

Tartu Ülikool  
Sotsiaalteaduste valdkond  
Haridusteaduste instituut  
Õppekava: Humanitaar- ja sotsiaaalainete õpetamine põhikoolis

Anett Lessuk  
ÕPPETUNNI ETAPID II JA III KOOLIASTME AINETUNDIDES GAGNÉ ÕPPEÜHIKU  
MUDELIST LÄHTUVALT NING VALITUD LÄHENEMISVIISIDE ÕPETAJATEPOOLSED  
PÕHJENDUSED  
bakalaureusetöö

Juhendaja: lektor Liina Lepp

Tartu 2019

## Resümee

### **Õppetunni etapid II ja III kooliastme ainetundides Gagné õppeühiku mudelist lähtuvalt ning valitud lähenemisviiside õpetajatepoolsed põhjendused**

Õppetunni planeerimine ja ülesehituse paikapane on õpetajatöö olulised osad, mis annavad eeliseid nii õpetajale kui ka õpilastele. Gagné õppeühiku mudeli alusel planeerimine võimaldab suurendada õppetöö efektiivsust. Sellest tulenevalt oli bakalaureusetöö eesmärk selgitada välja, missuguseid õppetunni etappe Gagné õppeühiku mudelist lähtuvalt kasutatakse II ja III kooliastme tundides ja millega põhjendavad õpetajad valitud tunni ülesehitust. Andmekogumi moodustasid tundide vaatlusprotokollid (N=26) ja õpetajatele esitatud lahtiste küsimuste vastused. Töö oli kvalitatiivne uurimus, mille andmeid analüüsiti induktiivse ja deduktiivse andmeanalüüsiga. Analüüsi tulemusel leiti, et ainetundides esines kõiki Gagné mudeli etappe peale õppimisele hinnangu andmise. Ülejäänud etapid jagunesid kaheks: paljudes või üksikutes tundides esinenud etappideks. Õpetajate põhjendused tunni ülesehituse valikul olid seotud ainetunnist, koolist, õpetajast endast või õpilastest tulenevate teguritega.

**Märksõnad:** II ja III kooliastme õpetajad, tunni ülesehitus, Gagné õppeühiku mudel, tunni ülesehitust mõjutavad tegurid

## Abstract

### **The stages of instruction in lessons of 2nd and 3rd level of basic school according to Gagné's instruction model and the reasons why the teachers built up their instruction the way they did**

The instruction of a lesson is an important part of the teacher's work, which gives advantages to the teacher and the learners. The lesson can be more effective if it is planned according to Gagné's model of instruction. Because of that, the aim of this research paper was to find out if the stages of the teachers' lessons match the stages of Gagné's model and why did the teachers choose this build-up. The research paper was a qualitative research where the data was analysed deductively (observational protocols) and inductively (open question answers). The results showed that all stages of Gagné's model except assessing performance were found in the analysed lessons. Those stages were divided into the ones detected in many of the lessons or in few of them. The instruction influencing aspects that teachers pointed out were the lesson, the school, the teacher and the students.

**Märksõnad:** basic school teachers, lesson instruction, Gagné's model of instruction, aspects that influence lesson instruction

## Sisukord

1. Sissejuhatus .....	6
1.1 Õppetöö planeerimine .....	8
1.2 Õppetöö planeerimist mõjutavad tegurid .....	10
1.3 Õppetunni ülesehituse mudelid .....	13
1.4 R. M. Gagné õppeühiku mudel .....	13
2. Metoodika.....	19
2.1 Valim.....	19
2.2 Andmekogumine .....	20
2.3 Andmeanalüüs .....	21
2.3.1 Vaatlusprotokollidest saadud andmed.....	22
2.3.2 Avatud küsimuse vastustest saadud andmed.....	23
3. Tulemused .....	24
3.1 Gagné mudeli etapid II ja III kooliastme ainetundides .....	24
3.1.1 Tähelepanu haaramine.....	25
3.1.2 Õppetunni eesmärkide esitamine .....	25
3.1.3 Varemõpitu meeldetuletamine .....	26
3.1.4 Uue materjali esitamine.....	26
3.1.5 Õppimise suunamine .....	27
3.1.6 Tegevuse esilekutsumine ehk õpitu kontrollimine.....	27
3.1.7 Tagasiside andmise kindlustamine.....	28
3.1.8 Õppimisele hinnangu andmine.....	28
3.1.9 Õpitu kinnistamine ja üldistamine.....	28
3.2 Õpetajate valitud lähenemisviiside põhjendused .....	29
3.2.1 Ainetunnist tulenevad tegurid .....	30

3.2.2 Koolist tulenevad tegurid .....	30
3.2.3 Õpetajast tulenevad tegurid .....	30
3.2.4 Õpilastest tulenevad tegurid .....	31
4. Arutelu .....	32
Tänu sõnad .....	38
Autorsuse kinnitus .....	39
Kasutatud kirjandus .....	40

#### Lisad

Lisa 1. Vaatlusprotokolli põhi

Lisa 2. Vaatlusprotokoll Õpetaja 3

Lisa 3. Vaatlusprotokoll Õpetaja 29

Lisa 4. Gagné õppeühiku mudeli etappide esinemine ja näited II või III kooliastme ainetundides

## 1. Sissejuhatus

Õppetöö planeerimine tagab suure tõenäosusega eesmärgipärase töötamise, efektiivse õpetamise ja eduka õpiprotsessi (Butt, 2008; Haynes, 2010). Samuti edeneb planeeritud õppetund sujuvamalt ning olemas on kõik vajalikud töövahendid (Kyriacou, 2007). Kesine õpetamine, õpilaste segav käitumine, tunni vaevaline kulgemine ja puudulikult välja töötatud hindamine võivad olla tingitud ebapiisavast planeerimisest (Butt, 2008).

Headel õpetajatel on palju sarnasusi, millest üks on ka see, et nad planeerivad oma tunde põhjalikult ning mõtlevad nende ülesehituse üksikasjalikult läbi (Butt, 2008). Detailne planeerimine annab õpetajale juurde enesekindlust (Haynes, 2010) ning võimaluse keskenduda õpetamisele, mitte juurdlemisele selle üle, mida õpilased järgmisena tegema peaksid hakkama (Kyriacou, 2007). Lisaks saab õpetaja enda tehtud plaane vastavalt vajadusele kohandada, kui viib läbi tundi samal teemal (Kyriacou, 2007), või kui tal endal pole võimalik tundi anda, saab asendaja lähtuda õpetaja poolt ette antud juhendmaterjalist (Cunningham, 2009). Seega on õppetöö planeerimine oluline, sest planeeritud ning läbi mõeldud tund annab eeliseid nii õpetajale kui ka õpilastele (Butt, 2008; Haynes, 2010; Kyriacou, 2007).

Õpetaja saab tundi planeerides juhinduda erinevatest mudelitest. Õppetunni (tavaliselt 45 minutit kestva õppetööühiku) või õppeühiku (selline etappide kooslus, mis võib koosneda mitmest õppetunnist) ettevalmistamise viisi võib õpetaja ise välja mõelda või lähtuda mõnest levinud mudelist (Krull, 2018). Näiteks võib ta kasutada ratsionaal-lineaarset mudelit, mille alusel planeerides alustab ta õppe-eesmärkide paikapanekust, või mittelineaarset mudelit, mille põhjal alustab planeerimist aga tegevuste kavandamisest (Arends, 2012). Lisaks vajab ta moodust, kuidas organiseerida planeeritava tunni etapid. Krull (2018) järgi on selleks võimalik kasutada Gagné õppeühiku mudeli eeskujuna.

Gagné mudel koosneb üheksast põhietapist. Esimesena haarab õpetaja õpilaste tähelepanu. Järgmisena teatab ta neile tunni eesmärgid ning motiveerib neid. Pärast seda tuletatakse meelde teemaga seonduv info, mida on varem õpitud. Seejärel õpitakse uut materjali, misjärel kontrollitakse tegevuse esilekutsumise abil, kui palju uut õpilastele meelde jäi. Järgmisena saavad õpilased tagasisidet selle kohta, kuidas neil on õnnestunud uus materjal omandada. Viimastes kahes etapis hinnatakse õpilase saavutatud tulemust ning õpitu kinnistatakse ja üldistatakse (Gagné, 1985). Selliste etappide läbimine on vajalik õpilaste teadvuses toimuvate õpiprotsesside

toetamiseks (Krull, 2018). Iga õppeühiku etapp tekitab õpilase ajus reaktsiooni, mille tagajärjel toimub õppimine (Gagné, 1985). Kui tunnis läbitakse etappe Gagné mudeli alusel, toimuvad reaktsioonid ajus sellises järjekorras, mis võimaldab uue teadmise õppeühiku läbimise tagajärjel õppija pikaajalises mälus üldistada ja kinnistada. Caliskani (2014) uurimuse andmetel arvavad õpetajad, et Gagné mudeli järgmine aitab neil ka õpilaste individuaalsete iseärasustega paremini arvestada.

Gagné õppeühiku mudeli järgimise efektiivsuse on tuvastanud Ullah, Rehman ja Bibi (2015), kui nad katsetasid, kas selle mudeli järgi planeeritud tunni tulemused erinevad tunnist, mille ülesehitusel polnud arvestatud Gagné mudeli etappidega. Mudeli järgi planeeritud tunde kiitsid heaks keskmiselt 82,5 % õppijatest, ilma mudeli eeskujuta planeeritud tunde vaid 60,7% õppijatest. Lisaks sellele leiti, et Gagné mudeli alusel planeeritud tundides oli õpetajate sooritus parem kui tundides, mille ülesehitus polnud paika pandud Gagné mudeli alusel.

Ka Miner, Mallow, Theeke ja Barnes (2015) uurisid, kuidas mõjub Gagné mudeli järgi koostatud õppetund, ning tulemused näitasid, et selle mudeli toel saavutas õpetaja parema ettevalmistuse ja teadlikkuse teemast, olles ise efektiivsem ning entusiastlikum. Õppijad töid selles uurimuses välja, et märkasid õpetaja abivalmidust ning meisterlikkust teema käsitlemisel. Samas hindasid õppijad kõrgelt enda kriitilise mõtlemise arengut uurimuses kästletud tundide raames. Üldiselt muutus nii õpetajate kui ka õppijate jaoks meeldivamaks klassi õhkkond ning, kui õppetunni ülesehituses järgiti Gagné mudelit, rõhutasid osalejad edukat õpilaskeskuse saavutamist.

Gagné õppeühiku mudeli, õpilaskeskse lähenemise ning multimeedia vahendite kasutamise koosmõju uurinud Leow ja Neo (2014) leidsid, et enamikul õpetatavatest paranesid õpitulemused ning nad suutsid teadmisi paremini kinnistada. Samuti ilmnes, et õpetatavad olid tundides osavõtlikumad ja ennastjuhtivamad õppijad.

Eestis on Gagné õppeühiku mudeliga seonduvat temaatikat uurinud Krull, Oras ja Pikksaar (2010). Nende uurimus kajastas Gagné mudeli kasutamist õppetunni ülesehituse teoreetilise baasina ning selle seost õpetajakoolituse tudengite oskusega vaadelda ja analüüsida õppetundi.

Autorile teadaolevalt pole Eestis uuritud, kuivõrd õpetajad juhivad õppetöö planeerimisel olemasolevatest mudelitest (näiteks Gagné mudelist) või on valinud mingi muu lähenemisviisi. Tuginedes eelnevalt välja toodud teaduskirjandusele, on väga oluline, et õpetaja

oma tunde planeeriks ning nende ülesehituse läbi mõtleks. Selles uurimuses keskendutaksegi õppetunni ülesehitusele detailsemalt, mitte teema õpetamisele laiemalt. Selleks kasutatakse uurimuse alusena Gagné õppeühiku mudelit. Käesoleva bakalaureusetöö uurimisprobleem on see, milliseid Gagné mudeli etappe Eesti õpetajate tundides läbitakse ning mis põhjustab läbitavate etappide valiku. Sellest tulenevalt töö eesmärk selgitada välja, missuguseid õppetunni etappe Gagné õppeühiku mudelist lähtuvalt kasutatakse II ja III kooliastme tundides ja millega põhjendavad õpetajad välja valitud tunni ülesehitust. See teadmine on kasulik õpetajakoolitusele laiemalt, sest sellekohane teave võimaldab tõenduspõhist näidete toomist sellest, kuidas õpetajad rakendavad Gagné mudelit praktikas, ning annab aluse tunni ülesehituse teema õpetamise arendamiseks.

Järgnevalt antakse ülevaade õppetöö ja õppetunni planeerimisest, kus kirjeldatakse seda, miks on õppetöö planeerimine vajalik, millised on planeerimise peamised mõjutegurid, milliseid mudeleid kasutatakse õppetöö ja õppetunni planeerimiseks. Viimasena seletatakse detailselt lahti Gagné õppeühiku mudeli sisu.

## 1.1 Õppetöö planeerimine

Iga õpetaja töö on oma tunnid planeerida, läbi viia ja tunnist järeldused teha (Krull, 2018). Olukord, kus õpetaja tunni ilma planeerimata läbi viib, on küll võimalik, kuid võib tekitada järgnevale protsessile rohkem kahju kui kasu (Cunningham, 2009). Seega on tunni ettevalmistamine planeerimise näol väga oluline osa õpetaja tööst ning, nagu Johannes Käis (2018) on väitnud oma originaalkäsikirjas, tuleb õpetajal algselt kogu oma aeg panustada õppetöö planeerimisse ja läbiviimisesse, alles seejärel võib ta endale võtta ka muid kohustusi.

Teaduskirjanduses leidub palju vihjeid sellele, et mõned õpetajad siiski ei planeeri oma tunde (nt Cunningham, 2009; Käis, 2018). Käis (2018) on nimetanud kolm põhjust, millega põhjendavad õpetajad tunni mitte planeerimist. Need on ajapuudus, enda pedagoogilise vilumuse ülehindamine ning asjaolu, et tunnis toimuvat ei ole võimalik ennustada. Vaatamata neile aspektidele leiab ta, et planeerimise tegemata jätmine on vale. Kyriacou (2007) toob välja, et pika õpetamiskogemusega õpetajatel on planeerimine rohkem internaliseeritud kui algajatel õpetajatel, sest nad on sarnaseid tunde korduvalt läbi viinud, kuid see ei tähenda, et nende plaanid oleksid pinnapealsemad ning sisaldaksid vähem detaile. Sellest tulenevalt võivad kogunud õpetajad



planeerida oma tunni mentaalselt, koostamata kirjalikku tunnikonspekti, kuid see on lihtsalt üks viis planeerida, mis kindlasti ei võrdu tunni ette valmistamata jätmisega (Kyriacou, 2007).

Kuna õppetöö planeerimine kindlustab suure tõenäosusega sujuvama ning õpilaste õppimist soodustavama tunni (Cunningham, 2009), siis on selle protsessi läbiviimiseks välja pakutud erinevaid variante. Arends (2012) toob välja kaks planeerimise mudelit: ratsionaal-lineaarse ning mittelineaarse mudeli. Esimene neist on õppetöö planeerimises domineeriv (John, 2006) ning koosneb kolmest etapist: eesmärkide seadmisest, õppetegevuste väljavalimisest ning tulemuste hindamise plaani tegemisest (Arends, 2012). Need etapid läbitakse sellises järjekorras, et keskenduda just õppe-eesmärkide saavutamisele. Teine nimetatud mudel aga on eelnevale vastupidine lähenemine. See seab fookuse tunnis toimuvatele tegevustele. Seega mittelineaarse mudeli algusetapiks ongi tegevuste paikapanek, järgnevalt keskendutakse tegevuste tulemustele ning viimasena pannakse paika õppe-eesmärgid.

Õppetunni mõiste all mõeldakse tavaliselt 45 minutilist õppetööühikut. See võib olla ka nii pikem kui lühem. Õppetunni nõrgaks kohaks on see, et sageli ei jõua õpetaja ühe õppetunni jooksul käsitleda kogu teemat. Seega on õpetajal raske teemat tervikuks seada ning õpilastel seda õppida, kui selle õpetamine venib näiteks nelja õppetunni pikkuseks (Krull, 2018).

Teema kui terviku õpetamise kavandamine on mõistlikum siis, kui kasutatakse õppeühikut. See on etappide kooslus, mille sisu võib koosneda mitmest õppetunnist (Krull, 2018). Õppeühiku järgi teema õpetamise planeerimine on oluline, sest sel viisil toetavad tunni jooksul tehtavad tegevused sisemist õppimisprotsessi (Gagné & Driscoll, 1992; Gagné, 1985). Krulli (2018) sõnul võib Gagné õppeühiku mudelit kasutada nii ühe õppetunni kui ka ühe õppeühiku planeerimiseks.

