

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Narva Kolledž
Keeleõpetaja mitmekeelses koolis

Jekaterina Kuusik

**SÕNAVARA ÕPETAMISE KATSED IDA-VIRUMAA
GÜMNAASIUMIKLASSIDES TRADITSIOONILISE
MEETODI JA AKTIIVÕPPEMEETODI JÄRGI**

Magistritöö

Juhendaja: Mare Kitsnik (Phd)

Narva 2024

Mina, Jekaterina Kuusik,

1. Annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose „Sõnavara õpetamise katsed Ida-Virumaa gümnaasiumiklassides traditsioonilise meetodi ja aktiivõppemeetodi järgi“, mille juhendaja on Mare Kitsnik, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 4.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Jekaterina Kuusik
19.05.2024

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

Summary

Vocabulary teaching experiments in the high school classes of Ida-Virumaa according to the traditional method and the active learning method

In Estonia, the transition to complete Estonian-language education will begin in September 2024. In order for it to be successful, it is also necessary to develop the teaching methodology. Currently, many traditional methods are used in Estonian language classes, which do not effectively help to achieve communication competence (Kitsnik, 2020; Metslang *et al.*, 2013; Tomusk, 2024). Vocabulary learning is one of the most important activities in learning a second language and subjects in a second language (Coyle *et al.*, 2010; Nation, 2006; Thornbury, 2002) and it must be carried out in an engaging, actively and effectively (Kitsnik, 2020a). The aim of the master's thesis is to find out how many active learning methods are used in the teaching of vocabulary in the Estonian language classes of high school classes in Ida-Virumaa and whether teaching words according to the communicative method is more motivating and effective than using the traditional method.

Acquiring new words is a longer and multi-step process related to a person's interest in new words, memory processes, amount of input language, learning strategies and learning motivation (Gardner, 2007; Nation, 2009; Thornbury, 2002; Zimmerman, 2014). In the Estonian language class, the teacher can support students' vocabulary learning with the selection of vital and necessary texts and engaging active learning methods (Kitsnik, 2019b; Nation, 2009; Thornbury, 2002; Ur, 2012). Context-based, multimodal, active and communication-based vocabulary learning should be more effective than memorizing words in the traditional way (Fengyu, 2023).

In the course of my master's thesis, I organized vocabulary teaching experiments in four high school groups of three schools in Ida-Virumaa. A total of 43 students participated in the experiments. With each group, I conducted one lesson of vocabulary learning based on the active learning method and one lesson of vocabulary learning based on the traditional method. The students got to know the ten words they were learning; watched a few-minute video in which these words appeared and learned the words within ten minutes. In the active lesson, students discussed words while learning about them and learned words through pictures and teaching words to each other. In a traditional lesson, students were introduced to words and learned the words individually and silently. After learning, I took a test that

measured the number of words remembered. The students also filled out a questionnaire in which they expressed their opinion about learning words.

As a result of the master's thesis, it was revealed that new words are learned in Estonian language classes mainly according to traditional teaching methods, and more active methods are mainly used to discuss words with the teacher. More engaging tasks related to images, movement, communicating with each other, games, etc., are rarely used. The students rated the experiment conducted with the active learning method as interesting, rather easy and useful, and the experiment conducted with the traditional method as boring, rather easy and useful. Word recall was slightly better in all groups with the traditional method (average 5.8 words out of ten) than with the active learning method (average 4.6 words out of ten). The students of the two groups rated the traditional vocabulary lesson and the two groups with the active learning method as more motivating.

Thus, learning with the active learning method was much more interesting for the students than learning with the traditional method, but word acquisition was slightly better with the traditional method. The active learning method motivated half of the students to learn words, and the traditional method motivated the other half of the students. The conducted experiment was one-time and short and mainly affected the movement of new words into short-term memory and working memory. In order for words to reach long-term memory and productive use, it would be necessary to be engaged with these words using different communication methods. Evaluating active learning as interesting shows students' desire to learn using more diverse and engaging learning methods.

Sisukord

1. Sõnavara olemus ja areng	11
1.1. Sõnavara mõiste.....	11
1.2. Indiviidi sõnavara areng	15
2. Arusaamad teise keele sõnavara õppimise kohta	19
2.1. Sõnavara õpetamine eri õppemeetodite korral	19
2.2. Sõnavara õppimist mõjutavad tegurid	22
3. Õppetegevused teise keele sõnavara õpetamiseks	27
3.1. Õpetaja võimalused teise keele sõnavara õpetamisel	27
3.2. Eesti keele kui teise keele sõnavara õpetamine	32
4. Uurimismetoodika	35
4.1. Uuringu kirjeldus	35
4.2. Valim	36
4.3. Uuringuks vajalike õppe- ja testimismaterjalide koostamine.....	37
4.3.1. Videotekstide koostamine	37
4.3.2. Sõnakaartide ja sõnaloendi koostamine	38
4.3.3. Testülesannete koostamine.....	39
4.3.4. Ankeetküsimustiku koostamine	39
4.3.5. Õppe- ja testimaterjalide katsetamine	40
4.4. Tundide läbiviimine.....	40
4.4.1. Aktiivõppemeetodiga tund	40
4.4.2. Traditsioonilise õppemeetodiga tund	42
4.4.3. Läbiviidud tundide õnnestumine	43
4.5. Andmeanalüüs	44
4.6. Uuringu eetika	45
4.7. Töö piirangud	46
5. Tulemused	48
5.1. Sõnade õppimine tunnis ja kodus	48
5.1.1. Sõnade õppimise sagedus tunnis ja kodus.....	48
5.1.2. Sõnade õppimise viisid tunnis ja kodus	49
5.1.3. Sõnade õppimise huvitavus, kergus ja kasulikkus tunnis ja kodus	51
5.2. Sõnade õppimine katsetes.....	56
5.3. Sõnade õppimise motiveerivus	58
5.3.1. Katses sõnade õppimise huvitavus, kergus ja kasulikkus	58
5.3.2. Katsetes sõnade õppimise motiveerivus.....	62

