

Tartu Ülikool
Sotsiaal- ja haridusteaduskond
Haridusteaduste instituut
Humanitaar- ja sotsiaalinete õpetamine põhikoolis õppekava

Triin Avikainen

ÕPETAJATE ARVAMUSED AKTIIVÕPPE MEETODITE KASUTAMISE EELISTEST JA
PUUDUSTEST INGLISE KEELE TUNNIS (III KOOLIASTMES)

bakalaureusetöö

Juhendaja: Esta Sikkal

Läbiv pealkiri: Aktiivõppe meetodid inglise keele tunnis

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: Esta Sikkal (MA)

.....

(allkiri ja kuupäev)

Kaitsmiskomisjoni esimees: Pille Villems (MA)

.....

(allkiri ja kuupäev)

Tartu 2015

Resüme

Õpetajate arvamused aktiivõppe meetodite kasutamise eelistest ja puudustest inglise keele tunnis (III kooliastmes)

Töö teoreetiline osa kirjeldab võõrkeele õpet III kooliastmes, selgitab aktiivõppe mõistet ja tunnuseid, toob näiteid aktiivõppe sobivatest meetoditest III kooliastmel ning annab ülevaate aktiivõppe eelistest ja puudustest. Uurimuse eesmärk oli anda ülevaade inglise keele õpetajate arvamustest aktiivõppe meetodite osas ning aktiivõppe eelistest ja puudustest. Andmete kogumiseks kasutati autori enda koostatud poolstruktureeritud intervjuud, millega uuriti viit Tallinna inglise keele õpetajat. Uurimusest selgus, et õpetajad kasutavad enda sõnul inglise keele õpetamisel meelsasti aktiivõppe meetodeid, sest neil on mitmeid eeliseid (õpilaste aktiivsem keelekasutus ja paremad koostööoskused), kuid samas esineb aktiivõppe meetoditel puudusi ja tuleb ette takistusi (eeskätt hindamisel ja ajapuudusel).

Märksõnad: aktiivõppe meetodid, aktiivõppe meetodite eelised ja puudused.

Abstract

Teachers' opinions about the advantages and disadvantages of using active learning in English language classes (in lower secondary school)

The theoretical part of the thesis describes foreign language learning in lower secondary school, explains the concept of active learning and its characteristics, gives examples of methods that are appropriate for lower secondary school, and gives an overview of the advantages and disadvantages of active learning. The purpose of this research was to give an overview of the opinions of English teachers on active learning methods and the advantages and disadvantages of them. To gather the data, the author used a semi-structured interview, which they composed themselves; the interview was used to examine five English teachers from Tallinn. The research revealed that teachers say they gladly use active learning methods when teaching English, because the methods have many advantages (a more active language usage by students and better cooperation skills). However, they admitted that active learning methods can also have disadvantages, and there are problems with using them (difficulties with grading and lack of time).

Keywords: active learning methods, the advantages and disadvantages of active learning methods.

Sisukord

Resümee	2
Abstract	2
Sissejuhatus	4
<i>Võõrkeelte õppest III kooliastmes</i>	4
<i>Aktiivõppe mõiste ja tunnused</i>	6
<i>Aktiivõppe meetodite liigitamisest ja näited III kooliastmele</i>	7
<i>Aktiivõppe meetodite plussid</i>	10
<i>Aktiivõppe meetodite miinused</i>	11
<i>Varasemad uurimused</i>	12
<i>Uurimuse eesmärk ja uurimisküsimused</i>	13
Metoodika.....	14
<i>Valim</i>	14
<i>Mõõtevahend</i>	14
<i>Protseduur ja uurimiseetikaga arvestamine</i>	15
Tulemused	17
Arutelu.....	24
Tänu sõnad	27
Autorsuse kinnitus.....	27
Kasutatud kirjandus.....	28
Lisa 1	
Lisa 2	

Sissejuhatus

Aktiivõppe meetodite kasutamist on uuritud erinevates ainetundides (Freeman *et al.*, 2014; Lumpkin, Achen & Dodd, 2015; Nelson & Crow, 2014; Tiwari, Lai, So & Kwan, 2006), mõned neist puudutavad ka võõrkeelte õpet (Gocer, 2010; Hur & Suh, 2012). Enamasti on aktiivõppe meetodite kasutamine seotud positiivsete väljunditega, aidates kaasa kriitilise mõtlemise arendamisele (Kennedy, 2007; Luik, 2010; Lumpkin *et al.*, 2015; Nelson & Crow, 2014; Smart & Csapo, 2007; Tiwari *et al.*, 2006; Walker, 2003). Aktiivõppe meetodid võimaldavad ka saada esmast operatiivset tagasisidet teadmiste omandamise kohta (Baum-Valgma & Šmõreitšik, 2010; Salemi, 2002;). Lisaks aitavad need integreerida erinevaid teemasid, tuua elulised probleemid klassiruumi (Drake, 2014; Jones, 2007; Luik, 2010; Salemi 2002) ja arendab õpilastes koostööoskust (Michaelsen, Bauman Knight & Dee Fink, 2002; Tammiste, 2011).

Siiski on uuringutest ka selgunud, et mitte kõik õpetajad ei kasuta aktiivõppe meetodeid (Karamustafaoglu, Coştu, Ayas, 2006; Miller & Metz, 2004). Põhjusteks on nii õpetajate vähesed teadmised ja oskused aktiivõppe meetoditest (Miller & Metz, 2004), kooli juhtkonna ebapiisav toetus, liigsuured klassid, ebapiisavad vahendid (Karamustafaoglu *et al.*, 2006) kui ka õpilaste negatiivne suhtumine (Ebert-May, *et al.*, 2011).

Autorile teadaolevalt pole Eestis uuritud aktiivõppe meetodite kasutamist III kooliastme inglise keele tunnis. Tulenevalt erinevatest arusaamadest ja probleemidest aktiivõppe meetodite kasutamisega, on käesoleva uurimuse eesmärgiks uurida, millised on Tallinna koolide viie inglise keele õpetaja arvamused aktiivõppe meetodite kasutamisest ning nende eelistest ja puudustest.

Võõrkeelte õppest III kooliastmes

Põhikooli riiklik õppekava sätestab, et oluline on tundides kasutada erinevaid õppeviise, –vahendeid ja –metoodikat, mille alla kuuluvad ka aktiivõppemeetodid (Põhikooli riiklik õppekava, 2011).

Krulli järgi on võimalik jagada õpetamise suunad üldiselt kaheks – traditsiooniline ja aktiivsuspedagoogika. Esimene neist tähtsustab õpilastele informatsiooni edasiandmist ning teine keskendub pigem kogemustele ja nende rakendusele. (2000)

Võõrkeele õppimisel toetutakse kommunikatiivsele õppele, milles on tähtis, et õpilane suhtleks võõrkeeles kasutades keelt erinevates situatsioonides (Kaivapalu & Martin, 2010). Kommunikatiivse keeleõppe põhimõtete järgimiseks ja aktiivõppe soodustamiseks peaks

võõrkeele tunnis eelkõige aktiivselt võõrkeelt kasutama (Kärtner & Oder, 2010). Nii kommunikatiivne keeleõpe kui ka aktiivõppe meetodid on õpilasest ja tema vajadustest lähtuvad, tähtis on õpilase aktiivsus ja nende toetamiseks saab kasutada rühmatööd (Kaivapalu & Martin, 2010; Kärtner & Oder, 2010; Põhikooli riikliku õppekava lisa 2, 2011). Seega on kommunikatiivne keeleõpe ja aktiivõppe meetodid sarnased ja omavahel seotud.

Võõrkeele õpetamisel on lisaks tunnis saadud teadmistele oluline motiveerida õpilasi saama kogemusi ka klassiruumist eemal (Euroopa keeleõppe raamdokument, 2007; Põhikooli riiklik õppekava, 2011) ja erinevalt teistest ainetest on võõrkeele tunnis kasutatav kontekst kõige sarnasem päriselule (Lewis, 2011). Aktiivõppe meetodid annavad võimalused saada kogemusi ka klassiruumist väljas, andes näiteks koduseks ülesandeks probleemile lahenduse leidmise.

Eesti võõrkeelte strateegias 2009-2015 on kirjas, et üks strateegia eesmärkidest on „mitmekesistada võõrkeelte õppimise võimalusi õpiviiside, õpikohtade ja keelte valiku osas“ (Eesti võõrkeelte..., 2009, lk 3). Seda kinnitab ka Põhikooli riikliku õppekava lisa 2, mis tähtsustab nii õppe kohandamist vastavalt õpilastele kui ka erinevate aktiivõppevormide kasutamist (Põhikooli riikliku õppekava lisa 2, 2011). Seega on oluline, et õpetajad kasutaksid tundides erinevaid õpiviise ja meetodeid võõrkeele õpetamisel, selleks, et kolmandaks kooliastmeks oleksid õpilased valmis keerulisemateks õpistrateegiatega, mille omandamisele peab õpetaja kaasa aitama (Kikas & Toomela, 2013). Kuna võõrkeele õppimine on aktiivne ja õpilased omandavad seda erinevalt, on õpetaja tööks pakkuda võimalikult erisuguseid lähenemisi, ka selliseid, mis aitaksid kaasa õppija iseseisvale arengule (Kaivapalu & Martin, 2010). Näiteks saaks tunnis rakendada John Dewey poolt käsitletud aktiivsuspedagoogika põhimõtteid, mis tähtsustab õpilase enda aktiivsust ja tegutsemist ning paneb õpilased olukorda, kus neil on vaja ise kogemusi saada.

Võõrkeele, nagu teistegi ainete õpetamise puhul, on klassis tavaliselt palju erineva võimekusega õpilasi ja seetõttu peab õpetaja arvestama, et kõik õpilased saaksid tunnist osa võtta ning kõigil oleksid võrdsed võimalused tulemuste saavutamisel. Nii on aktiivõppe meetodeid kasutades võimalik õpilastel tegutseda nii üksi, paaris kui ka rühmas (Felder & Brent, 2009; Jones, 2007). Kuna õpilased on erineva füüsilise ja sotsiaalse arenguga, siis tulebki koolis arvestada nende erinevate vajadustega (Krull, 2000), sest kolmandas kooliastmes on õpilaste arengulised erinevused suured (Kikas & Toomela, 2013). Seda rõhutab ka Põhikooli riiklik õppekava, mis sätestab, et tähtis on õppe kohandamine vastavalt õppijale ja mille põhimõtted lähtuvad õppijakesksusest pidades oluliseks õppija aktiivsust,

tema koostööd õpetajaga, õppematerjalide ja –vormide kohandamist vastavalt vajadusele (Põhikooli riiklik õppekava, 2011).

Kuna III kooliastme lõpuks peab õpilane oskama teha tööd nii üksi kui rühmas (Põhikooli riikliku õppekava lisa 2, 2011), peaks koolis rohkem tähtsustama kogemuste saamist, individuaalsust ja iseseisvat tegutsemist. Aktiivõppe meetodid on üheks võimaluseks läheneda õpilastele individuaalselt ja isiklikult (Felder & Brent, 2009).

Aktiivõppe mõiste ja tunnused

Aktiivõppe mõistele on kirjanduses mitmeid erinevaid definitsioone ja lähenemisi. Ühed autorid toonitavad, et aktiivõppes on oluline õpilaste aktiivsus, läbi kogemuste uute teadmiste saamine (Bell & Kahrhoff, 2006; Starovoitova, 2008) ning õpilase ja õpetaja vaheline interaktsioon (Bandiera & Bruno, 2006), mille kaudu õpilased on aktiivselt kaasatud õppimise protsessi (Bell & Kahrhoff, 2006) ning teevad rohkemat kui ainult kuulavad õpetaja loengut (Andrews et al., 2011; Felder & Brent, 2009). Teisalt mõtestatakse aktiivõppe all kitsamas tähenduses pigem meetodit, kus õpilastele esitatakse mingi ülesanne, probleem või küsimus, nad töötavad selle kallal individuaalselt või grupis ja lõpus saavad omandatud teadmisi teistega jagada. Aktiivõppe all ei mõisteta tegevust, mis toimub vaid frontaalõppena, loengu vormis, ilma et õpilastel oleks võimalik oma arvamusi ja kogemusi jagada. (Bell & Kahrhoff, 2006; DeLong, 2008; Felder & Brent, 2009;)

Aktiivõppe meetodid kuuluvad õpilasekeskse lähenemise alla (Kok Seng, 2014; Weimer, 2012), põhinevad konstruktivismil (Covill, 2011). Õpilasekeskne lähenemine tähendab õpilase enda aktiivset tegutsemist ja otsustamist (Luik, 2010) ja õpetaja on selles pigem suunaja, kes aitab eristada olulist ebaolulisest (Jones, 2007; Kane, 2004; Morgan, 2003). Õpilasekeskse lähenemise puhul arvestatakse õpilaste vajadustega ja huvidega, õpetaja julgustab neid aktiivselt osalema õppeprotsessis (Jones, 2007).

