

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Põhikooli mitme aine õpetaja õppekava

Liisbeth Kallakmaa
ÕPETAJATE ROLL III KOOLIASTME ÕPILASTE ÕPISTRATEEGIATE ARENDAMISEL
ÜHE EESTI KOOLI NÄITEL
Magistritöö

Juhendaja: kaasprofessor Katrin Saks

Tartu 2024

KOKKUVÕTE

“Õpetajate roll III kooliastme õpilaste õpistrateegiade arendamisel ühe Eesti kooli näitel”

Õpilaste õpistrateegiade oskuslik valimine ja kasutamine on seotud paremate õpitulemuste ja akadeemilise edukusega. Õpistrateegiade valimist ja kasutamist peab õpilastele õpetama ning õpetajate roll on õpilaste õpistrateegiaid arendada. Magistritöö eesmärk oli selgitada välja õpetajate roll III kooliastme õpilaste õpistrateegiade arendamisel ühe Eesti kooli näitel. Andmete kogumiseks viidi läbi kaheksa õpetajaga poolstruktureeritud intervjuud ja tunnivaatlused. Andmete analüüsimiseks kombineeriti kvalitatiivse sisuanalüüsi induktiivset ja deduktiivset lähenemist. Tulemustest ilmnes, et uuritavad õpetajad mõistavad õpistrateegia mõistet erinevalt ja kasutavad õpistrateegiade defineerimiseks erinevat sõnavara. Õpetajad kasutavad tundides õpistrateegiaid, kuid ei arenda õpilaste õpistrateegiade kasutamist planeeritult ja teadvustatult. *Võtmesõnad: õpistrateegia, õpistrateegiade arendamine, III kooliaste, õpetaja roll, intervjuu, tunnivaatlus*

ABSTRACT

“Teachers' role in developing the students' learning strategies in the third school stage on the example of an Estonian school”

Students' skillful selection and use of learning strategies is related to better learning outcomes and learning success. Students need to be taught how to choose and use learning strategies and teachers have an important role in developing learning strategies. The aim of the master's thesis was to ascertain the role of the teacher in developing the students' learning strategies in the third school stage based on a case study of an Estonian school. Data was collected through half-structured interviews and class observations with eight teachers. For data analysis, a combination of inductive and deductive approaches in qualitative data analysis were used. The results revealed that studied teachers have different understandings of the concept of learning strategy and use varied vocabulary to define it. Teachers use learning strategies in their lessons but do not develop students' use of learning strategies in a planned and conscious manner.

Keywords: learning strategies, development of learning strategies, third school stage, teachers' role, interview, class observation

SISUKORD

KOKKUVÕTE.....	2
ABSTRACT	2
SISSEJUHATUS	4
1. TEOREETILINE ÜLEVAADE	6
1.1. Õpipädevus ja õpioskused.....	6
1.2. Õpistrateegiad.....	8
1.3. Õpetaja roll õpilaste õpistrateegiade arendamisel.....	11
2. METOODIKA.....	13
2.1. Valim	13
2.2. Andmete kogumine	14
2.3. Andmete analüüs	15
3. TULEMUSED.....	17
3.1. Õpetajate arusaamad erineva tõhususega õpistrateegiatest	17
3.2. Õpetajate arusaamad oma rollist õpilaste õpistrateegiade arendamisel	21
3.3. Õpetajate intervjuudes välja toodud õpilaste õpistrateegiade arendamise väljendumine nende õpetamispraktikates	24
ARUTELU	26
TÄNUSÕNAD	29
AUTORSUSE KINNITUS	29
KASUTATUD KIRJANDUS	30
LISAD	34
Lisa 1. Intervjuukava.....	34

SISSEJUHATUS

Eesti üldhariduskoolides kehtestab põhiharidusstandardi põhikooli riiklik õppekava (PRÕK). Põhikooli riiklikus õppekavas (2011) eristatakse lisaks valdkonnapädevustele ka üldpädevusi. Õpilaste üldpädevused kujunevad kõigi õppeainete kaudu ning nende kujunemist jälgivad ja suunavad õpetajad. Üheks üldpädevuseks on õpipädevus, mis on suutlikkus organiseerida õppekeskkonda individuaalselt ja rühmas; hankida õppimiseks vajaminevat teavet; planeerida õppimist ja seda plaani järgida; kasutada õpitud erinevates olukordades ja probleeme lahendades ning seostada omandatud teadmisi varemõpitudga (Põhikooli riiklik õppekava, 2011, § 4 lg 4).

Õpipädevus on õppimiseks vajalike teadmiste ja oskuste ning õppimist soodustavate uskumuste ja hoiakute süsteem (Jõgi & Aus, 2015). Õpipädevus seob endas õpioskused ja õpistrateegiad (Merilo *et al.*, 2021). Õpistrateegiad on tahtlikud tegevused, mis aitavad õpitavat paremini mõista, meelde jätta ja meenutada (Dunlosky *et al.*, 2013; Weinstein *et al.*, 2011). Õpilaste õpistrateegiad ja nende rakendamine õpituatsioonis on seotud nende akadeemilise edukusega (de Boer *et al.*, 2014; Pintrich, 1999; Savoji *et al.*, 2013; Zimmerman, 1990). Samuti õpistrateegiade teadlik ja oskuslik kasutamine aitab õppijatel õppimise eest vastutust võtta ja toetab nende kujunemist ennast juhtivateks, elukestvateks õppijateks (Weinstein *et al.*, 2011). Erinevate õpistrateegiade tõhusus on varieeruv (Bjork *et al.*, 2013; Dunlosky *et al.*, 2013; Weinstein *et al.*, 2011) ning sõltub õppija teadmistest ja oskustest konkreetset strateegiat valida ning kasutada (Kikas, 2021). Rahvusvahelistest uuringutest on ilmnenu, et õpilased kipuvad kasutama ebatõhusaid õpistrateegiaid, kui neil puuduvad vastavad teadmised ja oskused (Dunlosky *et al.*, 2013; Weinstein *et al.*, 2011). Eestis läbiviidud uuringud on näidanud, et õpilaste teadlikkus õpistrateegiatest on madal ning õpilased hindavad vähem tõhusaid strateegiaid paremateks kui tõhusamaid strateegiaid (Hennok, 2019; Kikas & Jõgi, 2015; Merilo *et al.*, 2021).

Õpistrateegiade valimist ja kasutamist peab õpilastele õpetama, sest need oskused ei arene iseseisvalt (Kikas, 2010). Õpistrateegiade valik ja kasutus on valdkonnaspetsiifiline ning mõjutab õppimist sõltuvalt kontekstist, seega on oluline, et aineõpetajad õpetaksid õpistrateegiaid vastavalt õpituatsioonile ja harjutaksid nende kasutamist igas aines regulaarselt ning süsteemselt (Granström *et al.*, 2023; Karlen *et al.*, 2023; Kikas, 2015a; Kikas & Jõgi, 2015). Õpistrateegiade süsteemne õpetamine toob kaasa õpitulemuste paranemise kõigis kooliastmetes (de Boer *et al.*, 2014; Karlen *et al.*, 2023). Õpistrateegiade õpetamine on efektiivsem, kui see on integreeritud igapäevasesse aineõppesse, võrreldes eraldiseisvate õpioskuste kursuste või

sekkumisprogrammidega (Jõgi & Aus, 2015). Uuringud on näidanud, et Eesti õpetajad keskenduvad peamiselt ainealaste teadmiste õpetamisele ega pööra piisavalt tähelepanu õpistrateegiade arendamisele (Kikas & Jõgi, 2015; Saks *et al.*, 2020). Enamik põhikooli õpilasi ei ole võimelised strateegiaid iseseisvalt omandama (Kikas & Jõgi, 2015; Saks *et al.*, 2020). Õpilased võivad juhuslikult kasutada tõhusamaid õpistrateegiaid, kuid nende süsteemseks ja edukaks rakendamiseks on oluline nende kasutamist õpetaja poolt suunata ja õpetada (Kikas, 2015a). Eestis läbiviidud uuring on näidanud ka seda, et õpetajatel võivad olla väärteadmised tõhusatest ja ebatõhusatest õpistrateegiatest (Granström *et al.*, 2023). Õpistrateegiade arendamiseks peavad õpetajatel olema head teadmised nii õpistrateegiatest kui nende õpetamise viisidest (Granström & Kikas, 2023).

Magistritöö uurimisprobleemi püstitus tuleneb sellest, et Eestis läbiviidud uuringud on näidanud, et õpilaste teadlikkus õpistrateegiatest on madal (Hennok, 2019; Kikas & Jõgi, 2015; Merilo *et al.*, 2021) ning sellest, et Eesti õpetajad ei pruugi piisavalt tähelepanu pöörata õpistrateegiade arendamisele (Kikas & Jõgi, 2015; Saks *et al.*, 2020). Seetõttu on oluline uurida, milline roll on õpetajatel õpilaste õpistrateegiade arendamisel. Magistritöö originaalsus seisneb selles, et esiteks on töö fookuses õpetaja roll õpilaste tõhusate ja ebatõhusate õpistrateegiade arendamisel. Õpistrateegiaid on määratletud erinevalt, kuid antud töö aluseks on Dunlosky jt (2013) tõhusate ja ebatõhusate õpistrateegiade raamistik. Teiseks on varasemalt uuritud õpetajate teadmisi ja enesekohaseid hinnanguid seoses õpistrateegiatega, kuid vähem on hinnatud õpistrateegiade õpetamist nende õpetamispraktikates (Granström *et al.*, 2023; Granström & Kikas, 2023). Granström jt (2023) on toonud välja, et õpetajate õpetamispraktikaid on vaja uurida, et selgitada välja, kuidas õpetajad kasutavad oma teadmisi õpistrateegiatest igapäevaselt oma tundides. Antud töö keskendub nii õpetajate enesekohastele hinnangutele õpistrateegiade arendamisel kui ka nende õpetamispraktikatele. Kolmandaks on töö keskmes III kooliastme õpetajad. PRÕK (2011) on välja toonud, et III kooliastmes keskendutakse erinevate õpistrateegiade teadvustatud kasutamisele. Ometi on uuringud leidnud, et III kooliastmes toimub õpilaste õpistrateegiade kasutamises märgatav langus (Saks & Leijen, 2020), mistõttu oleks oluline uurida õpetajate tegevust antud kooliastme õpilaste õpistrateegiade kasutuse toetamises.

1. TEOREETILINE ÜLEVAADE

1.1. Õpipädevus ja õpioskused

Riikliku õppekava alusel on pädevus „teadmiste, oskuste ja hoiakute kogum, mis tagab suutlikkuse teatud tegevusalal või -valdkonnas loovalt, ettevõtlikult ja paindlikult toimida“ (Põhikooli riiklik õppekava, 2011, § 4 lg 1). Pädevuse mõistet kasutatakse ka sõltuvalt kontekstist kompetentsuse sünonüümina (Pedaste, 2020). Haridussõnastik kasutab ka mõisteid pädevus ja kompetentsus õpipädevuse puhul samatähenduslikult (Haridussõnastik, s.a.). Riiklikus õppekavas eristatakse (2011) üldpädevusi, valdkonnapädevusi ja kooliastmeti taotletavaid pädevusi.

Üldpädevused on ainevaldkondade ja õppeainete ülesed pädevused, mis on olulised inimeseks ja kodanikuks kasvamisel ning arenemisel (Põhikooli riiklik õppekava, 2011).

Õppeainete ülesed tähendab, et üldpädevusi kujundatakse kõigi õppeainete kaudu. Üldpädevuste kujunemist jälgivad ning suunavad õpetajad nii omavahelises koostöös kui ka kooli ja kodu koostöös (Põhikooli riiklik õppekava, 2011, § 4 lg 3). Seega on nii õppijate valdkonna- kui ka üldpädevuste kujundamine õpetaja ülesanne. Põhikooli riiklikus õppekavas (2011) on toodud välja õpilastes kujundatavad üldpädevused: kultuuri- ja väärtuspädevus; sotsiaalne ja kodanikupädevus; enesemääratluspädevus; õpipädevus; suhtluspädevus; matemaatika-, loodusteaduste ja tehnoloogiaalane pädevus; ettevõtlikkuspädevus ning digipädevus.