5.3.3. Sõnade õppimise motiveerivus üldiselt.....	63
6. Kokkuvõte ja arutelu	66
6.1. Kuidas õpivad Ida-Virumaa gümnaasiumide nelja õpperühma õpilased eesti keele kui teise keele sõnu ja kuidas sõnade õppimisse suhtuvad?.....	66
6.2. Kas Ida-Virumaa gümnaasiumide nelja õpperühma õpilased omandavad ühekordses katses eesti keele kui teise keele sõnavara tõhusamalt traditsioonilise või aktiivõppemeetodi abil?	69
6.3. Mis motiveeriks Ida-Virumaa gümnaasiumide nelja õpperühma õpilasi nende endi hinnangul eesti keele sõnu õppima?.....	71
6.4. Lõpetuseks	73
Kasutatud kirjandus.....	75
Lisad.....	84

Sissejuhatus

Eesti riigikeel on eesti keel. Eestlasi elab Eestis 2023. aasta seisuga 65% kogu elanikkonnast (SA, 2023). Seega räägib märkimisväärne osa Eesti elanikest eesti keelt teise keelena. Kõige rohkem on eesti keelt teise keelena rääkivaid inimesi Ida-Virumaal. (SA, 2021) Õpilased õpivad üldhariduskoolis eesti keelt teise keelena eesti keele tunnis ning lisaks sellele on neil ka osa muude ainete tunde eesti keeles. Eesti keele kui teise keele oskus koolilõpetajate hulgas on küll tasapisi paranemas, kuid on praegu siiski ebapiisaval tasemel. 2023. aastal ei suutnud 48% põhikooli lõpetajatest saada eesti keele lõpueksamil B1-taset (EIS, 2024; HARNO, 2023). See tähendab, et need õpilased ei ole võimelised suhtlema ka lihtsas igapäevakeeles.

Alates 2024. aasta septembrist algab Eestis üleminek täielikule eestikeelsele haridusele. See ei lahenda eesti keele oskuse probleeme iseenesest, vaid võib neid mingiks ajaks isegi suurendada. Seega on eesti keele oskuse kiire arendamine väga aktuaalne. Sageli põhjendavad õpetajad õpilaste kehva eesti keele oskust madala õpimotivatsiooniga, mille põhjuseks peavad omakorda kodu ja ühiskonna mõju (Klaas-Lang & Praakli, 2015; Metslang *et al.*, 2013). Õpilaste õpimotivatsioon ja õpitulemused sõltuvad aga suurel määral ka sellest, mis toimub igas konkreetses õppetunnis, kuidas käitub õpetaja, millise õpiõhkkonna ta loob ning kuidas õppeprotsessi üles ehitab ja õpilasi toetab (Gardner, 2007). Mitmed uuringud ja tunnivaatlused on näidanud, et eesti keele kui teise keele tundide ja eestikeelsete ainetundide õppemetoodikas on palju arenguruumi. (Bernhardt & Meristo, 2023; Kitsnik, 2020a; Kitsnik & Metslang, 2015; Tomusk, 2024).

Teise keele õpetamiseks on läbi aegade kasutatud erisuguseid õppemeetodeid, millest kõige tuntumad on traditsiooniline grammatika-tõlkemeetod ning kommunikatiivsed meetodid. Grammatika-tõlkemeetodi algusajaks võib pidada 16. sajandit. Selle meetodi järgi õppides keskendutakse peamiselt tekstide lugemisele ja tõlkimisele ning grammatikareeglite ja sõnade päheõppimisele. (Kingisepp & Sõrmus, 2000; Larsen-Freeman & Anderson, 2016). Vaatamata teiste meetodite hoogsale arengule, on traditsiooniline grammatika-tõlkemeetod eesti keele kui teise keele õppes üsna palju kasutusel (Kitsnik, 2020a; Kitsnik & Kromberg, 2022; Kitsnik & Mikk, 2021; Metslang *et al.* 2013). Alates 1960. aastatest hakkas jõuliselt levima kommunikatiivne lähenemine keeleõppele, mille puhul on õppimise eesmärgiks

suhtlusoskuse saavutamine. (Canale & Swain, 1980; Kingisepp & Sõrmus, 2000; Larsen-Freeman & Anderson, 2016). Praegu on teise keele õppes levinud pigem kommunikatiivse kallakuga eklektiline meetod. See tähendab, et keeleõppe peaesmärk on õppijate suhtlusoskuse arendamine, kuid õpetaja kombineerib selle eesmärgi saavutamiseks suhtlusoskust arendavaid ülesandeid ka muudest meetoditest pärit võtetega (nt grammatikareeglite õpetamise ja lingvistiliste harjutustega). (Argus *et al.*, 2022; Cook, 2016; Kitsnik, 2023; Krall & Sõrmus, 2000; Larsen-Freeman & Anderson, 2016)

Hea keeleõppe peab olema kaasahaarav, aktiivne ja õppijaile jõukohane (Kitsnik, 2020a). Kaasahaaravus tähendab, et õppimine on õppijale tähenduslik, seotud tema huvid ja varasemate teadmistega ning pakub nii kognitiivset kui emotsionaalset pinget (Arro *et al.*, 2015; Jõgi & Aus, 2015; Kitsnik, 2020a). Aktiivne õppimine tähendab, et õppijad kogevad palju autentset keelt, täidavad suhtlusülesandeid, vestlevad palju paarides ja väikestes rühmades ning teevad ise keele kohta avastusi (Baum-Valgma & Šmõreitsik, 2010; Kitsnik, 2020a). Jõukohasus tähendab, et õppeprotsessis lähtutakse õppija olemasolevast keeleoskustasemest ja üldisest kognitiivsest arengutasemest ning õppeprotsess on parajalt toetatud (Kitsnik, 2020a).