Seega kokkuvõttes on tundide planeerimine õpetaja töö oluline osa, mille läbimine toob kasu nii õpetajale kui ka õpilastele. Mõned õpetajad leivad põhjuseid, nagu ajapuudus, miks mitte oma tunde ette planeerida, kuid takistavatele teguritele vaatamata tuleks siiski planeerida, et tund saaks edukas ning õpilased saaksid tunnist kasu. Õpetaja võib planeerida ühe õppetunni või ühe õppeühiku alusel, kasutades selleks näiteks Gagné õppeühiku mudelit.

## 1.2 Õppetöö planeerimist mõjutavad tegurid

Õppetööd ja konkreetset õppetundi planeerides tuleb õpetajal arvestada paljude erinevate teguritega. Järgnevalt võetakse kokku teaduskirjanduses (nt Krull, 2018; Käis, 2018; Kyriacou, 2007) nimetatud põhilised planeerimise mõjutajad. Need on kindlate õpilaste või klassikomplektiga arvestamine, ainetunni toimumise ajast ning pikkusest olenev, paindlikkuse tagamise vajadus, õppekava ja kooli eripärade silmas pidamine, õpetajast endast tulenevad põhjused ning tunni eesmärgist lähtumine.

Krull (2018) sõnul on planeerimisel oluline arvestada tundi tuleva klassi õpilaste omadustega nagu tugevused, nõrkused, arengutase, võimed ja suutlikkus hakkama saada erinevat tüüpi ülesannetega. Klassi eripärasid silmas pidades on tõenäolisem, et tagatakse efektiivsem õppimine ja huvi tunnis toimuva vastu (Krull, 2018). Õpetaja võiks mõelda selle peale, kuidas õpilased end tema tunnis tunnevad ning selle alusel paika panna tunni ülesehituse ja sisu (Kyriacou, 2007). Samuti on Kyriacou (2007) sõnul tarbetu planeerida sellist tundi, mis ei vasta õpilaste vajadustele, omadustele ja motivatsiooni tasemele. Tunni ülesehitamise jooksul võiks õpetaja valida kasutamiseks sellised õppemeetodid, mis sellele konkreetsele klassikomplektile sobivad ning on seal rakendamisel efektiivsed. Lisaks pakuvad Rusznyak ja Walton (2011) välja, et tundi ette valmistades on õpetajal tähtis teada ka õpilaste eelteadmisi õpetatavast teemast, et uued teadmised oleks võimalik seostada juba olemasolevaga. Näiteks võiks õpetaja teada, kui palju teavad õpilased vastava teema terminoloogiast, sest ilma põhimõisteid teadmata on raske neid omavahel seostada ning nende sisu kohta õppida.

Ainetunni toimumise aeg ning pikkus mõjutavad samuti õppetunni planeeritavat sisu. Käis (2018) väidab, et hommikuti töövõime tase tõuseb ning saavutab haripunkti teise õppetunni ajal. Seejärel hakkab aga töövõime langema ning, vaatamata vahetundide olemasolule, ei tõuse enam päeva jooksul endisele kõrgele tasemele. Seega on ainetunnis, mis toimub hommikul esimese või teisena õpilased ärksamad ning selle alusel saab valida tunni ülesehitusse õppemeetodeid, mis nõuavad rohkem energiat. Hilisemates tundides tuleb arvestada õpilaste väiksema töövõimega. Samamoodi nagu ühe koolipäeva jooksul, ligikaudselt samamoodi muutub töövõime ka nädala jooksul. Sellest tulenevalt võib töökoormus olla suurem teisipäeval või kolmapäeval, edasistel päevadel tuleb arvestada sellega, et õpilased jõuavad vähem tööd teha. Ainetunni pikkusest oleneb Krulli (2018) sõnade kohaselt see, kui palju jõutakse ühte teemat õppetunni jooksul

õppida ning milliseid etappe läbida. Sellest omakorda oleneb see, kui palju mahub ühte õppetundi erinevaid meetodeid. Seega tuleb õpetajal tundi ette valmistades läbi mõelda, milliseid tegevusi tehakse selles ning millised tegevused jäävad järgmisesse õppetundi.

Õpetaja peab tunni planeerimisel arvestama sellega, et tund oleks võimalikult paindlik (Kyriacou, 2007). Õpetaja ise peab olema valmis jälgima ja vajadusel reageerima sellele, mis klassis toimub. Õppimise plaan võib olla kindlalt paigas ning ülesehitus väga läbimõeldud, kuid kui klassis läheb midagi teistmoodi, kui õpetaja arvestanud oli, siis peab ta olema valmis selleks, et näiteks mõni tegevus võtab aega rohkem või vähem kui plaanitud. Selles olukorras tuleb prioriteediks seada õpilaste vajadused mitte plaani täpne järgimine. Cunningham'i (2009) sõnul on see õppimisele kahjulik, kui õpetaja ei märka, et õpilastel läheb ülesandega kauem aega, sest nad ei saa teemast aru. Selle vältimiseks tuleb tundi planeerides ja läbi viies olla paindlik ning võimalusel näha ette potentsiaalseid kõrvalekaldeid konkreetse klassi töös.

Põhikooli riiklik õppekava (2014) toonitab, et seal kehtestatud õpitulemused saavutatakse õpetamise ehk õppetöö ja õpikeskkonna organiseerimise tagajärjel. Seega on õpetajal kohustus planeerida oma tund nii, et see oleks õpilase arengule vastav, kuid pingutust nõudev, ning vastaks õppekavas välja toodud nõudmistele. Iga põhikool koostab riikliku õppekava alusel omakorda kooli õppekava. Sellest dokumendist lähtudes planeerivad õpetajad oma tegevuse (Krull, 2018). Veel mõjutab õppetöö planeerimist kooli kontekst, sest erinevates koolides korraldatud samasuguse ülesehitusega tund kujuneb neis kahes erinevas kontekstis suure tõenäosusega erinevaks (Haynes, 2010). Näiteks võivad tundide ülesehitused Eestis erineda selle poolest, sest koolid osalevad erinevates programmides, nagu „Liikuma kutsuva kooli“ programm (Liikuma Kutsuv Kool, s .a.), mis edendab liikumist nii tunnis kui ka väljaspool. Selle pilootprojekti osales 2016. aastal 10 Eesti kooli (Programm osalejad, s .a.). Programmiga liitunud koolides on lisaks muule tegevusele tähtis, et just ainetundide ajal oleks õpilastel rohkem aktiivset tegevust (Liikuma Kutsuv Kool, s .a.). Seega tuleb selles projektis kaasa tegeva kooli õpetajatel oma tundidesse paigutada ka liikumispausid, mis toetavad õppimist (Bangsbo et al., 2016) ja tekitavad klassis rahulikuma keskkonna (Norris et al., 2015).

Õppetöö planeerimisel ja tunni ülesehituse paikapanemisel on oluliseks teguriks ka õpetaja enda teadmised, arusaamad ning vajadused. Haynes (2010) on rõhutanud tunni kavandamisel kõigi seal osalevate inimestega arvestamist. Seega on ka õpetaja ise tähtis ning tema teadmised ja arusaamad mõjutavad seda, milliseks kujuneb õppetöö sisu (Krull, 2018).

Näiteks mõjutab õpetaja arusaamine erinevatest õppemeetoditest seda, millise neist ta tunni ülesehitusse välja valib. Õpetaja eelnevad kogemused ning selle põhjal kujunenud suhtumised suunavad tema tundide planeerimise viisi ning ülesehitust. Pedersen ja Liu (2003) uurisid, kuidas suhtuvad õpetajad õpilaskeskse metoodika alusel õpetamisesse ja milliseid takistusi nad selles näevad, ning leidsid, et õpetajad pidasid oluliseks pidada silmas õpilastevahelist koostööd, hindamise vajalikkust, õpilaste ettevalmistamist standardiseeritud testideks, õpilastes motivatsiooni tekitamist ning erivajadusega õpilastega arvestamist. Seega arvestavad õpetajad õppemeetodeid valides ning tunni ülesehitust paika pannes ka oma suhtumusega nendes aspektidesse.

Õpetaja enda vajadusena võib tuua välja aja, mis kulub õppetöö planeerimisele (Kyriacou, 2007). Alustavad õpetajad planeerivad suure tõenäosusega kauem aega kui kogunud õpetajad, aga tegelikult on kõigil õpetajatel ka muid kohustusi, mis on vaja teha, seega võib mõnel juhul planeerimine jääda pinnapealseks, sest õpetajal lihtsalt ei jätkunud enne tunni läbiviimist aega, et see läbimõeldult üles ehitada. Aja faktor mängib rolli ka siis, kui aine õpetamiseks on antud õpetajale vaid ükskuid nädalatunde (Arends, 2012). Õpetaja võib tunnetada seda nii, et teemades tuleks selle tõttu kiiresti edasi liikuda, ning see avaldab omakorda mõju tunni ülesehitusele.

Teaduskirjanduses (nt Arends, 2012; Krull, 2018; Käis, 2018) soovitatakse tihti tunni planeerimist alustada õppe-eesmärkide seadmisest. Arends (2012) toob välja, et ratsionaalne planeerimise mudeli alusel keskendutaksegi tunni planeerimisel just õppe-eesmärkide saavutamise vajadusele. Nende põhjal valib õpetaja välja ka kasutatavad õppemeetodid ning otsustab, kuidas hinnata seda, kas eesmärgid saavutati. Seega mõjutavad õppe-eesmärgid õppetöö planeerimist ja tunni ülesehituse valikut.

Kokkuvõttes võivad tunni planeerimist ja tunni ülesehitust mõjutada erinevad tegurid, nagu kindla klassikomplektiga arvestamine, ainetunni aja ning pikkusega seonduv, paindlikkuse tagamine, õppekava ja kooli eripärad, õpetaja enda suhtumised ja vajadused ning paikapandud tunni eesmärgist lähtumine.

### 1.3 Õppetunni ülesehituse mudelid

Õppetunni ülesehitamiseks on koostatud erinevaid mudeleid. Krull (2008) toob neist välja Herbarti, Hunteri, Rosenshine'i ja Gagné püstitatud kontseptsioonid õppetunni ülesehitusest. Neist kõige paremate väljavaadetega on Krulli (2008) arvates Gagné õppeühiku mudel, sest tegevõpetajate tundide faasid langevad kokku selle mudeli sündmustega (Krull, Oras, & Sisask, 2007) ja tihti õpetatakse õpetajakoolituse üliõpilastele just seda tunni ülesehituse mudelit, sest selle alusel õpivad nad hõlpsalt tunni erinevaid osi eristama (Krull, Oras, & Pikksaar, 2010). Selle argumendi tõttu käsitletakse Gagné õppeühiku mudelit ka käesolevas töös.

Lisaks Gagné (1985) mudelile on Eestis kasutusel „Noored kooli“ programmi 5-osaline õppetsükli mudel (Urva et al., 2014). Antud õppetunni ülesehituse viisi kasulikkust põhjendavad Urva jt (2014) argumendiga, et see aitab õpetajal süsteemselt, kuid aega kokku hoides saavutada olukorra, kus kõik õpilased omandavad soovitud teadmised ja oskused. Nii jõuab õpetaja oma eesmärgini ja õpilased tunnevad end kindlalt ja julgelt. „Noored kooli“ programmis rakendatava 5-osalise õppetsükli mudeli ja Gagné õppeühiku mudeli vahel võib leida sarnasusi. Näiteks on Gagné mudelis sisalduv tähelepanu haaramine (Gagné, 1985) ja „Noored kooli“ mudelis sisalduv häälestus (Urva et al., 2014) sarnase eesmärgiga saada õpilaste tähelepanu. Samuti on Gagné mudeli õppimise suunamise etapp (Gagné, 1985) ning „Noored kooli“ mudeli juhendatud õppimise etapp (Urva et al., 2014) mõeldud selleks, et õpetaja saaks toetada õpilaste õppimise protsessi. Käesolevas bakalaureusetöös lähtutakse Gagné õppeühiku mudelist, sest selle iga etapp tekitab õppija ajus uue reaktsiooni, mis aitab tal informatsiooni lõpuks pikaajalisse mällu talletada (Gagné et al., 1988). Samuti sellepärast, et on leitud tõestust sellele, et selle mudeli alusel õpetamine on efektiivne (Leow & Neo, 2014; Miner et al., 2015; Ullah et al., 2015).

#### 1.4 R. M. Gagné õppeühiku mudel

Järgnevalt antakse ülevaade Gagné õppeühiku mudelist. Selle looja R. M. Gagné oli psühholoog, kes lõi oma teooria võttes aluseks õpiprotsessi jooksul toimuvad protsessid ajus. Tema teooria toetus eelnevate uurijate, nagu James, Dewey, Watson, Thorndike, Tolman, Ebbinghaus, Pavlov ja Köhler, teooriatele ja uurimustele (Smith & Ragan, 1996).

Käesolev mudel on üks tuntumaid õppetunni planeerimise aluseid. Selle mudeli põhjal organiseerib õpetaja õppetööd teema õpetamise ühikuna ehk õppeühikuna, kuid see ei välista seda, et antud mudelit võib kasutada ka ühe õppetunni ülesehitamise alusena (Krull, 2018).

R. M. Gagné loodud mudeli järgi planeeritud tund koosneb

- õpilaste tähelepanu haaramisest;
- õpilastele tunni eesmärkide esitamisest;
- varem õpitud teadmiste meeldetuletamisest;
- uue materjali esitamisest;
- õppimise suunamisest;
- tegevuse esilekutsumisest ehk õpitu kontrollimisest;
- tagasiside andmise kindlustamisest;
- tehtud tegevuse hindamisest;
- õpitud materjali kinnistamisest ja üldistamisest (Gagne & Driscoll, 1992).

Loetelus on esile toodud etapid nende kõige tõenäolisemas järjekorras, kuid need ei pea igas tunnis samas järjekorras toimuma (Gagné & Driscoll, 1992), sest näiteks õpilaste motiveerimine või tähelepanu haaramine võib olla vajalik mitmes tunni osas (Krull, 2018).

Lisaks ei ole kõikide etappide läbimine alati vajalik. Robert M. Gagné on ise märkinud, et seda mudelit ei pea samm-sammult järgima, vaid tähtis on tundi ette valmistades keskenduda selle üldisele kontseptsioonile – nii saab õpetaja vältida suuremaid kõrvalekaldeid sellest, mis tagab efektiivse õppimise (Gagné & Driscoll, 1992; Krull, 2008). Järgnevalt tutvustatakse käesoleva õppetunni igat etappi üksikasjalikumalt.

Gagné õppetunnimudeli esimene osa on **õpilaste tähelepanu haaramine**, mille viib õpetaja läbi selleks, et õpilased alustaksid õppimisele keskendumist (Krull, 2018) ja oleksid valmis uusi teadmisi vastu võtma (Gagné & Driscoll, 1992) ning omandama (Gagné, Briggs, & Wager, 1988). Tavaliselt võib õpetaja teha tähelepanu saamiseks mingi žesti või oma hääle valjust muuta (Gagné, 1985). Samuti võib ta klassi valgustust muuta, tekitada ootamatu heli või teha muu taolise muutuse (Gagné & Driscoll, 1992). Tähelepanu haaramise viis võib olla seotud ka eesoleva tunni temaga (Gagné & Driscoll, 1992; Gagné, 1985). Näiteks võib varesse kraaksatuse heli lasta lindude häälitusi tutvustava tunni alustuseks või vilgutada punast tuld alustamiseks ohutut tänava ületamist õpetavat tundi (Gagné & Driscoll, 1992). Saavutatud

tähelepanu aitab hoida soodustav klassikeskkond, mis on mugav ja pole liiga pingeline ning millele aitab kaasa huumori ja huvitavate jutukeste kasutamine (Rosengrant, 2013).