Üldpädevuste arendamine aitab õpilastel kujuneda elukestvateks õppijateks (Pedaste, 2020). Eesti elukestva õppe strateegias on sõnastatud, et õpetaja roll on toetada õppijate kujunemist ennastjuhtivateks õppijateks, kes tulevad iseseisvalt toime muudatustega keskkonnas ning võtavad vastutuse oma arengu ja õpivalikute eest (Haridus- ja Teadusministeerium, 2013). Lisaks toetab üldpädevuste arendamine nüüdisaegse õpikäsituse rakendumist (Pedaste, 2020), mis on seatud üheks Eesti haridusvaldkonna arengukava 2021-2035 tegevussuunaks (Haridus- ja Teadusministeerium, 2021).

Õpipädevust on defineeritud mitut moodi. Põhikooli riiklikus õppekavas on õpipädevust defineeritud kui „suutlikkus organiseerida õppekeskkonda individuaalselt ja rühmas ning hankida õppimiseks, hobideks, tervisekäitumiseks ja karjäärivalikuteks vajaminevat teavet; planeerida õppimist ja seda plaani järgida; kasutada õpitut erinevates olukordades ja probleeme lahendades; seostada omandatud teadmisi varemõpituga; analüüsida oma teadmisi ja oskusi, motiveeritust ja enesekindlust ning selle põhjal edasise õppimise vajadusi“ (Põhikooli riiklik õppekava, 2011, § 4 lg 4). PRÕK definitsioonis on välja toodud tõhusaks õppimiseks olulised oskused. Üldpädevusi ja

nende arendamist kolmandas kooliastmes on käsitletud „Õppimine ja õpetamine kolmandas kooliastmes“ raamatus, milles õpipädevus on oskuste, hoiakute ja uskumuste kogum, mis soodustab õppimist ning hõlmab nii tunnetusprotsesse, mida on vaja efektiivsemal õpitegevuse planeerimisel, uue materjali õppimisel, meeldetuletamisel ja kasutamisel (Kikas, 2015b). Samuti on defineeritud ka kui õppimiseks vajalike teadmiste ja oskuste ning õppimist soodustavate uskumuste ja hoiakute süsteemi (Jõgi & Aus, 2015). „Üldpädevused gümnaasiumis“ raamatus on sõnastatud, et õpipädevuse all mõistetakse oskust kasutada õpistrateegiaid oma õpitegevuse organiseerimisel, õppematerjali omandamisel ja taasesitamisel (Saks, 2020). Definitsioonide põhjal võib väita, et õpipädevus on õppimist toetavad teadmised, oskused, hoiakud ja uskumused. Õpipädevus on üks olulisemaid eeldusi õpiedu ja paremateks õpitulemuste saavutamiseks (Jõgi & Aus, 2015; Saks, 2020). Seega on oluline õppijate õpipädevusi arendada.

Õpioskusi on defineeritud õpipädevuse osana. „Õppimine ja õpetamine kolmandas kooliastmes“ raamatus on määratletud õpipädevust ehk õpioskusi uskumuste, hoiakute, oskuste ja metateadmiste kogumina, mis soodustab õppimist (Jõgi & Aus, 2015). Õpioskused on üldoskused, mis mõjutavad teadmiste omandamist ja kasutamist, ning need on õpitavad, nagu ka kõik teised oskused (Männamaa & Kikas, 2005). Uurijad on õpioskusi määratlenud erinevalt (Krull, 2018; Saks *et al.*, 2020). Weinstein jt (2010) on defineerinud õpioskust oma strateegilise õppimise mudelis (MSL), milles on kirjeldatud õpioskust kombinatsioonina kolmest komponendist – tegevusoskused, tahe ja eneseregulatsioon. Mudelis keskendub oskus deklaratiivsetele (teadmine, mida teha), protseduurilistele (teadmine, kuidas seda teha) ja tingimuslikele (teadmine, millal strateegiaid kasutada) teadmistele, mida õpilased peavad arendama, et saada strateegilisemateks õppijateks (Weinstein *et al.*, 2010). Tahe seob hoiakuid, uskumusi ja eesmärke, mis aitavad õpilasel toime tulla raskustega (Weinstein *et al.*, 2010). Eneseregulatsiooni komponent keskendub ülesandega seotud õppimisprotsesside, tunnetuse, motivatsiooni ja emotsioonide juhtimisele (Krull, 2018; Weinstein *et al.*, 2010). Enesereguleeritud õppimisest on kõneldud palju õpipädevuse ja õpioskuste kontekstis. Õpioskuste all on välja toodud ka enesereguleeritavad õpioskused. Enesereguleeritavad õpioskused hõlmavad õpimotivatsiooni ning oskust valida õppimiseks sobivad eesmärke ja strateegiaid (Samuelsson, 2008).

Õpioskusi on liigitatud samuti erinevalt. Õpioskustega seoses eristatakse kaht põhilist kategooriat: kognitiivsed ja metakognitiivsed õpioskused (Saks, 2020). Kognitiivsed õpioskused

väljenduvad selles, kuidas õppija saab, säilitab ja taaskasutab oma teadmisi ning oskusi (Saks, 2020). Kognitiivsed õpioskused võimaldavad õppijal teostada kognitiivset käitumist (Saks, 2020). Metakognitiivsed õpioskused on vajalikud õppetegevuse reguleerimiseks ja kontrollimiseks (Brown & DeLoache, 1978; Veenman & Spaans, 2005). Metakognitiivsete õpioskuste alla kuuluvad oskused õppimise protsessi jälgida ja suunata, info vastuvõtmise ja töötlemise osas otsustada, õpistrateegiade kasutamist hinnata ja vajaduse korral strateegiaid muuta (Jõgi & Aus, 2015). Metakognitiivsed õpioskused on õppija eneseregulatsiooni tekke aluseks (Saks, 2020). Metakognitiivsed õpioskused lubavad õppijal rakendada teadvustatult teisi õpioskusi (Jõgi & Aus, 2015). Seega on autorid õpioskusi liigitanud erinevalt, kuid peamiselt on õpioskusi jaotatud kognitiivseteks ja metakognitiivseteks õpioskusteks.

1.2. Õpistrateegiad

Õpipädevus seob õpioskusi ja õpistrateegiaid (Merilo *et al.*, 2021). Õpioskusi ja õpistrateegiaid on eristatud erinevalt. Õpioskused viitavad õppija võimele valida ja kasutada erinevaid õpistrateegiaid ülesande täitmiseks, kuid õpistrateegiad tähistavad tegevuste või taktikate komplekti, mida õppija kasutab õppimisprotsessis (Saks *et al.*, 2020). Kognitiivsed ja metakognitiivsed õpioskused väljenduvad kognitiivsete ning metakognitiivsete õpistrateegiade oskuslikus kasutamises (Saks, 2020). Kognitiivsete õpistrateegiade oskuslik kasutamine aitab saavutada õpiedu (Saks *et al.*, 2016). Kognitiivsete õpistrateegiade valimise ja kasutamise oskus mõjutab otseselt õppija õpitulemusi, kuid metakognitiivsed õpistrateegiad mõjutavad õpiedu kaudselt kognitiivsete kaudu (Saks, 2020). Metakognitiivsete õpistrateegiade oskuslik rakendamine muudab kognitiivsete õpistrateegiade kasutuse tulemuslikumaks ja mõjusamaks (Saks, 2020). Seega on õpioskused õpistrateegiade valimiseks ja kasutamiseks vajalikud oskused, mis võimaldavad õppijal saavutada paremaid õpitulemusi. Magistritöös on kasutatud õpistrateegiade kasutamine ja rakendamine samatähenduslike tegevustena.

Õpistrateegiaid saab samuti erinevalt määratleda. Jõgi ja Aus (2015) on kirjeldanud õpistrateegiaid kui tehnikaid, mis aitavad õppijal informatsiooni vastu võtta ja töödelda ning edaspidi õppimises või muudes eluvaldkondades kasutada. Fiorella ja Mayer (2015) on määratlenud õpistrateegiaid kui teadlikke tegevusi õppimisprotsessis, mis aktiveerivad kognitiivseid protsesse ning toetavad õppijal õppematerjali meeldejätmist ja meenutamist. Kikas (2010) on sarnaselt sõnastanud, et õpistrateegiad on teadlikult juhitud tegevused õpitava

paremaks meeldejätmiseks ja mõistmiseks. Weinstein jt (2011) on toonud välja, et õpistrateegiad hõlmavad kognitsiooni, metakognitsiooni, motivatsiooni, emotsioone ja käitumist, et suurendada õpiedu ning luua tähendusrikkaid ja meeldejäävaid seoseid. Erinevate definitsioonide põhjal võib väita, et õpistrateegiad on õppimist toetavad tegevused ja tehnikad, mis on olulised õppimisprotsessis. Õpistrateegiade määratlusi ja liigitusi on palju, kuid antud magistritöö aluseks on Dunlosky jt (2013) tõhusate ja ebatõhusate õpistrateegiade raamistik. Dunlosky jt (2013) on oma töös defineerinud õpistrateegiaid kui tahtlikke tegevusi, mis aitavad õpitavat paremini mõista, meelde jätta ja meenutada.

Õpistrateegiad on liigitatud erinevate raamistike alusel. Dunlosky jt õpistrateegiade raamistik on jaotanud 10 strateegiat vastavalt tõhususele. Erinevate õpistrateegiade tõhusus on varieeruv (Bjork *et al.* 2013; Dunlosky *et al.*, 2013; Weinstein *et al.*, 2011). Õpistrateegiade tõhusus sõltub õppija teadmistest ja oskustest konkreetset strateegiat valida ning õpiprotsessis kasutada (Kikas, 2021). Õpistrateegiade tõhusus sõltub ka kontekstist, sest erinevate õpiülesannete jaoks sobivad erinevad strateegiad (Dunlosky *et al.*, 2013). Dunlosky jt (2013) on oma artiklis analüüsinud järgmisi õpistrateegiaid: täiendav uurimine (*elaborative interrogation*), enesele selgitamine (*self-explanation*), ülevaate/kokkuvõtte tegemine (*summarization*), esiletõstmine/allajoonimine (*highlighting/underlining*), võtmesõna mnemoonika (*keyword mnemonic*), teksti visualiseerimine (*imagery for text*), korduvlugemine (*rereading*), testimine (*practice testing*), hajutatud kordamine (*distributed practice*) ja põimitud kordamine (*interleaved practice*).

Täiendav uurimine on selgituste otsimine sellele, miks mingi fakt või informatsioon on tõene. Dunlosky jt (2013) toovad välja, et selle õpistrateegia rakendamine toetab õpitu salvestumist pikaajalisse mällu, sest õppija loob seoseid uute ja olemasolevate teadmiste vahel. Õpistrateegia eeldab eelnevaid valdkonnapõhiseid teadmisi ja on piiratud kasutusala, mistõttu strateegia on mõõduka tõhususega (Dunlosky *et al.*, 2013).

Enesele selgitamine on teatud õppeprotsessi osa selgitamine õpilase poolt. Sarnaselt eelneva strateegiaga toetab see õppimist, integreerides uue informatsiooni olemasolevate eelteadmistega (Dunlosky *et al.*, 2013). Õpistrateegiat on võimalik kasutada erinevate ülesannete täitmisel ja erinevas eas õpilastega, kuid võib olla aeganõudev, mistõttu hinnatakse seda mõõduka tõhususega strateegiaks (Dunlosky *et al.*, 2013).

Ülevaate või kokkuvõtte tegemine on õpitu kokkuvõtmine ja üldistamine. Õpistrateegia tõhusus sõltub õppija oskusest strateegiat kasutada (Dunlosky *et al.*, 2013). Suuliste ja kirjalike kokkuvõtete tegemine võib aidata mõista õpitu tähendust (Kikas, 2010), kuid paljudel õpilastel puuduvad vajalikud oskused, mistõttu hinnati strateegiat ebatõhusaks (Dunlosky *et al.*, 2013).

Esiletõstmise või allajoonimise on õpilaste seas levinud õpistrateegiaga, kus õpilane joonib alla või tõstab esile tekstis enda jaoks olulised kohad (Granström & Kikas, 2023). Õpistrateegia puhul on välja toodud, et õpilane ei pruugi ära tunda olulisi ja uusi mõisteid tekstis, vaid joonib alla endale tuttavad mõisted (Granström & Kikas, 2023). Allajoonimine ei soodusta seoste loomist, mistõttu on õpistrateegia ebatõhus (Dunlosky *et al.*, 2013).