Sõnavaraõppe on teise keele omandamisel väga oluline, sest ilma sõnadeta ei saa inimene ennast väljendada ega teistest aru saada (Lewis, 1993; Wilkins, 1972). Sõnavara õpitakse traditsioonilise meetodi ja aktiivõppemeetodite korral täiesti erinevalt. Traditsioonilise meetodi korral on peamine tegevus sõnade päheõppimine (Kingisepp & Sõrmus, 2000; Larsen-Freeman & Anderson, 2016). Aktiivõppemeetodite korral õpitakse sõnu mitmekesiste harjutuste ja suhtlusülesannetega, milles on haaratud eri meeled. (Bolger *et al.*, 2008; Saarso 2003; Thornbury, 2002; Ur, 2012).

Uute sõnade omandamine on pikem ja mitmeastmeline protsess, mis on seotud inimese huviga uute sõnade vastu, mälu protsessidega, sisendkeele hulgaga, õpistrateegiatega ja õpimotivatsiooniga (Gardner, 2007; Nation, 2009; Thornbury, 2002; Zimmerman, 2014). Eesti keele tunnis ja eestikeelses ainetunnis saab õpetaja toetada õppijate sõnavaraõpet eluliste ja vajalike tekstide valikuga ning kaasahaaravate aktiivõppemeetoditega (Coyle, 2010; Kitsnik, 2019b; Nation, 2009, Thornbury, 2002; Ur, 2012). Kontekstipõhine,

mitmemodaalne, aktiivne ja suhtluspõhine sõnavaraõpe peaks olema tõhusam kui traditsioonilisel viisil sõnade päheõppimine (Fengyu, 2023).

Hakkan alates 2024. aasta sügisest töötama üldhariduskoolis muu emakeelega õpilaste eesti keele õpetajana. Valisin oma magistritöö teemaks sõnavara õpetamise traditsioonilise ja aktiivõppemeetodi järgi soovist uurida, kas ja kuidas saaks aktiivõppemeetodite abil arendada eesti keele kui teise keele õppemetoodikat. Soovisin arendada ka oma professionaalseid oskusi õpetada eesti keelt muu emakeelega õpilastele kaasahaaravalt, aktiivselt ja tõhusalt. Magistritöö eesmärk oli välja selgitada, kuidas õpivad Ida-Virumaa gümnaasiumiklasside õpilased tavaliselt eesti keele sõnu ning kas aktiivõppemeetodi abil on võimalik sõnavaraõpet tõhustada ning motiveerivamaks muuta. Töö eesmärgist lähtuvalt on esitatud kolm uurimisküsimust.

1. Kuidas õpivad Ida-Virumaa gümnaasiumide nelja õpperühma õpilased eesti keele kui teise keele sõnu ja kuidas sõnade õppimisse suhtuvad?
2. Kas Ida-Virumaa gümnaasiumide nelja õpperühma õpilased omandavad ühekordses katses eesti keele kui teise keele sõnavara tõhusamalt traditsioonilise või aktiivõppemeetodi abil?
3. Mis motiveeriks Ida-Virumaa gümnaasiumide nelja õpperühma õpilasi nende endi hinnangul eesti keele sõnu õppima?

Uurimisküsimustele vastuste leidmiseks korraldasin Ida-Virumaa kolme kooli neljas gümnaasiumirühmas sõnavara õppimise katsed: igas klassis ühe aktiivõppemeetodi järgi ja teise traditsioonilise meetodi järgi. Iga tunni järel mõõtsin sõnavara omandamist testiga. Teise katse järel täitsid õpilased ankeetküsimustiku, milles avaldasid arvamust sõnavara õppimise kohta. Uuringus osales kokku 43 õpilast. Uurimisandmeid on analüüsitud kvantitatiivselt.

Magistritöö koosneb sissejuhatusest, kuuest peatükist, kokkuvõttest, kasutatud kirjanduse loetelust, ingliskeelsest resümeeist ja kümnest lisast.

Täna koole ja õpetajaid, kes võimaldasid mul katsed läbi viia ning õpilasi, kes katsetes osalesid ning küsimustikule vastasid. Koolide ja õpetajate nimesid ei ole töös avalikustatud.

1. Sõnavara olemus ja areng

Keeled on inimkonna olulisim ja mitmekesisim suhtlusvahend, mille abil väljendatakse mõtteid, soove ja tundeid. Keeleline suhtlus on üks olulisemaid vahendeid inimeste sotsialiseerumise protsessis ning nende liitumisel kogukonnaga. (Rannut *et al.* 2003, lk 92–98). Kõik inimesed omandavad vähemalt ühe keele – emakeele ehk esimese keele (ingl *first language*). Paljud inimesed omandavad hiljem veel üht või mitut keelt, mida nimetatakse üldistatult teiseks keeleks (ingl *second language*). Teine keel on keel, mida inimene omandab või õpib esimese keele järel. Kui esimese keele baasoskuse omandavad kõik väikelapsed suures osas alateadlikult ja üsna ühtlase tasemega, siis teist keelt sageli nii omandatakse kui ka õpitakse teadlikult ning selle omandamise tase võib eri isikutel olla väga erinev. (Kaivapalu, 2021)

Keel on oma olemuselt hierarhilise ülesehitusega, koosnedes viiest põhilisest allsüsteemist: 1) tähendussüsteem – semantika, teadmised objektist, mida keeleüksusega tähistatakse, objektide ja nähtuse vahelised seosed; 2) häälikusüsteem – fonoloogia, häälikulise substantsi tootmine ning vastuvõtmine; 3) kinnistunud sõnade allsüsteem – leksikon ehk sõnavara; 4) sõnade sisestruktuuri allsüsteem – morfoloogia; 5) lauseehituse allsüsteem – süntaks. (Gleitman, *et al.*, 2014, lk 448; Karlsson, 2002, lk 27–32).

Selles peatükis kirjutan sõnavara mõistest (alapeatükis 1.1) ning indiviidi sõnavara arengust elu jooksul (alapeatükis 1.2).

1.1. Sõnavara mõiste

Sõnavara ehk leksikon koosneb kõikidest sõnadest ja püsiühenditest, mis kuuluvad mingisse keelde või indiviidi keelepruuki (EKI, 2024; Erelt *et al.*, 2020, lk 523–526). Selles alapeatükis vaatlen sõna mõistet, sõnatüüpe ja sõnade omavahelisi seoseid.