Aktiivõppe meetodeid saab iseloomustada erinevate tunnuste abil. Aktiivõppe meetoditel on kindel õpetuslik eesmärk ja tulemus (Salumaa, Talvik & Saarniit, 2006) ja õpetaja juhib ning julgustab õpilasi olema osavõtlikud (Kane, 2004). Aktiivõppe meetodid annavad õpilastele muuhulgas võimaluse nii kuulata, lugeda, kirjutada, arutleda kui ka reflekteerida tunnis toimunut ja lisaks saadud oskusi ka elus rakendada (Smart & Csapo, 2007; Wilke, 2003). Oluline on, et õpetaja on suunaja ja õpilased läbi uute kogemuste avastaja rollis (Morgan, 2003). Aktiivõppe meetodid annavad võimaluse tegutseda vastavalt olukorrale, aitavad kaasa iseseisva mõtlemise arendamisele, sisaldavad elulisi ülesandeid ja panevad õpilased olukorda, kus olulised on suhtlemine ja koostöö (Luik, 2010).

Seega võib kokkuvõtlikult öelda, et aktiivõppe meetodid on õpilasekesksed, põhinevad õpilaste aktiivsusel, koostööl (nii õpetaja ja õpilase kui ka õpilaste vahel), sõltudes sellest, kuidas õpetaja neid läbi viib. Lisaks julgustab aktiivõpe õppijat võtma vastutust õpitava ees, kaasab õpilasi avatud lahendusega tegevustesse (rollimängud, diskussioonid ja muud) (Baum-Valgma & Šmõreitšik, 2010; Kane, 2004) aidates kaasa kriitilise mõtlemise arendamisele (Luik, 2010; Smart & Csapo, 2007).

Kriitiline mõtlemine tähendab, et indiviid on aktiivselt kaasatud mõtlemise protsessis ja analüüsib informatsiooni põhjal tehtud järeldusi. Õpilasi tuleb innustada uurima ja esitama küsimusi, et veenduda saadava informatsiooni õigsuses. Näiteks saab kriitilist mõtlemist arendada läbi diskussioonide ja debattide. (Kennedy, 2007; Walker, 2003) Mitmed uuringud osutavad sellele, et aktiivõppe meetoditest on kasu kriitilise mõtlemise arendamisele (Lumpkin et al., 2015; Nelson & Crow, 2014; Tiwari et al., 2006).

Aktiivõppe meetodite liigitamisest ja näited III kooliastmele

Õpilasekeskne lähenemine on viinud erinevate aktiivõppe meetodite kasutamiseni koolis. Nii kasutatakse aktiivõppe baasmeetoditena kogemusõpet, probleemõpet, avastusõpet ja ühisõpet (*cooperative learning*). (Mascolo, 2009) Kõiki neid lähenemisi ühendab rõhuasetus õpilaste aktiivsusele. Aktiivõppe meetodid aitavad paremini ilmestada ja mõista õpitavat (Salumaa, Talvik & Saarniit, 2004) ja III kooliastme õpilased on võimelised õpitud oma kogemustega siduma (Kikas & Toomela, 2013).

Aktiivõppe meetodite kasutamine **kogemusõppes** tähendab seda, et õpilased kogevad ja avastavad enda jaoks midagi uut (Salumaa et al., 2006) ning reflekteerivad oma kogemust (Bates, 2015). III kooliastme õpilase jaoks on ka isiklikult tähtis, et ta saaks uutes olukordades tegutseda kogemustele toetudes (Kikas & Toomela, 2013).

Oluline on, et õpilased julgeksid tegutseda ning enda mõtteid väljendada. Kogemuse kaudu õppimine ja üheskoos lahenduste leidmine peaks olema üks kooli tähtsamaid ülesandeid ja seejuures on võimalik kasutada probleemõpet (Hirsjärvi & Huttunen, 2005). Õpilane peab ise oma kogemuste põhjal leidma uues situatsioonis lahenduse. Alles siis võib öelda, et ta on materjali omandanud. Pole kasu pelgalt kindla informatsiooni edasiandmisest õpetaja poolt, mida õpilane peab uuesti esitama, parem on, kui ta ise jõuab oma kogemuse kaudu järeldusteni. (Toomela, 2004)

Probleemõppe puhul tähtsustatakse õpilaste aktiivsust nii probleemi püstitamise kui ka selle lahendamise puhul. Mõte seisneb selles, et õpilane soovib ise mingile küsimusele vastust leida, sest tal tekib huvi ja vajadus selle järele (Hirsjärvi & Huttunen, 2005).

Probleemõppes lahendavad õpilased rühmades võõrkeele kui õppeainega seotud elulisi probleeme. Probleemõpe arendab muuhulgas õpilastes probleemilahendamisoskust ja suhtlemisoskust. (Drake & Battaglia, 2014)

Avastusõppes (ka suunatud uurimuslik õpe) on samuti oluline õpilaste aktiivne osalemine. Tähtis pole mitte see, kui palju fakte suudab õpilane meelde jätta, vaid jõudmine sügavama mõistmiseni (Avastustee.ee, 2010). Õpetaja ülesandeks on juhendada, suunata, luua vastav võõrkeelne õpikeskkond ja aktiveerida (Kaur & Kask, 2013), õpilased saavad avastuste ja katsetamiste käigus uusi teadmisi ning teevad nende põhjal järeldusi. (Hämarsalu, 2011; Tammiste, 2011) Avastusõppe kaudu areneb õpilastel muuhulgas loogiline mõtlemine, järeldusteni jõudmise oskus, koostööoskus. Avastuslik õppimine aitab muuta õpilasi avatumaks ja julgemaks. (Tammiste, 2011)

Erinevaid meetodeid on võimalik kasutada nii iseseisva tööna (näiteks aktiivsed kuulamisülesanded, kirjalikud tööd) kui ka paaris- või rühmatööd tehes (rollimängud, kaasuse lahendamised) (Office of Distance Learning, 2011).

Ühisõppes ehk rühmatöös on tähtis, et õpetaja poolt etteantud ülesanded sobiksid lahendamiseks rühmas. Ühisõppes tegutsevad õpilased rühmades ning igapäev on oma ülesanne, mille eest ta vastutab (Wandberg & Rohwer, 2009). Rühmades töötamise eripära on see, et ta koosneb erinevatest etappidest (diskussioon, planeerimine, esitlemine) ja seetõttu on osalejatel täita erinevad rollid (näiteks materjalide otsija, töötaja, esitleja). Rühmatöö võimaldab õpilastel koos mõelda ja tegutseda (Hirsjärvi & Huttunen, 2005). Koos töötamine on efektiivne seetõttu, et õpilased saavad omavahel suhelda nii rühmas sees kui ka erinevad õpilased omavahel (Michaelsen et al., 2002). Õpilaste omavaheline suhtlemine rühmas aitab kaasa võõrkeeles kõnelemisoskuse arendamisele, mis sageli saab klassis kõige vähem tähelepanu, sest seda on keeruline õpetada. Suulisel väljendamisel on omad raskused, sest õpilane peab omama piisavalt suurt sõnavara ja oskama kasutada grammatikareegleid vastavalt olukorrale. (Lewis, 2011)

Õpetaja ülesanne rühmatööde puhul on jälgida, millisesse osasse keegi kõige paremini sobib ja vastavalt sellele moodustada rühmad (Pachler & Field, 2003). Rühmatöö suurendab õpilaste suhtlemisaktiivsust klassis ja võimaldab suhelda õpilastel omavahel, arendades nii oma kõnelemisoskust (Jansson, 2011). Teiseks rühmatöö plussiks võib lugeda seda, et ka vähemaktiivsed õpilased, kes võib-olla muidu ei julgeks õpetajaga otse suhelda, saavad võimaluse oma mõtteid kõigepealt rühmas avaldada ja koos jõuda ühise eesmärgini (Johnson, 2008; Löffström, 2008). Rühmatöö loob klassiruumis soodsa ja toetava õhkkonna ja seetõttu on sellest abi erinevate ülesannete lahendamisel (Löffström, 2008).

Kuigi võõrkeelte õppimisel eristatakse nelja osaoskust – lugemine, kuulamine, kirjutamine ja kõnelemine, ei pühendata neile kõigile oskustele alati võrdselt aega (RAKE, 2012). Kuna tänapäeval on keeleõppes oluline just kommunikatiivne kompetentsus (Larsen-Freeman, 2000), siis peaks õpetaja sellele rõhku panema, soodustades III kooliastme õpilaste suhtlemisaktiivsust. Järgnevalt on toodud näited aktiivõppe meetoditest, mis seostuvad rühmatööga, sobivad III kooliastmele ja mis ühtlasi aitavad kaasa ka õpilaste inglise keele tunnis kõnelemisoskuse arendamisele.

Think-Pair-Share

Meetodi teeb huvitavaks see, et kõigepealt töötavad õpilased probleemi või küsimuse kallal üksinda, seejärel arutlevad oma mõtteid paarilisega ja viimasena jagavad oma ideid kogu klassiga. Meetod on hea, kuna saab kasutada nii väiksemate kui ka suuremate klasside puhul. Kuigi meetodi rakendamisele võib tunnis rohkem aega kuluda, annab see võimaluse töötada nii individuaalselt kui teistega koos ja kasutada võõrkeelt klassiruumis aktiivselt. (Andrews et al., 2011; Felder & Brent, 2009; McKinney, 2011)

Debatt ehk poolt ja vastu

Debatis peavad õpilased kriitiliselt mõtlema teema poolt- ja vastuargumentidele ja seega arendab debatt ka kriitilist mõtlemist. Meetod annab võimaluse esineda, mõelda sügavuti teema üle, aidates samal ajal kaasa empaatiavõime tekkele. (Kennedy, 2007)

Rollimäng

Rollimäng aitab erinevaid elulisi situatsioone läbi mängida (näiteks telefonikõne). Rollimängu puhul võib dialoog olla täielikult ette antud, osaliselt ette antud või on õpilastele teada ainult teema. (Jones, 2007)

Ajurünnak ja ideekaart (mind map)

Ajurünnaku puhul peavad õpilased kindla aja jooksul pakkuma välja lahendusi püstitatud probleemile. Ajurünnakul peab olema ka juht, kes vajadusel küsib lisaküsimusi. Oluline on, et kõigi mõtted pannakse kirja, sest hiljem võib ühest mõttest areneda välja uus. (Tiidemann, 2012) Ajurünnakut saab rakendada ideekaardi koostamiseks, mis aitab visualiseerida teemat. Ideekaardil on üks keskne mõte, mille ümber on segamini ideed, mis peamõttega seostuvad. Ideekaart on abiks nii probleemi lahendamisel kui plaanide tegemisel. (Zampetakis, Tsironis & Moustakis, 2007)

Ümarlaud

Ümarlaud on meetod, mille puhul õpilased istuvad rühmana ringis ja arutlevad teema üle. Igal rühmal on kasutada üks paberileht ja pliiats. Iga õpilane peab oma idee või mõtte kirja panema, kuid enne ütlema seda kõva häälega oma rühmale, et teised liikmed saaksid

selle üle mõelda samas üht ja sama mõtet kordamata. Lisaks ei pea iga järgnev õpilane eelmisi vastuseid hakkama üle lugema, sest kõik mõtted on kõva häälega välja öeldud. Erinevate vastuste välja mõtlemine arendab loomingulisust ja mõtlemist, aidates kaasa rühma ühtsusele ja erinevate vaatenurkade leidmisele. (Stenlev & Siemund, 2011)