Võtmesõna mnemoonika on mnemovõtete abil õpitu meeldejätmise (Weinstein *et al.*, 2010). Mnemovõtete kasutamist on uuritud ning uuringud on näidanud, et strateegia tulemuslikkus on madal (Dunlosky *et al.*, 2013). Lisaks on strateegia õpetamine aeganõudev ja kasutamine piiratud tegevusaladega, seega on strateegia ebatõhus (Dunlosky *et al.*, 2013).

Teksti visualiseerimine on teksti lugemise või kuulamise ajal mõtteliste piltide kujutamine (Kikas, 2010). Visualiseerimine võib aidata õpilasel tekstimaterjalist õppida (Dunlosky *et al.*, 2013) ja luua seoseid visuaalse ning verbaalse teadmise vahel (Kikas, 2010), kuid pole sobilik kõigis vanuses õpilastele ja on mõeldud teatud tüüpi õppematerjali omandamiseks, seetõttu hinnati see ebatõhusaks õpistrateegiaks (Dunlosky *et al.*, 2013).

Korduvlugemine on tekstmaterjali üle lugemine, mis on õpilaste seas laialdaselt levinud õpistrateegiaga, sest nõuab vähest pingutamist ning võtab vähe aega (Granström & Kikas, 2023). Korduvlugemine ei soodusta seoste loomist, mistõttu on see Dunlosky jt (2013) poolt hinnatud ebatõhusaks õpistrateegiaks.

Testimine tähendab teadmiste kontrollimist enda või teise abiga. Enesetestimine aitab õpilasel korrata ja kinnistada õpitud ning seda saab teha erinevaid meetodeid kasutades. Dunlosky jt (2013) toovad välja, et lisaks on õpistrateegiat võimalik rakendada erineva materjaliga ja erinevates vanustes õpilastega. Õpilastele õpistrateegia õpetamine on vähe aega ja ressursse nõudev. Testimist hinnati tõhusaks õpistrateegiaks (Dunlosky *et al.*, 2013).

Hajutatud kordamine on materjali kordamine lühikeste perioodidena pikema aja vältel (Dunlosky *et al.*, 2013). Hajutatud kordamine aitab teadmisi aktiveerida mälus mitmeid kordi, mistõttu tugevneb mälujälg ja õpitu salvestub pikaajalisse mälusse (Kikas, 2010). Hajutatud

kordamist on samamoodi võimalik kasutada seoses erineva materjaliga ning erinevates vanustes õpilastega, seega on ka tõhus õpistrateegia (Dunlosky *et al.*, 2013).

Põimitud kordamine on materjali kordamine, lõimides erinevaid teemasid ja materjale samal ajal. Põimitud kordamine on näidanud positiivseid tulemusi, kuid on rakendatav vanemate õpilastega, mistõttu hinnati mõõduka tõhususega õpistrateegiaks (Dunlosky *et al.*, 2013).

Dunlosky jt (2013) on oma artiklis analüüsinud erinevaid õpistrateegiaid tõhususe alusel. Ebatõhusate õpistrateegiatena kirjeldas autor ülevaate või kokkuvõtte tegemist, esiletõstmist või allajoonimist, mnemovõtete kasutamist, teksti visualiseerimist ja korduvat lugemist. Mõõduka tõhususega hinnati täiendavat uurimist, enesele selgitamist ja põimitud kordamist. Tõhusateks õpistrateegiateks olid (enese)testimine ja hajutatud kordamine. Dunlosky jt (2013) võtsid arvesse analüüsimisel ja hindamisel strateegiate eeliseid erinevate muutujate alusel. Ebatõhusateks või mõõduka tõhususega õpistrateegiateks osutusid strateegiad, mis eeldasid eelnevaid teadmisi ja oskusi, olid aega ja ressursse nõudvad või piiratud kasutusala.

1.3. Õpetaja roll õpilaste õpistrateegiade arendamisel

Õpilaste õpioskused ja õpistrateegiate kasutus on seotud akadeemilise edukusega (de Boer *et al.*, 2014; Pintrich, 1999; Savoji *et al.*, 2013; Zimmerman, 1990). Samuti toetab õpistrateegiate teadlik ja oskuslik kasutamine õppija kujunemist ennast reguleerivaks õppijaks (Weinstein *et al.*, 2011). Õpioskused on õpitavad ja õpetatavad nagu kõik teised oskused (Männamaa & Kikas, 2005). Õpistrateegiate valimist ja kasutamist peab õpilastele õpetama ning õpetaja ülesanne on protsessi suunata ja toetada. On leitud, et õpistrateegiate süsteemne ja teadvustatud õpetamine toob kaasa õpitulemuste paranemise (de Boer *et al.*, 2014; Karlen *et al.*, 2023). Õpilased kasutavad ebatõhusaid õpistrateegiaid, sest neile pole antud juhiseid selle osas, millised on tõhusad viisid õppimiseks (Dunlosky *et al.*, 2013). See võib-olla tingitud sellest, et õpetajatel puuduvad teadmised, millised on tõhusad ja ebatõhusad õpistrateegiad. Õpistrateegiate õpetamiseks on olulised õpetajate head teadmised nii õpistrateegiatest kui nende õpetamise viisidest (Granström & Kikas, 2023).

Õpetajate teadmised ja arvamused õppimise kohta väljenduvad nende õpetamispraktikas (Jõgi *et al.*, 2014). Õpilaste teadmisi õpistrateegiatest mõjutavad õpetajate teadmised õpistrateegiatest (Granström *et al.*, 2023). Õpilaste teadlikkus õpistrateegiatest tähendab oskust hinnata erinevate strateegiate tõhusust ning teha teadlikke valikuid tõhusamate strateegiate

kasutamise kasuks vastavalt õpiülesandele (Merilo *et al.*, 2021). Hiljutises Eestis läbiviidud uuringus selgus, et õpetajad hindavad sügavat õppimist toetavaid õpistrateegiaid kõrgemalt ning pindmist õppimist toetavaid õpistrateegiaid madalamalt kui õpilased (Granström & Kikas, 2023). Granström ja Kikas (2023) tõid välja, et nii õpetajate teadmised õpistrateegiast olid pigem head, kuid uuringust ei selgu, milliseid õpistrateegiaid suunatakse kasutama reaalsetes õpisisituatsioonides. Uuringud on näidanud ka samas, et õpetajatel võivad olla väärteadmised tõhusatest ja ebatõhusatest õpistrateegiast (Granström *et al.*, 2023). Õpetajatel võivad ka olla olemas teadmised õpistrateegiast, kuid puuduvad oskused, kuidas õpistrateegiaid õpetada. On leitud, et õpetajad teavad, et õpistrateegiad on olulised, kuid ei arenda neid süsteemselt ning teadvustatult (Saks *et al.*, 2020). Eesti õpetajad keskenduvad ainealaste teadmiste õpetamisele ega tegele õpilaste õpistrateegiade arendamisega piisavalt (Kikas & Jõgi, 2015; Saks *et al.*, 2020). Õpetajate prioriteet on ainealased teadmised, mistõttu ei soovita kulutada aega ja ressursse õpistrateegiade õpetamisele. Õpistrateegiade planeeritud õpetamine ei võtaks palju aega õppeainete sisu õpetamiselt ja oleks õpilastele kasulik selleks, et teadmisi omandada efektiivsemalt ning saavutada paremaid tulemusi (Dunlosky *et al.*, 2013). Seega aitaks õpistrateegiade arendamine õpetada ainealaseid teadmisi tõhusamalt ja tulemuslikumalt.

Õpistrateegiade valimine ja kasutamine on valdkonnaspetsiifiline (Kikas, 2015b). Näiteks kui õpilane kasutab ühes õppeaines efektiivseid õpistrateegiaid, ei pruugi ta automaatselt teha seda teises õppeaines ning vastupidi (Jõgi & Aus, 2015). Õpioskusi peaks arendama kõigis õppeainetes ja igas klassis (Männamaa & Kikas, 2005; Saks, 2020). Seega on oluline roll aineõpetajatel. Õpistrateegiade õpetamine on efektiivsem integreerituna igapäevase aineõppega (Jõgi & Aus, 2015; Saks, 2020) ning nõuab süsteemset ja pidevat tööd (Merilo *et al.*, 2021). Samuti saab õpilaste õpioskusi arendada eraldiseisvate sekkumisprogrammidega, mis on suunatud õpilaste tõhusate õpistrateegiade tulemuslikkuse tõstmisele ja parandavad õpilaste enesereguleeritud õpioskusi (de Boer *et al.*, 2014). Siiski on leitud, et igapäevasesse aineõppesse integreerituna on õpistrateegiade õpetamine tulemuslikum (Jõgi & Aus, 2015). Õpioskuste õpetamisel on oluline, et nii õpetaja kui ka õpilane on teadlikud selle olulisusest ning lähenevad õpistrateegiade arendamisele teadlikult (Saks, 2020). Õpistrateegiade õpetamist aitab, kui õpetaja planeerib õpistrateegia õpetamise tunnikavasse erinevate õppetegevuste sisse (Dunlosky *et al.*, 2013). Näiteks kui õpetaja annab kodutööga juhise, kuidas materjali omandada ja korrata. Õpetajatel on võtmeroll õppijatele vajalike tööriistade tutvustamisel ja nende võimekuse

suurendamisel õpistrateegiade tõhusaks rakendamiseks (Saks *et al.*, 2020). Õpetaja ülesanne on toetada õpilasi, aidates valida sobivaid tõhusaid õpistrateegiaid, põhjendades nende eelseid ja võimaldades õpistrateegiade kasutamise harjutamist (Kornell & Bjork, 2007).

Magistritöö eesmärk on selgitada välja õpetajate roll III kooliastme õpilaste õpistrateegiade arendamisel ühe Eesti kooli näitel. Eesmärgist lähtuvalt püstitasin uurimisküsimused:

1. Kuidas mõistavad õpetajad erineva tõhususega õpistrateegiaid?
2. Kuidas kirjeldavad õpetajad oma rolli õpilaste õpistrateegiade arendamisel?
3. Kuidas väljendub õpetajate intervjuudes välja toodud õpistrateegiade arendamine nende õpetamispraktikates?

2. METOODIKA

2.1. Valim

Magistritöö valimisse kuuluvad ühe Tallinna kooli III kooliastmes õpetavad õpetajad. Tegemist on mugavusvalimiga, sest uurin õpetajaid, kellega töötan samas koolis. Mugavusvalim võimaldab uuringusse kaasata kergesti kättesaadavaid uuritavaid (Cohen *et al.*, 2007). Samas on tegemist ka sihipärase valimiga, sest valin välja õpetajate seast III kooliastmes õpetavad õpetajad. Sihipärane valim võimaldab valida uuritavaid vastavalt uurimiseesmärgile ja moodustada valim vastavalt konkreetsetele kriteeriumitele (Cohen *et al.*, 2007). PRÕK on välja toonud, et III kooliastmes keskendutakse erinevate õpistrateegiade teadvustatud kasutamisele ja arendamisele (Põhikooli riiklik õppekava, 2011). Samuti III kooliastmes toimub õpilaste õpistrateegiade kasutamises märgatav langus (Saks & Leijen, 2020), mistõttu oleks oluline uurida õpetajate rolli antud kooliastme õpilaste õpistrateegiade kasutuse muutustes.