Sõna võib defineerida erinevalt, kuid sõna juures on alati olulised kolm aspekti: vorm, tähendus ja kasutus. Vorm (ingl *form*) tähendab sõna hääldust, kirjalikult ja sõna osasid (tüvi, liited jm). Tähendus (ingl *meaning*) tähendab, mis mõistet see sõna tähistab, milliseid assotsiatsioone tekitab ning milliste sõnadega saab seda sõna asendada. Kasutus (ingl *use*) tähendab sõna grammatilisi funktsioone (mis mudelites sõna esineb), kollokatsioone (mis sõnad esinevad selle sõnaga koos) ja piiranguid (mis registris, stiilis jm võib seda sõna

kohata ja kui sageli). (Ehala, 2001; Erelt *et al.*, 2020; Häkkinen, 2007, lk 134–143; Lessard-Clouston, 2021)

Keelte unikaalne omadus on see, et tähistataval mõistel ja selle tähistusel keeles on üldjuhul meelevaldne seos, seetõttu tähistavad samu mõisteid eri keeltes enamasti täiesti erisuguse vormiga sõnad (nt ee *koer*, ingl *dog*, vene *sobaka*) (Pajusalu, 2009, lk 25). Sõnavormid tekivad keelde inimeste looduna, tuletatuna, liidetuna ja ka teistest keeltest ülevõetutena. Üldiselt on igal mõistel oma vormiline kuju, kuid mõningal määral esineb ka eri mõisteid tähistavaid samu või lähedasi vorme, nt *sulg* (*sule*) ja *sulg* (*sulu*) või *õhkama* ja *õhkima*. (Erelt *et al.*, 2020, lk 564)

Sõnu saab liigitada eri viisil. Esiteks saab sõnu liigitada selle järgi, kas nad väljendavad asju (nt *laps*, *maailm*), omadusi (nt *ilus*, *keeruline*), tegevusi (nt *elama*, *tundma õppima*) vmt. Teiseks võib sõnu liigitada ka selle järgi, mis rolli nad lauses täidavad. Näiteks lauses *Laps õpib tundma keerulist maailma on laps* aluse, *õpib tundma* öeldise, *maailma* sihitise ja *keerulist* täiendi rollis. Sõna eri liigid on omavahel teatud määral seotud ehk samasse liiki kuuluvatel sõnadel on sarnane üldine tähendus, nad täidavad lauses sama rolli ja neist saab moodustada samu vorme. Eesti keele sõnad on jagatud 12 peamisse sõnaliiki: tegusõnad ehk verbid, nimisõnad ehk substantiivid, omadussõnad ehk adjektiivid, arvsõnad ehk numeraalid, asesõnad ehk pronoomenid, määrsõnad ehk adverbid, asemäärsõnad ehk proadverbid, abimäärsõnad ehk afiksaaladverbid, kaassõnad ehk adpositsioonid, sidesõnad ehk konjuktsioonid, partiklid: rõhumäärsõnad ehk modaaladverbid, hüüdsõnad ehk interjektsioonid. (Erelt *et al.*, 2020, lk 153)

Sõnad on keeles omavahelistes süsteemsetes seostes ja moodustavad tähendusvõrgustikke. Nii on paljudel sõnadel enam-vähem sama tähendusega sünonüümid (nt *kiirustama* ja *tormama*), mis tegelikus keelekasutuses on alati mõnevõrra eri tähendusnüansi ja sobivusega. Paljudel sõnadel on ka vastandsõnad ehk antonüümid (nt *kiirenema* ja *aeglustuma*). Sõnadel on ka ülem- ja alammõistelised suhted, nt on sõna *õppeasutus* üldisem mõiste kui *kool*, sõna *kool* omakorda üldisem mõiste kui *alkool*. Veel on sõnadel osatervikusuhted, nt sõna *pere* koosneb sõnadest *ema*, *isa*, *lapsed*. (Erelt *et al.*, 2020; Pajusalu, 2009)

Sõnad moodustavad ka sõnaperesid. Sõnaperesse kuuluvad kõik sõnad, mis on seotud sama tüvega. Igas sõnaperes on üks peasõna (nt *õppima*) ja selle juurde kuuluvad tuletised (*õpetama, õpetaja, õpetajalik, õpetajalikult, õpetlik, õpetlikult, õpetajanna, õpetajaskond, eraõpetaja, ajaloosõpetaja, sõiduõpetaja* jne), liitsõnad (*õpiaastad, õpiaeg, õpiedu, õppejõud, õppesessioon* jne) ja ühendid (*edasi õppima, edasiõppija, edasiõppimine, pähe õppima, päheõppimine, päheõpitu* jne). Eesti keelele on iseloomulik suur liitsõnade hulk, seega on võimalik liitsõnu pidevalt ja kerge vaevaga juurde tekitada. (Vare, 2012)

Igas keeles on sõnu lõpmatu arv ja neid tekib kogu aeg juurde. Inimesed loovad uusi sõnu vastavalt uutele suhtlusvajadustele ning uued sõnad tulevad ka teistest keeltest koos uute mõistete või tähendustega, mida mõjutavad keelevälised tegurid ning keelekontaktid. Kõik sõnad on tähenduste muutumisele avatud, kasutusele võetud sõna tähendus ja kasutus ei ole lõplik, vaid võib muutuda vastavalt sellele, millist rolli või üldistust sõnale omistatakse. Lisaks üksiksõnadele kuuluvad sõnavarasse ka mitmesõnalised kinnistunud sõnaühendid, nt *must kast, üle kivide ja kändude*. (Langemets *et al.*, 2022; Pajusalu, 2009) Tänapäeval on võimalik keeles olevate sõnade hulka mõõta elektrooniliste keelekorpuste abil. Näiteks oli 2022. aasta seisuga eesti keele ühendkorpuses 2,4 miljardit sõna (Koppel & Kallas, 2022).