Järgmine käesoleva mudeli etapp – **tunni eesmärkide esitamine** – aitab õpilastel aru saada, mida nad peavad teadma tunni teemast pärast tunni lõppu (Gagné & Driscoll, 1992) ning mis otstarbel erinevaid tegevusi tunnis tehakse (Krull, 2018). Seda etappi on Krull (2018) nimetanud ka õppetunni eesmärkidest informeerimise ja õpilaste motiveerimise etapiks. Tunni eesmärkide teadmine annab õpilasele ootuse, et ta tuleb nendeni jõudmisega toime, mis omakorda suurendab tema efektiivsuse tunnet (Gagné & Driscoll, 1992) ja motiveerib teda (Gagné, 1985; Lindgren & Suter, 1994). Teadlikkus eesmärkidest annab õpilasele võimaluse eristada vajalik materjal ebavajalikust ning keskenduda just ette antud eesmärkide täitmisele (Eggen & Kauchak, 2013). Samuti annab see nii õpetajale kui ka õpilastele selge suuna, mille poole püüelda, ning hiljem mõista, kas püstitatud eesmärgid saavutati (Arends, 2012). Selle tunni osa läbiviimise tulemusel õpivad õpilased oma tööd ise korraldama ja mõistavad, et enne mingi tegevuse tegemist tuleb läbi mõelda eesmärgid (Krull, 2018). Reedi (2012) uurimusest selgus, et kui õpilastele esitati õppe-eesmärgid, siis olid nad tunni tegevustesse rohkem kaasatud ning toimuv suhtlus oli tulemuslikum. Samuti said õpilased siis tegevuste käigus põhjalikuma ülevaate õpitust. Midgley, Kaplan ja Middleton (2001) leidsid tunnistust sellele, et eesmärkide püstitamine hõlbustab pigem tüdrukute kui poiste tehtud tööd ja soodustab pigem vanemate kui nooremate õpilaste edukat sooritust. Eesmärkide esitamine toimib eriti hästi sellises tunnis, mis on mingil moel võistluslik. Krulli (2018) sõnul on õppe-eesmärkide esitamine õpilastele efektiivne vaid siis, kui nad nendest ka aru saavad ning need omaks võtavad, selleks tuleb õpetajal üldised eesmärgid konkretiseerida. Lisaks annab õppe-eesmärkide püstitamine üldiselt õpetajale võimaluse omada ülevaadet nii üksiku õpilase kui ka terve klassikomplekti õppimisest (Krull, 2018) ning kindlustab selle, et tunnis kasutatavad õppemeetodid aitavad saavutada õppekava õpiväljundeid (Eggen & Kauchak, 2013). Eriti kasulik on eesmärkide koostamisel lähtuda õpilaste enda huvidest, sest see suurendab nende motivatsiooni õppida (Krull, 2018). Küll aga nendib Krull (2018), et mõned õpetajad ei sõnasta tunni eesmärke ning pakub välja kaks põhjust, miks see nii võib olla. Nendeks on ühe õpetaja tundide ühetaolisus ning õpetajate vähene keskendumine õpilasest iseseisva õppija kujundamisele.

Gagné õppetunnimudeli järgnev etapp on **varemõpitu meeldetuletamine**, mis on vajalik selleks, et õpilastel muutuksid aktiivseks vastavad mõttestruktuurid ja skeemid, mis uute

teadmiste omandamiseks olulised on (Gagné, 1985; Gagné et al., 1988; Krull, 2018). Eelnevalt õpitu, mida üle korratakse võiks olla loomulikus seoses selle materjaliga, mida järgnevalt õppima hakatakse (Gagné, 1985). Selle etapi teoreetiliseks aluseks on konstruktivism, mille põhiline idee seisneb selles, et olemasolevate teadmiste ja kogemuste põhjal konstrueerib inimene endale uue arusaama uuest teadmisest (Eggen & Kauchak, 2013). See arusaam ei pruugi alati kokku langeda sellega, mida õpetaja soovis õpilasele õpetada. Selleks ongi oluline varem õpitud uuesti meelde tuletada, et vajadusel väärarusaamad ümber mõtestada ja tekitada sellised, mida algul taotleti. See tunni osa on tähtis kõigis õppeainetes, kuid eriliselt vajab see tähelepanu hierarhilise ülesehitusega ainetes nagu loodusteadused, matemaatika ja võõrkeeled (Krull, 2018).

Kõnealuse mudeli neljandas osas **esitatakse õppijatele uus materjal**. Ilma selle etapi läbimiseta ei saa õpilane tunnist uut materjali, mida meelde jätta (Gagné, 1985). Seda saab teha mitut moodi, näiteks lastes õpilastel lugeda õpikut või esitades suuliselt uue info (Krull, 2018). Eriti tõhus on õppimine siis, kui õppija saab selles protsessis olla aktiivne osaleja. Selleks sobivad õppijakesksed õppemeetodid, nagu rollimäng, suminarühmad, debatt, ülesannete lahendamine, mosaiik, projekt, mõttekaart (Karm, 2013).

Gagné õppetunnimudeli järgmine osa on **õppimise suunamine**, mille käigus toimub saadud info semantiline kodeerimine (Gagné & Driscoll, 1992) ehk selle võimalikult tähenduslikuks ja tähendusrikkaks muutmise (Gagné, 1985). Uus info võib tähenduslikkuse omandada läbi konkreetsete ideede ja abstraktsete mõistete näidete või läbi iga teadmise seostamise mingi varasema teadmisega (Gagné, 1985), mis võimaldab sellel omakorda liikuda pikaajalisse mällu (Gagné & Driscoll, 1992) ning seda õigesti organiseeritud kujul (Gagné et al., 1988). Selle etapi eesmärk on tagada mõtestatud õppimine (Krull, 2018). Õpetaja peab õpetamismeetodid valima selle alusel, et need aitaksid õpilasel uuest materjalist tõeliselt aru saada.

Kuues etapp Gagné mudelis on **tegevuse esilekutsumine ehk õpitu kontrollimine** (Gagné & Driscoll, 1992; Krull, 2018), mis aitab õppijal teadmise organiseeritud kujul pikaajalisse mällu talletada (Gagné & Driscoll, 1992; Gagné et al., 1988). Õpilane tõestab selles osas, kas ta on omandanud tunnis esitatud uued teadmised (Gagné & Driscoll, 1992; Gagné, 1985). Õpitu kontrollimiseks kasutatakse tunnikontrolle või õpitud teadmisi rakendavaid harjutusi (Krull, 2018). Õpitud on oluline kontrollida juba enne lõpphindamist, sest nii saab õpetaja aru, kas õpilased õpivad seda, mida õpetaja oli planeerinud õpetada, või on toimunud



kõrvalekalle eesmärgist seatud teadmiste omandamisest. Samuti näitab õpitu varajasem kontrollimine, miks olulisest kõrvale kalduti või mitte (Suskie, 2009). Krull (2018) käsitleb õpitu kontrollimise etappi koos kahe järgmise: tagasiside kindlustamise ja õppimisele hinnangu andmise etapiga. Selle põhjenduseks toob ta välja asjaolu, et need etapid on omavahel nii tihedalt läbi põimunud, et ei ole võimalik eristada, kust üks lõppeb ja järgmine algab. Gagné (1985), Gagné jt (1988) ning Gagné ja Driscoll (1992) käsitlevad neid etappe aga eraldi, sest hinnangu andmise etapp tekitab õppija ajus juba järgmise reaktsiooni sellest, mille tekitab tagasiside andmise kindlustamise etapp.

**Tagasiside andmise kindlustamine** on Gagné õppetunnimudeli osa, mille käigus saab õpilane teada, kui palju materjalist ta omandas ja kui hästi (Gagné, 1985). Tagasiside kindlustamine on tähtis, sest peale õpetaja on ka õpilase jaoks oluline, kas ja mis ulatuses on ta õpitu selgeks saanud. Alles siis võiks õpilane järgmist materjali omandama hakata (Gagné & Driscoll, 1992). Seega aitab see etapp kaasa õppimisele, sest see suunab õpilase tähelepanu olulisele ning suurendab huvi õpitava suhtes (Lindgren & Suter, 1994). Selle etapi juures on oluline, et kontrolliv meetod oleks võimalikult lühike ja tulemused oleksid kiiresti kindlakstehtavad (Krull, 2018). Tagasisidet andes on oluline tuua välja nii õppija töö tugevusi kui ka nõrkusi lähtudes õppe-eesmärkidest – sel viisil on see õppijale arusaadav ja annab võimalusi arenguks. Selles etapis tuleb arvestada mitme asjaoluga, näiteks sellega, millal, millele, kellele suunatult (indiviid, rühm, klass) ja kui detailselt on otstarbekas tagasidet anda (Jürimäe, Kärner, & Tiisvelt, 2014). Otstarbekuse kaalutlemine saab oluliseks eriti sellepärast, et see etapp ei pruugi ajaliselt eelnevate etappidega koos ühte õppetundi mahtuda (Krull, 2018). See etapp on tähtis ka õpetaja enda jaoks, sest selle läbimisel ja seostamisel järgmise etapiga, saab ta teada, kui tõhus oli kasutatud õppemeetod (Lindgren & Suter, 1994).

Käesoleva õppetunnimudeli järgmine osa on **õppimisele hinnangu andmine**, mille käigus pole esmatähtis see, millise numbrilise hinde õpilane saab, kuivõrd see, kas õpitu on piisavalt selge, et jätkata järgmiste teemade õppimist (Krull, 2018). Õpilase tööd võib hinnata kolmel viisil: standardipõhiselt, normipõhiselt või arengupõhiselt. Standardipõhine hindamine lähtub riiklikus õppekavas kirjeldatud õpitulemustest, normipõhine kindla klassi keskmisest tulemusest ja arengupõhine õpilase enda varasema ja hetkelise töö tulemuste võrdlusest. Seda etappi alustades võiks õpetaja läbi mõelda põhjuse, miks ta hindab. See võib olla näiteks tahe toetada õpilaste motivatsiooni, kindlustada neile toetav õppeprotsess või teha kokkuvõtte käsiloleva teema

õppimise tulemustest (Jürimäe et al., 2014). Kuna eelnevate etappide läbimine ühe õppetunni jooksul võib võtta liiga palju aega, et see etapp ka samas tunnis läbida, siis võib sellele aega võtta järgmisel tunnil (Krull, 2018). Õppimisele hinnangu andmise etapis ei ole niivõrd oluline see, kas õpilane saab mingi hinde või hinnangu oma tööle, vaid see, et õpetaja saaks otsustada, kas klassi õpitulemused on piisavad, et järgnevalt uute teadmiste õpetamisega edasi minna.

Gagné õppetunnimudeli viimane etapp on **õpitu kinnistamine ja üldistamine**, mille toimumiseks tuleb kõigepealt tekitada aeg, mil seda teemat ei õpita või korrata ning võetakse edasi hoopis uus osa materjalist. Õpitu üldistatakse ja intergreeritakse varasemate teadmistega mitme tunni materjali põhjal (Krull, 2018) kasutades erinevaid kontekste (Gagné & Driscoll, 1992). Selle etapi tulemusel võiks õpitu jääda kauaks meelde ja omandada sellise kuju, et seda saaks vajadusel kasutada uute probleemide ja olukordade lahendamiseks (Gagné, 1985). Seega võib selle etapi läbi viia siis, kui eelmistest etappidest on veidi aega möödunud (Krull, 2018). Samas pakub Uusen (2007) välja, et iga õppetunni lõppu võiks õpetaja kavandada mingi tegevuse, mis aitaks välja selgitada, kas õppe-eesmärgid said saavutatud. Ta lisab, et see võiks olla nagu väike tunni kokkuvõte, mis võiks olla seotud ka tagasiside saamisega tunni ja õppemeetodite kohta.

R. M. Gagné avaldatud õppeühiku mudel pole standard, vaid aitab õpetajal tunni üles ehitada nii, et õpilased saavutaksid õppe-eesmärgid toetavas keskkonnas ja paindliku plaani alusel (Gagné et al., 1988). Ilie (2014) toonitab vaid ühe Gagné mudeli etapi – tunni eesmärkide esitamise – läbimise kohustust, sest see motiveerib õpilasi järjepidevalt tunnitöös osalema ning seeläbi muudab õpetamise efektiivsemaks.

Kokkuvõtvalt võib öelda, et õppetöö planeerimine on õpetaja töö üks olulisemaid komponente ning selle läbimise hõlbustamiseks on loodud erinevaid mudeleid. Planeerimise jooksul paneb õpetaja paika ka õppetunni ülesehituse, mis sõltub paljudest erinevatest teguritest nt õpilaste omadustest, ainetunni toimumise ajast ja pikkusest, potentsiaalsetest plaanist kõrvalekaldumistest, õppekavast ja kooli eripärast, õpetajast endast ning püstitatud õppe-eesmärkidest. R. M. Gagné loodud õppeühiku mudel on üks tunni ülesehituse mudel, mille alusel saab tundi planeerida ning mille järgimisel on kasulik arvestada eelnevalt nimetatud õppetunni planeerimist mõjutavate teguritega.

Seega kui õppetöö planeerimise vajalikkus, mõjutajad, mudelid ning Gagné mudeli positiivne mõju õppimisele (Leow & Neo, 2014; Miner et al., 2015; Ullah et al., 2015) on teada, kuid samas on autori hinnangul Eestis vähe uuritud Gagné mudeli etappide ja tegevõpetajate

tundide etappide kooskõla, siis on sellest tulenevalt käesoleva bakalaureusetöö eesmärk selgitada välja, missuguseid õppetunni etappe Gagné õppeühiku mudelist lähtuvalt kasutatakse II ja III kooliastme tundides ja millega põhjendavad õpetajad välja valitud tunni ülesehitust. Sõnastati kaks uurimisküsimust:

1. Millised Gagné õppeühiku mudeli etapid olid esindatud II ja III kooliastme vaadeldud tundides ning missuguseid Gagné õppeühiku mudeli etappe II ja III kooliastme vaadeldud tundides ei esinenud?
2. Millega põhjendasid õpetajad valitud tunni ülesehitust?

## 2. Metoodika

Eesmärgist lähtuvalt on bakalaureusetöös kasutatud kvalitatiivset uurimisviisi, sest see võimaldab keskenduda inimeste arusaamade ja toimuvate sündmuste mõistmisele ning annab neist tervikliku pildi samas lisades uurimusele paindlikkust (Laherand, 2008). Sellist uurimisviisi rakendades tõlgendatakse olukordi unikaalsetena ning see omakorda aitab saada teemast veel põhjalikuma ettekujutuse (Hirsjärvi, Remes, & Sajavaara, 2005). Töös on kesksel kohal vaadeldud tundide ülesehitus, selle võrdlemine Gagné mudeliga ja õpetajate põhjendused, miks nad taolise ülesehituse valisid.

### 2.1 Valim

Valimi moodustamisel kasutati mittetõenäosuslikku sihipärast valimit ehk mugavusvalimit (*convenience sample*), mis tähendab, et valimi moodustasid uurijale kergesti kättesaadavad uurimisobjektid (Õunapuu, 2014). Valimi moodustasid II või III kooliastme aineõpetajad (N=28), kelle tunde vaatlesid Tartu Ülikooli õpetajakoolituse 2. kursuse üliõpilased. Iga üliõpilane sai vabalt valida, millise õpetajaga ta ühendust võtab ning millist tema tundi vaatleb. Eetikanõuete tagamiseks olid uurimuses osalenud õpetajad eelnevalt nõustunud üliõpilase poolt teostatava tunnivaatlusega ning vastasid küsimustele vabatahtlikult. Nende anonüümsus oli tagatud sellega, et neist igapähele anti pseudonüüm Õpetaja 1, Õpetaja 2, Õpetaja 3 jne. Üliõpilased on andnud oma nõusoleku valminud vaatlusprotokollide kasutamiseks selles uurimistöös. Samuti olid kogutud vaatlusprotokollid kättesaadavad vaid uurijale ja bakalaureusetöö juhendajale. Algselt

koguti kokku 30 vaatlusprotokolli. 27 üliõpilast tegid ühe protokolliga õpetaja ühe tunni kohta ning üks üliõpilane tegi kolme erineva õpetaja ühe tunni kohta. Bakalaureusetöös kasutati 26 protokolliga, sest 4 vaatlusprotokolli ei vastanud kriteeriumitele: ei olnud vaadeldud II või III kooliastme tundi või ainetundi ei viidud läbi Eesti territooriumil asuvas koolis. Lõplikku valimisse kuulus 26 aineõpetajat, kellest 10 andsid uurimuse andmete kogumise ajal tundi II kooliastme ja 16 III kooliastme õpilastele. Õpetajatelt küsiti nende töökogemuse pikkust aastates ning nende vanust. Töökogemuse pikkuse avaldasid 24 õpetajat ning see varieerus 2-39 aasta vahel. Oma vanuse andis teada 13 õpetajat ning see varieerus 30-62 eluaasta vahel. Uuritavate konfidentsiaalsuse tagamiseks detailsemaid andmeid välja ei tooda.

## 2.2 Andmekogumine

Andmeid koguti õpetajakoolituse 2. kursuse üliõpilaste iseseisva töö raames. Üliõpilaste ülesanne oli vaadelda vabalt valitud II või III kooliastme aineõpetaja tundi, protokollida selle tunni ülesehitus ning küsida enne või pärast vaadeldavat tundi õpetajalt ette antud täpsustavaid küsimusi. Andmeid koguti 2018/19 õppeaasta septembris-oktoobris.

Üliõpilased said kodutöö koostamiseks protokolliga põhja, millele tuli märkida tunnis toimuvate õpetaja ja õpilaste tegevuste kestus ja sisu. Samuti tuli üliõpilastel küsida õpetajalt avatud küsimus selle kohta, miks õpetaja just sellise tunni ülesehituse valis. Lisaks küsisid üliõpilased õpetajalt taustainfot (õpetaja vanus, õpetaja töökogemus aastates, õppeaine, kool, klass, tunni teema, tunni eesmärgid). Tunnivaatluse protokolliga põhi on esitatud lisa 1.