Üldkogumisse kuulub 24 ühe Tallinna kooli III kooliastme õpetajat. Magistritöö valim koosneb kaheksast õpetajast. Valimisse kaasasin kaheksa õpetajat, et tagada piisav hulk andmeid ja võimaldada süvenenult probleemi uurimist. Samas võtsin arvesse aja ja ressursside piiratust. Valimisse ei kaasanud õpetajaid, kes töötavad kunsti, tehnoloogia ja kehalise kasvatuses ainevaldkondade õpetajatena, sest nendes ainetes võib õpistrateegiade arendamine erineda teiste ainevaldkondade ainetest. Samuti koostas valimi lähtuvalt sellest, et oleksid esindatud erinevate ainevaldkondade ja erineva töökogemusega õpetajad. Valimi moodustanud õpetajatel on erinev professionaalne ettevalmistus ja töökogemus. Valim koosneb uuritavatest, kes on töötanud õpetajatena 1-21 aastat. Õpetajate keskmine tööstaaz on 9,25 aastat (SD=8,07). Valimi

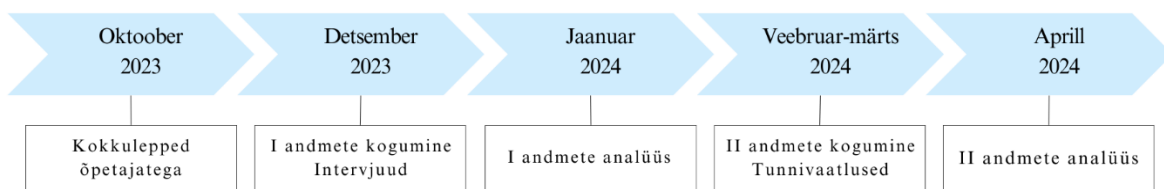
moodustanud õpetajatest 25% (N=2) on mehed ja 75% (N=6) on naised. Uuritavad töötavad üldhariduskoolis inglise keele, matemaatika, bioloogia, ajaloo, füüsika ja geograafia õpetajatena, seega on valimis esindatud võõrkeelte, matemaatika, loodusainete ja sotsiaalainete ainevaldkondade õpetajad. Kõik õpetajad on omandanud või on omandamas õpetaja kutsekvalifikatsiooni. Kaks õpetajat on hetkel lõpetamas õpetajakoolitust ja neli õpetajat on lõpetanud õpetajakoolituse. Kaks õpetajat on taotlenud õpetajakutse Eesti Õpetajate Liidult.

2.2. Andmete kogumine

Magistritöö tugineb kvalitatiivsele uurimisperspektiivile. Töös kasutasin andmekogumisvahenditena kahte instrumenti: poolstruktureeritud intervjuu ja tunnivaatlus. Andmete kogumine toimus kahes etapis. Esimeses andmete kogumise etapis toimusid õpetajatest koosneva valimiga poolstruktureeritud individuaalsed intervjuud. Poolstruktureeritud intervjuud võimaldavad intervjuerijale küsimuste järjestamisel ja sõnastamisel paindlikkust (Cohen *et al.*, 2007). Poolstruktureeritud individuaalsed intervjuud aitavad koguda põhjalikku teavet. Samuti annavad intervjuud võimaluse saadud vastuseid täpsustada ning võimaldavad intervjueritaval olla võimalikult täpne oma vastustes (Hirsjärvi *et al.*, 2005).

Pöördusin õpetajate poole meili teel. Võtsin ühendust kõigi III kooliastme õpetajatega, välja arvatud kunsti, tehnoloogia ja kehalise kasvatuse ainevaldkondade õpetajatega. Peale pöördumist andsid teada oma soovist magistriuurings osaleda kaks õpetajat. Ülejäänud õpetajad leidsin isiklike vestluste kaudu. Valimile edastati nõusolekuvorm ja anti teada, et uuringus osalemine on vabatahtlik, kogutud andmeid säilitatakse pseudonümiseeritud kujul ja tulemused esitatakse üldistatud kujul järgides kõiki konfidentsiaalsuse nõudeid. Õpetajatega lepiti kokku intervjuude toimumisajad. Esmalt viisin läbi ühe prooviintervjuu, mis aitas katsetada intervjuukava. Peale prooviintervjuu teostamist kohandasin küsimuste järjestust ja muutsin küsimuste sõnastust mõistetavamaks. Intervjuukava (Lisa 1) koosneb tausta küsimustest ja kahest teemaplokist, mis on jaotatud vastavalt kahele esimesele uurimisküsimusele. Intervjuud toimusid 2023. aasta detsembris. Intervjuude kestus oli 15-20 minutit. Intervjuerisin õpetajaid nende enda klassiruumides, et tagada neile mugav ja turvaline keskkond. Ühe intervjuu teostasid videosilla vahendusel. Intervjuud helisalvestasin andmeanalüüsiks. Peale helisalvestuste transkribeerimist kustutasin salvestused. Transkribeerimiseks kasutasin www.tekstiks.ee TTÜ kõnetehnoloogia labori avalikku kõnetuvastuse teenust.

Teises andmete kogumise etapis toimusid tunnivaatlused. Leppisin õpetajatega kokku tunnivaatluste ajad. Õpetajad said ise valida, millist III kooliastme tundi vaatlema tullakse. Tunnivaatlused leidsid aset 2024. aasta veebruaris ja märtsis. Iga õpetajaga toimus üks 45-minutiline tunnivaatlus. Tegemist oli avaliku mittesekkuva vaatlusega loomulikus keskkonnas. Avalik vaatlus tähendab, et vaadeldav teab, et teda vaadeldakse (Vihalemm, 2014). Mittesekkuvas vaatluses ei võta uurija tegevustest ega protsessidest osa (Vihalemm, 2014). Vaatlus loomulikus keskkonnas (klassis) võimaldab saada autentsemaid andmeid uuritavalt (Cohen *et al.*, 2007). Tunnivaatlustel oli fookus õpetaja tegevusel, sest magistritöö raames uuriti õpetajate tegevust õpilaste õpistrateegiade arendamisel. Enne vaatluste läbi viimist teavitati õpilasi ja lapsevanemaid uuringu toimumisest. Tunnivaatluste käigus täitsin vaatlusprotokolli, kuhu märkisin erineva tõhususega õpistrateegiad, mida õpetajad õppetöös kasutasid. Samuti kirjutasin vaatlusprotokolli, kuidas õpetajad õpilasi õpistrateegiaid kasutama suunasid. Tunnivaatlused lubasid jälgida, kuidas õpistrateegiade arendamine õpisisituatsioonis aktualiseerub (Granström & Kikas, 2023). Intervjuude ja tunnivaatluste andmete kombineerimine aitas välja selgitada uuritavate õpetajate rolli õpilaste õpistrateegiade arendamisel.



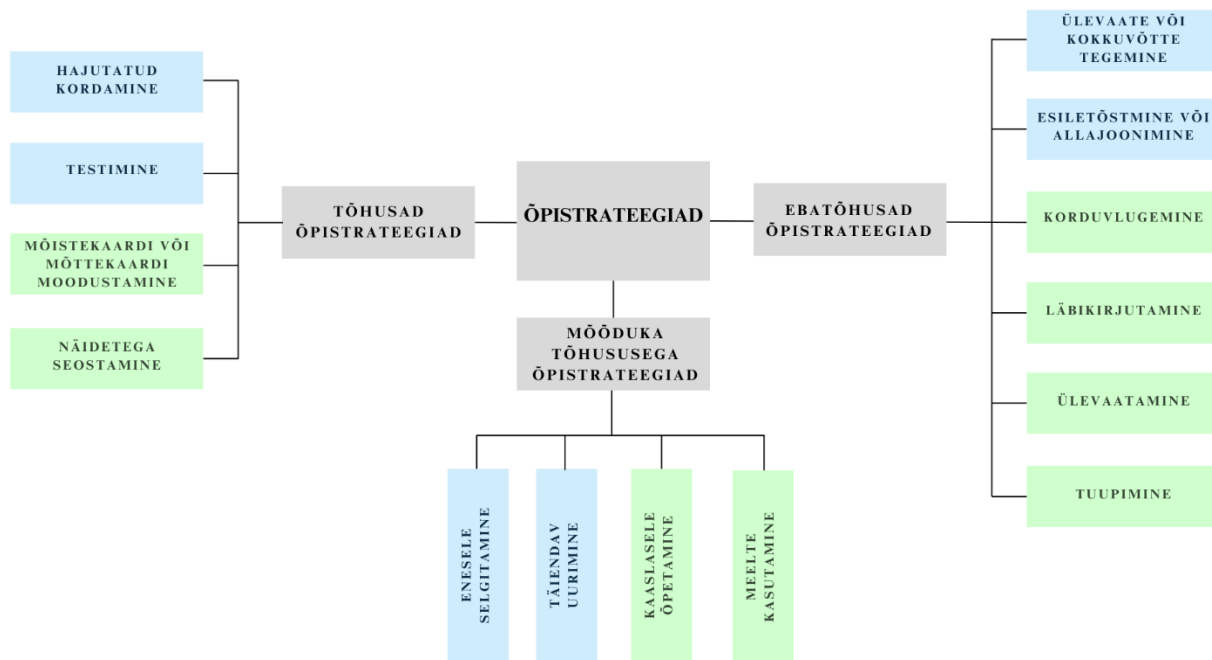
Joonis 1. Andmete kogumise ja analüüsimise ajaline jaotus

2.3. Andmete analüüs

Magistritöö andmete analüüsimiseks kasutasin kombineerituna induktiivset ja deduktiivset lähenemist. Induktiivne analüüs on andmetest lähtuv analüüs, mille puhul ei kasutata eelnevalt määratletud kategooriaid (Kalmus *et al.*, 2015). Deduktiivne analüüs on olemasolevatest teoreetilistest raamistikest lähtuv analüüs, mida iseloomustab analüüsikategooriate loomine enne analüüsi põhiosa läbiviimist (Kalmus *et al.*, 2015). Magistritöö aluseks on Dunlosky jt (2013) tõhusate ja ebatõhusate õpistrateegiade raamistik, milles on eristatud 10 õpistrateegiat vastavalt tõhususele. Lisaks Dunlosky jt (2013) raamistikus välja toodud õpistrateegiatele, töid õpetajad näiteid teistest õpistrateegiatest. Esialgsetele strateegiatele lisandus õpetajate poolt intervjuudes nimetatud õpistrateegiad. Deduktiivset lähenemist kasutades keskendutakse andmete analüüsis ainult eelnevate uuringute põhjal loodud teemadele, kuid uuringu seisukohast oli oluline, et teised

õpetajate poolt välja toodud õpistrateegiad ei läheks andmete analüüsi käigus kaduma. Seega saadud andmed analüüsisin induktiivset ja deduktiivset lähenemist kombineerides.

Intervjuudest saadud andmete põhjal vastasin kahele esimesele uurimisküsimusele. Intervjuude andmete analüüsi alustasin transkriptsioonide lugemisest. Kodeerimiseks kasutasin *QCAmap* programmi. Esiteks eristasin transkriptsioonides erinevate koodidega õpetajate poolt nimetatud õpistrateegiaid. Teiseks jaotasin õpistrateegiad tõhususe alusel tõhusateks, mõõduka tõhususega ja ebatõhusateks õpistrateegiateks, võttes arvesse Dunlosky jt (2013) õpistrateegiate raamistikku. Õpetajate poolt intervjuudes nimetatud õpistrateegiad, mis ei kuulunud Dunlosky jt (2013) raamistikku, jaotasin minu kui uurija hinnangu põhjal tõhusateks, mõõduka tõhususega ja ebatõhusateks õpistrateegiateks. Kolmandaks lõin intervjuudest saadud andmete põhjal koodipuu erineva tõhususega õpistrateegiatest. Koodipuuusse kuuluvad koodid ehk õpistrateegiad on kõik intervjuudes õpetajate poolt nimetatud õpistrateegiad. Koodipuu eristasin Dunlosky jt (2013) raamistikku kuuluvad õpistrateegiad sinise värviga ja raamistikku mittekuuluvad õpistrateegiad rohelise värviga. Koodipuu lõin *Canva* keskkonnas.



Joonis 2. Erineva tõhususega õpistrateegiade koodipuu

Magistritöö tulemuste usaldusväärsuse tagamiseks kasutasin andmete triangulatsiooni.

Triangulatsiooni võib määratleda kui kahe või enama andmekogumismeetodi kasutamist uurimisel (Cohen *et al.*, 2007). Lisaks intervjuudele kogusin andmeid tunnivaatluste käigus.

Tunnivaatlustest saadud andmete põhjal vastasin viimasele uurimisküsimusele. Tunnivaatlustest

saadud andmed analüüsisin deduktiivselt võttes aluseks intervjuude põhjal loodud erineva tõhususega õpistrateegiatega koosneva koodipuu. Tunnivaatlustes jälgisin, kuidas intervjuudes välja toodud õpistrateegiad ja õpistrateegiatega arendamine õpetaja tunnitegevustes väljendub.