Akvaarium

Akvaariumi meetodi puhul moodustavad õpilased kaks ringi – sisemise ja välimise. Oluline on, et korraga arutlevad ja jagavad informatsiooni vaid sisemises ringis olijad, aga välimises ringis istuvad peavad hoolikalt kuulama. See annab võimaluse osaleda kõigil õpilastel ning arendab nii koostööoskust kui ka kuulamisoskust. (Pedastsaar, 2000)

Aktiivõppe meetodite plussid

Aktiivõppe meetodid on universaalsed, sest neid saab kasutada peaaegu kõikides ainetes (Salumaa et al., 2006) võimaldades lõimida erinevad aineid ja teemasid (Baum-Valgma & Šmõreitšik, 2010). Õpilasekeskne lähenemine aitab õpilastes tekitada positiivset hoiakut (Jones, 2007; Salemi 2002) ja motiveerib õpilasi koolitunnis (Ganina, 2011). Aktiivõppe meetodid võimaldavad saada teema selgeks sügavuti, kuna õpilased saavad teadmisi rakendada uudses, kuid konkreetse olukorras, jagades uuritut ka teistega. Lisaks panevad aktiivõppe meetodid õpilasi kriitilisel pilgul hindama materjali, kuna alati ei piisa vaid kindlast vastusest, sest sageli on vaja ka arutleda. (Salemi, 2002) Felder ja Brent (2009) toonitavad, et paljud aktiivõpet kasutavad õpetajad kogevad, et õppimise kvaliteet tõuseb märgatavalt ja lisaks on paremad ka õpilaste tulemused (Wilke, 2003; Wilson, Pollock & Hamann, 2007). Aktiivõppe meetodid aitavad tuua elulised probleemid klassiruumi ja seeläbi näevad õpilased, et teadmisi on võimalik rakendada (Salemi, 2002). Aktiivõppe meetodid annavad võimaluse õpilastel ise avastada uusi teadmisi ja neid teadmisi kohe rakendada (Gehring & Miller, 2009). Aktiivõppe meetodeid kasutades ei pea õpetaja ootama kontrolltöö tulemusi, et saada teada, kui palju õpilased teemat valdavad. Koheselt õpilastelt saadav suuline või emotsionaalne tagasiside annab võimaluse saada teavet materjali omandamise kohta. (Baum-Valgma & Šmõreitšik, 2010; Salemi, 2002) Aktiivõpe on tulemuslik klassides, kus on erineva võimekusega õpilased, sest kiiremad ja tugevamad õppijad saavad teisi järele aidata (Felder & Brent, 2003; Salemi, 2002) ja seetõttu aitab aktiivõpe kaasa ka õpilaste austuse suurenemisele üksteise vastu (Baum-Valgma & Šmõreitšik, 2010). Tänu üksteisele õpetamise ja üksteiselt õppimisele õpivad kiiremad õppijad, kuidas teisi aidata ja õpetatavad saavad rohkem tähelepanu kui ainult õpetajakeskse lähenemisega. Üksteise aitamine õpetab ka aktsepteerima erinevaid vaatenurki ja arvamusi.

(Salemi, 2002) Õpetajad ise on aktiivõppe meetodite eelistena välja toonud võimaluse läheneda õppeainele loovalt ja rohkem kaasata õpilasi omandatavasse. Samuti annavad aktiivõppe meetodid võimaluse töötada terve klassiga korraga ja tekitavad õpilastes õpitava aine vastu suuremat huvi. (Jürima, 2012) Kuna aktiivõppe puhul ei pruugi õpetaja kõiki tulemusi ette näha, õpib iga kord ka õpetaja oma õpilastelt midagi uut (Salemi, 2002). Õpilased on ka ise välja toonud, et neile meeldivad aktiivõppe meetodid, sest need aitavad teemast paremini aru saada ja tunnid on tänu meetodite kasutamisele olnud huvipakkuvad. Suurenenud on õpilaste osalus koolitundides. (McClanahan & McClanahan, 2002)

Aktiivõppe meetodite miinused

Õpilasekesksel õppel on ka oma negatiivsed küljed. Üheks põhjuseks on see, et seda vastandatakse õpetajakesksele pedagoogikale. Mõneti tähendab õpilaste aktiivne osalemine õpetaja rolli tähtsuse vähenemist ja muutusi õpilaste käitumises (Mascolo, 2009). Takistuseks võib saada ka see, et mõned õpilased ei soovi grupis töötada, sest nad on harjunud passiivsema õppetööga. Aktiivõppe tõttu peavad nad aga oma harjumuspäraseid õppimisviise muutma. (Wolfe, 2006) Sel juhul tuleb neid julgustada ja selgitada, et nii on lihtsam materjali omandada (Felder & Brent, 2009; Jones 2007). Samuti võivad õpilased võõrkeele tunnis soovida rohkem rääkida oma emakeeles (Euroopa keeleoskuse..., 2012; Jones, 2007), sest kardavad teha vigu või ei pööra õpetaja sellele piisavalt tähelepanu.

Võib esineda ka olukord, et õpilased vaid väliselt näivad aktiivselt kaasatuna, kuid tegelikult võtavad vaid informatsiooni vastu. Probleem on selles, et kuigi tunnis kasutatakse aktiivõpet, on õpetaja poolt eeldatavad tulemused orienteeritud siiski sellele, et õpilane peab kindla informatsiooni pähe õppima ja selle hiljem taasesitama. (Kane, 2004) Aktiivõppe meetodite kasutamisega seotud ebakõlad võivad tuleneda ka kooli juhtkonna poolt ebapiisavast toetusest (Karamustafaoglu et al., 2006), näiteks ei ole juhtkond soosiv loominguliste katsetuste suhtes. Miinustena saab välja tuua ettevalmistamisele ja läbiviimisele kuluva suurema ajakulu, sest õpetaja peab läbi mõtlema, millised meetodid antud klassile sobida võiksid (Ebert-May et al., 2011; Miller & Metz, 2014; Office of Distance Learning, 2011; Salemi, 2002). Suuremast ajakulust tulenevalt ei pruugi jõuda kõiki vajalikke teemasid käsitleda ja õpetaja peab valima, millised teemad katta aktiivõppega (McClanahan & McClanahan, 2002).

Samuti ei pruugi aktiivõppe meetodid kõigile õpilastele sobida. Igas klassis on õpilasi, kellele sobib passiivsem roll õppimisel (Salemi, 2002; Wolfe, 2006). Olles harjunud passiivse rolliga, suhtuvad nad aktiivsesse kaasatusse negatiivselt (Ebert-May et al., 2011). Teatud

õpilastel võib olla raskusi olulise eristamisega ebaolulisest, sest aktiivõppes ei loetle õpetaja ette konkreetseid fakte, mida on vaja pähe õppida (Salemi, 2002). Mõnikord on õpetajate teadlikkus puudulik sobivatest meetoditest (Miller & Metz, 2014) ja kättesaadavad materjalid ning klassis olevad vahendid ei toeta alati aktiivõppe võtete kasutamist (Ebert-May et al., 2011; Karamustafaoglu et al., 2006). Seetõttu peaks aktiivõppe meetodite kasutamine olema kooli juhtkonna poolt toetav.

Varasemad uurimused

Uurimustest on selgunud, et õpetajad kasutavad võõrkeele õpetamisel lisaks traditsioonilistele meetoditele ka aktiivõppe meetodeid. Näiteks uurimusest inglise keele kui võõrkeele õpetamisest Türgis selgus, et rohkem kui pooled uuringus osalenutest kasutavad võõrkeele õpetamisel erinevaid lähenemisi: rollimänge, paaristööd ja interaktiivseid võtteid (Gocer, 2010).

Eestis on näiteks uuritud aktiivõppe meetodite kasutamist Pärnu koolide III kooliastme muusikaõpetuse tundides. Uurimuse käigus viidi läbi intervjuud õpetajatega ja küsitleti ka õpilasi. Uuringust selgus, et muusikaõpetuses kasutavad õpetajad erinevaid aktiivõppe meetodeid (rühmatööd, omalooming, improvisatsioon, ristsõnade koostamine, arutelud). Järeldati ka, et noormeeste ja neidude õpetamisel on teatud erinevused. (Jürima, 2012)

Samalaadsetest uurimustest nähtub, et aktiivõppe meetodite (näiteks mängude) kasutamine on tulemuslik inglise keele uue sõnavara õpetamisel (Hur & Suh, 2012). Aktiivõppe meetodite kasutamine aitab noorel õpetajal kiiremini saavutada kogunud pedagoogiga võrdseid tulemusi (Leuhin & Kärberg, 2005).

Uuritud on tõenäosust aktiivõppe kasutamise ja eksami tulemuste vahel (Freeman *et al.*, 2014). Autorid leidsid, et õpilased, kes osalesid kursusel tavalises loenguvormis, olid 1,5 korda tõenäolisemad eksamil läbi kukkuma, kui need, kes läbisid sama kursuse aktiivõppe meetodeid kasutades (Freeman et al., 2014).

Kokkuvõttena võib öelda, et aktiivõppe meetodite kasutamine erinevates õppeainetes, sealhulgas võõrkeele õpetamisel, on enamasti tulemuslik. Tunnis kasutatavad koostöö meetodid aitavad kaasa õpilaste nii kommunikatiivsetele keeleoskustele kui ka sotsiaalsete oskuste arendamisele.

Kuigi aktiivõppe meetodite kasutamisel on mitmeid positiivseid tulemusi, ei kasuta õpetajad neid alati sihipäraselt (Miller & Metz, 2014). Sageli loodetakse pigem õpikule, keskendudes eeskätt grammatikale ja sõnavara suurendamisele. Kuna rühmatöös saavad

õpilased vestelda ja arutleda omavahel võõrkeeles, siis rakendades aktiivõppe meetodeid ja ülesandeid aitab see kaasa võõrkeele oskusele. (Euroopa keeleoskuse..., 2012)

Uurimuse eesmärk ja uurimisküsimused

Aktiivõppe meetodite kasutamine tunnis on tulemuslik ja sellel on mitmeid positiivseid tulemusi. Esineb siiski ka takistusi, mistõttu õpetajad aktiivõppe meetodeid ei rakenda. Euroopa keeleoskuse uuringust 2011 on selgunud, et sageli kasutavad õpilased võõrkeeletunnis emakeelt rohkem kui võõrkeelt (2012) ja põhjuseks on vähenenud aktiivõppe meetodite rakendamine. Uuringutest on selgunud, et mitte kõik õpetajad ei kasuta aktiivõppe meetodeid (Karamustafaoglu et al., 2006; Miller & Metz, 2004). Põhjusteks on nii õpetajate vähesed teadmised ja oskused aktiivõppe meetoditest (Miller & Metz, 2004), kooli juhtkonna ebapiisav toetus, liigsuured klassid, ebapiisavad vahendid (Karamustafaoglu et al., 2006) või õpilaste negatiivne suhtumine (Ebert-May et al., 2011).

Aktiivõppe meetodite kasutamist erinevates ainetes on uuritud, kuid autorile teadaolevalt pole Eestis eriti uuritud aktiivõppe meetodite kasutamist inglise keele tunnis. Tulenevalt erinevatest probleemidest aktiivõppe meetodite kasutamisel, on käesoleva uurimuse eesmärgiks uurida, millised on Tallinna koolide viie inglise keele õpetajate arvamused aktiivõppe meetodite kasutamisest, nende eelised ja puudused.

Eesmärgist lähtuvalt sõnastati uurimisküsimused

- **Missugused on õpetajate arvamused aktiivõppe meetoditest ja kuidas nad mõistavad aktiivõppe meetodeid? Kas ja milliseid aktiivõppe meetodeid õpetajad kasutavad?** Küsimuse eesmärgiks on teada saada, kuidas õpetajad enda jaoks aktiivõppe meetodeid mõttestavad ja milliseid erinevaid aktiivõppe meetodeid nad tunnis kasutavad. Küsimus tugineb osale teoorias, kus defineeritakse aktiivõpet (*Aktiivõppe mõiste ja tunnused*) ja on toodud erinevad näited III kooliastmele sobivatest aktiivõppe meetoditest.
- **Millised on aktiivõppe eelised õpetajate arvates?** Küsimuse abil soovitakse teada saada, millised on õpetajate arvates aktiivõppe meetodite eelised traditsiooniliste võtete ees. Küsimus tugineb teooria osale, kus räägitakse, et aktiivõppe meetodid aitavad kaasa näiteks kriitilise mõtlemise arendamisele (Kennedy, 2007; Luik, 2010; Lumpkin et al., 2015; Nelson & Crow, 2014; Smart & Csapo, 2007; Tiwari et al., 2006; Walker, 2003) ja kiirema tagasiside saamisele omandatud teadmiste kohta (Baum-Valgma & Šmõreitšik, 2010; Salemi, 2002).