Uurimuse andmestiku moodustasid seega üliõpilaste poolt vabalt valitud II või III kooliastme aineõpetajate tundide vaatlusprotokollid ning õpetajatele esitatud küsimuste vastused.

Vaatlusprotokollide põhjad said 2. kursuse õpetajakoolituse üliõpilased õppeaine *Ülddidaktika ja kasvatusalused* kodutöö vormistamiseks septembris 2018. Õppetunde käidi vaatlemas septembris-oktoobris 2018 ning protokollid esitati 15. oktoobriks 2018.

Uurija kätte saanud vaatlusprotokollid olid väga erinevad. Esinesid protokolle, milles tegevused olid nimetatud detailselt ning täpse kellaaja alusel (nt Õpetaja 3), kuid oli ka neid, milles aeg oli määratud umbkaudselt ning tegevusi kirjeldatud üldiste nimetustega (nt Õpetaja 29). Vaatlusprotokollid Õpetaja 3 ja Õpetaja 29 on esitatud lisades 2 ja 3. Ka ülesehituse valimise põhjenduse avatud küsimuse vastused olid erisugused. Enamik neist olid vaid 1-3 lauset pikad

ning mõned vastupidi vähemalt 100 sõna pikad. Kõige pikem ja põhjalikum vastus avatud küsimusele oli 270 sõna pikk (Õpetaja 14).

Vaatlusprotokollide analüüsimiseks kopeeriti nendest tunni taustainfo, õpetaja tegevuste kirjeldused ning avatud küsimuse vastus Wordi failidesse. Iga vaatlusprotokolli andmed salvestati omaette faili. Andmetöötlusprogrammi *QCAmap* (a software for *Qualitative Content Analysis*) kasutamiseks tuli Wordi failidest teha *plain text* failid. Need failid nimetati konfidentsiaalsuse tagamiseks järgnevalt: Õpetaja 1, Õpetaja 2, Õpetaja 3 jne. Tekkinud failide pikkuseks oli 145-525 sõna.

Uurimuse usaldusvärsuse tagamiseks piloteeriti vaatlusprotokolli ning küsimuste sisu ja sõnastus ning protokolli põhja ülesehitus pandi paika koos bakalaureusetöö juhendajaga. Usaldatavuse suurendamise eesmärgil katsetas ka uurija ise protokolli põhja alusel tunni vaatlemist.

### 2.3 Andmeanalüüs

Kogutud andmed jagunesid kaheks: vaatlusprotokollideks ning avatud küsimuse vastusteks. Vaatlusprotokollidest otsiti vastuseid esimesele uurimisküsimusele ning avatud küsimuse vastustest teisele uurimisküsimusele. Vaatlusprotokollides sisalduvat tunni ülesehitust analüüsiti õpetaja tegevuste põhjal kvalitatiivse deduktiivse sisuanalüüsi kaudu, kuna sellega saab olemasoleva teooria alusel kokku panna kodeerimisreeglistiku ning võrrelda seda oma kogutud andmetega (Laherand, 2008). Avatud küsimuse vastuseid analüüsiti aga kvalitatiivse induktiivse sisuanalüüsi kaudu, sest see võimaldab süstemaatiliselt paika panna andmete alusel tekkivad koodid ning nendest moodustuvad kategooriad.

Usaldusvärsuse suurendamiseks kaasati töösse kaaskodeerija, kelle ülesandeks oli kodeerida *QCAmap* andmetöötlusprogrammis neli vaatlusprotokolli, et tema saadud tulemusi võrrelda töö autori saadud tulemustega. Kaaskodeerija tutvus vaatlusprotokollide ning avatud küsimuste vastustega iseseisvalt. Järgnevalt võrreldi autori tehtud andmete jaotamist kategooriate alla sellega, kuidas kaaskodeerija oli infot kodeerinud. Koos leiti, et kaaskodeerija ja töö autori lähenemised andmete jaotamisel olid mõlema uurimisküsimuse puhul sarnased. Kaaskodeerija osales ka kategoriseerimise protsessis ning tema mõtete põhjal tehti üksikud parandused info jagamises kategooriatesse. Kuna töö autori ja kaaskodeerija kodeerimiskooskõla oli hea (enamik

kattus), hinnati kodeerimisel saadud andmed usaldusväärseteks. Samuti suurendati andmeanalüüsi usaldusväärst kogu töö kirjutamise kestel peetud uurijapäeviku abil. Uurijapäeviku ja kaaskodeerija kasutamist saab põhjendada Laherand (2008) väidetega, et uurimisprotsessi teeb usaldusväärsemaks see, mida täpsemalt on seda dokumenteeritud, ning, et teise neutraalse uurija abil saab vältida vaid töö autori enda tõlgendamisviisi domineerimist.

### 2.3.1 Vaatlusprotokollidest saadud andmed

Vaatlusprotokollides oleva info kodeerimiseks loeti protokolle korduvalt tutvumaks nende sisuga. Nende andmete analüüsimisel kasutati *QCAmap* andmetöötlusprogrammi. Esimese uurimisküsimuse andmeanalüüsi käigus kodeeritud tähenduslike üksuste kategooriatesse ning alakategooriatesse jaotamise protsessi näide on esitatud järgnevalt tabelites 1-3. Esimesena moodustati teoreetilisele taustale (Gagné, 1985; Gagné & Driscoll, 1992) tuginedes kodeerimisreeglistik, mille alusel kogutud andmeid kategooriatesse jagama hakata. Selles sisalduvad kategooriad on esitatud tabelis 1.

**Tabel 1.** Kodeerimisreeglistiku moodustamine (Gagné, 1985; Gagné & Driscoll, 1992)

Kategooria	Kodeerimise reegel
Tähelepanu haaramine	kui on selgelt välja toodud, kuidas õpetaja laste tähelepanu haarab
Õppetunni eesmärkide esitamine	kui on selgelt välja toodud, et õpetaja esitab õpilastele tunni eesmärgid
Varemõpitu meeldetuletamine	kui on selgelt välja toodud, et tuletatakse meelde eelmise tunni/eelmiste tundide materjali
Uue materjali esitamine	kui on selgelt välja toodud, et õpetaja esitab mingil moel õpilastele uut materjali
Õppimise suunamine	kui on selgelt välja toodud, et õpetaja suunab oma tegevusega õpilasi nii, et nad omandavad uue materjali ning see muutub neile tähenduslikuks
Tegevuse esilekutsumine ehk õpitu kontrollimine	kui on selgelt välja toodud, et õpetaja kontrollib, kas õpilased on omandanud uue materjali
Tagasiside andmise kindlustamine	kui on selgelt välja toodud, et õpilased saavad tagasisidet selle kohta, kui hästi on nad uue materjali omandanud
Õppimisele hinnangu andmine	kui on selgelt välja toodud, et õpilase tööd hinnatakse (ei pea olema numbriline hinne)
Õpitu kinnistamine ja üldistamine	kui on selgelt välja toodud, et tehakse midagi, mis kinnistab ja üldistab teadmised/oskused, mida õppimise käigus omandati

Järgmisena lisati andmetöötlusprogrammi vaatlusprotokollide failid ning kodeeriti ja rühmitati nendes sisalduvad tähenduslikud üksused kodeerimisreeglitiku alusel erinevate kategooriate alla. Protokollides olid kodeerimiseks tähtsad õpetaja tehtud tegevuste kirjeldused, mis olid edasi antud paari sõna kuni mõne lausega. Kategooriasse paigutamist iseloomustab tabel 2.

**Tabel 2.** Tähendusliku üksuse paigutamine kategooriasse

<b>Kategooria</b>	<b>Tähenduslik üksus</b>
Tähelepanu haaramine	<i>Tunni alustamine – palus õpilastel püsti tõusta.</i> (Õpetaja 1)
Tähelepanu haaramine	<i>Tunni alustamine. Tutvustati tunnis osalevaid külalisi.</i> (Õpetaja 6)

Seejärel kodeeriti omakorda Exceli tabelis kategooriate lõikes tähenduslike üksuste sisu, mille tulemusena moodustusid kategooriate alla alakategooriad. Kategooriatesse ja alakategooriatesse jaotati tähenduslikud üksused sisu sarnasuse alusel. Tähenduslikest üksustest alakategooriate kokkupanek on esitatud tabelis 3.

**Tabel 3.** Tähenduslikest üksustest alakategooriate moodustamine

<b>Tähenduslik üksus</b>	<b>Alakategooria</b>
<i>Tunni alustamine – palus õpilastel püsti tõusta.</i> (Õpetaja 1)	Püsti tõusmine
<i>Tunni alustamine. Tutvustati tunnis osalevaid külalisi.</i> (Õpetaja 6)	Vaatleja tutvustus

### 2.3.2 Avatud küsimuse vastustest saadud andmed

Avatud küsimuse vastuste kodeerimiseks tutvuti kõigepealt vastuste sisuga. Nende andmete analüüsimiseks kasutati samuti *QCAmap (a software for Qualitative Content Analysis)* andmetöötlusprogrammi. Teise uurimisküsimuse andmeanalüüsi tulemusena moodustunud kategooria kujunemise näide tähendusliku üksuse moodustamisest kuni kategooria moodustamiseni on esitatud tabelites 4-5.

Kodeerimise alustamiseks laaditi andmefailid andmetöötlusprogrammi üles. Seejärel otsiti teise uurimisküsimuse alusel andmetest välja tähenduslikud üksused, mis kodeeriti. Koodide moodustamise näide on esitatud tabelis 4.

**Tabel 4.** Tähenduslikust üksusest koodi moodustamine

<b>Tähenduslik üksus</b>	<b>Kood</b>
<i>No kuna tunni eesmärgiks oli vigade parandus, pidime aega kokku hoidma, et jõuda kõiki ülesandeid läbi lahendada. (Õpetaja 4)</i>	Tunni tüübist oleneb tunni ülesehitus
<i>Tunni alustamine (püsti tõusmine ja vaikselt seismine)-tähelepanu, vaigistab õpilased, on senikaua püsti kuniks vait jäävad. (Õpetaja 29)</i>	Distsipliini tekitamiseks

Kodeerimisel moodustunud koodid jagati kategooriatesse. Kategooriate moodustamisel lähtuti koodide sarnasusest. Kategooriatesse jaotamise näide on esitatud tabelis 5.

**Tabel 5.** Kategooriate moodustamine

<b>Kategooria</b>	<b>Kood</b>
Ainetunnist tulenevad tegurid	Tunni tüübist oleneb tunni ülesehitus
Ainetunnist tulenevad tegurid	Distsipliini tekitamiseks

Järgnevalt antakse ülevaade tulemustest, mis kujunesid kvalitatiivse andmeanalüüsi abil kahe püstitatud uurimisküsimuse vastusteks.

### 3. Tulemused

#### 3.1 Gagné mudeli etapid II ja III kooliastme ainetundides

Esimese uurimisküsimuse „Millised Gagne õppeühiku mudeli etapid olid esindatud II ja III kooliastme vaadeldud tundides ning missuguseid Gagne õppeühiku mudeli etappe II ja III kooliastme vaadeldud tundides ei esinenud?“ tulemused jaotati Gagné mudeli (Gagné & Driscoll, 1992) alusel üheksasse kategooriasse. Need on tähelepanu haaramine, õppetunni eesmärkide esitamine, varemõpitu meeldetuletamine, uue materjali esitamine, õppimise suunamine, tegevuse esilekutsumine ehk õpitu kontrollimine, tagasiside andmise kindlustamine, õppimisele hinnangu andmine ning õpitu kinnistamine ja üldistamine. Järgnevalt antakse ülevaade kategooriate ning



alakategooriate esinemisest vaadeldud tundides. Kategooriate sisu kirjeldatakse ühe kaupa ning lisatakse näited vaatlusprotokollidest. Tulemuste näitlikustamiseks toodud näidete lõppu on lisatud uuritava tunnuse kujul Õpetaja ja protokollide number. Ühe õpetaja tunnis võis esineda ka ühe õppeühiku etapi läbimist kahel eri viisil, seega võib alakategooriate esinemiste koguarv erineda analüüsitud protokollide koguarvust.

### 3.1.1 Tähelepanu haaramine

Gagné mudeli esimene etapp – tähelepanu haaramine – oli vaatlusprotokollides nimetatud tunni alguse esimese etapina 20 korral (kokku analüüsitud tunde 26). Selle etapi kirjeldustes oli välja toodud tunni alguses püsti tõusmist (8 korral). Veel kasutati tunni alguses tervitamist (10 korral) või verbaalset korraldust (4 korral), millega anti õpilastele teada, et nüüd algab tund või, et kõrvalised asjad tuleb ära panna. Tähelepanu haaramine toimus ka vaatleja tutvustamise abil (2 korral). Vaatlusprotokollide analüüsimisel leiti kaks erilist tähelepanu haaramise viisi. Esimene neist oli olukord, kus õpetaja tuli klassi ja jäi vaikides klassi ette seisma, ning teine, kus õpetaja palus õpilastel püsti tõusta ja üles ärkamiseks viis korda hüüata.

Näited vaatlusprotokollidest:

*Õpetaja tervitab lapsi ja lapsed tervitavad vastu. (Õpetaja 22)*

*Korraldused: telefonid ära ja töövihikud välja, kohe alustame tundi. (Õpetaja 3)*

### 3.1.2 Õppetunni eesmärkide esitamine

Tunni eesmärkide tutvustamise etapp, mis asub Gagné mudelis teisel kohal, esines vaadeldud ainetundides vaatlusprotokollide põhjal 12 korral ning ei esinenud 14 korral. See etapp väljendus enamikel juhtudel üldises tunni teema teatavaks tegemises (teema nimetamises) (6 korral) ja eesmärkidest rääkimises (8 korral). Lisaks rääkis õpetaja eesmärke tutvustades ka teema olulisusest (2 korral) või kaasas õpilased eesmärgistamise etappi (2 korral). Samuti esines selles etapis tulevikus toimuva ürituse või õppetunni tutvustust (2 korral). Eesmärkide tutvustamise etapis tõi õpetaja välja täpsema tunni tüübi (1 korral), kui tahtis õpilastele teada anda, et sel korral toimub konsultatsioonitund.

Näited vaatlusprotokollidest:

*Tunni alguses selgitas õpetaja mida ta tunnis õpilastega teha plaanib. (Õpetaja 26)*

*Kirjutas tahvlile kolm rida häälikuid ning palus õpilastel arvata, mis tunni teemaga võib tegemist olla. (hiljem lisas sinna õigeid vastuseid). (Õpetaja 28)*

### 3.1.3 Varemõpitu meeldetuletamine

Gagné mudeli kolmas etapp on varemõpitu meeldetuletamine, mida nimetati 17 ning ei nimetatud 9 vaatlusprotokollis. Varemõpitu meeldetuletamist korraldati nimetades lihtsalt eelneval tunnil õpitud teemat (10 korral) või lahendati eelmise tunni teemaga seotud ülesannet (5 korral). Mõned õpetajad kontrollisid klassiga selles etapis kodutöid (6 korral) või eelmise tunni tööd (1 korral). Lisaks nimetati vaatlusprotokollides olukordi, kus tehti vigade parandust (2 korral).

Näited vaatlusprotokollidest:

*Kordavad küsimused eelmise materjali/ juba läbivõetud materjali kohta. Küsitakse konkreetseid nimesid järjest. Kui õpilased midagi ei tea, räägib õpetaja teema uuesti läbi. (Õpetaja 23)*

*Eelmise tunni töö avamine (ühises Google Docsis kordamisküsimustele vastamine – kolm küsimust õpilase kohta). Tagasiside küsimine Google Docsis töötamise kohta. Õpilaste vastuste kuulamine, vajadusel parandamine – seletamisel võttis kasutusele õpilaste koostatud plakatid, mis rippusid seinal; kui vastuses oli midagi konkreetselt valesti, tegi õpetaja dokumendis paranduse ja tegi muudatuse paksuks. (Õpetaja 1)*

### 3.1.4 Uue materjali esitamine

Uut materjali esitatakse Gagné õppeühiku mudeli neljandas etapis. Vaatlusprotokollide analüüsil selgus, et seda etappi esines 25 korral ja ei esinenud 5 korral. Enamasti kasutati uue materjali esitamiseks suulist teooria tutvustamist õpetaja poolt (17 korral), kuid paljud õpetajad tegid seda ka näiteks kirjaliku või lugemisülesande lahendamise abil (11 korral). Selles etapis kasutati küsitlemist ja arutelu (5 korral), näidete toomist (2 korral) või katse tegemist (3 korral). Lisaks ülesande abil teema tutvustamisele jagati õpilastele kirjalikku materjali (1 korral).