Andmete kogumisel ja analüüsimisel pidin arvestama, et õpetajana ja uurijana on mul kaksikroll, mistõttu võivad kollegiaalsed suhted mõjutada õpetajate vastuseid intervjuudes ja vaadeldud tunde. Esimese aasta tegevõpetajana olin enne uuringu läbiviimist teiste õpetajatega suhelnud vähesel määral. Enamus õpetajatega suhtlesin esmakordselt magistriuuringus osalemise pöördumisel, seega võisid suhted õpetajatega mõjutada uuringu tulemusi vähesel määral.

3. TULEMUSED

3.1. *Õpetajate arusaamad erineva tõhususega õpistrateegiatega*

Esimesele uurimisküsimusele vastamiseks uurisin õpetajatelt, kuidas nad mõistavad, mis on õpistrateegiaid ja millised on erineva tõhususega õpistrateegiad. Intervjuude tulemustest ilmsel, et uuritavad õpetajad mõistsid õpistrateegiaid erinevalt. Õpetajad kasutasid õpistrateegiatega defineerimiseks erinevat sõnavara. Õpetajate vastused erinesid selle poolest, kas nad käsitlesid õpistrateegiaid laiemalt või kitsamalt. Mõned õpetajad seostasid õpistrateegiaid teadmiste omandamisega.

Õpistrateegia on see viis, kuidas õpilane õpib, et mingit teadmist omandada (Õ1). Õpistrateegia seostamine teadmiste omandamise viisiga on teema lai käsitlus. Kitsamalt käsitlesid õpistrateegia mõistet õpetajakoolitust lõpetavad või viimase paari aasta jooksul lõpetanud õpetajad. Üks õpetaja seostas õpistrateegiat lisaks teadmiste omandamisele ka iseseisva õppimise oskusega.

Õpistrateegiad on minu jaoks need, mis aitavad õpilasel õpitud omandada. Pigem on see, selline iseseisva õppimise oskus (Õ2).

Õpetajad sidusid õpistrateegiatega kasutamist õpioskusega. Uuritavad õpetajad tõid ka välja, et õpistrateegiatega kasutamist saab õpilastele õpetada ja õpioskused on õpetatavad.

Minu kui õpetaja roll on õpilasi suunata. Kuidas nad kodus õpivad, seda saab vähem suunata. Aga õpetada saab neid ikka (Õ3).

Üks õpetaja tõi ka kitsamalt välja, et õpistrateegiad on konkreetsed tegevused või tehnikad. Samas lisas ka, et need tegevused on selleks, et teadmisi omandada.

Põhimõtte ongi see, et mingisugune tegevuste kompleks kava, millega õpilased omandavad teadmisi (Õ7).

Mõned õpetajad sattusid õpistrateegia defineerimisega segadusse ja tunnistasid, et alguses nad ei suutnud meenutada, mis on õpistrateegia. Õpetajad ei pruugi teada või mäletada teadusmõiste tähendust, kuid võib oletada, et nad puutuvad oma töös sellega siiski kokku. Samuti on võimalik, et õpetajad kasutavad mõnda teist mõistet õpistrateegia käsitlemiseks.

Esimest korda, kui ma seda sõna nägin, siis ma olin kimbatuses, mis see siis on, aga no umbes midagi sellist, ma nagu mõtlesin, et kuidas õpilane õpib, mida ta teeb selle jaoks, et asi selgeks saada /.../ (Õ5).

Üks õpetaja mõistis õpistrateegiaid kui õppimiseks kasutatavaid meetodeid ja kirjeldas vastusena erinevaid metoodikaid. Siiski töid kõik õpetajaid näiteid ka erinevatest õpistrateegiatest.

/.../ mina saan sellest aru niimoodi, et põhimõtteliselt erinevad viisid, kuidas õppida. Kas siis õpetaja räägib või teha töölehtede teema selgeks või teeb ümberpööratud klassiruumi metoodikat, /.../ (Õ4).

Uuritavad õpetajad töid intervjuudes näiteid erinevatest tõhusatest ja ebatõhusatest õpistrateegiatest. Intervjuude käigus toodi näiteid 14 erinevast õpistrateegiast - neljast tõhusast, neljast mõõduka tõhususega ja kuuest ebatõhusast õpistrateegiast. Iga õpetaja nimetas keskmiselt 4,4 õpistrateegiat. Kõige enam toodi õpetaja poolt intervjuus välja kaheksa õpistrateegiat ja kõige vähem kaks õpistrateegiat. Kõige populaarsem uuritavate õpetajate poolt nimetatud tõhus õpistrateegia oli õpitu seostamine näidetega. Eelkõige kirjeldasid loodusainete õpetajad, kuidas nad seostavad õppetöös õpitud päriseluliste näidetega.

Üleüldiselt ma püüan hästi palju seostada igapäevase eluga, ehk siis kasvõi sellised ülesanded, mis seonduvad veregruppidega (Õ4).

/.../ ja seostame mingite päriseluliste situatsioonidega. Füüsikas on see hästi võimalik (Õ3).

Õpetajad töid veel välja tõhusa õpistrateegiana hajutatud kordamist. Mitmed õpetajad kirjeldasid, et meenutavad õpilastega õpitud mingi aja tagant, et teadmised kinnistuksid. Samuti mainiti testimist või enesetestimist tõhusa õpistrateegiana. Mitmeid kordi seoti hajutatud kordamise strateegiat enesetestimise strateegiaga. Harjutatud kordamise ja (enese)testimise strateegiaid hinnati Dunlosky jt (2013) raamistikus tõhusateks õpistrateegiateks.

Ma suunan neid meenutama hästi palju. Me kordame iga tund lausa mitme nädala taguseid asju /.../ (Õ3).

/.../ me alati kordame ja meenutame, mis me oleme õppinud. Ise õppijana pean oluliseks seda, kui ma olen nagu materjali läbi lugeda või noh, ütleme kordamisküsimustele vastuseid üles otsinud ja kui ma panen selle asja korraks käest ära siis hakkab meenutama, mida ma päriselt mäletan (Õ5).

Mõned õpetajad tõid tõhusa õpistrateegiana välja ka mõiste- ja mõttekaartide koostamist. Õpistrateegiat näitena toonud aineõpetajad olid mõlemad võõrkeeleõpetajad. Magistritöö tulemustest ilmnes, et erinevate ainevaldkondade õpetajad tõid välja erinevaid õpistrateegiaid.

Klassis kui me valmistume jutustamiseks, siis ma olen suunanud, et tee endale mindmap, sul on see olemas, siis selle järgi saad jutustada ja harjutada (Õ2).

Mõõduka tõhususega õpistrateegiaks hinnati Dunlosky jt (2013) raamistikus täiendava uurimise õpistrateegiat, sest strateegia eeldab eelnevaid valdkonnapõhiseid teadmisi ja on piiratud kasutusala. Osad õpetajat määratlesid täiendava uurimise strateegiat tõhusa õpistrateegiana. Samuti hinnati Dunlosky jt (2013) raamistikus enesele selgitamise strateegiat mõõduka tõhususega õpistrateegiaks, sest selle kasutamine võib olla aeganõudev, kuid õpetajad tõid selle tõhusa õpistrateegia näitena välja. Siiski võivad need strateegiad olla tõhusad õppimisel, kui õpetajad suunavad õpilasi neid kasutama oskuslikult ja sobivas kontekstis.

Samuti on tõhus täiendava info otsimine sügavamalt (Õ1).

/.../ kellele sobib see, kui tema räägib ise teema läbi (Õ4).

Mõõduka tõhususega õpistrateegiateks hindasin uurijana kaaslasele õpetamise ja meelte kasutamise strateegiaid. Mitmed õpetajad nimetasid kaaslasele õpetamist tõhusaks õpistrateegiaks. Üks õpetaja tõi veel välja, et teistele õpetamine on tõhus strateegia, mida kasutada rühmatöös, kui kõik rühmaliikmed teevad aktiivselt kaasa.

See kui sa teist õpilast õpetad, siis saab kõige paremini selgeks. /.../ Rühmatöodes on seda hästi hea vaadata, kuidas üksteisele seletavad (Õ6).

Õpetajad nimetasid tõhusa õpistrateegiana meelte kasutamist. Meelte kasutamise strateegiana kirjeldasid õpetajad seda, kui õpilane kordab õpitut kasutades meetodeid (lugemine, kuulamine, vaatamine), mis hõlmavad erinevaid meeli.

Kasutades kõiki meeli. Mina leian, et see oleks kõige parem, et nii kirjutamist, vaatamist, kuulamist, et kõik need siis toetavad üksteist, aga see on ka igaihel individuaalne (Õ8).

Mõned uuritavad õpetajat tõid välja, et igal õpilasel on oma õpistiil. Õpetajad põhjendasid, et õpilased on erinevad, mistõttu peavad ka õppima erinevat moodi. Üks õpetaja mainis, et on teadlik sellest, et õpistiilide eelistuste arvestamine on neuromüüt, kuid tema seda ei usu.

Ma rõhutan sellele tihtipeale, et iga õppija on natukene erinev. Kellele sobib läbi harjutada auditiivselt, kellele sobib läbi kirjutada, /.../ Ma tean, et on väga palju tänapäeval neid metoodikuid, kes ütlevad, et see on täielik jura, et tegelikult inimesed suudavad õppida väga erinevat moodi, aga mina näiteks oma kogemusest oskan öelda, et 10 aastat ülikoolis kirjalik läbikirjutamine on minu jaoks kõige olulisem (Õ4).

Uuritavad õpetajad tõid intervjuudes kõige enam näiteid ebatõhusatest õpistrateegiatest. Kõige populaarsem uuritavate õpetajate poolt nimetatud ebatõhus õpistrateegia oli tuupimine.

Tuupimise all mõeldi lühiajalist massilist kordamist. Õpetajad mainisid ka, et tuupimine on ebatõhus, sest teadmised ei salvestu pikaajalisse mällu.

/.../ pigem selline üheks korraks tuupimine, mis jätab tunde, et sa tead teemat, aga tegelikult ei tea (Õ2).

Õpetajad tõid veel välja tõhusa õpistrateegiana ülevaate või kokkuvõtte tegemist, kuid Dunlosky jt (2013) raamistikus on seda hinnatud ebatõhusaks õpistrateegiaks. Näiteks kirjeldasid õpetajad kokkuvõtte tegemise õpistrateegiana konspekterimist. Konspekterimist mõistsid õpetajad, kui loetu või kuulnud informatsiooni kokkuvõtvat kirjutamist.

Ma olen neid suunanud, aga ma üldjuhul ei nõua neilt, et iga tund peaksid konspekterima. Igäiks ise otsustab (Õ7).

Dunlosky jt (2013) raamistikus on hinnatud ebatõhusaks õpistrateegiaks ka esiletõstmise või allajoonimise strateegiat, mida nimetasid mõned õpetajad ebatõhusa õpistrateegia näitena.

Esiletõstmist seostati markeerimisega.

Markeerimisel pole lihtsalt mingeid efekte (Õ1).

Lisaks oli nimetatud ebatõhusatest õpistrateegiatest korduvlugemist, läbikirjutamist ja ülevaatamist. Korduvlugemise all mõeldi teksti lugemist mitmeid kordi õpistrateegiana.

Läbikirjutamist kirjeldati kui õpitu ümber kirjutamist üks või mitu korda. Ülevaatamist seletati kui õpituuga pealiskaudselt tutvumist. Üks õpetaja mainis, et temale kui õppijale on läbikirjutamine siiski tõhus õpistrateegia.

Esiteks lihtsalt tuim lugemine juba iseenesest ei ole väga tõhus, pluss õpilastes ma näen, et mõtestatus sealjuures võib olla suhteliselt nõrk (Õ5).

Mõned tavaliselt ei adu seda, et ei piisa ainult sellest, et lihtsalt vaatad sõnale otsa. (Õ2)

Mõned õpetajad tõid vastustes välja tõhusate õpistrateegiatena ebatõhusaid. Õpetajad ei esitanud ebatõhusate õpistrateegiatena näiteid tõhusatest.