- **Millised on aktiivõppe puudused ja takistused õpetajate arvates?** Küsimuse eesmärgiks on teada saada, millised on aktiivõppe meetodite puudused ja takistused nende kasutamisel ehk mis teeb nende kasutamise tunnis raskeks. Küsimus tugineb töö teooria osale, kus tuuakse välja valik aspekte aktiivõppe meetodite miinustest, milleks on näiteks ettevalmistamisele ja läbiviimisele kuluv suurem ajakulu (Ebert-May et al., 2011; Miller & Metz, 2014; Office of Distance Learning, 2011; Salemi, 2002). Lisaks on toodud välja õpetajate ebapiisavad oskused ja vahendid (Miller & Metz, 2014).

Metoodika

Käesolev bakalaureusetöö põhineb kvalitatiivsel uurimisviisil. Kvalitatiivne uurimisviis aitab luua ülevaadet uuritava tervikust (Kalmus, Masso & Linno, 2015). Autor viis andmete kogumise jaoks läbi poolstruktureeritud küsimustega intervjuu (Lisa 1), mis annab uurijale vabamad käed võimaldades küsimuste järjekorda muuta (Lepik et al., 2014). Püüdmaks tagada uurimuse valiidsust viis autor läbi pilootintervjuu, mille tulemusena küsimusi ei muudetud. Kõikidele intervjuueeritavatele esitati samad küsimused, mis neile ka eelnevalt tutvumiseks saadeti.

Kvalitatiivse sisuanalüüsi eesmärgiks on keskenduda uuritava teema peamistele tähendustele (Kalmus et al., 2015). Seejuures kogutakse andmeid võimalikult detailirohkelt, arvestades ka terviklikkust (Laherand, 2008).

Valim

Uurimus viidi läbi kolmes Tallinna linna koolis ja valimisse kuulus viis Tallinna koolide inglise keele õpetajat. Valimisse kuulunud õpetajad moodustusid mugavusvalimi põhjal. Uurimuses osalenud õpetajad (2 meesõpetajat ja 3 naisõpetajat) olid vanusevahemikus 31-56 aastat ja nende staaž inglise keele õpetajana oli 6-25 aastat. Enne intervjuude tegemist saadeti õpetajatele e-mailiga intervjuu küsimused. Lisaks lepiti õpetajatega kokku, et intervjuudes keskendutakse III kooliastmele.

Mõõtevahend

Uurimuse läbiviimiseks kasutas autor poolstruktureeritud küsimustega intervjuud, mille autor koostas ise (Lisa 1). Intervjuu küsimused on jagatud nelja plokki kolmest uurimisküsimusest lähtuvalt. Kuna kolmas uurimisküsimus puudutas nii puudusi kui ka

takistusi, on intervjuus neid eraldi uuritud. Lisaks küsis autor uurimuses osalenud õpetajate vanust ja tööstaaži.

Esimesele uurimisküsimusele **Missugused on õpetajate arvamused aktiivõppe meetoditest ja kuidas nad mõistavad aktiivõppe meetodeid? Kas ja milliseid aktiivõppe meetodeid õpetajad kasutavad?** proovis töö autor leida vastused järgnevaid küsimusi kasutades: Kuidas defineerite aktiivõpet enda jaoks? Milliseid erinevaid aktiivõppe meetodeid kasutate tunnis? Palun tooge näiteid! Milliste keeleliste osaoskuste (kõnelemine, kirjutamine, kuulamine, lugemine) puhul kasutate rohkem/vähem? Kas aktiivõppe meetodite kasutamine on muutunud õpetajapraktika jooksul?

Teisele uurimisküsimusele **Millised on aktiivõppe eelised õpetajate arvates?**, tahtis autor leida vastused küsimustega: Millised eelised on aktiivõppe meetoditel? Miks? Millest need eelised inglise keele tunni jaoks tulenevad? Kuidas õpikud või koolitused toetavad aktiivõppe meetodite kasutamist? Kuidas mõjutab aktiivõppe meetodite kasutamine tunni õhkkonda/õpikeskkonda/ õppetulemusi?

Kolmandale uurimisküsimusele **Millised on aktiivõppe puudused ja takistused õpetajate arvates?**, soovis autor leida vastused küsimustega: Missuguseid takistusi olete kogenud seoses aktiivõppe meetodite kasutamisega tunnis? Miks ja kuidas need takistavad aktiivõppe meetodite kasutamist? (Takistused õppematerjalina, õpilaskonna poolt, koolipoolsed takistused (nt juhtkond), õppekava ajakasutuse jmt tasandil?) Kas (kui jah, siis millised) on eelarvamused, mis võiksid takistada aktiivõppe meetodite kasutamist? Millised puudused on aktiivõppe meetoditel? Millised puudused mõjutavad enim aktiivõppe meetodite mittekasutamist? Põhjendage palun! Kas oskate tuua näited, kuidas luhtus mõne torema meetodi kasutamine? Millised järeldused sellest siis tegite? Kuidas neid Teie poolt väljatoodud puudusi korvata?

Protseduur ja uurimiseetikaga arvestamine

Küsimuste sobivuse ja selguse teada saamiseks ning eesmärgiga valiidsust suurendada, viis autor läbi pilootintervjuu, mille tulemusena selgus, et küsimused on sobivad, arusaadavad ja muudatusi teha pole vaja. Valiidsus näitab nii uuringutulemuste täpsust kui ka andmekogumisinstrumenti õigsust (Rämmer, 2014). Autor viis läbi poolstruktureeritud intervjuu õpetajale sobivas keskkonnas. Küsimused olid eelnevalt õpetajatele teada, et neil oleks võimalus mõelda teema üle. Enne intervjuu algust kinnitas uurija õpetajatele intervjuude anonüümsust, nende panuse olulisust ja selgitas töö eesmärgi. Intervjuu alguses loodi vaba õhkkond, rääkides üldistest õpetaja tööga seonduvatest teemadest. Uuringus osalenud

õpetajatele anti teada ka töö eesmärgid. Uuritavad õpetajad vastasid lähtuvalt enda teadmistest ja tõekspidamistest.

Intervjuud viidi läbi aprillis 2015 ja salvestati helikandjale. Salvestisi kuulati mitmeid kordi ja transkribeeriti. Pärast helisalvestiste transkribeerimist kustutati intervjuud helikandjalt.

Järgnevalt kodeeriti transkriptsioonid kasutades andmeanalüüsiprogrammi QCAmapp. Programmis otsiti vastuseid kolmele uurimisküsimusele kodeerides viit intervjuud. Andmeanalüüsiprogrammis oli kodeerimiseks vajalik intervjuude transkriptsioonid muuta .txt failiks ja seejärel lisati programmi kõik viis intervjuud. Kodeerimine algas intervjuude tekstide tutvumisega ja mitmekordse läbilugemisega. Järgnevalt viidi andmetega läbi avatud kodeerimine, mida tehakse teksti lugedes ja koodide ning mõtete üles kirjutamisega, mille tulemusena saadakse koodide ja kategooriate nimekiri (Elo & Kyngäs, 2008). Koodide lisamiseks QCAmapp programmis märgiti ära lause osa, terve lause või mitu lauset, mis oli ühe mõttena piisavalt terviklik. Programm võimaldas koodidest teha väljavõtte Exceli tabelina, millest näide on lisas 2. Peale kodeerimist rühmitati sarnaste tähendustega koodid alakategooriateks. Näide alakategooriate tekkimisest on toodud tabelis 1.

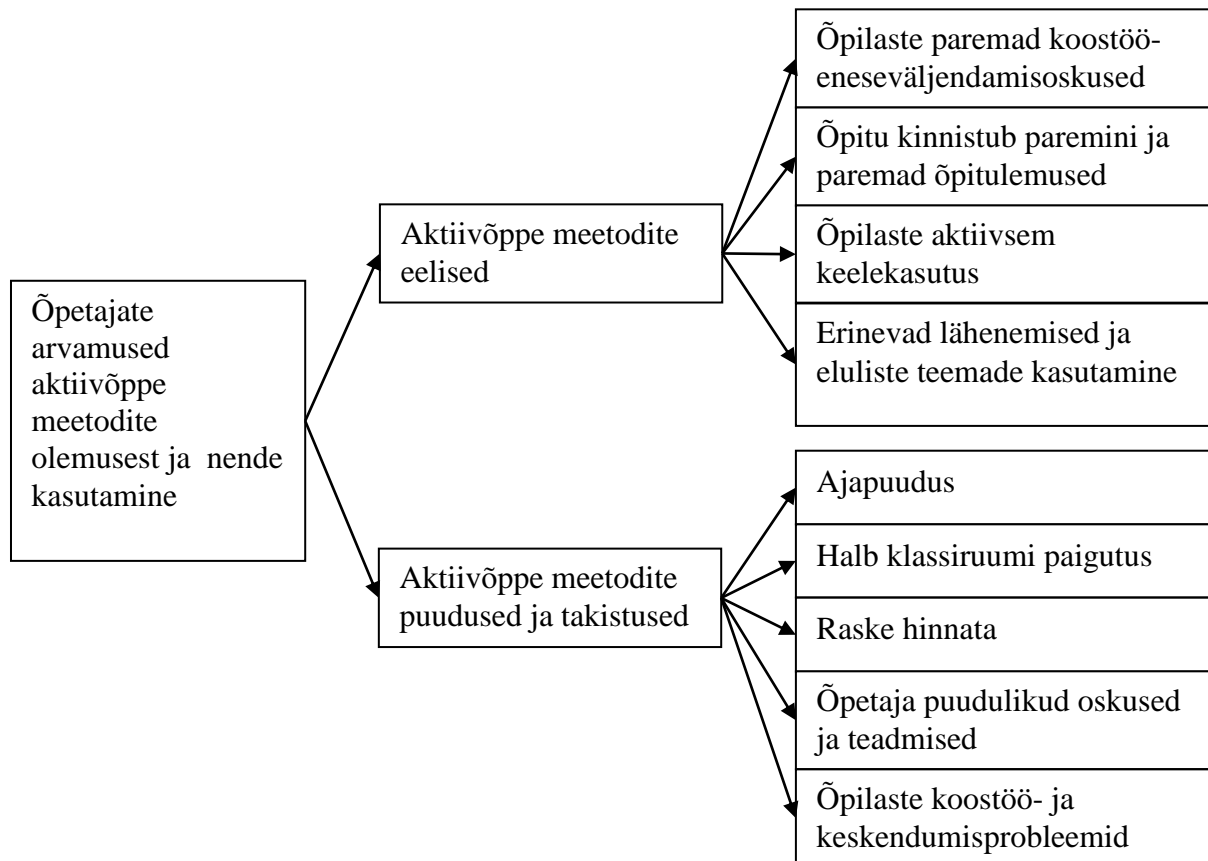
Tabel 1. Näide alakategooriate moodustamisest koodidest

Koodid	Alakategooriad	Peakategooria
Läbiviimise aeg suur	Ajapuudus	Aktiivõppe meetodite puudused ja takistused
Ettevalmistuse aeg suur		
Ei jõua kontrollida		
Korra tagamisele kuluv aeg suur		
Ebavõrdne rühma hinne	Raske hinnata	
Subjekttiivne hinne		
Hindamine raske		
Kindlad hindamiskriteeriumid		
Rühmas ei tee tööd	Õpilaste koostöö- ja keskendumisprobleemid	
Ei taha koostööd		
Pigem tegutseb üksi		
Probleemid koostööl		
Keskendumisraskused õpilasel		

Kategooriate loomisel lähtus autor uurimistöös, induktiivsest kategoriseerimisest (Mayring, 2014). Peakategooriad, mis tekkisid induktiivse kategoriseerimise käigus, toetudes samas teoorias tuletatud uurimisküsimustele, on järgmised: õpetajate arvamused aktiivõppe

meetodite olemusest ja kasutamisest; aktiivõppe meetodite eelised; aktiivõppe meetodite puudused ja takistused. Kui peakategooriad paigas, sai ülejäänud andmeid analüüsisides tekitada täiendavaid alakategooriaid. Induktiivne alakategooriate loomine koodide põhjal aitab leida uusi ilminguid teooria toetuseks või kummutamiseks (Kalmus et al., 2015).