Näited vaatlusprotokollidest:

*Õpetaja tutvustab õpilastele teemakohast teooriat koos mitmete näidetega. (Õpetaja 2)*

*Tutvumine uue teemaga: „Võimsus”. Õpetaja käsib õpilastel lugeda 1 ptk. Teemal „Võimsus” ja igalühel vihikusse kirjutada vähemalt kaks valemit, mille suhtes õpilasel tekib küsimusi. (Õpetaja 19)*

### 3.1.5 Õppimise suunamine

Gagné mudeli järgmist etappi – õppimise suunamist – leiti kõikidest (26) vaatlusprotokollidest. Mõnel juhul esines see koos uue materjali esitamise etapiga kui õpetaja küsis uut teemat tutvustades õpilastelt küsimusi (nt Õpetaja 3). Selles etapis olid kõige rohkem õpetajad õpilasele abiks ülesande lahendamisel (21 korral) või küsisid õpilastelt lisaküsimusi või näiteid (13 korral). Esines ka õpilase järje peale aitamist (11 korral), kui ta oli teistest õpilastest materjali omandades maha jäänud, või klassis arutelu tekitamist (7 korral).

Näited vaatlusprotokollidest:

*Õpetaja toob näite nutitelefone kohta. „Kus on nutiseadmes olemas sümbolid?” (Õpetaja 14)*

*Õpetaja toetab õpilaste arusaamist vastates küsimustele, mis võivad lugemisel tekkida. (Õpetaja 8)*

### 3.1.6 Tegevuse esilekutsumine ehk õpitu kontrollimine

Tegevuse esilekutsumist ehk Gagné mudeli kuuendat etappi leiti 21 vaatlusprotokollist ning ei leitud 5 vaatlusprotokollist. Enamasti kontrolliti õpitud iseseisva töö abil (18 korral). Mõnikord tehti rühmatööd (5 korral) või paaristööd (1 korral). Lisaks esines ka tunde, kus ülesannet tehti klassiga koos (10 korral).

Näited vaatlusprotokollidest:

*Jaotab õpilased juuksepeikkuse järgi neljaks rühmaks. Seletab õpilastele teatevõistluse, mille eesmärk on teksti sees vigu parandada. Juhatab õpilased koridori võistlema ning selgitab tingimusi. Peale võistluse lõppu kutsub õpilased klassiruumi tagasi. (Õpetaja 2)*

*Õpetaja palub vaadata järgmist harjutust ja õpilastel lugeda lausete algusi ja need laused sobivalt lõpetada. (Õpetaja 5)*

### 3.1.7 Tagasiside andmise kindlustamine

Tagasiside andmise kindlustamine on Gagné mudeli seitsmes etapp. Selle etapi leidis uurija vaatlusprotokollidest 11 korral ning ei leidnud 15 korral. Kõige rohkem esines suulise tagasiside andmist (6 korral) või eelmises tunnis tehtud töö tagasisidestamist (4 korral). Samuti kasutasid õpetajad kodutöö (1 korral) või tunnitöö kontrollimist (1 korral). Veel andsid õpilased tagasisidet teineteisele (1 korral) või tegid tunnikontrolli (1 korral).

Näited vaatlusprotokollidest:

*Õpetaja andis aega vaadata kõik üle tunnikontrolliks. Ning vastas õpilaste küsimustele. Õpetaja käskis kõik kinni panna ja paberid võtta ning kirjutas tahvlile I ja II reale erinevad ülesanded. Mõlemale neli ruutvõrrandit, mille peavad lahendama. Õpetaja oli tunnikontrolli ajal arvutis ning vahepeal viskas pilgu, mis õpilased teevad. (Õpetaja 12)*

*Õpetaja selgitab õpilastele, mis oli valesti ning juhib õpilaste tähelepanu nende vigadele. (Õpetaja 2)*

### 3.1.8 Õppimisele hinnangu andmine

Järgnev etapp Gagné õppeühiku mudelis – õppimisele hinnangu andmine – ei esinenud vaatlusprotokollide põhjal mitte üheski vaadeldud tunnis. Selleks, et selle etapi oleks saanud lugeda esinenuks, oleks pidanud vaatlusprotokollis olema märges sellest, kuidas õpetaja õpilasele tehtud töö eest hinnangu annab või hinde paneb.

### 3.1.9 Õpitu kinnistamine ja üldistamine

Gagné mudeli viimast etappi, kus õpitu kinnistatakse ja üldistatakse, esines vaatlusprotokollide alusel 4 tunnis ning ei esinenud 22 tunnis. Etapi läbimiseks kasutasid õpetajad teemat kokkuvõtva ülesande lahendamist (3 korral) või kordamisküsimuste vastuste kontrollimist (1 korral).

Näited vaatlusprotokollidest:

*Eelmise tunni töö avamine (ühises Google Docsis kordamisküsimustele vastamine – kolm küsimust õpilase kohta). Õpilaste vastuste kuulamine, vajadusel parandamine – seletamisel võttis*

*kasutusele õpilaste koostatud plakatid, mis rippusid seinal; kui vastuses oli midagi konkreetselt valesti, tegi õpetaja dokumendis paranduse ja tegi muudatuse paksuks. (Õpetaja 1) Kahoot (11 küsimust). Selgitab õpilastele, kui millestki aru ei saada. Põhjendab, miks mõni vastus õige on ja mõni vale. (Õpetaja 30)*

Vaatlusprotokollide alusel sai selgeks, mitu korda erinevad Gagné õppeühiku mudeli etapid vaadeldud 26 ainetunni jooksul esinesid. Ülevaate neist andmetest annab tabel 6. Detailsem tabel koos näidetega asub käesoleva bakalaureusetöö lisa 4.

**Tabel 6.** Gagné õppeühiku mudeli etappide esinemine ja mitte esinemine II või III kooliastme ainetundides vaatlusprotokollidele tuginedes

	Esines	Ei esinenud
Tähelepanu haaramine	20	6
Õppetunni eesmärkide esitamine	12	14
Varemõpitu meeldetuletamine	17	9
Uue materjali esitamine	21	5
Õppimise suunamine	26	0
Tegevuse esilekutsumine ehk õpitu kontrollimine	21	5
Tagasiside andmise kindlustamine	11	15
Õppimisele hinnangu andmine	0	26
Õpitu kinnistamine ja üldistamine	4	22

Kokkuvõttes leiti vaatlusprotokolle analüüsid, et vaadeldud II või III kooliastme tundides läbisid õpetajad klassiga kõik Gagné mudeli etapid peale õppimisele hinnangu andmise etapi. Samuti selgus, et kõikides vaadeldud ainetundides läbiti õppimise suunamise etapp. Teisi Gagné õppeühiku mudeli etappe esines mõnes tunnis ning mõnes ei esinenud. Gagné mudeli etapid jagunesid tulemuste alusel üldiselt kahte rühma: nendeks etappideks, mida läbiti pigem rohkemates ainetundides või nendeks, mida läbiti pigem üksikutes vaadeldud tundides.

### 3.2 Õpetajate valitud lähenemisviiside põhjendused

Teise uurimisküsimuse “Millega põhjendasid õpetajad valitud tunni ülesehitust?” alla tekkis neli kategooriat, milleks on ainetunnist tulenevad tegurid, koolist tulenevad tegurid, õpetajast tulenevad tegurid ning õpilastest tulenevad tegurid. Järgnevalt antakse ülevaade neist teguritest

ning nende täpsemast sisust. Kategooriate sisu kirjeldatakse ühe kaupa ning lisatakse näited vaatlusprotokollidest.

### 3.2.1 Ainetunnist tulenevad tegurid

Õpetajate nimetatud üheks põhjuseks, miks nende ainetund on nii üles ehitatud, oli ainetunnist tulenevate tegurite mõju. Ülesehitust põhjendati antud tunni tüübiga (nt kordamistund, uue teema tund) või aja kokkuhoiu vajadusega. Samuti peeti vajalikuks tund valitud vormis üles ehitada, sest õpitav teema oli osa suuremast teemast, mille teisi osi oli juba sel viisil õpetatud. Lisaks tõi mõni õpetaja eraldi välja, et tema tunni ülesehituse valik oli motiveeritud just õppetunni eesmärgi saavutamise vajadusest.

*Tegemist oli uue osaga, mis tõttu õpetaja soovis loengu/seminari tunni formaati. Sest see on uute osade puhul algsel õppimisel siiani kõige efektiivsem meetod. (Õpetaja 10)*

*Tunni läbiviimiseks valiti taoline ülesehitus, sest oli vajadus viia läbi rühmatöö ajalehe koostamise tarvis. (Õpetaja 9)*

### 3.2.2 Koolist tulenevad tegurid

Teine põhjus, mille alusel tunni ülesehitus valiti, oli seotud kooli mõjuga ainetunni läbiviimisele. Nimelt nimetasid uuritavad, et kuna need koolid, kus nad tegutsevad, on liitunud “Liikuma kutsuva kooli” programmiga, siis läbitakse ainetunni jooksul ka liikumispaus, mis mõjutab ka teisi tunnis läbitavaid etappe.

*Kuna meie kool osaleb programmis „Liikuma kutsuv kool“ siis püüame leida igasse tundi füüsilist tegevust ja vähendada istumist. (Õpetaja 22)*

*Tunni ajal liigutavad- korraks tõusevad püsti ja hüppavad, et üles ärgata (liikuma kutsuv kool). (Õpetaja 29)*

### 3.2.3 Õpetajast tulenevad tegurid

Kolmandaks tunni ülesehituse põhjenduseks olid õpetajast tulenevad põhjused. Kõige enam rääkisid õpetajad, et nende tunni ülesehitus on iga kord samasugune, sest selline rutiin on juba

sisse harjutatud. Samuti ehitati tunde üles kindlal viisil, sest õpetaja isiklikult eelistab sellist ülesehitust kõige enam või soovis õpetaja saada lastelt tagasisidet läbi teadmiste kontrolli ja paigutas selle tõttu oma tundi taolise osa. Veel põhjendati tunni ülesehituse valikut sellega, et õpetaja ise eelistab aktiivõppe meetodeid teiste võimaluste asemel.

*Et saada õpitu kohta tagasisidet, siis selleks toimuski eelnevalt õpitu kontrollimine – mina küsisin ja õpilased vastasid. Kui midagi ei olnud meeles, siis püüdsime tõeni jõuda läbi arutelu. (Õpetaja 23)*

*Minu tunnid ongi kogu aeg sellise ülesehitusega, et algul kontrollime kodutööd ära, siis lahendame ülesandeid koos minuga ning lõpus vahepeal teen tunnikontrolle. (Õpetaja 12)*

### 3.2.4 Õpilastest tulenevad tegurid

Viimase põhjendusena toodi õpetajate poolt välja põhjusi, mis tulenesid õpilastest. Selle alla kuulusid õpilaste selge arusaama kujunemine konkreetses tunnis tehtavast ja ka järgnevate õppetundide tegevustest ning nende iseseisvalt õppeaine teadmiste omandamise võime. Ühtlasi põhjendati tunni ülesehitust õpilaste teadmiste kinnistumise ja meeldejätmise ning neile piisava tagasiside andmise vajadusega. Tunde ehitati üles mingil kindlal viisil ka sellepärast, et õpetaja hinnangu kohaselt on tunnis olnud klassikomplektiga nii kõige efektiivsem töötada.

*Kuna selle klassi õpilastele sobib kiire ja praktiline õpetusviis (õpilased taipavad kiiresti ja tulevad hästi kaasa), siis valisingi õpetamiseks seletamise ja kohe näitlikult tegemise. (Õpetaja 14)*

*Samuti peab ta oluliseks käesoleva tunni teema tutvustamist, töökäskude selgitamist, et kõik ikkagi aru saaksid tunnis toimuvast. (Õpetaja 5)*

Kokkuvõttes oli tunni ülesehituse valiku taga peamiselt välistest nõudmistest tulenev põhjus nagu kooli osalemine projektis või ainetunni eesmärkide saavutamise vajadus. Teisalt peitus põhjus ka õpetaja enda tõekspidamistes ja harjumustes või õpilaste vajadustega arvestamises.

#### 4. Arutelu

Käesolevas bakalaureusetöös uuriti Gagné õppeühiku mudeli ning Eestis töötavate õpetajate II või III kooliastmes antavate ainetundide ülesehituse omavahelist kooskõla. Uuriija huvi sellest, millised õppeühiku mudeli etapid 2. kursuse õpetajakoolituse tudengite vaadeldud tundides esinesid ning mil moel neid läbi viidi. Samuti selgitati selle töö käigus välja õpetajate põhjendused, miks nad oma tunni just nii üles ehitasid. Uurimusest selgus, et Gagné mudeli etappe esineb õpetajate tundides erineval määral. Õpetajad põhjendasid oma ainetunni ülesehitust enamasti väliste mõjutajate või õppetunnis osalevate inimeste vajaduste ning arvamuste toel.

Uurimuse esimene uurimisküsimus oli „Millised Gagné õppeühiku mudeli etapid olid esindatud II ja III kooliastme vaadeldud tundides ning missuguseid Gagné õppeühiku mudeli etappe II ja III kooliastme vaadeldud tundides ei esinenud?“. Põhiliselt mahtus ühe vaadeldud õppetunni sisse 4-6 õppeühiku mudeli etappi. See on kooskõlas Krulli (2018) mõttega, et Gagné mudelit saab vaadelda kui ühe teema õpetamist nii ühe õppeühiku kui ka ühe õppetunnina. Sellest võib järeldada, et kõigi mudeli etappide läbimiseks võib kuluda rohkem kui üks õppetund. Lisaks leiti, et oli üks etapp (õppimise suunamine), mida läbiti kõikides vaadeldud tundides, ning üks mudeli etapp (õppimisele hinnangu andmine), mida uuriija ei tuvastanud üheski vaadeldud tunnis. Õppimise suunamise vajadust kõikides tundides võib põhjendada Gagné (1985) väitega, et see etapp aitab õpetajal teadmise või oskuse õppijale teha nii tähendusrikkaks kui võimalik ning võimaldab saadud info suunata semantiliselt kodeerimisse (Gagné & Driscoll, 1992), mille tagajärjel jäädvustub see pikaajalisse mälu. Asjaolu, et õppimisele üheski vaadeldud tunnis hinnangut ei antud võib autori hinnangul tuleneda sellest, et hinnangu andmine õppeühiku lõpuosas on pigem õpetaja iseseisva töö osa, mida ta viib läbi kontakttunnist välja jääval ajal või oma mõtetes mentaalselt õpetamise jooksul. Seega ei pruugi see õppeühiku etapp olla vaatlusprotokollides kirjalikult üles märgitud. Sellele asjaolule võib viidata ka Krulli (2018) arusaam Gagné mudelist, kus ta liidab kokku kolm etappi: õpitu kontrollimise, tagasiside andmise kindlustamise ja õppimisele hinnangu andmise. Need kolm etappi on omavahel tihedalt läbi põimunud ning pole võimalik päris täpselt paika panna, kust üks etapp lõpeb ning järgmine algab. Käesolevas uurimuses oleks olnud võimalus kasutada seda lähenemist ning koondada õpitu kontrollimise, tagasiside kindlustamise ja hinnangu andmise etapid üheks, kuid autori hinnangul oleks see olnud raskendatud ning oleks teinud tulemuste tõlgendamise segasemaks.



Seda sellepärast, et teaduskirjanduses (nt Gagné, 1985; Gagné & Driscoll, 1992; Gagné et al., 1988) käsitletakse neid etappe üksteisest eraldiseisvatena, sest iga uus etapp tekitab õppija ajus reaktsiooni ning mudeli etappe läbides toimuvad õppija ajus selle tagajärjel protsessid, mis aitavad õpitu lõpuks pikaajalisse mällu talletada ning see seal üldistada ja kinnistada.