3.2. Õpetajate arusaamad oma rollist õpilaste õpistrateegiatega arendamisel

Teisele uurimisküsimusele vastamiseks uurisin õpetajatelt, kuidas nad mõistavad oma rolli õpilaste õpistrateegiatega arendamisel. Intervjuudest selgus, et mitmed õpetajad arvavad, et õpistrateegiaid peaks ainetundides arendama. Õpetajad põhjendasid, et õpistrateegiatega arendamine on oluline, sest tõhusate õpistrateegiatega valimise ja kasutamise oskus on paljudel õpilastel puudulik. Uuritavaid tõid välja, et III kooliastmes kasutavad õpilased sageli õppimiseks ebatõhusaid õpistrateegiaid, näiteks nimetati tuupimist.

Ma alati küsin, kuidas nemad õpivad ja siis me vestluse käigus saame selgeks, et nad ei oska õppida olenemata sellest, kas tegu seitsmendike või kaheksandikega, sest nemad ütlevad, et nemad tuubivad kõik pähe, /.../ (Õ3).

Samuti tõid õpetajad põhjenduseks esile selle, et õpistrateegiad ei arene õpilastel iseenesest. Sellest tulenevalt, kui õpilastele pole õpetatud, millised on tõhusad õpistrateegiad, kipuvad nad kasutama ebatõhusaid. Lisati ka, et lapsevanemad ei pruugi olla teadlikud õpistrateegiatega tõhususest ja võivad soovitada lapsele ebatõhusaid strateegiaid.

Kindlasti, kindlasti peaks õpistrateegiaid õpetama, sest lastel ei ole need intuiitiivsed.

Tihti peale vanematelt tulenevad soovitusel on ekslikud (Õ1).

Uuritavad õpetajad põhjendasid ka, et õpistrateegiatega arendamine aitab õpilastel saavutada paremaid õpitulemusi. Üks õpetaja tõdes, et III kooliastme õpilased on suurel määral motiveeritud hinnetest, mistõttu langus õpitulemustes võimaldab õpetajal tõhusate õpistrateegiatega õpetamist, sest õpilased on huvitatud parematest hinnetest.

See peamiselt tuleb sellest, et kui on välja tulnud, et hinded on langema hakanud. Siis me räägime miks. Nende jaoks on see hinne hästi oluline. Nemad on palju selle välise motivatsiooni peal ja on hädas, kui hinded on kehvad. Siis me arutelu käigus jõuame selleni, et mis on puudu või mis on valesti tehtud (Õ3).

Üks õpetaja tõi välja tähelepaneku, et õpetajatele on oluline teadvustada, miks õpistrateegiaid õpetada. Õpetaja sõnas, et õpistrateegiatega arendamisest tulenevad paremad õpitulemused võimaldavad vähendada õpetajate töömahtu. Näiteks kui õpilased kasutavad õppimiseks tõhusaid

õpistrateegiaid ja saavutavad positiivseid kontrolltöö tulemusi, on õpetajal vähem järelvastajaid. Samuti kui õpilasel oskavad iseseisvalt tõhusalt õppida, väheneb vajadus õpetajapoolse täiendava abi järele.

Samuti tuleb õpetajatele selgitada, miks on oluline õpistrateegiaid õpetada. Tegelikult teeb see õpetaja töö kergemaks, kui lapsed oskavad iseseisvalt tõhusalt õppida. Kui õpilane saab selle töö kahe, siis tuleb ta järeltööle või suvetööle, selleks, et seda vähendada, siis tuleks lapsi tegelikult õpetada õppima (Õ1).

Samas selgus, et on ka õpetajaid, kes arvavad, et õpistrateegiade arendamine pole nendele oluline. Üks õpetaja tõi põhjenduseks selle, et III kooliastme õpilastel peaksid olema vajalikud oskused õpistrateegiade valimiseks ja kasutamiseks, sest nad on piisavalt kaua koolis käinud. Teisedki õpetajad tõdesid, et õpistrateegiade õpetamine võiks toimuda varem kui III kooliastmes, sest selleks ajaks on õppimiseks välja kujunenud harjumused. Õpetajate arusaamad sarnanesid selle poolest, et III kooliastme õpilased peaksid suutma oskuslikult õpistrateegiaid valida ja rakendada, kuid hetkel paljud õpilased seda ei suuda. Õpetajad erinesid sellepoolest, kes III kooliastme ainetundides õpistrateegiaid arendab.

Aga kui mulle 8. klass tuleb, siis ma olen suhteliselt hiljaks ka jäänud sellega, et neil on juba nii välja kujunenud harjumused õppimiseks. Kui ma saan klassi III kooliastmes, siis neil võiks juba olla välja kujunenud tõhusad võtted, aga täna ma näen paraku, et kui mul tuleb 7. klass, siis ma hakkamagi nullist pihta. Igale vanuseastmele tuleb õpetada erinevalt, /.../ (Õ3).

Samuti tõid õpetajad välja, et nad keskenduvad esmalt õpilaste ainealaste õpitulemuste saavutamisele ning õpistrateegiade arendamine on vähem olulisem. Üks õpetaja lisas, et õpetajad peaksid õpilaste õpistrateegiaid arendama, kuid kõike ei jõua ning sageli jääb see kõikide muude kohustuste kõrval tahaplaanile.

Ideaalses maailmas võiks see nii olla. Noh, me teame, et päriselus õpetajatele on nii suured ootused, mida kõike me võiksime ja peaksime tegema. Aga ideaalses maailmas teeksin veel enam kui muid tõsielulisi takistusi ei oleks (Õ5).

Uurides, kuidas õpetajad õpistrateegiaid arendavad, sõnasid õpetajad, et üldjuhul nad ei planeeri õppetöösse õpilaste õpistrateegiade õpetamist, vaid teevad seda jooksvalt tunni või tegevuse käigus. Planeeritud õpistrateegiade arendamine võib toimuda enne hindelist tööd. Näiteks õpetaja suunab kasutama sobivat strateegiat, millega kontrolltöök korrata.

Ma otseselt ei planeeri, kuid oma tundides ma proovin õpetada küll, aga see tuleb pigem tunni käigus. Planeerin näiteks siis, kui meil on test tulemas /.../ (Õ1).

Lisaks planeeritakse, siis kui õpetaja märkab, et õpilastel on kehvad õpitulemused või õpilased kasutavad ebatõhusaid õpistrateegiaid.

See on pigem jooksev. Kui ma näen, et kuskil on mingisugune vajakajäämine või kui on vaja midagi üle rääkida (Õ2).

Õpetajad tõid välja peamise õpistrateegiade arendamise meetodina arutelu. Arutelu käigus proovib õpetaja välja selgitada näiteks, kuidas õpilased kodus õpivad ja milliseid õpistrateegiaid õpilased kasutavad. Lisaks informeerivad õpetajad loengute käigus õpilasi, millised on tõhusad ja ebatõhusad õpistrateegiad ning kuidas vastavalt ülesandele valida ja kasutada erinevaid strateegiaid. Üks õpetaja sõnas ka, et harjutab tundides õpistrateegiade kasutamist.

Läbi arutelu, kui on, ja kohe kinnistan harjutamisega (Õ8).

Uurides õpetajatelt, mis takistab õpetajana õpistrateegiade arendamist, toodi enim välja ajapuudust. Ajapuudus võib mõjutada nii õpistrateegiade õpetamise planeerimist õppetöösse kui ka õpetamise läbiviimist tunnis. Mõned õpetajad mainisid, et ainekava maht on suur, mistõttu tundides pole piisavalt aega tegeleda õpistrateegiade arendamisega. Samuti tõid õpetajad välja, et tunnikorra tagamine kulutab tunnis aega ja takistab õpistrateegiade arendamist.

Võib-olla ajanappus. Tegelikult on nii palju asju, mida kõike me peame selles tunnis ära jõudma. Lisaks sellele aine teadmiste, mis ma pean selgeks tegema, ka igasugused muud kasvatuslikud ülesanded, sotsiaalsed probleemid, tunnikorra tagamine. See kõik sööb palju aega ja mõnikord tundub, et ei jõua neid tunde nii hästi ja mitmekülgselt teha, kui tegelikult tahaksin (Õ5).

Samuti tõdesid õpetajad, et takistav tegur võib olla õpistrateegiade arendamiseks vajalike teadmiste ja oskuste puudumine. Õpetajad teavad, et õpistrateegiade arendamine on oluline, kuid ei tea, kuidas arendamist tundides teadvustatult planeerida ja läbi viia. Mõned õpetajad tunnistasid, et vajaksid koolitusi, et sellel teemal teadmisi ja oskusi omandada. Samuti lisis üks õpetaja, et teiste õpetajatega koostöö õpilaste õpistrateegiade arendamiseks on raskendatud, sest õpetajatel puuduvad teadmised sõnavarast. Ka antud töös selgus, et õpetajad võivad õpistrateegia mõistest erinevalt aru saada.

Noh, kui ma kasutan sõna õpistrateegia, siis pooled õpetajad ei saa aru, mis see on. Vanad pedagoogid ei tea sellist sõna, nad teevad tunnis lihtsalt oma asja. Ilmselt kõik kasutavad või suunavad kasutama, aga see pole teadvustatud, et kuidas, kellega ja kus (Õ3).

Õpistrateegiade arendamist toetava tegurina tõid õpetajad välja ettevalmistuse. Kui õpetajad on ettevalmistanud ja planeerinud tunnikavasse õpistrateegia arendamist, siis kulub vähem aega tunnist arendamise läbiviimisele võrreldes sellega, kui see juhtub spontaanselt. Samuti on ettevalmistatud tegevus läbi mõtestatud.

Seega toetab see, kui sa konkretselt teadvustad endale, et sa pead neid asju käsitlema tunnis. Seega on oluline planeerida ja panna tunnikavasse kirja, et me käsitleme õpistrateegiaid. See peab olema teadvustatud tegevus mitte mööda minnes. Mitte jättes seda vastutust lapsevanemale või lapsele. (Õ1).

Lisaks mõned õpetajad mainisid, et on ülikoolist omandanud õpistrateegiade kohta teadmisi, mis on toetanud neid õpilaste õpistrateegiade arendamisel. Veel on otsitud õpistrateegiade õpetamise kohta informatsiooni iseseisvalt internetist ja kirjandusest.

Mida paremini ma ise tean, seda rohkem teadlikult õpilasi innustan nutikalt õppima (Õ5).

Nii toetava kui takistava tegurina tõid õpetajad välja õpilaste erisusi. Olenevalt klassist ja õpilastest võib õpistrateegiade arendamine olla lihtsam või keerulisem.

3.3. Õpetajate intervjuudes välja toodud õpilaste õpistrateegiade arendamise väljendumine nende õpetamispraktikates

Kolmandale uurimisküsimusele vastamiseks vaatlesin tundides, kuidas õpetajate intervjuudes välja toodud roll õpilaste õpistrateegiade arendamisel väljendus nende õpetamispraktikates. Vaatlustundides toimus seitsme erineva tõhususega õpistrateegia kasutamine õpetaja suunatud tunnitegevusena. Õpilased võisid tundides rakendada veel erinevaid õpistrateegiaid, kuid magistritöö raames uuriti õpetajate poolset tegevust õpilaste õpistrateegiade arendamisel ja toetamisel. Vaadeldud tundides suunati õpilasi kasutama (enese)testimise (N=3), hajutatud kordamise (N=3), näidetega seostamise (N=2), täiendava uurimise (N=2), kokkuvõtte tegemise (N=2), kaaslasele õpetamise (N=2) ja mõistekaardi moodustamise õpistrateegiaid (N=1).

Enim kasutatud õpistrateegiad olid (enese)testimine ja hajutatud kordamine. Testimise õpistrateegiat kasutati nii individuaal- kui ka rühmatöös. Intervjuudes seostasid õpetajad hajutatud kordamise strateegiat enesetestimise strateegiaga. Samuti tunnivaatlustes oli

õpistrateegiade kasutamine omavahel seotud. Õpetajad kasutasid hajutatud kordamist ja testimist eelnevalt õpitu meenutamiseks ning kinnistamiseks. Näiteks suunas õpetaja õpilasi individuaalselt meenutama ja kirja panema varem õpitud teema kohta nii palju kui meelde tuleb, siis juhendas õpetaja õpilasi koostöös paarilisega kirjapandut kontrollima ning täiendama. See näide tähistab ka kaaslasele õpetamise strateegiat. Tundides kasutati testimise strateegiat ka mängudes, näiteks lauamängus ja kuldvillakus.