Tekkinud alakategooriad on esitatud joonisel 1.



Joonis 1. Peakategooriad ja nendest tulenevad alakategooriad

Tulemused

Andmeanalüüsi tulemusena moodustati kolm peakategooriat – õpetajate arvamused aktiivõppe meetodite olemusest ja kasutamisest; aktiivõppe meetodite eelised; aktiivõppe meetodite puudused ja takistused. Kategooria „aktiivõppe meetodite eelised“ jagunes neljaks alakategooriaks: õpilaste paremad koostöö- ja eneseväljendamisoskused; õpitu kinnistub paremini ja on paremad õpitulemused; õpilaste aktiivsem keelekasutus; erinevad lähenemised ja eluliste teemade kasutamine. Kategooria „aktiivõppe meetodite puudused ja takistused“ jagunes viieks alakategooriaks: ajapuudus; halb klassiruumi paigutus; raske hinnata; õpetaja puudulikud oskused ja teadmised; õpilaste koostöö- ja keskendumisprobleemid.

Tulemusi esitatakse kokkuvõtlikult pea- ja alakategooriate kaupa. Juurde lisati intervjueeritavate tsitaadid tulemuste kinnistamiseks ja illustreerimiseks. Tsitaadid esitakse kaldkirjas ja ütlusi on lugemise huvides ilma sisu muutmata keeleliselt korrigeeritud.

Õpetajate arvamused aktiivõppe meetodite olemusest ja kasutamisest

Õpetajate seletusest aktiivõppe kohta tuli välja, et nende jaoks pole oluline termini kui sellise täpne defineerimine.

Ma ei oska termineid jaotada, et mis nüüd oleks traditsiooniline või aktiivõpe, et mis see passiivõpe on või sugestiivõpe. Olen käinud koolitusel aastaid tagasi, et minu meelest on need kõik ühtemoodi ja passiivsest õppimisest ma ei saa üldse aru. See on lihtsalt negatiivne suhtumine, siis ta ei teegi midagi (Õpetaja 2).

Et selles suhtes ma teadlikult ei mõtle ka, et see nüüd on aktiivõppe meetod ja see nüüd on traditsiooniline meetod. Pigem on mõlemad omavahel segunenud ja moodustavad terviku (Õpetaja 3).

Õpetajatega tehtud intervjuudest selgus, et aktiivõppes on oluline saavutada III kooliastmes õpilaste aktiivne kaasatus tunnis. Eesmärgiks on anda õpilastele võimalus suhelda, oma arvamusi jagada ja iseseisvalt otsustada, mis on oluline. Õpetaja osaks on julgustada ja suunata õppeprotsessi mitte olla loengupidaja.

Aktiivõpe minu jaoks on see, kui lapsed on aktiivselt kaasatud. Kõik sellised ülesanded, kus nad ise peavad kas vastuseid otsima või näiteks oma klassikaaslasti intervjuerima. Lapsed on aktiivsed tegutseja ja teevad ise midagi (Õpetaja 1).
Õpilased on need, kes on aktiivne pool (Õpetaja 3).

Oluliseks peeti välja tuua, et õpetaja osalus on vähem aktiivne.

Mina näen, et aktiivõpe on selline, et mina siis ei ole loengupidaja või ei ütle, mida peab tegema täpselt, vaid lapsed on kaasatud (Õpetaja 1).

Mitte see klassikaline õpetamine, kus õpetaja räägib ja õpilased on kõik tasa ja kuulavad ainult (Õpetaja 3).

Õpetajate arvates on keeletunnis peamine ülesanne kõnelemisoskuse arendamine. Selleks kasutatakse palju suulisel kõnel põhinevaid tegevusi, levinumad on tunnid, kus toimuvad arutelud mitmesugustel teemadel ja probleemidel. Hästi toimivad III kooliastmes seejuures paaris- ja rühmatööd ning erinevad rollimängud.

Aktiivõppe meetodite eelised

Antud peakategooria alla on koondatud neli alakategooriat, milles tuuakse kõigepealt välja esimene alakategooria „õpilaste paremad koostöö- ja eneseväljendusoskused“.

Järgnevalt selgitatakse alakategooriat „õpitu kinnistub paremini ja paremad õpitulemused“.

Kolmandana on alakategooria „õpilaste aktiivsem keelekasutus“ ja viimasena „erinevad lähenemised ja eluliste teemade kasutamine“.

Aktiivõppe meetodite eelisteks peavad õpetajad just võimalust muuta õppetöö õpilastele huvitavaks, arendada neis iseseisvat mõtlemist. Sageli käsitletakse inglise keele tunnis elulisi situatsioone, mis annavad õpilastele oskusi elus toime tulla ja paremini mõista õpitavat. Aktiivne suhtlus rühma- või paaristöös arendab koostööoskust ja annab võimaluse omavahelisteks aruteludeks, mis otseselt aitab kaasa kõnelemisoskuse paranemisele. Eriti oluline on see just keeleõppes, kuna suuline väljendamine eeldab piisavat sõnavara ja omavaheline suhtlus rühmas on efektiivne arengufaktor.

See, et lapse silmad hakkavad särama ja laps tahab õppida, sest sellel hetkel on tal huvitav, aga kui tal hakkab igav, siis ta hakkab muude asjadega tegelema. See tähendab, et midagi peab muutma (Õpetaja 1).

Kui sa ikka lased õpilastel midagi teha, siis nendes toimub selline elavdamine ja nad hakkavad kaasa tegema (Õpetaja 4).

Õpilaste paremad koostöö- ja eneseväljendamisoskused

Kaks õpetajat tõid välja koos õppimise olulisuse, tänu millele areneb nii koostööoskus kui ka oskus üksteiselt õppida ja üksteist aidata.

See koos õppimine on ka ikka neile väga väärtuslik ja nad õpivad teineteiselt ka. Kui nad on paarilised nii, et üks on tugevam ja teine nõrgem, siis tugevam saab kogu aeg aidata (Õpetaja 1).

Õpime ikka koos (Õpetaja 2).

Üks õpetaja tõi esile, et aktiivõppe meetodite kasutamine aitab õpilaste kõnelemisoskust arendada.

See väga hästi arendab nende vestlusoskust ja väitlusoskust. Nad ei ütle kellelegi halvasti, vaid nad peavad ja põhjendavadki oma arvamust (Õpetaja 1).

Õpitu kinnistub paremini ja paremad õpitulemused

Kaks õpetajat kinnitasid, et nende arvamusel jääb tänu aktiivõppe meetoditele ehk praktilisele tegevusele õpitud materjal paremini meelde, kuna õpilane jõuab õpitu üle ise järeldusteni.

Kui ma ise olen tegevuses ja teen selle läbi, siis see jääb mulle meelde (Õpetaja 2).

Kui midagi läbi praktika teed, siis ikka struktuurid jäävad paremini meelde. Rohkem kui siis, kui ma ise näitan ette ja nemad lihtsalt kordavad järgi. Eriti mitte nii, et kordame, kordame ja ainult harjutame kirjalikult mingeid asju läbi (Õpetaja 4).

Kahe õpetaja sõnul võib aktiivõppe meetodite eelis seisneda ka paranenud õpitulemustes, mida õpetajad järeldavad sellest, et õpilased omandavad ise aktiivselt uut materjali.

Ma tahaks loota, et ikka muudab paremaks tulemusi (Õpetaja 4).

Ma arvan, et aktiivõppe meetodeid kasutades on ka tulemused paremad (Õpetaja 5).

Õpilaste aktiivsem keelekasutus

Eriti tulemuslik on aktiivõppe võõrkeeletunnis, kuna kogu aeg toimub praktiline ja - mis on veel oluline aspekt - õpilase seisukohast vabatahtlik suhtlus.

Eeskätt keeleõppe puhul on see (st aktiivsus) oluline, et seda ei saa passiivselt omandada. Sa pead kogu aeg kasutama keelt. Ma arvan, et see eelis on aktiivõppe meetoditel, et õpilane on tänu sellele tunnis kaasatud ja kasutab kohe aktiivselt võõrkeelt (Õpetaja 3).

Eelis on see, et õpilane on kogu aeg aktiivne tunnis, sest ta peab kasutama aktiivselt keelt (Õpetaja 5).

Erinevad lähenemised ja eluliste teemade kasutamine

Aktiivõppe meetodid võimaldavad õpilastel kuulata, lugeda, kirjutada ja arutleda tunnis elulistel teemadel ning hiljem ka seda rakendada.

Üks õpetaja kirjeldas kuulamisülesannet, mille ta oskuslikult lõimis käitumisreeglitega.

Alustasime kiiresti käitumisreeglitega muuseumis ja lapsed ise jõudsid kenasti järeltulele, et need on ju sellised põhilised igapäeva viisaka, meeldiva, kultuurse käitumise reeglid (Õpetaja 2).

See teema, mis muutub aktuaalseks, vastavalt hakkame sellest rääkima. Edasi sõltub juba sellest, mis on teksti sisu ja mille huvitavaga tulevad välja õpilased (Õpetaja 5).

Aktiivõppe meetodite puudused ja takistused

Põhikategoorias aktiivõppe meetodite puuduste ja takistuste all tuuakse välja viis alakategooriat. Esmalt kirjeldatakse alakategooriat „ajapuudus“, järgnevalt alakategooriat „halb klassiruumi paigutus“, kolmandana tuuakse näiteid alakategooriale „raske hinnata“, eelviimasena tuuakse välja „õpilaste koostöö- ja keskendumisprobleemid“ ja viimasena „õpetaja puudulikud oskused ja teadmised“.

Intervjueeritavate arvamused puuduste ja takistuste osas aktiivõppe meetodite kasutamisel ühtivad. Enam esinevateks põhjusteks loetakse ajapuudust (nii tundide ettevalmistamisel kui tundide läbiviimisel), klassiruumide ebasobivat mööbli asetust, hindamiskriteeriumite puudumist, õpilaste koostöö- ja keskendumisprobleeme. Õpetajad teavad ka, et konsultatsioonid ja kogemuste vahetamine pedagoogide vahel aitaks kaasa aktiivõppe meetodite tõhusamale kasutamisele.

Ajapuudus

Ajaga seonduvalt tõid õpetajad välja, et aktiivõppe meetodite ettevalmistamisele kuluv aeg on suur ja seetõttu on see ka väsitav.

Ajapuudus on iseenesest kõige suurem puudus. Aeg, mis kulub, et kõike meetodi läbiviimisega seonduvat ette valmistada (Õpetaja 1).

See on ka kohutavalt väsitav tegevus (Õpetaja 4).

Meetodeid ette valmistades peab ka väga hästi läbi mõtlema ja analüüsima, sest õpetajate arvates niisama, ilma et see õpilastele kasu tooks, pole aktiivõppe meetodit mõtet rakendada.

Kõige rohkem ma kardan seda, et teen kellelegi tahtmatult haiget. Õpetaja võib seda väga lihtsasti teha, kui ta lihtsalt ei märka või valib tahtmatult vale teema. Seejuures, kui ka teemasid ette valmistan, siis pean arvestama, missugused õpilased mul tunnis on, mis neid puudutab (Õpetaja 2).

Sa pead nagu täpsemalt veel täpsemalt läbi mõtlema, et aktiivõppe meetod ka kasulik oleks. Aktiivõppe meetodid ei ole lihtsalt sellised, et niisama räägime juttu. See peab olema hariv igas mõttes (Õpetaja 3).

Õpetajate meelest on ka tund lühike, meetodite läbiviimine aga ajamahukas ja seetõttu on see ühtlasi puuduseks ja takistuseks aktiivõppe meetodite rakendamisel.