Eri sõnadel on keeles erisugune esinemissagedus. George Kingsley Zipfi (1949) seaduse järgi esinevad vähesed sõnad keeles väga sageli ja paljud sõnad harva. Täpsemalt väidab see seadus, et sõna sagedus suures valimis on pöördvõrdeline selle järjekohaga sagedustabelis. Seega võrdub sõna number n sagedus $1/n$. Seega esineb kõige sagedasem sõna umbes kaks korda sagedamini kui teine sõna, kolm korda sagedamini kui kolmas sõna jne. Näiteks moodustab inglise keele kõige sagedamini esinev sõna "the" umbes 7% kõigist sõnadest ja järgmine sõna "of" umbes 3,5%. Sagedustabeli esimesed 135 sõna moodustavad kokku poole suure valimi sõnadest. (Zipf, 1949)

Sõnavara tuumaks võib pidada üldsõnavara, mida kasutavad kõik vastava keele oskajad igapäevasituatsioonides suhtlemiseks. Üldsõnavarasse kuuluvad näiteks sõnad *ema, katus, metsloom*. Üldsõnavarast võib eristada veel põhisõnavara (umbes 5000 kõige sagedasemat sõna), mille abil saab peamised igapäeva suhtlusvajadused rahuldatud. Siia kuulub iga mõiste kohta ainult peamine tähistaja, ilma sünonüümide ja lähedaste sõnade tähendusteta, nt *koer*, mitte *peni*, näiteks *mets*, mitte *laas*. Lisaks üldsõnavarale on keeltes ka mahukas oskussõnavara, kuhu kuuluvad eri valdkondade terminid, nt on filoloogiterminid

öeldistäide, täiend, määrus jmt. Oskussõnavara on spetsiifiline ja seda valdavad peamiselt vastavas valdkonnas tegutsejad. (Erelt *et al.*, 2020; Jürviste *et al.*, 2014)

Standardkeel on ühiskonnas kokkulepitud normidele vastav keelekasutus, mis on suhteliselt otsese tähendusega ja neutraalne. Standardkeelt kasutatakse hariduses, teaduses ja ametlikus suhtluses. Standardkeele sõnadest saavad kõik keelekasutajad suhteliselt sarnaselt aru ja kasutavad neid sarnaselt. Igapäevasuhtluses kasutatakse palju ka argikeelt, mis ei ole nii normeeritud ja neutraalne kui standardkeel. Argikeel on vabam, emotsionaalsem ja kiiremini muutuv. Eri rühmad kasutavad argikeelt mõnevõrra erinevalt ja võivad kohati üksteist ka mitte mõista, nt ei saa keskealised inimesed aru noortekeelest. Argikeel on nii suuline kui tänapäeval sageli ka kirjalik (nt netikeel, tsätikeel). (Hennoste & Pajusalu, 2013; Langemets, 2022) Veel kasutatakse palju kujundlikku keelt, mille puhul sõnu ei kasutata nende otseses, vaid ülekantud tähenduses, nt *kaelamurdev töötempo, eksamid jõudsid lõpusirgele*. Kujundlikkus muudab keelekasutuse värvikamaks, emotsionaalsemaks ja suurendab selle mõju. Kujundlikku keelt kasutatakse palju ilukirjanduses ja reklaamikeeles, aga ka igapäevases kõnekeeles. (Erelt *et al.*, 2020, lk 591–630; Indeed Edutorial Team, 2023; Pajusalu, 2009; Saarlo, 2000) Sõnavara kasutus varieerub seega vastavalt suhtlusolukorrale ja suhtluspartneritele.

Eesti Keele Instituut koostab Sõnaveebi (EKI, 2024), mida täiendatakse jooksvalt ja kus esitatakse sõnad nende tegeliku kasutussageduse järgi keelekorpuses. Eesti keele kui teise keele õppijate jaoks on loodud Keeleõppija sõnaveeb (Keeleõppija sõnaveeb). Keeleõppija sõnaveeb sisaldab umbes 6000 sõna, mida on selgitatud lihtsas keeles, võimaldades nii algajal kui edasijõudnud eesti keele õppijal harjutada keele kasutamist nii kõnes kui ka kirjas. Selgituste juures olevate näitlausetega näidatakse sõna kasutust lauses, mis aitab kaasa paremale sõna tähenduse mõistmisele. Selgituste ilmestamiseks on osade sõnade juurde välja toodud ka illustratsioonid. (Kallas *et al.* 2022)

Kokkuvõttes on igas keeles sõnu väga palju, kuid nad esinevad eri sagedusega: väiksem hulk sõnu väga sageli ja suurem hulk harva. Sõnad on omavahel seotud, moodustades sõnapesasid ja -võrgustikke. Iga sõna puhul on oluline tema vorm, tähendus ja kasutus. Tänapäeval kogutakse keelekasutuse näited suurtesse elektroonilistesse keelekorpustesse (eesti keeles nt Sõnaveebi), mida keeleõppijad saavad keele harjutamiseks kasutada.

1.2. Indiviidi sõnavara areng

Selles alapeatükis vaatlen indiviidi sõnavara arengut esimeses ja teises keeles.

Indiviidi sõnavara kasvab ja areneb kogu elu jooksul vastavalt suulistele ja kirjalikele tekstidele, millega ta kokku puutub. Eristada saab retseptiivset ja produktiivset sõnavara. Retseptiivne sõnavara on see, mida inimene mõistab, produktiivne sõnavara aga see, mida ta ise kasutab. Oluline on eristada ka sõnavara laiust (ingl *vocabulary breadth*) ja sõnavara sügavust (ingl *vocabulary depth*). Sõnavara laius tähendab sõnade hulka, mille indiviid on mingil määral omandanud. Sõnavara sügavus tähendab, kui hästi on indiviid omandanud sõnade mõistmise ja kasutuse eri aspektid. (Pignot-Shahov, 2012)

Lapse keeleline areng on oluline osa tema üldisest arengust ning kõne roll kasvab koos lapse vanusega. Kõigi laste keeleomandamise protsessi võib kirjeldada suhteliselt samade etappidena, umbes paari-kolmekuuse lapse häälitsemine asendub nelja-viiekuusena koogamisperioodiga, millele omakorda järgneb lalisemise periood, mil lapse kõnes on eristatavad silbikujulised üksused. (Argus & Kütt, 2022, lk 5) Täiskasvanud on olulised lapse keelelise arengu toetamisel, pakkudes sõnu ja selgitusi maailma kohta ning aidates struktureerida infot vastavalt lapse tähelepanule, olemasolevatele teadmistele ja mõistmisele.