Intervjuudes nimetasid erinevate ainevaldkondade õpetajad erinevaid õpistrateegiaid. Vaatlustundides kasutasid õpetajad näidetega seostamist õpitu mõtestamiseks ja näitlikustamiseks. Õpetajad tõid õpitu kohta näiteid ja palusid ka õpilastel näiteid tuua. Intervjuudes mainisid näidetega seostamise strateegiat eelkõige loodusainete õpetajad. Loodusainete õpetajad rakendasid ka vaadeldud tundides antud õpistrateegiat. Samuti kasutas näidetega seostamise strateegiat matemaatikaõpetaja. Näiteks palus õpetaja õpilastel valemi kinnistamiseks tuua päriselulisi näiteid, kuidas valemit rakendada. Intervjuudes tõid mõistekaardi loomise õpistrateegiat välja võõrkeele õpetajad, kuid vaadeldud tundides seda strateegiat keeleõpetajad ei kasutatud. Siiski tegi üks õpetaja mõistekaardi koostamise ülesannet tunnis.

Tundides kasutati täiendava uurimise õpistrateegiat individuaalsetes tegevustes. Täiendava uurimise strateegiat rakendasid õpetajad selgituse ja vastuste otsimiseks. Näiteks suunas õpetaja õpilasi kirjutama teksti kohta küsimusi, millele tekstist vastuseid ei leitud. Kodutööks jäi otsida küsimustele vastused internetist. Individuaalse tööna kasutati ka kokkuvõtte tegemise strateegiat. Intervjuudes kirjeldasid mitmed õpetajad õpistrateegiana konspekterimist, mis on seotud ülevaate või kokkuvõtte tegemise strateegiaga. Vaatlustunnis juhendas üks õpetaja õpilasi teksti järgi konspekti kirjutama.

Õpistrateegiade kasutamine toimus tundides enamasti teadvustamata tegevusena. Õpilastele ei selgitanud tunni käigus, miks kasutatakse õppimiseks konkreetset õpistrateegiat. Õpetajad tõid õpistrateegiade kasutamisega seoses kaudseid põhjendusi. Näiteks põhjendas üks õpetaja hajutatud kordamise tõhusust mainides õpilastele, et mida rohkem kordad, seda paremini jääb meelde. Õpilastele enamasti ei jagatud juhiseid, kuidas õpistrateegiaid iseseisvalt valida ja rakendada. Siiski õpetas üks õpetaja õpilastele, kuidas konspekterida. Õpetaja luges õpikust ette lõigu ja õpilased võtsid loetud teksti lausega kokku. Seejärel harjutasid õpilased töölehel konspekterimist iseseisvalt. Ükski õpetaja ei maininud vaatlustundide käigus õpistrateegia mõistet ega toonud erineva tõhususega õpistrateegiatest näiteid.

ARUTELU

Magistritöö eesmärgiks oli selgitada välja õpetajate roll III kooliastme õpilaste õpistrateegiade arendamisel ühe Eesti kooli näitel. Õpistrateegiaid on defineeritud kui tahtlikke tegevusi ja tehnikaid, mis aitavad õppijal õpitavat paremini mõista, meelde jätta ja meenutada (Dunlosky *et al.*, 2013). Magistritöö tulemustest selgus, et uuritud õpetajad mõistsid õpistrateegia mõistet erinevalt ja kasutasid selle defineerimiseks erinevat sõnavara. Mõned õpetajad käsitlesid õpistrateegia mõistet laiemalt, seostades seda teadmiste omandamisega, kuid teadmiste omandamise viise on erinevaid, mis ei pruugi kõik olla seotud õpistrateegiade teadliku rakendamisega. Mõned õpetajad tunnistasid, et ei suutnud esmalt meenutada, mis on õpistrateegia. Kogenenud õpetajad võivad olla vähem teadlikud õpistrateegia teadusmõiste täpsest tähendusest, sest neil on õpetajakoolitusest rohkem aega möödunud. Tulemused näitasid, et õpetajakoolituses õppivad või viimase paari aasta jooksul õpetajakoolituse lõpetanud õpetajad käsitlesid õpistrateegiade mõistet kitsamalt. Mõned õpetajad ka mainisid, et ülikooliõpingutel omandatud teadmised ja oskused on toetanud neid õpilaste õpistrateegiade arendamisel.

Uuritud õpetajad tõid intervjuudes näiteid erineva tõhususega õpistrateegiatest, mida käsitleti Dunlosky jt (2013) raamistikus. Lisaks nimetati mõistekaardi või mõttekaardi moodustamise, näidetega seostamise, kaaslasele õpetamise, meelte kasutamise, korduvlugemise, läbikirjutamise, ülevaatamise ja tuupimise õpistrateegiaid, mis jaotasin sarnaselt Dunlosky jt (2013) klassifikatsioonile tõhusateks, mõõduka tõhususega ja ebatõhusateks õpistrateegiateks. Mõiste- või mõttekaardi moodustamine võimaldab õpilasel luua mõtestatud seoseid ja korrastada informatsiooni (Karm, 2013), mistõttu hindasin strateegiat tõhusaks. Seoste loomine näidetega aitab muuta õpitava õpilasele tähenduslikumaks (Kikas, 2010), seetõttu hindasin uurijana strateegiat samuti tõhusaks. Mõõduka tõhususega õpistrateegiaks hindasin kaaslasele õpetamist, sest see nõuab teise inimese kohalolu ja eeldab oskust teemast oluline välja tuua (Kikas, 2010). Samuti on mõõduka tõhususega õpistrateegia meelte kasutamine, mis võib olla efektiivne, sest õpitut aktiveeritakse mälus mitmeid kordi, soodustades informatsiooni salvestumist pikaajalisse mälli (Kikas, 2010), kuid kui õpilane kasutab selleks ebatõhusaid strateegiaid (korduvlugemine, ülevaatamine), võib olla meelte kasutamine ebatõhus. Ebatõhusateks õpistrateegiateks hindasin korduvlugemise, läbikirjutamise, ülevaatamise ja tuupimise strateegiad, sest info töötlemine ei

toimu neil puhkudel sügaval tasemel, seega on raskendatud õpitava pikaajaline meeldejätmise (Kikas, 2010).

Uuritud õpetajad tõid näiteid tõhusate õpistrateegiade asemel ebatõhusatest. Õpetajatel võivad olla väärtadmised erineva tõhususega õpistrateegiast (Granström *et al.*, 2023). Näiteks nimetasid õpetajad tõhusa õpistrateegiana ülevaate või kokkuvõtte tegemist, kuid Dunlosky jt (2013) raamistikus on seda hinnatud ebatõhusaks õpistrateegiaks, sest õpilased ei pruugi osata eristada olulist ebaolulisest informatsioonist. III kooliastmeks võivad õpilasel olla kujunenud vajalikud oskused strateegia tõhusaks kasutamiseks, kuid õpetaja ei saa seda iga õpilase puhul eeldada. Tunnivaatlusel keskendus üks õpetaja kokkuvõtte tegemise strateegia arendamisele ja harjutamisele. Tulemustest ilmnest veel, et mõned õpetajad arvavad, et igal õpilasel on oma õpistiil, millega arvestades õpivad õpilased tõhusamalt. Õpetajate ja õpetajaks õppijate seas levinud neuromüüt on see, et indiviidid õpivad paremini, kui toetatakse nende visuaalse, auditivse või kinesteetilise õpistiili eelistusi, kuid puuduvad tõendid, et õpistiilidele tuginevast õpetamisest oleks õppimisel kasu (Poom-Valickis *et al.*, 2022). Õpetajatel on võtmeroll õpilaste toetamisel tõhusate õpistrateegiade valimiseks ja rakendamiseks (Saks *et al.*, 2020), mistõttu on tähtis, et õpetajatel oleksid piisavad ja tõenduspõhised teadmised õppimisest ning erineva tõhususega õpistrateegiast.

Õpetajad kasutasid tundides erineva tõhususega õpistrateegiaid, kuid ei teadvustanud õpilastele õpistrateegiade kasutamist. Õpetajad võivad olla teadlikud sellest, et õpistrateegiad on olulised, kuid ei arenda neid siiski teadvustatult ning süsteemselt (Saks *et al.*, 2020). Intervjuudes tõid õpetajad välja, et õpistrateegiade arendamine on vajalik, sest paljud õpilased kasutavad õppimiseks ebatõhusaid õpistrateegiaid. Samas lisasid õpetajad, et üldjuhul nad ei planeeri tundidesse õpistrateegiade õpetamist. Õpistrateegiade õpetamist muudab tõhusamaks, kui õpetaja planeerib õpistrateegia õpetamist, sest õpistrateegiade arendamine nõuab süsteemset ja teadlikku tööd (Dunlosky *et al.*, 2013; Merilo *et al.*, 2021). Seega saab järeldada, et õpetajad teavad õpistrateegiade arendamise olulisust, kuid ei arenda õpistrateegiaid süsteemselt erinevatel põhjustel. Tulemustest ilmnest, et üheks põhjuseks võib olla eeldus, et III kooliastme õpilased peaksid juba suutma oskuslikult õpistrateegiaid valida ja rakendada. Antud arvamus võib olla põhjuseks, miks III kooliastmes toimub õpilaste õpistrateegiade kasutamises langus (Saks & Leijen, 2020). Põhikooli riikliku õppekava (2011) järgi keskendutakse III kooliastmes erinevate õpistrateegiade teadvustatud kasutamisele. Intervjuudes nõustusid õpetajad selles, et III

kooliastme õpilased ei kasuta õppimiseks tõhusaid õpistrateegiaid. Õpilased kasutavad ebatõhusaid õpistrateegiaid, kui neil puuduvad vajalikud teadmised ja oskused (Dunlosky *et al.*, 2013; Weinstein *et al.*, 2011). Seega on oluline õpistrateegiade arendamine igas kooliastmes.

Teiseks põhjuseks võib olla see, et õpetajad keskenduvad õppetöö planeerimisel ja läbiviimisel aine valdkonnapädevustele. Intervjuudes sõnasid õpetajad, et nende prioriteet on õpilaste ainealaste õpitulemuste saavutamine. Uuringud on ka varasemalt leidnud, et Eesti õpetajad keskenduvad peamiselt ainealaste teadmiste õpetamisele ega pööra piisavalt tähelepanu õpioskuse või õpistrateegiade arendamisele (Kikas & Jõgi, 2015; Saks & Leijen, 2020). Uuritud õpetajad tõdesid, et õpilaste õpistrateegiade arendamist takistab ajapuudus, mis mõjutab nii õpistrateegiade õpetamise planeerimist õppetöösse kui ka õpetamise läbiviimist tunnis. Õpistrateegiade planeeritud õpetamine ei võtaks palju aega aineteadmiste õpetamise kõrvalt ja oleks õpilastele kasulik selleks, et aineteadmisi omandada tulemuslikumalt (Dunlosky *et al.*, 2013). Samuti toodi tähelepanekuna välja, et õpistrateegiade arendamisest tulenevad paremad hinded võimaldavad muuta õpetajate tööd kergemaks. Õpistrateegiade oskuslik kasutamine aitab õpilastel saavutada paremaid õpitulemusi (de Boer *et al.*, 2014; Saks *et al.*, 2016). Seega võib vaadata õpilaste õpistrateegiade arendamist kui investeringut, mis peale planeeritud ja süsteemset tööd aitab vähendada õpetajate töömahtu ja teeb õppimise tulemuslikumaks. Õpetajad saavad aidata õpilastel valida tõhusaid õpistrateegiaid, selgitada nende eeliseid ja võimaldada õpistrateegiade kasutamise harjutamist (Kornell & Bjork, 2007). Õpistrateegiade õpetamine on efektiivsem aineõppes (Jõgi & Aus, 2015), seega on oluline roll aineõpetajatel.