Selle 40 minutiga on mõnikord väga keeruline mingit meetodit läbi viia, sest lihtsalt ei jõua (Õpetaja 2).

Aktiivõppe meetodid ikka võtavad aega, aga tunnis tuleb keskmiselt arvestada 45 minutiga (Õpetaja 5).

Kahe õpetaja sõnul oli ajapuudusest tingituna raske alati jõuda kõikide õpilasteni ja nende tegemisi kontrollida.

Sest iga asja puhul ma kontrollida ei jõua seda, mida nad tegid (Õpetaja 1).

Minu jaoks on probleem tavaliselt selles, et kas igäüks ikkagi on siis seal aktiivne. sest ma ei saa kogu aeg juures olla. Näiteks mängu puhul ma lõhuksin mängustruktuuri, kui ma alati juures valvaksin (Õpetaja 4).

Halb klassiruumi paigutus

Aktiivõppe meetodite kasutamist takistab sageli klassiruumi paigutus, mis tähendab, et lauad on paigutatud selliselt, et õpilastel on keeruline koostööd teha või klassis ringi liikuda.

Mõnikord ainult piirabki klassiruum, kui see on väga väike. Kuhu me kõik lihtsalt ei mahu ära (Õpetaja 2).

Teinekord on ka ruum takistuseks. Näiteks sellises ruumis, kus on kaks rida toole ja õpilased istuvad üksteise taga. Kui siin oleks vaja liikuda ja kohti vahetada, siis see oleks võimatu (Õpetaja 4).

Raske hinnata

Kahe intervjueritud õpetaja arvates on raske hinnata objektiivselt õpilaste rollimänge või rühmatöid. Sellisel juhul peaksid olema kindlad kriteeriumid ja reeglid, mida järgida.

See on puudus hindamise puhul, et kui ma lasen õpilastel rühmas midagi teha ja kõik saavad võrdselt, kas hea hinde või hea hinnangu, kuigi mõni ei tee midagi. Näiteks, lasen teha näidendi, aga selle hindamine on nii subjektiivne, sest esimene rühm teeb väga hästi, aga järgmine rühm natukene kehvemini. Sellisel juhul on väga raske neid hinnata. Mul peaksid olema siis kindlad kriteeriumid (Õpetaja 1).

Kui on aktiivne õpilane, kes teeb paaris- või rühmatööd, siis mul peavad olema väga head kriteeriumid hindamiseks. Lisaks peab olema ka väga hästi läbimõeldud, et mida ja kuidas ma hindan (Õpetaja 4).

Õpilaste koostöö- ja keskendumisprobleemid

Õpetajate sõnul on raske aktiivõppe meetodeid läbi viia, kui õpilaste käitumine seda takistab. Seega sõltub meetodite edukus õpilaste käitumisest, täpsemalt nende koostööst, kaasatöötamisest ja keskendumisest. Nelja õpetaja sõnul ongi tihti probleemiks koostöö puudumine.

Mõnikord on kahjuks paar õpilast, kes teevad pigem üksi, sest nad ei taha teistega tööd teha (Õpetaja 1).

On olnud selliseid õpilasi, kes ütlevad, et nad ei taha rühmas töötada (Õpetaja 3).

Üks õpetaja tõi välja ka selle, et rühmatöö sõltub otseselt igäihe panusest ja seetõttu võib ühe õpilase mitte kaasatöötamine takistada kogu rühma tööd.

Kui nad teevad rühmatööd, siis puudus on see, et rühmas on alati mõni inimene, kes teeb vähem tööd (Õpetaja 1).

Õpetajate sõnul on tänapäeval suureks probleemiks õpilaste keskendumine, mistõttu takistab see aktiivõppe meetodite kasutamist.

Keskendumisprobleemid on suured ikka (Õpetaja 2).

Niipea, kui ma räägin paar minutit ise klassi ees monoloogi, siis on nii, et ei suudeta keskenduda. Minu meelest on tegelikult hirmus, et ei suudeta keskenduda, sest millalgi hiljem on vaja keskenduda. Näiteks on seda hästi näha siis, kui keegi peab esitlema tööd, aga samal ajal teine õpilane räägib. Minu meelest on see probleem ja takistab kogu tööd (Õpetaja 4).

Kolme õpetaja arvates sõltub aktiivõppe meetodite efektiivsus ka õpilaste tujust ja meelestatusest. Samas mõne meetodi puhul see teatud rühmadele sobib.

Näiteks, kui neil on raske kontrolltöö olnud või on päeva lõpp ja nad on väsinud.

Samas on ka asi selles, et mingi meetod toimib mõne klassiga või ühe õpilasrühmaga ja teine meetod ei toimi (Õpetaja 3).

Mis tujus on õpilased, mis neil on juhtunud ja mis neil toimub kodus – see kõik kajastub tunnis nende kaasatootamises (Õpetaja 5).

Õpetaja puudulikud oskused ja teadmised

Intervjueeritavad tunnistasid ka enda oskuste ja teadmiste taha jäävaid probleeme ja takistusi. Üks õpetaja tunnistas oma väheseid arvutiteadmisi, mille tõttu ei saa ta teatud programme kasutada.

Arvutiprogrammid on tehtud konkreetsete reeglite järgi ja neid tuleb muuta nii, et see mäng katki ei läheks. Mina aga kahjuks ei ole neist nii teadlik, et oskaks muuta.

Seetõttu ei saa ma tihti neid ka kasutada, olenemata sellest, et õpilased tahaksid väga miljonimängu või kuldvillakut mängida (Õpetaja 1).

Üks õpetaja tõi välja, et takistuseks võivadki olla õpetaja enda võimed, millest sõltub õpetaja tahtmine aktiivõppe meetodeid kasutada.

Takistusteks võivad minu arvates olla ainult enda piiratus, mille tõttu õpetaja ise ei taha või ei oska neid kasutada (Õpetaja 2).

Ühe õpetaja sõnul oskab ta ainult kõnelemisega seonduvalt aktiivõppe meetodeid kasutada.

Mul ei tule isegi kohe meelde, et kuidas ma saaks üldse kirjutamisel ja kuulamisel aktiivõppe meetodeid kasutada. Pigem on need ikkagi seotud kõnelemisega, sest see on keelekasutamine (Õpetaja 4).

Õpetajad andsid mõista, et takistuseks on olnud ka nende enda julguse puudumine, mis küll aastatega ja kogemuste kasvades on vähenenud.

Varem, õpetaja alustades kindlasti julgust oli vähem (Õpetaja 3).

Võib olla siis ka õpetajana enesejulgus, et kuidas see välja mängib ja kas ma suudan ennast selgeks teha, et mida ma neilt eeldan (Õpetaja 4).

Nüüd ma julgen rohkem aktiivõppe meetodeid kasutada. Kogemust on ka juba piisavalt ja enam vähem tean, mis võiks töötada, mis mitte (Õpetaja 1).

Arutelu

Võõrkeelte õpetamisel on oluline arendada kommunikatiivset pädevust (Põhikooli riiklik õppekava lisa 2, 2011) ja see on tihedalt seotud aktiivõppe meetoditega, sest mõlemad tähtsustavad muuhulgas õpilaste aktiivsust ja võõrkeele kasutamist tunnis (Kaivapalu & Martin, 2010; Kärtner & Oder, 2010; Põhikooli riiklik õppekava lisa 2, 2011). Mitmed autorid on aktiivõppe meetodite kasutamist uurinud (Freeman *et al.*, 2014; Gocer, 2010; Hur & Suh, 2012; Jürima, 2012; Lumpkin *et al.*, 2015; Nelson & Crow, 2014; Tiwari *et al.*, 2006), ent Eestis pole varasemalt sellele lähemalt tähelepanu pööratud, millised on inglise keele õpetajate arvamused aktiivõppe meetoditest.

Uurimistöo eesmärgiks on välja selgitada inglise keele õpetajate arvamused aktiivõppe meetoditest, nende eelistest ja puudustest. Arutelu osas esitatakse ülevaade kolme uurimisküsimuse kaupa.

Esimese uurimisküsimuse: **Missugused on õpetajate arvamused aktiivõppe meetoditest ja kuidas nad mõistavad aktiivõppe meetodeid? Kas ja milliseid aktiivõppe meetodeid õpetajad kasutavad?** intervjuude vastuseid analüüsis selgus, et aktiivõppe kui mõiste defineerimine ei ole õpetajate jaoks nii oluline, kuid enamasti oli kõigi jaoks tähtis õpilaste aktiivne kaasamine tegevusse ja õpetajakeskse tunni osakaalu vähendamine. See kattub nende autorite arvamusega, kelle arvates aktiivõppe märksõnadeks on õpilaste aktiivsus (Bell & Kahrhoff, 2006; Starovoitova, 2008) ja tegevused, milles õpetaja pole pelgalt loengupidaja (Andrews *et al.*, 2011; Felder & Brent, 2009). Olenemata sellest, et keeleõppes peetakse tähtsaks kommunikatiivset kompetentsust (Larsen-Freeman, 2000), jääb Lewise (2011) sõnul sageli kõnelemisoscuse arendamine klassis tagaplaanile. See võib tuleneda õpetajate harjumusest rääkida tunnis rohkem ise, sest nad võivad karta liigse kontrolli andmist õpilastele. Sedavõrd tähelepanuväärsem on, et uurimuses osalenud õpetajad tõid välja, et võõrkeeleõppes on oluline kõnelemisoscuse arendamine ja seega kasutavad nad palju suulisel kõnel baseeruvaid meetodeid.

Analüüsis teist uurimisküsimust: **Millised on aktiivõppe eelised õpetajate arvates?** selgus, et õpetajatele endale meeldib aktiivõppe meetodeid kasutada, kuna see meeldib ka III kooliastme õpilastele. Õpetajad võivad seda järeldada sellest, et õpilastele meeldib ise tegutseda ja nende meeleolu muutub positiivsemaks. Bart (2012) toob oma artiklis välja, et aktiivõppe meetodeid puudutaval seminaril osalenud õpilased arvavad ka ise, et aktiivõppe meetodid on head, kuna need aitavad luua seoseid varemõpituuga, toovad vaheldust

tavalisesse õppimisse, panevad õpitavas osalema, annavad võimaluse üksteisega suhelda, võimaldavad näidata teemat erinevas valguses ja teevad materjali omandamise lihtsamaks.

Aktiivõppe meetodite ühe eelisena tõid õpetajad välja koostööoskuse arendamise, mis lisaks aitab kaasa kõnelemisoskuse arendamisele ja annab võimaluse õpilastel üksteist õppimises toetada. Suhtluspädevuse arendamine ning rühmatöö kaudu sotsiaalse ja kodanikupädevuse toetamine on tähtsal kohal III kooliastme võõrkeeleõppes (Põhikooli riiklik õppekava lisa 2, 2011). Koos töötamise kasulikest mõjudest on rääkinud ka teoreetikud (Hirsjärvi & Huttunen, 2005; Jansson, 2011; Johnson, 2008; Lewis, 2011; Löfström, 2008; Michaelsen et al., 2002).

Õpetajate arvamus ühtib uurijatega (Wilke, 2003; Wilson et al., 2007), kes väidavad, et tänu aktiivõppe meetoditele on võimalik saada paremaid õpitulemusi. Töö autori arvates võib see olla seotud sellega, et õpilased on õpitust rohkem huvitatud ja seega pingutavad ning töötavad tunnis rohkem kaasa.

Aktiivõppe meetodite eelis on õpetajate jaoks ka õpilaste aktiivsem keeletekasutus, mis on keeletunnis väga vajalik, sest keelt tunnis praktiseerides muutub keeletekasutus julgemaks. Aktiivne keeletekasutus aitab kaasa Põhikooli riikliku õppekava võõrkeelte lisas (2011) välja toodud kommunikatsiooni olulisuse keeletekasutuse arenemisele.

Aktiivõppe meetodid annavad õpetajate sõnul võimaluse kasutada neid eluliste ja aktuaalsete teemade puhul. Ka Salemi (2002) sõnul saavad õpilased läbi eluliste teemade aru, et tunnis saadud teadmisi saab ka elus rakendada. On positiivne tõdeda, et inglise keele õpetajad peavad III kooliastmes oluliseks eluliste teemade seostamist õpituga, sest see motiveerib õpilasi.