Varajase keelelise arengu aluseks on lapse kogemus täiskasvanu kõne ja sõnade kasutamisest tuttavates olukordades, kasutades objektile osutamist, seostades objekte, tähiseid ning hääldusi olemasolevate ja saadud kogemustega. Olulisel kohal on jagatud tähelepanu situatsioon, milles lapsega kõneleja tähelepanu ning suhtlus on suunatud lapsele ja teda huvitavale objektile või sündmusele ning nimetatakse just tähelepanu all olevat. (Argus & Kütt, 2022, lk 7–8; Butterworth & Harris, 2002, lk 161–191; Gleitman, *et al.*, 2014, lk 470)

Lapsed hakkavad esimesi sõnu rääkima esimese eluaasta lõpus, püüdes öelda lihtsaid sõnu sobivas kontekstis. Esimesed kasutusele võetud sõnad on peamiselt nimisõnad. (Argus & Kütt, 2022, lk 6) Lapsel tekib nimetuse ja objekti vahel seos, kattuvuste korduva kogemise tulemusena ning kujunevad välja baastaseme sõnad. Esimeste sõnade kasutamisel võivad üksiksõnalised väljendid tähendada mitut nähtust, tegevust, objekti olukorda, kohta või

tegitat. Piisava sõnavara olemasolul hakkab laps umbes 1,5–2aastaselt kasutama ühest sõnast pikemaid ühikuid, nt *pähh mämm, issi siia, ei tule siia*. (Argus & Kütt, 2022, lk 5–9)

Teise eluaasta alguseks hakkavad lapsed sõnavara arenemise käigus kasutama grammatilisi struktuure. Umbes kahe ja poole aasta vanuselt tulevad sõnavarra ka tegusõnad ja määrsõnad (Argus & Kütt, 2022, lk 5–6; Fernandes *et al.*, 2006; Papafragou *et al.*, 2007). Mida vanemaks laps saab, seda enam mõjutab sõnavara tema suhtlemist ning kõne kaudu üha uemate teadmiste omandamist. Kolmeaastase lapse kõnes on märgata koos sõadega keele kõige levinumate grammatiliste vormide kasutust (Argus & Kütt, 2022, lk 5–6). Eelkoolieas omandavad lapsed tavaliselt 10–20 uut sõna päevas (Butterworth & Harris, 2002, lk 161–191). Olemasolevate sõnade abil loob laps uusi semantilisi suhteid ja otsib neile uusi tähendusi ja väljendeid. (Tammemäe, 2022, lk 10–11)

Koolis õpivad õpilased uusi sõnu eriti palju eri ainete õppetekstidest ning koolis tegeldakse sõnavara õpetamisega ka teadlikult. Lisaks õpivad noored sõnu ka omavahelisest suhtlusest kaaslastega, vanematega ning vabal ajal loetud tekstides, vaadatud videotest jm. (Abdullah *et al.*, 2023; Lin, 2014; T.T. Nguyen, 2021; Philip *et al.*, 2014). Sõnavara areneb palju lugemise kaudu. Kirjalikud tekstid, eriti ilukirjandus on oma sõnavara poolest läbimõeldumad kui suuline kõne. (Kärtner, 2000a; 2000b)

Sõnavara omandamine ei ole sugugi lihtne ülesanne. Esiteks on sõnu väga palju – nende hulk igas keeles on tegelikult lõputu. Teiseks ei tähenda sõna omandamine sugugi ainult sõna päheõppimist ja selle esmase tähenduse mõistmist. Sõna teadmine hõlmab paljusid komponente, millest igat võib omakorda jagada retseptiivseks (keelekasutaja saab aru) ja produktiivseks (keelekasutaja suudab kasutada). Paul Nation (2009) kirjeldab sõna teadmiseks vajalikke komponente nii:

- sõna suuline vorm: tunda sõna kõla järgi (retseptiivne); osata sõna hääldada (produktiivne);
- sõna kirjalik vorm: tunda sõna ära kirja pildi järgi (retseptiivne); osata sõna kirjutada ja tähthaaval öelda (produktiivne);
- sõna mõisteline tähendus: teada, mida sõna tähendab (retseptiivne); osata sõna kasutada soovitud tähenduse väljendamiseks (produktiivne);

- sõna grammatilised mudelid: saada aru sõna esinemisest grammatilistes mudelites (retseptiivne); osata sõna kasutada sobivates grammatilistes mudelites (produktiivne);
- sõna kollokatsiooniline käitumine: saada aru sõnast koos talle eelnevate ja järgnevate sõnadega (retseptiivne); osata sõna kasutada sobivates sõnühendites (produktiivne);
- sõna esinemissagedus: teada, kui tavaline sõna on (retseptiivne); osata sõna sobiva sagedusega kasutada (produktiivne);
- sõna kasutamissobivus: teada, millistes tekstides ja suhtlusolukordades võib sõna kohata (retseptiivne); osata sõna kasutada sobivates tekstides ja suhtlusolukordades (produktiivne);
- sõnaga seotud assotsiatsioonid: teada, milliseid assotsiatsioone sõna tekitab (retseptiivne); osata sõna kasutada teiste sõnade asendajana ja osata teisi sõnu kasutada selle sõna asendajana (produktiivne). (Nation, 2009, lk 23–59)

Inimesed omandavad palju sõnu ka juhuslikult ehk ilma spetsiaalselt õppimata. Nad kuulevad või näevad uut sõna ja suudavad konteksti ja enda varasemate teadmiste toel aimata sõna tähendust. Mida sagedamini sõnaga kokku puututakse, seda täpsemalt selle tähendust aimatakse ja seda paremini sõna meelde jääb. (Zimmerman 2014, lk 297). Samas õpivad inimesed osaliselt sõnu ka teadlikult. (Karami & Bowles, 2019; Schmitt, 2000).