Peamiselt kujunesid vaadeldud tundide põhjal välja etapid, mida läbiti paljudes õpetajate läbi viidud ainetundides, ning etapid, mis esinesid pigem vaid mõnedes üksikutes vaadeldud tundides. Need, mida oli tundides pigem rohkem (max 26 korral), olid tähelepanu haaramine, varemõpitu meeldetuletamine, uue materjali esitamine, õppimise suunamine ning õpitu kontrollimine. Põhjuseid, miks neid rohkem esines võib leida sellest, et Gagné (1985) arvates aitavad need tunni osad saadud teadmise meelde jätta. Tähelepanu haaramisel saab õpetaja õppijate tähelepanu, et nad oleksid valmis teadmist omandama (Gagné et al., 1988). Varemõpitu meeldetuletamine aitab õppija töomalust taasleida eelnevalt õpitud informatsiooni, millele lisada uus sellega seonduv teadmine. Uue materjali esitamist on vaja selleks, et õppija saaks teadlikuks uue info olemasolust. Õppimise suunamine ja õpitu kontrollimine on olulised selleks, et teadmine jõuaks lõpuks õppija pikaajalisse mällu (Gagné & Driscoll, 1992) ning talletuks sinna õigesti organiseeritud kujul (Gagné et al., 1988). Seega on kõikide nende etappide läbimine oluline, et õpetaja edasiantav teadmine või oskus jõuaks lõpuks õppija pikaajalisse mällu. Autori hinnangul on need Gagné õppeühiku mudeli etapid sageli õpetaja jaoks suurema tähtsusega ning võtavad suurema osa õppetundide ajast. Samuti on need etapid vajalikud, et õppija oskaks märgata ja saaks aru, mida tunnis õpitakse ning harjutaks õpitu kasutamist. Kõnealuste etappide läbimise olulisust toetab „Noored kooli“ programmis kasutatav tunni ülesehituse lähenemine, mis koosnebki häälestusest, õppimisest, juhendatud harjutamisest, iseseisvast harjutamisest ning tagasisidest (Urva et al., 2014).

Vähem esinesid 2. kursuse õpetajakoolituse üliõpilaste vaadeldud tundides etapid nagu õppetunni eesmärkide esitamine, tagasiside andmise kindlustamine, õppimisele hinnangu andmine ning õpitu kinnistamine ja üldistamine. Autori arvates pole üllatav tulemus see, et õpetajad õppetunni eesmärgi vähe tutvustavad. Kuigi teadmine õppe-eesmärkidest aitab nii õpetajal kui ka õpilastel teada täpselt, mille poole nad liiguvad ning millal on nad eesmärgi saavutanud (Arends, 2012), siis Krull (2018) nimetab kaks peamist põhjust, miks õpetajad õpilasi neist eesmärkidest ei teavita. Need on tundide ühetaolisus (osalejad on harjunud sarnase ülesehitusega ning neid ei pea sellest alati informeerima) ning õpetaja vähene keskendumine

sellele, et kujundaja õpilastest iseseisvad õppijad (lihtsam on teha lihtsalt tegevusi, mitte põhjendada, miks just neid tehakse). Vaatamata sellele, et paljud õpetajad õpilasi eesmärkidest ei teavita ning autori hinnangul ka iseenda jaoks neid piisavalt paika ei pane, siis on eesmärgistamine siiski väga oluline osa tunni ülesehitamisel, sest selgete õppe-eesmärkide olemasolu kindlustab selle, et meetodid, mis tunni ülesehitusse valitakse aitavad tõeliselt saavutada õppekavas ette nähtud õpiväljundid (Eggen & Kauchak, 2013) ning et õpetajal on kindel ülevaade nii iga üksiku õpilase kui ka terve klassikomplekti õppimisest (Krull, 2018). Efektiivsuse tagamiseks ning õpilastele mõistetava arusaama tekitamiseks tuleb ülised eesmärgid konkretiseerida, kasutades sõnastuses konkreetseid toiminguid (nt lahendab, tunneb ära). Õppe-eesmärkide esitamine õpilastele on neile kasulik, sest informeerib neid erinevate tunnis tehtavate tegevuste otstarbest, siis tõeliselt tõhusaks saavad need vaid siis, kui õpilased mõistavad nende sisu ning neile saavad need omaseks. Lisaks võib õpilaste sisemine motivatsioon õppida oleneda sellest, kuivõrd on ülesande eesmärgid neile seletatud (Lindgren & Suter, 1994). Seega, toetudes neile väidetele, arvab autor, et õpetajad ise peaksid kindlasti paika panema tunni õppe-eesmärgid ning need esitama ka õppijatele võimalikult arusaadaval ja konkreetsel viisil.

Tagasiside saamise kindlustamise ja õppimisele hinnangu andmise etappide vähesust võib põhjendada asjaolu, et need etapid ei mahu ajaliselt teistega koos ühe õppetunni sisse ära ning kuna need kaks etappi on omavahel väga tihedasti seotud, siis on teise algust ning esimese lõppu raske teineteisest eristada (Krull, 2018). Lisaks on nende kahe etapi läbimiseks vaja korraldada mingil moel ülesanne, mille põhjal tagasisidet anda. Ülesande täitmine võtab jällegi aega, mistõttu võib õpetaja võtta selle täitmiseks koguni täiesti eraldi õppetunni. Lisaks võib autori seisukohal selles uurimuses tagasiside kindlustamise ning hindamise etapi mitte esinemise taga olla see, et aineõpetajad ei lasknud tudengitel vaadelda tunde, kus tehti kontrolltööd või muud hindelist tööd, vaid kutsusid vaatleja sellisesse tundi, kus tehti võimalikult palju erinevaid tegevusi. Siiski on autori hinnangul tagasiside andmine õpilastele ja ka õpetajale endale väga vajalik õppeühiku osa. Selle väite toetuseks võib nimetada Lindgreni ja Suteri (1994) kokkuvõtet sellest, et tagasiside aitab kaasa õppimisele, sest see suunab õpilaste tähelepanu olulisele ning suurendab õpilaste huvi õpitava suhtes. Õpetajale endale aga annab tagasiside andmine teadmise sellest, kui tõhus oli tunnis kasutatud õppemeetod. Autori hinnangul peaksid väljatoodud

argumentide pärast õpetajad üha enam aru saama, et õppimisele tagasiside andmine on igati oluline etapp õppeühikust.

Õpitu üldistamine ja kinnistamine on Gagné õppeühiku mudeli viimane etapp, mis on teistest erinev ning mõneti eriline. Krull (2018) väidab, et selle etapi läbiviimiseks on vaja, et eelnevate etappide läbimisest oleks veidi aega möödas. Üldistamise ja kinnistamise etapis võiks kokku võtta mitme eelneva tunni teemad (Krull, 2018), et kõige olulisemad teadmised või oskused jääks meelde pikemaks ajaks ning et neid oleks võimalik omavahel seostada ja erinevates olukordades rakendada (Gagné, 1985). Kuigi eelnevalt väljatoodu on autori meelest põhjenduseks sellele, miks õpitu kinnistamist ja üldistamist esines üksikutes vaadeldud tundides, arvab autor, et iga õppetunni lõpus võiks olla sisuline kokkuvõte, mis aitab õpetajal aru saada, kas seatud õppe-eesmärgid saavutati. Seda toetab Uuseni (2007) väide, et õppetunni lõppu võiks õpetaja kavandada mingi tegevuse, mis aitaks välja selgitada, kas õpetuslikud eesmärgid saavutati. Samuti lisab ta, et tunni kokkuvõte võib olla seotud ka õppetöö kohta tagasiside saamisega. Näiteks soovitab ta lastelt küsida, mida nad sellest tunnist enda jaoks uut õppisid, millised asjad pakkusid tunni ajal huvi või millised olid ebameeldivad.

Bakalaureusetöös esitatud teine uurimisküsimus oli „Millega põhjendasid õpetajad valitud tunni ülesehitust?“. Sellele vastuse leidmiseks küsiti vaadeldud tunde andnud II või III kooliastme aineõpetajate käest, mis põhjusel valisid nad tunni läbiviimiseks taolise ülesehituse. Vastused võib jaotada neljaks: õpetajast endast, koolist, õpilastest või ainetunnist sõltuvateks teguriteks. Uuriija hinnangul on tekkinud kategooriad igati ootuspärased ning selgitavad ka üldiselt seda, miks tunnis midagi just valitud viisil tehakse ka muudes aspektides peale ülesehituse. Selles võib toetuda Kyriacou (2007) arvamusele, et õppetöö planeerimisel tuleb arvestada õppeprotsessis osalevate inimestega ning tingimustega, mis on õppetunnile seatud.

Kõige enam nimetati õpetajate poolt ainetunnist sõltuvaid tegureid, nagu vajadust saavutada tunni eesmärk või tunni tüübist (näiteks uus teema või kordamine) lähtumine. Neid tegureid saab põhjendada kahe õppetöö planeerimise mudeli abil, milleks on ratsionaal-lineaarne ning mittelineaarne mudel (Arends, 2012). Ratsionaal-lineaarse mudeli alusel planeerides võtabki õpetaja oma tunni toimuva aluseks õppe-eesmärgid, mittelineaarse puhul aga tegevused, mille põhjal paneb alles paika tunni eesmärgid. Neist mudelitest lähtuvalt on nii eesmärgid kui ka tunni tegevused aluseks sellele, milline saab olema tunni ülesehitus. Samuti õpetajate poolt nimetatud

ajapuudusega seotud põhjused võivad tuleneda õpetatava aine nädalatundide väiksest arvust (Arends, 2012).

Peale ainetunnist tuleneva mõjutasid õpetajate valitud ülesehitust ka kool, kus nad töötasid, õpilased, kellele tund mõeldud oli, ning õpetajad ise oma vajaduste ning suhtumisega. Õpetajate nimetatud kooli mõju tunni ülesehitusele oli põhjendatud sellega, et nende kool osaleb „Liikuma kutsuva kooli“ programmis ning selle tõttu korraldatakse tundides liikumispause, mis toetavad õppimist (Bangsbo et al., 2016) ning tekitavad tunnis rahulikuma keskkonna (Norris et al., 2015). Väga levinud tunni ülesehituse mõjutajad vaadeldud õpetajate seas olid erinevad õpilastest tulenevad tegurid või õpetajast endast tulenevad tegurid. See tulemus on igati kooskõlas Haynes (2010) väitega, et tunni planeerimisel tuleb arvestada ka seal osalevate inimestega. Eriti oluliseks peab uurimuse autor õpetajate nimetatud õpilastega arvestamise põhjendust, et tunni ülesehitust valides tuleb arvestada täpselt selle klassikomplektiga, kellele tundi planeeritakse. Krull (2018) väite kohaselt tekitab õpetaja õpilastes soovi ja suutlikkuse õppida kui ta arvestab nende klassi eripäradega tunni planeerimisel. Võttes arvesse kindla klassikomplekti isikupära, võiks õpetaja koostada õppe-eesmärgid vastavalt õpilaste huvidele, et suurendada motivatsiooni (Krull, 2018) ning arvestada õpilaste vajaduste ja omadustega, sest sel juhul on just nende õpilaste õppimine päriselt efektiivne (Kyriacou, 2007).

Käesoleva uurimuse juures võib leida ka mõningasi piiranguid. Esimesena võib nimetada valimi moodustamise strateegia puudusi. Nimelt moodustus valim selle alusel, milliseid õpetajaid õpetajakoolituse 2. kursuse tudengid vaatlema said minna, mis olenes nende asukohast ning tutvustest õpetajate seas. Sellest tulenevalt oli rohkem vaatlusprotokolle Tartus asuvate koolide õpetajate tundidest ning vähem teiste Eestis asuvate koolide õpetajatest. Lisaks on töö piiranguks ka asjaolu, et II ja III kooliastme aineõpetajate tunde vaatlesid erinevad tudengid, mitte uurimuse autor ise. Neil tudengitel võis olla erinev ettekujutus sellest, mida vaatlusprotokoll kirja panna, kui detailselt kirjeldada, ning neil olid kesised teadmised tunni ülesehituse planeerimisest, sest seda tutvustav kursus *Ülddidaktika ja kasvatustöö alused* oli alles algusjärgus. Ühest küljest on kahju, et vaatlejate teadmised õppetunni ülesehituse mudelitest olid tagasihoidlikud, sest teades tuntud mudelite sisu oleksid nad paremini ära tundnud, mida vaatlusprotokoll kindlasti kirja panna, ning oleksid selle veel detailsemalt üles märkinud. Samas võis see olukord, et vaatlejad ei teadnud Gagné mudeli või teiste õppetunni ülesehituse mudelite sisu, olla positiivne, sest nii ei

keskendumine nad mingi kindla etapi otsimisele ja suutsid tänu sellele märgata etappe, mida pole võibolla tuntud mudelites toonitatud.

Uurimuse tulemusi võis mõjutada see, kui põhjalikult ning mil moel jäädvustasid tudengid õpetaja antud vastuse avatud küsimusele selle kohta, mis mõjutas tema planeeritud tunni ülesehitust. Selle tõttu võis nii mõndagi õpetajate vastustest jääda tudengitel kirja panemata. Samuti oleks uurija võinud koostada pikema õpetajatele esitatava avatud küsimuste osa, et uurida veel vaadeldud tunniks ettevalmistuste tegemise tagamaid. Näiteks oleks võinud küsida, kui kaua antud tunni planeerimine aega võttis või millist taktikat kasutas õpetaja tunni planeerimiseks (mis järjekorras ja kui põhjalikult mida tegi). Sellised küsimused oleksid andnud uurijale veel selgema ülevaate vaadeldud tundide planeerimisprotsessist, et analüüsida tundides toimunu sisu veel detailsemalt ning leides seoseid planeerimise protsessi ning välja kujunenud õppetunni vahel.

Kitsaskohti võib leida ka bakalaureusetöö andmeanalüüsi protsessis. Kindlasti oleks saanud esimese uurimisküsimuse kodeerimisreeglitiku sisu kirjutada veelgi konkreetsemaks ning arusaadavamaks toetudes veel rohkematele valdkonnaspetsiifilisele teaduslikele allikatele. Lisaks oleks autor võinud kodeerimisprotsessi paremini planeerida, et teada täpselt, millal uurija ise kodeerib andmeid ning millal sekkub kaaskodeerija. Selle taktika abil oleks saanud tulemuste kirjutamise protsessiga süstemaatilisemalt peale hakata ning uurijal oleks olnud parem ülevaade koodidest ning neist välja kujunenud tulemustest. Kui autoril oleks olnud selge süstemaatiline arusaam tulemustest oleks kindlasti arutelus võimalik veel detailsemalt vaadelda erinevaid asjaolusid, mis tulemusi mõjutasid.

Selle bakalaureusetöö praktiline väärtus seisneb Eesti II või III kooliastme õpetajate (N=26) ainetundide ülesehituse ning seda mõjutavate tegurite väljaselgitamises. Ainetundide ülesehituse võrdlemine Gagné õppeühiku mudeliga annab õpetajakoolituse õppejõududele võimaluse arvestada edasiste kursuste kavandamisel tunni ülesehituse mudelitest, eriti just Gagné mudelist, ülevaate andmisel, et millistele aspektidele tuleks rohkem keskenduda ning mida rõhutada tulevaste õpetajate õpetamise käigus. Samuti saavad tegevõpetajad selle uurimuse alusel ettekujutuse sellest, millised on teiste aineõpetajate läbiviidavad tunnid, et võtta neist eeskujuna, ning mõtteid sellest, kelle või millega arvestada tunni ülesehituse valimisel.

Kuna autori hinnangul on eelnevates uurimustes vähe uuritud tunni ülesehituse mudelite vastavust ning kooskõla reaalsete koolis toimuvate tundide ülesehitusega, siis soovib uurija sellele uurimusele sarnast tööd viia läbi ka teiste tunni ülesehituse mudelite alusel. Seda selle

tõttu, et nii saab uurida ka teiste mudelite häid ja halbu külgi ning selle tagajärjel saavad õpetajad infot, mis aitab neil valida, millise tunni ülesehituse mudeli alusel nemad oma tunde planeerida soovivad. Samuti arvab autor, et kuna tulevastel õpetajatel on vaja saada teada, kuidas käib tunni planeerimise protsess, siis võiks edaspidi uurida ka detailsemalt seda, millega tegevõpetajad oma tundide planeerimisel arvestavad ning millega soovitaksid õpetajakoolituse õppejõud või teised haridusspetsialistid tundi planeerides arvestada. Näiteks võiks korraldada kvalitatiivse uurimuse ning intervjuuerida õpetajakoolituse õppejõude teemal, millega soovitavad nemad tundi planeerides arvestada, millised planeerimise strateegiad neil endal planeerida aitavad või kuidas silmas pidada erinevate vajadustega õppijaid nii, et tulemuseks saab edukas tund. Veel võiks uurida mitte ainult tegevõpetajate tundide planeerimist ning ülesehitust, vaid ka kõrgkoolides toimuvate loengute ning seminaride ülesehitust ning seda, mis mõjutab nende kontakttundide sisu ning kuidas seal arvestatakse erinevate õppijatega.

Töö autorile andis bakalaureusetöö koostamine kogemuse sellest, kuidas planeerida, koostada ja vormistada bakalaureusetööd, ning uurijale sai selgemaks see, mil moel teostatakse kvalitatiivses uurimuses andmete töötlemist ning analüüsi. Samuti oskab autor peale töö tegemist märgata detailsemalt tunni ülesehituse eripärasid ning arvestada erinevate aspektidega, mis mõjutavad tunni planeerimist. Õpetajana sai uurija tulevikuks palju erinevaid näiteid sellest, millega tunnis tegeleda ning mis moel õpilastega tunnis arvestada.