Kolmandat uurimisküsimust: **Millised on aktiivõppe puudused ja takistused õpetajate arvates?** analüüsid ilmnas, et õpetajate sõnul on aktiivõppe meetodite suur puudus, ja ühtlasi takistus, ajapuudus, mis avaldub aktiivõppe meetodite ettevalmistamises, meetodite läbiviimise suures ajakulus ja tunni lühikeses kestvuses. See ühtib mitmete autorite arvamusel (Ebert-May et al., 2011; Miller & Metz, 2014; Office of Distance Learning, 2011; Salemi, 2002). Ajapuudusega seonduvalt on õpetajatel raske jälgida, kas kõik õpilased räägivad näiteks paaristöö võõrkeeles ja seetõttu toovad seda põhjuseks, miks nad ei saa paaristööd teha. Siinkohal võib põhjus seisneda selles, et teema pole õpilaste jaoks piisavalt huvitav või väljakutsuv. Samas võib olla ka põhjus ebapiisavas sõnavaras või selles, et õpilased kardavad vigu teha.

Kuigi töö teoreetilisest osast eraldi ei nähtu, et suureks takistuseks on klassiruum, võib see autori arvates olla seotud küsitletud õpetajate klassiruumis puuduvate vahenditega, mis ei

toeta aktiivõppe meetodite kasutamist (Ebert-May et al., 2011; Karamustafaoglu et al., 2006). Õpetajate sõnul võib olla aktiivõppe meetodite üheks puuduseks asjaolu, et neid ei saa kasutada iga ruumilahendusega klassi puhul. Sageli on aktiivõppe meetodite kasutamiseks (näiteks rühmatöö või avastusõppe puhul) vaja klassis ringi liikuda, kuid väikesed ja halva mööbliasetusega ruumid takistavad seda. Toetav klassiruumi paigutus aitab füüsiliselt ja psühholoogiliselt kaasa meeldiva õhkkonna loomisele, et õpilased saaksid paremini õppida (Cole, 2008).

Mõtlemapaneva puudusena tõid uurimuses osalenud õpetajad välja raskusi hindamisel. Õpetajate sõnul on keeruline näiteks rollimänge, erinevalt kontrolltööst, objektiivselt hinnata. Lähtudes Wolfe (2006) hinnangust, kes toob välja aktiivõppe meetodite miinusena õpilaste vähese koostöösoovi, saab sama trendi näha ka küsitletud õpetajate arvamustes, kes tõid välja teatud õpilaste eripära, kes soovivad pigem üksinda töötada. Töö autori arvates võiks meeldivama ja toetavama õhkkonna loomine õpetaja poolt aidata kaasa koostööga seotud aktiivõppe meetodite läbiviimisele III kooliastmes. See võiks aidata õppekavas ettenähtud õpetamisviisi ja tulemustele orienteeritud õpetamise vahelist vastuolu vähendada.

Kui uurijad (Karamustafaoglu et al., 2006) on takistusena maininud kooli juhtkonnapoolseid takistusi, siis õpetajad vastupidiselt ütlesid, et kooli juhtkond on toetav ja mingeid takistusi ei esine. Need erinevused võivad tuleneda üldistest käitumisnormidest ja ühiskonna haridusellu suhtumisest.

Uurimuse tulemused kattusid osaliselt ka varasema uurimusega (Jürima, 2012) nii õpetajate arvamuses aktiivõppe meetodite kohta (õpilase suurem aktiivsus), aktiivõppe meetodite eeliste osas (meetodid meeldivad õpilastele, läbi praktika kinnistub õpitu paremini) kui ka puuduste ja takistuste osas (aktiivõppe meetodid on ajamahukamad, õpetaja oskused on puudulikud). Samas nähtus Jürima (2012) tööst, et õpetajad kurdavad väheste tundide arvu üle, mis takistavad aktiivõppe meetodite kasutamist. Seda tendentsi käesolevas uurimuses välja ei tulnud. Antud uurimuse tulemused ühtisid osaliselt ka varasema uurimusega (Saadjärv, 2013), mis käsitleb aktiivõppe meetodite eeliseid ja puuduseid teooria põhjal. Mõlemas, nii käesolevas, kui Saadjärve töös, on aktiivõppe meetodite eelistena näiteks suhtlemisoskuse paranemine ja koostööoskuse arenemine. Esineb ka sarnasusi takistuste osas, näiteks ajapuudus, õpetajate oskuste puudus.

Käesolevast uurimusest võib kasu olla nii tulevastel inglise keele õpetajatel kui ka juba õpetajaametit praktiseerivatel pedagoogidel. Töö edasiarendamisel magistritööks võiks uurida lisaks õpilaste arvamusi aktiivõppe meetoditest ja neid võrrelda õpetajate omadega.

Käesoleva uurimistöö piiranguks võib pidada uurija vähest intervjuerimiskogemust ja valimi vähesust, mille põhjal ei saa teha lõplikke järeldusi. Uurimuse usaldusväärsust oleks saanud suurendada transkribeeritud intervjuude saatmisega õpetajatele.

Tänuõnad

Täna uurimuses osalenud õpetajaid oma mõtete jagamise eest, inglise keele korrektuuri eest Helenat ja eesti keele korrektuuri eest Kaiet.

Autorsuse kinnitus

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

(Allkiri)

Kasutatud kirjandus

- Andrews, T. M., Leonard, M. J., Colgrove, C. A., & Kalinowski, S. T. (2011). Active Learning Not Associated with Student Learning in a Random Sample of College Biology Courses. *CBE Life Sciences Education*, 10(4), 394–405.
- Avastustee. (2010). *Suunatud avastusõppe teemade ettevalmistus ja läbiviimine*.
- Bandiera, M., & Bruno, C. (2006). Active/Cooperative Learning in Schools. *Journal of Biological Education*, 40(3), 130-134.
- Bart, M. (2012). Students Share Their Thoughts on Active Learning. *Faculty Focus*.
Külastatud aadressil <http://www.facultyfocus.com/articles/teaching-and-learning/students-share-their-thoughts-on-active-learning/>
- Bates, A. W. T. (2015). *Teaching in a Digital Age*.
- Baum-Valgma, T., & Šmõreitšik, A. (2010). *Aktiivõppe võtted eesti keele ja kultuuri õpetamiseks kutseõppeasutustes*. Käsiraamat. Tallinn: Trükitud OÜ Vali Press.
- Bell, D., & Kahrhoff, J. (2006). *Active Learning Handbook*. Webster University.
- Cole, R. W. (2008). *Educating Everybody's Children: Diverse Teaching Strategies for Diverse Learners* (2nd ed.). Association for Supervision and Curriculum Development.
- Covill, A. E. (2011). College Students' perceptions of the traditional lecture method. *College Student Journal*, 45 (1).
- DeLong, D. R. (2008). *The Effect on Active Learning Exercises on Academic Performance and Nonintellectual Learning Factors*. Doktoritöö. Indiana Univeristy of Pennsylvania.
- Drake, E., & Battaglia, D. (2014). *Teaching and Learning in Active Classrooms*. Külastatud aadressil
<https://www.cmich.edu/colleges/cst/CEEIRSS/Documents/Teaching%20and%20Learning%20in%20Active%20Learning%20Classrooms%20-%20FaCIT%20CMU%20Research,%20Recommendations,%20and%20Resources.pdf>
- Ebert-May, D., Derting, T. L., Hodder, J., Momsen, J. L., Long, T. M., & Jardeleza, S. E. (2011). What We Say Is Not What We Do: Effective Evaluation of Faculty Professional Development Programs. *BioScience*, 61(7), 550–558.
- Eesti võõrkeelte strateegia 2009–2015. (2009). Külastatud aadressil
https://www.hm.ee/sites/default/files/voorkeelte_strateegia.pdf
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107-115.

- Euroopa keeleõppe raamdokument. (2007). Külastatud aadressil
www.hm.ee/index.php?popup=download&id=5700
- Euroopa keeleoskuse uuring 2011. Inglise keele tulemuste analüüs. (2012). Külastatud aadressil www.ec.ut.ee/sites/default/files/ec/raport_inglise_keel.pdf
- Felder, R. M., & Brent, R. (2009). Active learning: an introduction. *ASQ Higher Education Brief*, 2(4).
- Felder, R. M., & Brent, R. (2003). Learning by Doing. *Chemical Engineering Education*, 37(4), 282–283.
- Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 111(23), 8410–8415.
- Ganina, S. (2011). *Hajusandmetega ülesanded kui üks võimalus füüsikaõppe efektiivsuse tõstmiseks*. Doktoritöö. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Gehring, E. F., & Miller, C. S. (2009). *Student-Generated Active-Learning Exercises*. Külastatud aadressil <http://research.csc.ncsu.edu/efg/expertiza/papers/sigcse09.pdf>
- Gocer, A. (2010). A qualitative research on the teaching strategies and class applications of the high school teachers who teach english in Turkey as a foreign language. *Education*, 131(1), 196–219.
- Hirsjärvi, S., & Huttunen, J. (2005). *Sissejuhatus kasvatusteadusesse*. Tallinn: AS Medicina.
- Hur, J. W., & Suh, S. (2012). Making Learning Active with Interactive Whiteboards, Podcasts, and Digital Storytelling in ELL Classrooms. *Computers in the Schools: Interdisciplinary Journal of Practice, Theory, and Applied Research*, 29(4), 320–338.
- Hämarsalu, T. (2011, 5. jun). Avastusõppe käigus saadud teadmised jäävad kindlamini meelde. *EestiElu.ee*. Külastatud aadressil <http://eestiElu.delfi.ee/harjumaa/elu/avastusoppe-kaigus-saadud-teadmised-jaavad-kindlamini-meelde?id=47164664>.
- Jansson, A. K. (2011). *For what purpose do language teachers use group work in their lessons?* Stockholms universitet.
- Johnson, K. (2008). *An introduction to foreign language learning and teaching*. Harlow: Pearson Longman.
- Jones, L. (2007). *The Student-Centered Classroom*. Cambridge University Press.

- Jürima, R. (2012). *Aktiivõppe meetodite kasutamine Pärnu linna üldhariduskoolide III kooliastme muusikaõpetuse tundides*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikooli Viljandi Kultuuriakadeemia.
- Kaivapalu, A., & Martin, M. (2010). Mis on võõrkeeleõpe ja kuidas võõrkeelt õpitakse. *Põhikooli valdkonnaraamat VÕÕRKEELED 2010*. Külastatud aadressil http://www.oppekava.ee/index.php/Mis_on_v%C3%B5%C3%B5rkeele%C3%B5pe_ja_kuidas_v%C3%B5%C3%B5rkeelt_%C3%B5pitakse.
- Kalmus, V., Masso, A., & Linno, M. (2015). Kvalitatiivne sisuanalüüs. *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. Külastatud aadressil <http://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalyys>.
- Kane, L. (2004). Educators, learners and active learning methodologies. *International Journal of Lifelong Education*, 23(3), 275–286.
- Karamustafaoglu, S., Coştu, B., & Ayas, A. (2006). Turkish Chemistry Teachers' Views about an Implementation of the Active Learning Approaches in Their Lessons. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 7(1).
- Kaur, S., & Kask, M. (2013). *Suunatud uurimusliku õppe põhimõtted ja teemad Pärnu lasteaedades*. Külastatud aadressil http://www.innove.ee/UserFiles/%C3%9Cldharidus/%C3%95petajaprogramm/P%C3%9C%C3%9CK4/suunatud_uurimuslik_6pe.pdf.
- Kennedy, R. (2007). In-Class Debates: Fertile Ground for Active Learning and the Cultivation of Critical Thinking and Oral Communication Skills. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 19(2), 183–190.
- Kikas, E., & Toomela, A. (Toim). (2015). *Õppimine ja õpetamine kolmandas kooliastmes. Üldpädevused ja nende arendamine*. Tallinn: Eesti Ülikoolide Kirjastus OÜ.
- Kok Seng, E. L. (2014). Investigating Teachers' Views on Student-Centered Learning Approach. *International Education Studies*, 7(7), 143–148.
- Krull, E. (2000). *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat*. Tartu: Tartu Ülikooli kirjastus.
- Kärtner, P., & Oder, T. (2010). Aktiivset õppimist toetava keskkonna loomine võõrkeeletundides. *Põhikooli valdkonnaraamat VÕÕRKEELED 2010*. Külastatud aadressil http://www.oppekava.ee/index.php/Aktiivset_%C3%B5ppimist_toetava_keskkonna_loomine_v%C3%B5%C3%B5rkeeletundides.
- Laherand, M.-L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: Infotrükk.

- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Lepik, K., Harro-Loit, H., Kello, K., Linno, M., Selg, M., Strömpl, J. (2014). Intervjuu. *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. Külastatud aadressil <http://samm.ut.ee/intervjuu>
- Leuhin, I., & Kärberg, A. (2005). Aktiivõppe meetodite kasutamine – noore õpetaja edu võti. *Haridus*, 3, 24–27.
- Lewis, S. (2011). Are Communication Strategies Teachable? *Encuentro*, 20, 46–54.
- Luik, P (2010). *Aktiivõppe meetodid*. Külastatud aadressil: http://abi.rvg.edu.ee/arvutipõhiste_õppematerjalide_koostamine/
- Lumpkin, A., Achen, R. M., & Dodd, R. K. (2015) Student Perceptions of Active Learning. *College Student Journal*, 49(1), 121–133.
- Löfström, E. (2008). *Mõtestatud õppimine ja õpetajakoolitus*. *Haridus*, 7-8, 25–27.
- Mayring, P. (2014). *Qualitative Content Analysis. Theoretical Foundation, Basic Procedures and Software Solution*. Austria.
- McClanahan, E. B., & McClanahan, L. L. (2002). Active Learning in a Non-Majors Biology Class: Lessons Learned. *College Teaching*, 50(3), 92–96.
- McKinney, K. (2011). *Active Learning*. Publitseerimata artikkel. Center for Teaching, Learning & Technology. Külastatud aadressil <https://www.baruch.cuny.edu/.../ActiveLearning.docx>
- Mascolo, M. F. (2009). Beyond student-centered and teacher-centered pedagogy: Teaching and learning as guided participation. *Pedagogy and the Human Sciences*, 1(1), 3–27.
- Michaelsen, L. K., Bauman Knight, A., & Dee Fink, L. (2002). *Team-based Learning: A Transformative Use of Small Groups*. Greenwood Publishing Group.
- Miller, C. J., & Metz, M. J. (2014). A Comparison of Professional-Level Faculty and Student Perceptions of Active Learning: Its Current Use, Effectiveness, and Barriers. *Advances in Physiology Education*, 38(3), 246–252.
- Morgan, A. L. (2003). Toward a Global Theory of Mind: The Potential Benefits of Presenting a Range of IR Theories through Active Learning. *International Studies Perspectives*, (4), 351–370.
- Nelson, L. P., & Crow, M. L. (2014). Do Active-Learning Strategies Improve Students' Critical Thinking? *Higher Education Studies*, 4(2), 77–90.
- Office of Distance Learning. (2011). *Instruction at FSU. A Guide to Teaching and Learning Practices*. The Florida State University.

- Pachler, N., & Field, K. (2003). *Learning to Teach Modern Foreign Languages in the Secondary School. A Companion to School Experience*. RoutledgeFalmer. New York.
- Pedastsaar, T. (2000). *Õpi- ja õpetamisviisid. Õppevahend Tartu Ülikooli õpetajakoolituse ja kasvatusteaduste bakalaureuseõppe üliõpilastele*. Tartu.
- Põhikooli riiklik õppekava lisa 2 Võõrkeeled*. (2011). Külastatud aadressil: <https://www.riigiteataja.ee/akt/128082013007>.
- Rämmer, A. (2014). Valiidsus ja reliaablus. *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. Külastatud aadressil <https://sisu.ut.ee/samm/valiidsus-ja-reliablus>.
- Saadjärv, R. (2013). *Aktiivõppemeetodite kasutamise võimalused ajalootunnis Eesti iseseisvuse taastamise käsitlemisel*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Salemi, M. K. (2002). An Illustrated Case for Active Learning. *Southern Economic Journal*, 68(3), 721–731.
- Salumaa, T., Talvik, M., & Saarniit, A. (2004, 2006). *Aktiivõppe meetodid*. Tallinn: Merlecons ja Ko OÜ.
- Smart, K. L., & Csapo, N. (2007). Learning by Doing: Engaging Students through Learner-Centered Activities. *Business and Professional Communication Quarterly*, 70(4), 451–457.
- Starovoitova, A. (2008). Aktiivõppe definitsioon. Külastatud aadressil http://www.oendusteadus.ut.ee/sites/default/files/ode/moisted_2008_2012.pdf.
- Stenlev, J., & Siemund, P. (2011). Roundtable as Cooperative Learning Technique. *English Language and Linguistics*, 18(1), 40–45.
- Zampetakis, L. A., Tsironis, L., & Moustakis, V. (2007). Creativity Development in Engineering Education: The Case of Mind Mapping. *Journal of Management Development*, 26(4), 370–380.
- Tammiste, H. (2011, 10. jaan). Avastusõpe rõõmustab nii lapsi kui õpetajaid. *Pärnu Postimees*. Külastatud aadressil <http://www.parnupostimees.ee/369419/avastusope-roomustab-nii-lapsi-kui-opetajaid>.
- Tiidemann, T. (2012). Heuristika ja ajurünnak kui traditsioonilised loovustehnikad. *Inseneeria*, 1, 38, 40–42.
- Tiwari, A., Lai, P., So, M., & Kwan, Y. (2006). A Comparison of the Effects of Problem-based Learning and Lecturing on the Development of Students' Critical Thinking. *Medical Education*, 40(6), 547–554.
- Toomela, A. (2004). Mõtlemise areng ja õppekava. *Haridus*, 1, 12–17.

- Walker, S. E. (2003). Active Learning Strategies to Promote Critical Thinking. *Journal of Athletic Training*, 38(3), 263–267.
- Wandberg, R., Rohwer, J. (2009). *Teaching Health Education in Language Diverse Classrooms*. Jones & Bartlett Learning.
- Weimer, M. (2012). Five Characteristics of Learner-Centered Teaching. *Faculty Focus*.
Külastatud aadressil <http://www.facultyfocus.com/articles/effective-teaching-strategies/five-characteristics-of-learner-centered-teaching/>.
- Wilke, R. R. (2003). The Effect of Active Learning on Student Characteristics in a Human Physiology Course for Nonmajors. *Advances in Physiology Education*, 27, 207–223.
- Wilson, B. M., Pollock, P. H., & Hamann, K. (2007). Does Active Learning Enhance Learner Outcomes? Evidence from Discussion Participation in Online Classes. *Journal of Political Science Education*, 3(2), 131–142.
- Wolfe, K. (2006). Active Learning. *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, 6(1), 77–82.

Lisa 1. Intervjuu küsimused

Taustinformatsioon:

Kui vana te olete?

Kaua olete õpetajana töötanud?

Intervjuu:

- **Õpetajate arvamused aktiivõppe meetoditest ja nende kasutamine.** Kuidas defineerite aktiivõpet enda jaoks? Milliseid erinevaid aktiivõppe meetodeid kasutate tunnis? Palun tooge näiteid! Milliste keeleliste osaoskuste (kõnelemine, kirjutamine, kuulamine, lugemine) puhul kasutate rohkem/vähem? Kas aktiivõppe meetodite kasutamine on muutunud õpetajapraktika jooksul?
- **Takistused seoses aktiivõppe meetodite kasutamisega.** Missuguseid takistusi olete kogunud seoses aktiivõppe meetodite kasutamisega tunnis? Miks ja kuidas need takistavad aktiivõppe meetodite kasutamist? (Takistused õppematerjalina, õpilaskonna poolt, koolipoolsed takistused (nt juhtkond), õppekava, ajakasutuse jmt tasandil?) Kui jah, siis millised on eelarvamused, mis võiksid takistada aktiivõppe meetodite kasutamist?
- **Õpetajate arvamused aktiivõppe meetodite eelistest.** Millised eelised on aktiivõppe meetoditel? Miks? Palun proovige põhjendada. Millest need eelised inglise keele tunni jaoks tulenevad? Kuidas õpikud või koolitused toetavad aktiivõppe meetodite kasutamist? Kuidas mõjutab aktiivõppe meetodite kasutamine tunni õhkkonda/õpikeskkonda/ õppetulemusi?
- **Õpetajate arvamused aktiivõppe meetodite puudustest.** Millised puudused on aktiivõppe meetoditel? Millised puudused mõjutavad enim aktiivõppe meetodite mittekasutamist? Põhjendage palun! Tooge näited, kuidas luhtus mõne toreda meetodi kasutamine? Millised järeldused sellest siis tegite? Kuidas neid Teie poolt väljatoodud puudusi korvata? Mis veel meenus, mida soovite lisada?

Lisa 2. Näidis koodidest

	A	B	C	D	E	F
1	Intervjuu_nr_1.txt	H1	läbiviimise aeg	No aga ka mänge, oaga vähe.o		
2	Intervjuu_nr_1.txt	H1	ettevalmistuse aeg suur	et varem ilmselt võttis rohkem a		
3	Intervjuu_nr_1.txt	H1	ettevalmistuse aeg suur	Aga õpetajana see on väga suur		
4	Intervjuu_nr_1.txt	H1	ettevalmistuse aeg suur	Et siis selline puudus, (3) et see		
5	Intervjuu_nr_3.txt	H1	läbiviimise aeg suur	Võtab ka rohkem aega, et neid l		
6	Intervjuu_nr_5.txt	H1	läbiviimise aeg suur	Ma arvan, et kõige suurem takis		
7	Intervjuu_nr_5.txt	H1	läbiviimise aeg suur	Aga no nad ikka võtavad aega. E		
8	Intervjuu_nr_5.txt	H1	ettevalmistuse aeg suur	ja ettevalmistusele kuluv aeg nä		
9	Intervjuu_nr_1.txt	H8	ei jõua kontrollida	Sest iga asja puhul ma kontrollii		
10	Intervjuu_nr_4.txt	H8	ei jõua kontrollida	aga minu jaoks on probleem tav		
11	Intervjuu_nr_4.txt	H8	ei jõua kontrollida	sest ma ei saa kogu aeg juures.		
12	Intervjuu_nr_1.txt	H7	korra tagamisele kuluv ae	kui läheb korra tagamisega rohk		
13	Intervjuu_nr_1.txt	H10	ebavõrdne rühmahinne	Et see on nagu puudus, et kui s		
14	Intervjuu_nr_1.txt	H10	subjektiivne hinne	Näiteks, lasen teha näidendi ja :		
15	Intervjuu_nr_4.txt	H10	hindamine raske	Takistus on minu meelest ka pr		
16	Intervjuu_nr_4.txt	H10	kindlad hindamiskriteeriu	aga kui on aktiivne noh (.) õpilar		
17	Intervjuu_nr_1.txt	H12	kindlad hindamiskriteeriu	et jah teatud lastega peavad ole		
18	Intervjuu_nr_1.txt	H9	rühmas ei tee tööd	Kui nad teevad rühmatööd, siis j		
19	Intervjuu_nr_1.txt	H4	ei taha koostööd	Et siis jälle ei taheta temaga ko		
20	Intervjuu_nr_1.txt	H4	pigem tegutseb üksi	või siis lihtsalt on konkreetselt, i		
21	Intervjuu_nr_1.txt	H4	rühmas ei tee tööd	No kõige suurem takistus ongi c		
22	Intervjuu_nr_2.txt	H4	probleemid koostööl	aga mõnes grupis ei ole		
23	Intervjuu_nr_3.txt	H4	pigem üksi tegutsemine	jah (.) on olnud selliseid õpilasi,		

Lihlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina Triin Avikainen

(sünnikuupäev: 13.09.1992)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihlitsentsi) enda loodud teose „Õpetajate arvamused aktiivõppe meetodite kasutamise eelistest ja puudustest inglise keele tunnis (III kooliastmes)“,

mille juhendaja on Esta Sikkal,

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

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

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

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

Tartus, 20.05.2015