Omandatava sõnavara hulka ehk sõnavara laiust on kirjeldatud ja uuritud peamiselt teise keele õppijate vajadustest lähtuvalt. Eesti keele põhisõnavara sõnastiku (Jürviste *et al.*, 2014) alusel varieerub alg-, kesk- ja kõrgtasemel keeleoskajate sõnavara suurus umbes 1500–2000, 5000 ja üle 8000 sõna vahel. Põhisõnavarasse kuulub umbes 5000 kõige sagedamini kasutatavat sõna, mis katab umbes neli viiendikku üldkeelsete tekstide sõnavarast. Sõna tasemekohasust saab määrata Sõnaveebi analüsaatoriga (Kallas *et al.*, 2022).

Sõnavara areng teises keeles sarnaneb esimese keele sõnavara omandamisega selles mõttes, et sõnu omandatakse keelelist sisendit saades ja keelt ise kasutades (Biemiller, 2006). Üheks peamiseks erinevuseks on asjaolu, et esimest keelt õppides omandavad individid sõnad koos mõistetega (nt õpib laps tundma sõna *koer* ja koos sellega ka aru saama koera

mõistest). Teise keele õppija tunneb juba suurt hulka mõisteid ning nende tähistamiseks sobivat sõna ühes (või mitmes) keeles ja peab nüüd omandama veel ühe uue tähistamise vormi. Ühelt poolt see toetab teise keele sõnavara omandamist. Teiselt poolt võib mõningal määral ka segada, nt on sõnadel eri keeltes kohati üsna erinevad tähendusväljad, mis võib tuua kaasa sõnade ebatäpse kasutamise. (Ellis, 2013; Kaivapalu, 2021) Erinevus on ka motivatsioonis. Kui esimest keelt õppival väikelapsel on alati tugev sisemine motivatsioon, mida tuntud lastekeeleuurija Marilyn Vihmani arvates tekitab soov olla samasugune, nagu teda ümbritsevad inimesed ning nendega suhelda (Eesti keelega ..., 2020), siis teise keele omandaja motivatsioon on tunduvalt eripalgelisem ega ole sugugi alati nii suur (Dörnyei, 2001; Gardner, 2007).

Kokkuvõttes areneb indiviidi sõnavara kogu elu jooksul vastavalt suulistele ja kirjalikele tekstidele, millega ta kokku puutub. Sõna teadmine on kompleksne nähtus ja koosneb paljudest komponentidest, nt sõna vorm, sõna sobivus erinevatesse suhtlusolukordadesse ja tekstidesse, sõnaga koos esinevad teised sõnad, sõna grammatilised mudelid jmt. Eristada tuleb sõna retseptiivset teadmist ehk arusaamist ja sõna produktiivset kasutusoskust. Teise keele sõnavara omandamist kergendab esimese keele oskus ja üldised teadmised maailma kohta; takistavad aga sarnaste sõnade eri tähendusväljad eri keeltes ning madalam õpimotivatsioon.

2. Arusaamad teise keele sõnavara õppimise kohta

Sõnavara on keele omandamisel väga oluline, sest ilma sõnu tundmata ei ole võimalik ei tekstidest aru saada ega ka oma mõtteid väljendada. Keeleteadlased on öelnud, et inimesed saavad tekstidest aru ja suudavad end mingil määral väljendada ka ilma grammatikaoskuseta, kuid ilma sõnavara tundmata pole see mingil moel võimalik (Lewis, 1993, lk 89; Wilkins, 1972, lk 111–112). Teist keelt õppides on sõnavara omandamine vajalik nii kuulamise, lugemise, rääkimise kui ka kirjutamise jaoks. Selles peatükis vaatlen lähemalt teise keele sõnavara õpetamise meetodeid läbi ajaloo (alapeatükis 2.1) ning sõnavara õppimist ja omandamist mõjutavaid tegureid tänapäevaste arusaamade valguses (alapeatükis 2.2).

2.1. Sõnavara õpetamine eri õppemeetodite korral

Teise keele õppimine põhineb alati mingil meetodil. Kaua aega on otsitud nn ideaalset teise keele õppemeetodit ning töötatud välja mitmeid erisuguseid lähenemisi. Eri õppemeetodite korral suhtutakse ka sõnavaraõppesse erinevalt. Selles alapeatükis vaatlen, kuidas eri meetodite puhul on suhtutud sõnavaraõppesse.

Esimene levinud keeleõppemeetod oli grammatika-tõlkemeetod (ingl *grammar-translation method*), mida nimetatakse ka traditsiooniliseks meetodiks. Selle meetodi järgi õpetades ei valmistatud õppijaid ette suhtlemiseks, vaid tekstide ja grammatikareeglite mõistmiseks. Sõnavaraõpe piirdus lugemistekstidest tulenevate sõnade tähenduse ja päritolu uurimise ning sõnade päheõppimisega. Sõna hääldusele, kollokatsioonidele, registrile jmt pöörati vähe tähelepanu. Õpitav sõnavara oli ka ebasümmeetriline, sest sõltus lugemiseks valitud tekstidest. (Cook, 2016; Larsen-Freeman & Anderson, 2016; Schmitt, 2000) Vaatamata teiste meetodite hoogsale arengule on grammatika-tõlkemeetod siiani küllaltki aktiivselt kasutusel, sh eesti keele kui teise keele õppes. (Kitsnik & Kromberg, 2022; Kitsnik & Mikk, 2021; Metslang *et al.* 2013)

Audiolingvaalse meetodi (ingl *audiolingual method*) korral keskenduti kuulamisele ja rääkimisele ning keele struktuurile ja süntaksile. Arvati, et sõnadele pole vaja pöörata liiga palju tähelepanu, sest ainult sõnade tundmine ei tähenda keeleoskust. Sõnavaraga tegeldi

peamiselt grammatika illustreerimiseks. (Larsen-Freeman & Anderson, 2016; Schmitt, 2000)

Sõnavarapõhine lähenemine (ingl *lexical approach*) korral tähtsustati sõnade õppimist väga ning ei tegeldud mitte üksiksõnade, vaid mitmesõnaliste üksustega (fraasid, kollokatsioonid jm). Neid üksuseid otsiti tekstist ning nende kasutamist harjutati (Richards & Rodgers, 2006). Käsitäitmismeetodi (ingl *total physical response*) korral õpiti sõnavara kuulates õpetaja antud käsklusi ja proovides neist aru saada ning neid täita (Larsen-Freeman & Anderson, 2016).