## **Tänuõnad**

Bakalaureusetöö autor tänab Tartu Ülikooli õpetajakoolituse 2. kursuse üliõpilasi, kelle koostatud vaatlusprotokolle töö käigus analüüsi. Suurim tänu kuulub töö juhendajale lektor Liina Lepale.

## **Autorsuse kinnitus**

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

Anett Lessuk

/allkirjastatud digitaalselt/

19.05.2019

## Kasutatud kirjandus

- Arends, R. I. (2012). *Learning to teach* (9th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Bangsbo, J., Krustup, P., Duda, J., Hillman, C., Andersen, L. B., Weiss, M., ... Elbe, A-M. (2016). The Copenhagen Consensus Conference 2016: children, youth, and physical activity in schools and during leisure time. *Br J Sports Med*, 50(19), 1177-1178.
- Butt, G. (2008). *Lesson Planning* (3rd ed.). London: Continuum International Publishing Group.
- Caliskan, I. (2014). A Case Study About Using Instructional Design Models In Science Education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 394-396.
- Cunningham, G. (2009). *The new teacher's companion: Practical wisdom for succeeding in the classroom*. Alexandria, VA: ASCD.
- Engen, P. D., & Kauchak, D. P. (2013). *Educational psychology: Windows on classrooms* (9th ed.). New Jersey: Pearson Education.
- Gagné, R. M. (1985). *The Conditions of Learning and Theory of Instruction* (4th ed.). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Gagné, R. M., Briggs, L. J., & Wager, W. W. (1992). *Principles of instructional design* (4th ed.). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Gagné, R. M., & Driscoll, M. P. (1992). *Õppimise olemus ja õpetamine*. Tartu: Tartu Ülikool.
- Haynes, A. (2010). *The complete guide to lesson planning and preparation*. London: Bloomsbury Publishing.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2005). *Uuri ja kirjuta*. Tallinn: Kirjastus Medicina.
- Ilie, M. D. (2014). An adaption of Gagné's instructional model to increase the teaching effectiveness in the classroom: the impact in Romanian Universities. *Educational Technology Research and Development*, 62(6), 767-794.
- John, P.D. (2006). Lesson planning and the student teacher: re-thinking the dominant model. *Journal of Curriculum Studies*, 38(4), 483-498.
- Jürimäe, M., Kärner, A., & Tiisvelt, L. (2014). *Kujundav hindamine kui õppimist toetav hindamine: õpetajakoolituse õppematerjal*. Tartu: Eesti Ülikoolide Kirjastus.
- Karm, M. (2013). *Õppemeetodid kõrgkoolis*. Tartu: Sihtasutus Archimedes.
- Krull, E. (2018). *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat*. 3. tr. Tartu: Tartu Ülikooli kirjastus.
- Krull, E. (2008). Õppetunni mudelite rakendamine. *Haridus*, 11-12, 1-8.



- Krull, E., Oras, K., & Pikksaar, E. (2010). Promoting student teachers' lesson analysis and observation skills by using Gagné's model of an instructional unit. *Journal of education for teaching*, 36(2), 197-210.
- Krull, E., Oras, K., & Sisask, S. (2007). Differences in teachers' comments on classroom events as indicators of their professional development. *Teaching and Teacher Education* 23(7), 1038–1050.
- Käis, J. (2018). *Õpetuse alused ja teed*. Tartu: OÜ Studium.
- Kyriacou, C. (2007). *Essential teaching skills* (3rd ed.). London: Nelson Thornes.
- Laherand, M-L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: OÜ Infotrükk.
- Leow, F. T., & Neo, M. (2014). Interactive Multimedia Learning: Innovating Classroom Education in a Malaysian University. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 13(2), 99-110.
- Liikuma Kutsuv Kool - sest liikumine toob koolirõõmu!* (s.a.). Külastatud aadressil <http://liikumislabor.ut.ee/liikuma-kutsuv-kool-0>
- Lindgren, H. C., & Suter, W. N. (1994). *Pedagoogiline psühholoogia koolipraktikas*. Tartu: OÜ Greif.
- Midgley, C., Kaplan, A., & Middleton, M. (2001). Performance-approach goals: Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost?. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 77.
- Miner, M. A., Mallow, J., Theeke, L., & Barnes, E. (2015). Using Gagne's 9 events of instruction to enhance student performance and course evaluations in undergraduate nursing course. *Nurse educator*, 40(3), 152-154.
- Norris, E., Shelton, N., Dunsmuir, S., Duke-Williams, O., & Stamatakis, E. (2015). Physically active lessons as physical activity and educational interventions: a systematic review of methods and results. *Preventive Medicine*, 72, 116-125.
- Pedersen, S., & Liu, M. (2003). Teachers' beliefs about issues in the implementation of a student-centered learning environment. *Educational Technology Research and Development*, 51(2), 57-76.
- Programmisis osalejad*. (s.a.). Külastatud aadressil <http://liikumislabor.ut.ee/projektis-osalejad>
- Põhikooli riiklik õppekava (2014). *Riigi Teataja I 29.08.2014, 20*. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/129082014020>

- Reed, D. K. (2012). Clearly communicating the learning objective matters! Clearly communicating lesson objectives supports student learning and positive behavior. *Middle School Journal*, 43(5), 16-24.
- Rosengrant, D. (2013). Using eye-trackers to study student attention in physical science classes. *Bull. Am. Phys. Soc*, 58. Külastatud aadressil [https://create4stem.msu.edu/sites/default/files/event/files/Rosengrant-CreateConference\[1\].pdf](https://create4stem.msu.edu/sites/default/files/event/files/Rosengrant-CreateConference[1].pdf)
- Rusznyak, L., & Walton, E. (2011). Lesson planning guidelines for student teachers: A scaffold for the development of pedagogical content knowledge. *Education as Change*, 15(2), 271-285.
- Smith, P. L., & Ragan, T. J. (1996). Impact of RM Gagne's Work on Instructional Theory. In M. R. Simonson, M. Hays, & S. Hall (Eds.), *Proceedings of Selected Research and Development Presentations at the 1996 National Convention of the Association for Educational Communications and Technology Sponsored by the Research and Theory Division (18th, Indianapolis, IN)* (pp. 727-743). Washington: Association for Educational Communications and Technology.
- Suskie, L. (2009). *Assessing Student Learning: A Common Sense Guide* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Ullah, H., Rehman, A. U., & Bibi, S. (2015). Gagné' s 9 events of instruction – a time tested way to improve teaching. *Pakistan Armed Forces Medical Journal*, 65(4), 535-539.
- Urva, H., Kurisoo, M., Prass, K., Melts, S., Baumbach, A., & Slabina, P. (Toim). (2014). *Aabits 2014*. Külastatud aadressil [http://www.nooredkooli.ee/koduleht/wp-content/uploads/2015/02/Aabits\\_2014.pdf](http://www.nooredkooli.ee/koduleht/wp-content/uploads/2015/02/Aabits_2014.pdf)
- Uusen, A. (2007). Klassiõppe didaktika alused. I. Timoštšuk, & A. Uusen (Toim), *Klassiõpetajale õpetamisest. Abimaterjale pedagoogiliseks praktikaks* (lk 25–40). Tallinn: Tallinna Ülikooli Kirjastus.
- Õunapuu, L. (2014). *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes*. Tartu: Tartu Ülikool.

## Lisad

### Lisa 1. Vaatlusprotokolli põhi

#### Protokoll

Aine:

Kool:..... Klass: ..... Õpilaste arv: .....

Aeg (kuupäev):

Vaatleja nimi:

**Tunni teema:**.....

**Tunni eesmärgid** (küside õpetajalt enne tundi või peale tunni toimumist ja panna kirja täpselt selles sõnastuses nagu õpetaja need ütleb):

\*laiendage lahtreid vastavalt vajadusele

Õppetöö osad (minutites)	Õpetaja tegevus	Õpilase tegevus	Vaatleja märkmed

#### Küsimused õpetajale ja vastuste kokkuvõtte

1) Miks te valisite tänase tunni läbiviimiseks sellise tunni ülesehituse (*tunni alustamise, õppemeetodid, tagasiside andmise, lõpetamise*)? Palun põhjendage.

2) Kui kaua olete töötanud õpetajana? Kui vana te olete? (kui õpetaja soovib avaldada)

## Lisa 2. Vaatlusprotokoll Õpetaja 3

### Õppetöö vaatlus ja küsimused õpetajale. Protokoll.

**Aine:** inimeseõpetus

**Kool:**

**Klass:** 8.e

**Õpilaste arv:** 20 (10 poissi ja 10 tüdrukut)

**Aeg (kuupäev):** 15.10.2018, kell 8:15 – 09:00

#### Vaatleja nimi:

Kui Vaatleja esmaspäeva hommikul ca 10 minutit enne esmaspäeva 1. tundi klassiruumi jõudis, oli suurem osa õpilasi kohal ja käis vilgas asjaajamine – mingi ürituse tarbeks õpetajale raha maksmine. Oli ilus hommik, päike paistis, klass oli tänapäevane, hubane ja puhas, täis päikesesära ja värsket õhku. Üldine atmosfäär oli asjalik, sõbralik ja rahumeelne (mitte uimane).

#### Tunni teema: Kehaline aktiivsus

**Tunni eesmärgid** (küside õpetajalt enne tundi või peale tunni toimumist ja panna kirja täpselt selles sõnastuses nagu õpetaja need ütleb): Kehaline aktiivsus ja erivaad treeningliigid

Õppetöö osad (minutites)	Õpetaja tegevus	Õpilase tegevus	Vaatleja märkmed
8:13 (st 2 minutit enne tunni algust) 8:15	Korraldused: telefonid ära ja töövihikud välja, kohe alustame tundi.  Sissejuhatus. Koolikell. Kohalolijate kontrollimine (sh viimased saabujad). Tunni teema teatavakstegemine: Tänane teema on kehalise	Kuulavad, ei sosista, ei sori oma koolikottides, ei lappa õppematerjale, ei toimetata nutiseadmetega.	Otsekohe tekkis mulje rahulikust klassist (õpetaja klassijuhatajana pärast vestluse käigus kinnitas seda). Õpetaja on ise kehalise kasvatuse õpetaja, tolele klassile klassijuhataja ja nende koolis on enamasti kombeks, et klassijuhataja annab inimeseõpetuse ainet (kui tal on „vastav paber olemas”).  Kogu õpilaste käigus hoidsid arutelu üleval poisid, kellest mitmed tegelevad

<p>08:21</p> <p>08:24</p>	<p>aktiivsuse teema: mis ja milleks see on, trennist. Teada andmine, et tunni lõpus lahendatakse veel organisatoorseid küsimusi: osalemine Tartu KHK-s erialade õpitubades (nimekirjad, hooned-ruumid-kellaajad).</p> <p>Õpetaja kasutab loengut, slaide, küsitlemist-arutelu.</p> <p>Mis see on? Milleks see hea on? Definiitsioon, tasemed. Mis on sport? Miks teeb füüsiline tegevus head? Milles väljendub sotsiaalne heaolu?</p> <p>Teeb õpilasele märkuse: pane telefon ära.</p> <p>Valehäbi kui trennis mittekäimise põhjus.</p> <p>Kehaliste võimete liigid.</p> <p>Vastupidavus. (Õpetaja laseb tujutseval ja ignoreerival tütarlapsel defintsiiooni slaidilt ette lugeda).</p> <p>Käsitleb kõiki (6) võimete liiki ja</p>	<p>Õpilane esitab omal algatusel mõttekäigu selle kohta, et võimed on kattuvad.</p> <p>Arutlevad.</p>	<p>tasemespordiga.</p> <p>Vaba, sundimatu õhkkond, üldiselt peeti reeglitest kinni. Juleti arvamust avaldada, vaielda, küsida.</p> <p>Samas ei olnud suhtlemine õpetajaga semutsemine.</p> <p>Meeldis see silma paistnud reegel, et kui tahvlile ei näe võid tõusta püsti, tulla ettepoole ning teiste mittesegamiseks kükitada.</p> <p>Meeldis ka see, et õpetaja pani ühe tujukamat tüdruku ja üh täiesti passiivset tüdruku tahvlilt kõva häälega defintsiioone lugema (kaasamine ja distsipliin).</p> <p>Õpetaja tunnistas, et selle klassi poisid on edevad (ja seetõttu on neid lihtne õppetöösse kaasata).</p> <p>Tund lõpetati rahulikult ja ei kapatud minema, õpetaja viimased sõnad mürasse sumbumas (nagu ülikoolis tihti näeb).</p>
---------------------------	---	---	--

08:32	<p>kaasab õpilased küsimustega arutlema.</p> <p>Koordinatsioon. Näitlikustamiseks harjutus: ühega käega patsutada kõhtu, samal ajal teha teise käega pea kohal horisontaalselt ringe.</p>	<p>Teevad harjutust ja väljendavad seisukohta, et nii on ilma harjutamata peaaegu võimatu teha.</p>	
08:36	<p>Video vaatamine. Ülesanne leida, milliseid kehalisi võimeid videos kasutatakse.</p> <p>5-17. aastase inimese füüsilise aktiivsuse miinimumprogrammi ning mõõduka ja kõrge intensiivsusega füüsilise koormuse arvutamise (valemi) tutvustamine.</p> <p>Küsib, millised spordialad võiksid õpilaste arvetes olla mõõduka ja millised kõrge intensiivsusega spordialad.</p> <p>Aeroobne ja anaeroobne treening. Õpilaste kaasamine arutellu selle kohta, et teaduslikult on tõestatud, et päevas tuleks olla vähemalt 60 minutit vähemalt mõõdukalt aktiivne ning vähem kui 2 tundi olla internetis.</p>	<p>Pärast video vaatamist nimetavad õpilased läbisegi, milliseid kehalisi võimakusi nad tähele panid ja milliste tegevuste/harjutuste puhul.</p> <p>Eriline diskussioon tekib võrkpalli intensiivsuse hindamisega. Tippsporti tegev õpilane leiab, et iga võistlus on kõrge intensiivsusega.</p> <p>Keegi avaldab mh arvamust, et tema on 2 tunni asemel 20 tundi „nutis“.</p>	<p>Video on kiirete harjutuste jada (segu tänavatantsust ja võitluskunstidest), ilmselt vanusele meeldiva taustamuusikaga.</p>

08:49	<p>Kasutatud allikate nimetamine (eesmärgiga teadvustada, et esitatu pole õpetaja isiklikud seisukohad).</p> <p>Koduse ülesande andmine (saabuvaks koolivaheajaks): 1 nädal jooksul enda harjumuste kohta (ausa) vaatluspäeviku) pidamine (töövihikus juhend). Ülesanne panna kirja päevikusse.</p>	<p>Õpilased täpsustavad ülesannet ja juhendit, ja et neil enam päevikut ei ole, kuna nad on 8. Klass.</p>	
08:51	<p>Töötubadega seotud organisatoorsed küsimused.</p>	<p>Küsimuste esitamine. Kuna nimekirjad ja muu info on halvasti nähtav, tulevad tagumiste ridade õpilased esimeste pinkide juurde ja kükitavad vahekäiku ning kui keegi tahab püsti tõusta/seista, siis üksmeelselt kutsutakse „reegli rikkuja“ korrale.</p>	
08:55	<p>Tuletab meelde, et 2. novembril on seksuaalse hariduse loeng.</p>	<p>Üks tüdruk tahab teada, kas see on neil poistega koos.</p>	
08:56	<p>Korraldus asjad kokku panna, sest tund on lõppenud.</p>	<p>Õpilased panevad asjad ilma lärmita kokku ja hakkavad klassist väljuma (mõni jääb õpetajaga veel suhtlema).</p>	
09.00	<p>Koolikell.</p>		

## **Küsimused õpetajale ja vastuste kokkuvõtted**

1) Miks te valisite tänase tunni läbiviimiseks sellise tunni ülesehituse (tunni alustamise, õppemeetodid, tagasiside andmise, lõpetamise)? Palun põhjendage.

Teema on osa kolmikteemast. Eelmine kord oli 1. osa – füüsiline, vaimne ja sotsiaalne tervis.

2) Kui kaua olete töötanud õpetajana? Kui vana te olete? (kui õpetaja soovib avaldada)

Õpetajana töötab. 8. aastat, vanus 33 aastat.



### Lisa 3. Vaatlusprotokoll Õpetaja 29

#### Protokoll

**Aine:** Füüsika

**Kool:**

**Klass:** 9a+9b Õpilaste arv: 10 (2 puudus)

**Aeg (kuupäev):** 09:00-10:20 10.10.18

**Vaatlejate nimed:**

**Tunni teema:** Ohmi seadus, jada- ja rööpühendus.

**Tunni eesmärgid:** Vastav teema selgeks saada, skeemidest aru saamine, edukas lahendamine ja arvutamine. Eesmärk sai täidetud.