Käesoleva magistr töö fookuses on õpetajate roll õpilaste õpistrateegiade arendamisel. Eestis on uuritud, et õpilaste teadlikkus õpistrateegiatest on madal (Hennok, 2019; Kikas & Jõgi, 2015; Merilo *et al.*, 2021). Õpilaste teadmisi erineva tõhususega õpistrateegiatest mõjutavad õpetajate teadmised õpistrateegiatest (Granström *et al.*, 2023). Õpetajad vajavad täiendavaid teadmisi õpistrateegiatest, et tekiks ühine arusaam sellest, mis on õpistrateegia ning millised on tõhusad ja ebatõhusad õpistrateegiad. Õpetajakoolituses peaks pöörama suuremat tähelepanu õpilaste õpistrateegiade arendamise õpetamisele selleks, et tõsta õpetajate teadlikkust õpistrateegiatest kui ka õpistrateegiade õpetamise viisidest. Samas ka selleks, et õpetajad ei näeks õpilaste õpistrateegiade arendamist kui lisakohustust, vaid kui võimalust vähendada töömahtu ja muuta õppimist tulemuslikumaks.

Magistritöö piirangutena tooksin välja selle, et keeruline oli leida õpetajaid, kes soovivad magistriuuringu osaleda. Põhjuseks võis olla see, et õpetajad võisid tunda ennast ebamugavalt, kuna kartsid, et nende teadmisi ja oskusi seatakse kahtluse alla. Õpetajate madal motivatsioon magistriuuringu osaleda võis mõjutada töö tulemusi. Samuti võis avaldada mõju minu kaksikroll koolis uurija ja õpetajana, sest suhted õpetajatega võisid kallutada tulemusi. Piirangute hulka kuulub ka vaatlustundide vähesus. Vaatlesin igal õpetajal ühte tundi, mistõttu on raskendatud järelduste loomine. Magistritöö andmed oleksid olnud põhjalikumad, kui oleksin vaadelnud ja analüüsinud rohkem tunde. Õpetaja sai ise valida, millist tundi vaatlen, mis võis samuti mõjutada töö tulemusi.

TÄNUSÕNAD

Täna kõiki õpetajaid, kes soovisid panustada mu magistritöö valmimisse, ja kooli juhtkonda, kes töö protsessi toetas. Samuti soovin tänada oma kursusekaaslast, kes olid toetavad ja abivalmid. Suurimad tänusõnad kuuluvad magistritöö juhendajale Katrin Saksale järjekindla nõu, abi ja toetuse eest.

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.

Liisbeth Kallakmaa /allkirjastatud digitaalselt/ 22.05.2024

KASUTATUD KIRJANDUS

- Bjork, R. A., Dunlosky, J., & Kornell, N. (2013). Self-regulated learning: Beliefs, techniques, and illusions. *Annual Review of Psychology, 64*, 417–444. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143823>
- Brown, A. L., & DeLoache, J. S. (1978). Skills, plans, and self-regulation. In R. S. Siegler (Ed.), *Children's Thinking: What develops?* (pp. 3–35). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (Sixth Edit). New York: Routledge.
- de Boer, H., Donker, A. S., & van der Werf, M. P. C. (2014). Effects of the Attributes of Educational Interventions on Students' Academic Performance: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research, 84*(4), 509–545. <https://doi.org/10.3102/0034654314540006>
- Dunlosky, J., Rawson, K. A., Marsh, E. J., Nathan, M. J., & Willingham, D. T. (2013). Improving students' learning with effective learning techniques: Promising directions from cognitive and educational psychology. *Psychological Science in the Public Interest, Supplement, 14*(1), 4–58. <https://doi.org/10.1177/1529100612453266>
- Fiorella, L., & Mayer, R. E. (2015). *Learning as a generative activity: Eight learning strategies that promote understanding*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107707085>
- Granström, M., Härma, E., & Kikas, E. (2023). Teachers' Knowledge of Learning Strategies. *Scandinavian Journal of Educational Research, 67*(6), 870–885. <https://doi.org/10.1080/00313831.2022.2074536>
- Granström, M., & Kikas, E. (2023). Õpetajate ja õpilaste hinnangud õpistrateegiade tõhususele: ülevaade Eesti koolide tulemustest. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri. Estonian Journal of Education, 11*(2), 98–128.
- Haridus- ja Teadusministeerium. (2013). *Eesti elukestva õppe strateegia 2020*.
- Haridus- ja Teadusministeerium. (2021). Haridusvaldkonna arengukava 2021 – 2035.
- Haridussõnastik. (n.d.). Pädevus. Retrieved from <https://www.eki.ee/dict/haridus/index.cgi?Q=pädevus&F=M&C06=et>
- Hennok, L. (2019). 2., 3. ja 4. klassi õpilaste õpistrateegiad ja nende muutumine sekkumisprogrammi “Õpime mõttega” rakendamisel. Tallinna Ülikool.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2005). *Uuri ja kirjuta*. Tallinn: Medicina.

- Jõgi, A.-L., & Aus, K. (2015). Õpipädevus. In E. Kikas & A. Toomela (Eds.), *Õppimine ja õpetamine kolmandas kooliastmes. Üldpädevused ja nende arendamine* (pp. 112–146). Tallinn: Haridus- ja Teadusministeerium.
- Jõgi, A.-L., Aus, K., & Kikas, E. (2014). Esimese klassi õpilaste matemaatikateadmiste arengu seosed klassiõpetajate võimekususkumuste ja tulemusootuste profiiliga. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri. Estonian Journal of Education*, 2(1), 50–66.
<https://doi.org/10.12697/eha.2014.2.1.03>
- Kalmus, V., Masso, A., & Linno, M. (2015). Kvalitatiivne sisuanalüüs. Retrieved from <http://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalyys>
- Karlen, Y., Hirt, C. N., Jud, J., Rosenthal, A., & Eberli, T. D. (2023). Teachers as learners and agents of self-regulated learning: The importance of different teachers competence aspects for promoting metacognition. *Teaching and Teacher Education*, 125, 104055.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104055>
- Karm, M. (2013). *Õppemeetodid kõrgkoolis*. (R. Valgmaa & E. Nõmm, Eds.). Tartu: Sihtasutus Archimedes.
- Kikas, E. (2010). Tunnetusprotsessid ja nende arengulised iseärasused. In E. Kikas (Ed.), *Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes* (pp. 17–60). Tallinn: Haridus- ja Teadusministeerium. Retrieved from <https://www.hm.ee/sites/default/files/edukoraamatkaanega.pdf>
- Kikas, E. (2015a). Sissejuhatus üldpädevuste käsitluse. In E. Kikas & A. Toomela (Eds.), *Õppimine ja õpetamine kolmandas kooliastmes. Üldpädevused ja nende arendamine* (pp. 63–74). Tallinn: Haridus- ja Teadusministeerium.
- Kikas, E. (2015b). Tunnetusprotsessid, uskumused, emotsioonid ja motivatsioon. Nende iseärasused ja arengu toetamine kolmandas kooliastmes. In E. Kikas & A. Toomela (Eds.), *Õppimine ja õpetamine kolmandas kooliastmes. Üldpädevused ja nende arendamine* (pp. 34–62). Tallinn: Haridus- ja Teadusministeerium.
- Kikas, E. (2021). Õpetame lapsed tõhusamalt õppima. *Õpetajate Leht*. Retrieved from <https://opleht.ee/2021/04/opetame-lapsed-tohusamalt-oppima/>
- Kikas, E., & Jõgi, A. L. (2015). Assessment of learning strategies: self-report questionnaire or learning task. *European Journal of Psychology of Education*, 31(4), 579–593.
<https://doi.org/10.1007/s10212-015-0276-3>

- Kornell, N., & Bjork, R. A. (2007). The promise and perils of self-regulated study. *Psychonomic Bulletin & Review*, 14(2), 219–224. [https://doi.org/https://doi.org/10.3758/BF03194055](https://doi.org/10.3758/BF03194055)
- Krull, E. (2018). *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Männamaa, M., & Kikas, E. (2005). Õpioskused ja õppekava. *Haridus*, 6-7, 20–22.
- Merilo, K., Eisenschmidt, E., & Kikas, E. (2021). Developing students' learning strategies with the support of the intervention programme and involving parents. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri. Estonian Journal of Education*, 9(1), 219–242. <https://doi.org/10.12697/eha.2021.9.1.09>
- Pedaste, M. (2020). Sissejuhatus. In M. Pedaste (Ed.), *Üldpädevused gümnaasiumis* (pp. 6–9). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 459–470. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(99\)00015-4](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(99)00015-4)
- Põhikooli riiklik õppekava (2011). Retrieved from <https://www.riigiteataja.ee/akt/129082014020?leiaKehtiv>
- Poom-Valickis, K., Aus, K., & Malleus-Kotšegarov, E. (2022). Õpetajakoolituse tudengite õppimisega seotud neuromüüdid, *IO*(1), 118–142.
- Saks, K. (2020). Õpipädevus. In M. Pedaste (Ed.), *Üldpädevused gümnaasiumis* (pp. 100–132).
- Saks, K., & Leijen, Ä. (2020). Developmental trends of adolescents' learning strategies and academic motivation in relation to age and gender. In E. Balashov (Ed.), *Self-Regulated Learning, Cognition and Metacognition* (pp. 37–80). Nova Science Publishers.
- Saks, K., Leijen, Ä., & Täht, K. (2016). Inglise keele kui võõrkeele õppijate õpistrateegiad ja nende mõju õpitulemustele. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri. Estonian Journal of Education*, 4(1), 279–308. <https://doi.org/10.12697/eha.2016.4.1.10>
- Saks, K., Noppel, A., & Ilves, H. (2020). Teachers' Awareness And Practical Activities When Facilitating Learners' Learning Skills. *International Conference on Education & Educational Sciences*, (March), 199–209. <https://doi.org/10.15405/epicepsy.20111.18>
- Samuelsson, J. (2008). The impact of different teaching methods on students' arithmetic and self-regulated learning skills. *Educational Psychology in Practice*, 24(3), 237–250. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/02667360802256790>
- Savoji, A. P., Niusha, B., & Boreiri, L. (2013). Relationship Between Epistemological Beliefs,

- Self-regulated Learning Strategies and Academic Achievement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 84, 1160–1165. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.06.719>
- Veenman, M. V. J., & Spaans, M. A. (2005). Relation between intellectual and metacognitive skills: Age and task differences. *Learning and Individual Differences*, 15(2), 159–176. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.lindif.2004.12.001>
- Vihalemm, T. (2014). Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas. Retrieved from <https://samm.ut.ee/vaatlus/>
- Weinstein, C. E., Acee, T. W., & Jung, J. (2011). Self-Regulation and Learning Strategies. *New Directions for Teaching and Learning*, 2011(126), 45–53. <https://doi.org/10.1002/tl>
- Weinstein, C. E., Jung, J., & Acee, T. W. (2010). Learning strategies. In P. Peterson, E. Baker, & B. McGaw (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (Third edit, pp. 323–329). Elsevier.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3–17.

LISAD

Lisa 1. Intervjuukava

Teema	Küsimused	Täpsustavad küsimused
Intervjueeritava taust	Mis aineõpetajana Te töötate?	
	Mitu aastat Te olete õpetajana töötanud?	
	Mis on Teie hariduslik taust?	
Kuidas mõistavad õpetajad erineva tõhususega õpistrateegiaid?	Kuidas Te mõistate, mis on õpistrateegiad?	
	Millised on tõhusad õpistrateegiad?	Tooge näiteid?
	Millised on ebatõhusad õpistrateegiad?	Tooge näiteid?
Kuidas kirjeldavad õpetajad oma rolli õpilaste õpistrateegiade arendamisel?	Kas õpistrateegiaid peaks ainetundides õpetama?	Põhjendage?
	Kas planeerid oma ainetundidesse õpistrateegiade õpetamist ja kui jah, siis kuidas?	
	Millest lähtud õpistrateegiade õpetamisel?	
	Milliseid meetodeid kasutad õpistrateegiade õpetamiseks?	
	Milliste tunni tegevustega seostad õpistrateegiade õpetamist?	
	Kui tihti teadvustad tundides õpilastele õpistrateegiade kasutamist?	
	Kui tihti suunad tundides õpilasi õpistrateegiaid kasutama?	
	Mis toetab tundides õpistrateegiade õpetamist?	
	Mis takistab tundides õpistrateegiade õpetamist?	
	Mida soovid veel lisada õpistrateegiade õpetamise kohta?	

Lihtlitsents

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Liisbeth Kallakmaa,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose „Õpetajate roll III kooliastme õpilaste õpistrateegiate arendamisel ühe Eesti kooli näitel“, mille juhendaja on Katrin Saks, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 4.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Liisbeth Kallakmaa

22.05.2024