Õppetöö osad (minutites)	Õpetaja tegevus	Õpilase tegevus	Vaatleja märkmed
Sissejuhatus tundi 3-5 min	Õpetaja alustas tundi püsti tõusmisega. Seejärel küsis üle, mis eelmisest tunnist meeles on.	Õpilased tõusid püsti õpetajaga, teretasid.	Õpilased olid jaotatud laudkondadesse poisid ja tüdrukud eraldi, üks istus täiesti eraldi. Tundub et õpilased ise valivad, kus istuvad. Õpetaja Madis andis meile iPad's õpiku, kuna õpilastel endil juba olid tahvelarvutis õpikud.  Teisest ruumis oli kuulda laulmist päris valjusti, mis häirib. Õpetaja küsimustele vastasid 3 poissi peamiselt ja tüdrukud enamasti ainult kirjutasid tahvlilt maha. Tundub, et nemad ei küsi eriti, aga poisid küsivad.  Õpik on lihtsalt ja arusaadavalt üles ehitatud, palju on ka jooniseid. Õpikus on ka teemakohased ülesanded, kus õpilane
Eelmise tunni kordamine 5-7 min	Õpilaste abiga kirjutas tähtsamad valemid tahvlile	Õpilased vastasid küsimustele	
Uus teema 10-15 min	Õpetaja palub õpilastel lugeda õpikust uut teemat. Õpetaja tutvustab millest õpikus juttu on, annab ka võimaluse lisalugemiseks nendele kellel soovi. Õpetaja käib lugemise ajal klassis ringi ja teeb mõned uued joonised tahvlile.	Õpilased loevad õpikust uut teemat.	

<p>Kiire kohaloleku kontroll 1 min</p>	<p>Õpetaja küsib klassilt, kes puuduvad</p>	<p>Annavad teada, kes puuduvad</p>	<p>saab kohe ennast kontrollida.</p> <p>Oli vaid 2 puudujat.</p> <p>Vaadates internetist tunniplaani selgub, et klass on jaotatud kolmeks grupiks, kes õpivad samu asju erinevatel päevadel.</p> <p>Väiksema klassiga on kergem ja rahulikum küsimusi küsida ning tahvli ees ülesandeid läbi lahendada.</p> <p>Tahvli ees käisid alguses ainult poisid, aga hiljem õnneks ka üks tüdruk sai aru, et tahvli ees saab palju paremini selgeks selle, mis võib arusaamatu olla.</p>
<p>Lugemiskontroll 5-10 min</p> <p>Ülesannete lahendamine (tahvli ees) 15-20 min</p>	<p>Õpetaja küsib õpilastelt erinevaid valemeid, mille kohta nad just lugesid</p> <p>Õpetaja abistab õpilase tahvli ülesande tegemist ilma, et ütleks liiga palju ette. Tuletab meelde, et kui ei saadud aru, siis küsida üle. Õpetaja kiidab vahepeal, mis on õpilasena motiveeriv, sest siis saab aru, et on õigel teel.</p>	<p>Samad õpilased koguaeg vastavad, kelleks on tahvli juures istuvad poisid.</p> <p>Tahvli ees lahendab vabatahtlikult ülesannet üks õpilane, kes koguaeg õpetaja küsimustele vastas.</p> <p>Üks õpilastest arvas, mis vastuseks võiks tulla, kuid see oli vale. Õpetaja tõi arusaadava selle seletuseks analoogse koogi jagamise küsimuse ja kohe oli arusaadav, miks tema pakutud vastus vale oli.</p>	<p>Tahvli ette võiks kutsuda neid kes asjast aru ei saa, arusaajad saaksid iseseisvalt ülesandeid lahendada.</p> <p>Enam ei laulda, aga nüüd kostub ainult nooremate klasside lärmi ukse tagant, sest antud tund asub algklasside korrusel.</p> <p>Meeldib, et üks õppetund on ajaliselt jaotatud kaheks koolitunniks- jõuab rahulikult ärgata ja süveneda.</p> <p>Tahvli ees lahendamise eest saab punkti.</p>

<p>Uus ülesanne 15-20 min</p> <p>Õpetaja teeb trikiga skeemi 5 min</p>	<p>Õpetaja seletas õpilasele uuesti arusaamatu koha. Õpetaja julgustab küsimuste küsimist</p> <p>Õpetaja palus õpilastel püsti tõusta ja üles ärkamiseks 5 korda hüpata.</p> <p>Uues ülesandes küsib õpilastelt, mis numbrid võiksid andmetes olla</p> <p>Õpetaja küsis, et kes tahaks vabatahtlikult tahvli ees proovida ülesande lahendamist. Õpetab nippe, kuidas on kergem joonisest aru saada.</p> <p>Küsib mis sorti ühendus on skeemil ja kuidas seda lahendada. Annab vihjeid et seda saab ka peast teha. Värvidega seletab joonist (aitab eristada).</p>	<p>Õpilased ei protesteerinud ja hüppasid.</p> <p>Tüdrukute laud oli andmete pakkumisel väga aktiivne.</p> <p>Tüdrukute lauast tuli vabatahtlik tahvli ette, ütles et üritab aru saada, sest enne ei saanud. Õpilased lahendasid õpetaja abiga ülesande, koos õpetaja seletustega leiti vastus antud ülesandele.</p>	<p>Tundub, et see on neil juba tavapärane tegevus, keegi ei vaielnud vastu ega teinud nägusid.</p> <p>Väga hea meel, et keegi tüdrukutest sai aru, et tahvlil lahendades saab paremini aru, kui miski on arusaamatu.</p> <p>Peale skeemi lahendamist sai tund läbi ja nagu õpetajalt teada saime, siis koduseid ülesandeid ei jää.</p>
--	---	--	--

### Küsimused õpetajale ja vastuste kokkuvõtted

1) Miks te valisite tänase tunni läbiviimiseks sellise tunni ülesehituse (*tunni alustamise, õppemeetodid, tagasiside andmise, lõpetamise*)? Palun põhjendage.

Tunni alustamine (püsti tõusmine ja vaikselt seismine)- tähelepanu, vaigistab õpilased, on senikaua püsti kuniks vait jäävad. Tunni ajal liigutavad- korraks tõusevad püsti ja hüppavad, et üles ärgata (liikuv kool).

2) Kui kaua olete töötanud õpetajana? Kui vana te olete? (kui õpetaja soovib avaldada)

5 aastat. Alla 30, veel.

**Lisa 4.** Gagné õppeühiku mudeli etappide esinemine ja näited II või III kooliastme ainetundides

	<b>Esines/ ei esinenud</b>	<b>Tegevus (esinemiste arv)</b>	<b>Näide</b>
<b>Tähepanu haaramine</b>	20/6	tervitamine (10)	<i>Õpetaja tervitab lapsi ja lapsed tervitavad vastu. (Õpetaja 22)</i>
		püsti tõusmine (8)	<i>Tundi alustas õpetaja püsti seismisega. (Õpetaja 25)</i>
		verbaalne korraldus (4)	<i>Korraldused: telefonid ära ja töövihikud välja, kohe alustame tundi. (Õpetaja 3)</i>
		vaatleja tutvustus (2)	<i>Õpetaja tutvustab vaatlejat, annab vaatlejale sõna. (Õpetaja 17)</i>
		muu (2)	<i>Õpetaja tuli klassi ja jäi klassi ette lihtsalt seisma. (Õpetaja 12)</i>
<b>Õppetunni eesmärkide esitamine</b>	12/14	Selgitamine, millega tunnis tegelema hakatakse (8)	<i>Tunni alguses selgitas õpetaja mida ta tunnis õpilastega teha plaanib. (Õpetaja 26)</i>
		Tunni teema teatamine (6)	<i>Tunni teema teatavakstegemine: Täna teema on kehalise aktiivsuse teema: mis ja milleks see on, trennist. (Õpetaja 3)</i>
		Selgitamine, miks tegeletakse sellise teemaga (2)	<i>Tutvustab tunni eesmärgi. Mainib ära kõik eelseisvad ülesanded ning teema olulisuse. (Õpetaja 17)</i>
		Tunni tüübi teatamine (1)	<i>Õpetaja tuletab meelde, et täna on konsultatsioonitund. (Õpetaja 20)</i>
		Ülesande abil tunni teema teatavaks tegemine (2)	<i>Kirjutab tahvlile kolm rida häälikuid ning palus õpilastel arvata, mis tunniteemaga võib tegemist olla. (hiljem lisis sinna õigeid vastuseid) (Õpetaja 28)</i>
<b>Varemõpitu meeldetuletamine</b>	17/9	varemõpitud teemal ülesande lahendamise (5)	<i>Õpetaja seletab, et ta hakkab ütleva värve ja lapsed peavad ringi liikudes otsima nimetatud värve ja käega seda puudutama. (Õpetaja 22)</i>
		vigade paranduse tegemine (2)	<i>Õpetaja ütleb: „Avage vihikud ja hakkame kontrolltöö vigade parandust tegema“. (Õpetaja 4)</i>
		koduse töö kontrollimine (6)	<i>Rääkimine õpilaste lahendatud eelmise tunni kodutöödest. Lahenduskäikude koos läbi arutamine. Õpetaja teeb tahvlile ülesandeid ja näitab, millised vastused oleks pidanud saama. (Õpetaja 19)</i>
		eelmises tunnis õpitud teema meeldetuletamine (10)	<i>Õpetaja tuletab eelmisel tunni õpitud taime ja loomaraku võrdlust meelde ning küsib lastelt selle kohta küsimusi. (Õpetaja 20)</i>

		eelmise tunni töö kontrollimine (5)	<i>Eelmise tunni töö avamine (ühises Google Docsis kordamisküsimustele vastamine – kolm küsimust õpilase kohta); tagasiside küsimine Google Docsis töötamise kohta; õpilaste vastuste kuulamine, vajadusel parandamine – seletamisel võttis kasutusele õpilaste koostatud plakatid, mis rippusid seinal; kui vastuses oli midagi konkreetselt valesti, tegi õpetaja dokumendis paranduse ja tegi muudatuse paksuks. (Õpetaja 1)</i>
<b>Uue materjali esitamine</b>	21/5	Teooria tutvustamine suuliselt (17)	<i>Õpetajal on mõisted ja nende seletused slaididel ning näited kirjutab tahvlile. (Õpetaja 14)</i>
		Küsitlemine ja arutelu (5)	<i>Aeroobne ja anaeroobne treening. Õpilaste kaasamine arutellu selle kohta, et teaduslikult on tõestatud, et päevas tuleks olla vähemalt 60 minutit vähemalt mõõdukalt aktiivne ning vähem kui 2 tundi olla internetis. (Õpetaja 3)</i>
		Näidete toomine (2)	<i>Koordinatsioon. Näitlikustamiseks harjutus: ühega käega patsutada kõhtu, samal ajal teha teise käega pea kohal horisontaalselt ringe. (Õpetaja 3)</i>
		Kirjaliku materjali jagamine (1)	<i>Õpetaja jagab õpilastele skeemi (paberil), kus kirjutatud, kuidas protsentülesandeid lahendada. Lisades seda, et sellega on lihtsam lahendada. (Õpetaja 4)</i>
		Ülesande lahendamise abil uue materjali esitamine (11)	<i>Tutvumine uue teemaga: „Võimsus“ 4. Õpetaja käsib õpilastel lugeda 1 ptk. Teemal „Võimsus. Ja igalühel vihikusse kirjutada vähemalt kaks valemit, mille suhtes õpilasel tekib küsimusi. (Õpetaja 19)</i>
		Katse tegemine (3)	<i>Õpetajal kaasas seller ning sellega hakatakse katset tegema. Selleks paneb õpetaja selleri toiduvärvilahuse sisse (jätab selle sinna tunni lõpuni). (Õpetaja 20)</i>
<b>Õppimise suunamine</b>	26/0	Õpilase järje peale aitamine (11)	<i>Töö tegemata jätnud õpilase aitamine – õpilane proovis vastata, õpetaja suunas ja lisas vajaliku ühisesse dokumenti. (Õpetaja 1)</i>
		Küsimuste/näidete küsimine õpilastelt (13)	<i>Küsib, millised spordialad võiksid õpilaste arvetes olla mõõduka ja millised kõrge intensiivsusega spordialad. (Õpetaja 3)</i>
		Arutelu (7)	<i>Taaskord kasutati abiks õpetaja poolt koostatud slide, samal ajal üritas õpetaja ka õpilastega suhelda ja neid arutlema panna, mis taimedel on ja et nad võrdleks neid omavahel. (Õpetaja 25)</i>

		Õpilasel ülesande lahendamisel abiks olemine (21)	<i>Aitab sõnaliselt taandada ja küsib siis, kui õpilane sai vastuseks 400 m, mis see 400 m on? Õpetaja seletab, et see on pikkus. (Õpetaja 4)</i>
Tegevuse esilekutsumine ehk õpitu kontrollimine	21/5	rühmatöö (5)	<i>Jaotab õpilased juuksepekkuse järgi neljaks rühmaks. Seletab õpilastele teatevõistluse, mille eesmärk on teksti sees vigu parandada. Juhatab õpilased koridori võistlema ning selgitab tingimusi. Peale võistluse lõppu kutsuvad õpilased klassiruumi tagasi. (Õpetaja 2)</i>
		paaristöö (1)	<i>Õpetaja seletab järgmise harjutuse töökäsku. Palub õpilastel paarides töötada. (Õpetaja 5)</i>
		iseseisev töö (18)	<i>Palub vihikud tühjalt lehelt avada, annab juhised kirja kirjutamiseks (juhised on ka töövihikus, kuid õpetaja kordab neid ka valjult) ning mainib, et hiljem on tarvis kirjutatut ka teistega jagada (ette lugeda). (Õpetaja 17)</i>
		Ülesande kontrollimine koos (10)	<i>Tunni viimaseks ülesandeks oli töövihikuülesanne. Selle lahendamiseks andis õpetaja õpilastele natukene aega (kuni 5 min) ning hiljem kontrolliti koos kõik ära. (Õpetaja 25)</i>
Tagasiside andmise kindlustamine	11/15	Eelmises tunnis tehtu tagasiside (4)	<i>Jagab tagasi eelmisel korral tehtud testid. Seletab läbi tehtud vead ja õiged vastused. (Õpetaja 15)</i>
		Tunnikontroll (1)	<i>Õpetaja andis aega vaadata kõik üle tunnikontrolliks. Ning vastas õpilaste küsimustele. Õpetaja käskis kõik kinni panna ja paberid võtta ning kirjutas tahvlile I ja II reale erinevad ülesanded. Mõlemale neli ruutvõrrandit, mille peavad lahendama. Õpetaja oli tunnikontrolli ajal arvutis ning vahepeal viskas pilgu peale sellele, mis õpilased teevad. (Õpetaja 12)</i>
		Suuline tagasiside (6)	<i>Õpetaja selgitab õpilastele, mis oli valesti ning juhib õpilaste tähelepanu oma vigadele. (Õpetaja 2)</i>
		Õpilaste tagasiside teineteisele (1)	<i>Palub õpilastel oma kirjad pinginaabrile ette lugeda (kirjad ei pidanud valmis olema, ette loeti kõik, mis seniseks kirja oli pandud), teineteise töid kommenteerima. (Õpetaja 17)</i>
		Tunnitöö kontrollimine (1)	<i>Kontrollitakse vigade paranduse tulemusi ning selgitatakse välja võitnud rühm. (Õpetaja 2)</i>

Õppimisele hinnangu andmine	0/26		
Õpitu kinnistamine ja üldistamine	4/22	kordamisküsimuste vastuste kontrollimine (1)	<i>Eelmise tunni töö avamine (ühises Google Docsis kordamisküsimustele vastamine – kolm küsimust õpilase kohta). Õpilaste vastuste kuulamine, vajadusel parandamine – seletamisel võttis kasutusele õpilaste koostatud plakatid, mis rippusid seinal; kui vastuses oli midagi konkreetselt valesti, tegi õpetaja dokumendis paranduse ja tegi muudatuse paksuks. (Õpetaja 1)</i>
		teemat kokkuvõtva ülesande lahendamine (3)	<i>Õpetaja oli endaga kaasa võtnud tahvelarvutid, et korrata eelnevate tundide teemat, milleks olid Eesti pinnavormid ning Euroopa mäestikud. (Õpetaja 26)</i>

## **Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks**

Mina, Anett Lessuk,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose „Õppetunni etapid II ja III kooliastme ainetundides Gagné õppeühiku mudelist lähtuvalt ning valitud lähenemisviiside õpetajatepoolsed põhjendused“, mille juhendaja on Liina Lepp, 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 3.0, 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.

Anett Lessuk

19.05.2019