Otsene meetod (ingl *direct method*) tekkis reaktsioonina grammatika-tõlkemeetodile. Selle meetodi korral õpetati keelt peamiselt suuliselt ning õpetati õppijaid võõrkeeles suhtlema. Sõnavara peeti tähtsamaks kui grammatikat. Õpitavaid sõnu valiti nende tuttavlikkuse ja klassiruumis kasutatavuse alusel. Sõnade tähendust selgitati visuaalsete abivahenditega ning abstraktseid sõnu assotsiatsioonidega. (Larsen-Freeman & Anderson, 2016; Schmitt, 2000) Lugemismeetodi (ingl *reading method*) korral keskenduti lugemisoskuse arendamisele. Kuna usuti, et sõnavara suurendamine aitab lugemisoskuse arengule kaasa, siis pöörati sõnavarale suurt tähelepanu. Õpitavaid sõnu valiti nende kasulikkuse ja keeles esinemise sageduse põhjal.

Alates 1960-ndatest aastatest alustas oma võidukäiku kommunikatiivne lähenemine (ingl *communicative approach*), mille korral on õpetamine õppijakeskne, õppija huvidele ja vajadustele vastav; sihtkeelt õpitakse autentsete tekstide, interaktiivse suhtluse ja tähenduste läbirääkimise abil; õppijaid õhutatakse kasutama tegelikult tähendusrikast keelt koos etteennustamatuse, riskimise ja valikute tegemisega; keele formaalseid omadusi ei käsitleta kasutusest ja suhtluseesmärgist eraldi, õppijaid julgustatakse avastama keelelisi vorme ja struktuure iseseisvalt, – lähenemine keelele on terviklik, selle sees on neli osaoskust. Sõnavara valitakse kommunikatiivse lähenemise korral autentsetest materjalidest sõnade kasutusvajaduse järgi reaalses suhtlussituatsioonides. Õppeprotsessi soovitatav väljund on kommunikatiivse pädevuse saavutamine ehk võime kasutada keelt piisavalt täpselt ja kohaselt, et täita suhtluseesmärke. Eesmärgiks ei ole kasutada keelt tingimata täpselt samamoodi nagu emakeelekõnelejad (Kingisepp & Sõrmus, 2000; Larsen-Freeman & Anderson, 2016)

Kommunikatiivne pädevus koosneb lingvistilisest pädevusest, sotsiolingvistilisest pädevusest, diskursusepädevusest ja strateegilisest pädevusest, mida Canale ja Swain (1980) avavad järgmiselt. Lingvistiline pädevus tähendab teadmist selle kohta, kuidas kasutada grammatikat ja sõnavara ning selle omandamiseks tuleb leida vastused küsimustele: mis sõnu kasutada? kuidas sõnu fraasidesse ja lausesse paigutada? Sotsiolingvistiline pädevus tähendab teadmist, kuidas keelt sobivalt kasutada, arvestades olukorda, teemat, osalejate suhteid ning selle omandamiseks tuleb leida vastused küsimustele: mis sõnad ja fraasid sobivad sellesse olukorda ja selle teemaga? kuidas väljendada spetsiifilist suhtumist (viisakust, autoriteeti, sõbralikkust, austust jne)? kuidas ma saan aru, mis suhtumist kaaslane väljendab? Diskursuspädevus tähendab teadmist, kuidas interpreteerida laiemat konteksti ja konstrueerida pikemaid vestlusühikuid, nii et need moodustaksid sidusa terviku ning selle omandamiseks tuleb leida vastused küsimustele: kuidas panna sõnad, fraasid ja laused kokku, et luua vestlust, kõnet, sõnumeid, artikleid jne? Strateegiline pädevus tähendab teadmist, kuidas ära tunda ja parandada suhtlusprobleeme, kuidas saada üle suhtluslünkadest, kuidas saada rohkem teada keelest ja kontekstist ning selle omandamiseks tuleb leida vastused küsimustele: kuidas saan aru, et sain vestluskaaslasest valesti aru või et minust saadi valesti aru? mida ma sel juhul pean ütlema? (Canale & Swain, 1980)

20. sajandi lõpus hakati aru saama, et ei ole olemas üht ideaalset meetodit, vaid kõigil meetoditel on oma tugevused ja ka nõrkused. Mõisteti, et keeleõppijad on erinevad inividid, kellel on erinevad keeleõppe eesmärgid ning ühesugune keeleõppeviis ei pruugi kõigile sobida. Kujunes välja nn eklektiline meetod ehk keeleõppeviis, mille puhul on enamasti pearõhk kommunikatiivsel lähenemisel, kuid sellele on lisatud ka grammatikaseletusi, sõnavara- ja grammatikaharjutusi jm teiste meetodite võtteid. Eklektiline meetod ei olegi tegelikult meetod, vaid pigem õpetaja õpetamisviis, et tagada konkreetsetele õppijatele sobivaim lähenemine. (Krall ja Sõrmus, 2000, lk 15–17; Larsen-Freeman & Anderson, 2016; Ovitigama & Premaratna, 2020)

Tänapäevane teise keele õpe, sh sõnavaraõpe võib seega olla küllaltki erisugune, kuid igal juhul peaks see olema aktiivne ehk sisaldama aktiivõppe võtteid. Aktiivõpe tähendab, et õppijad tajuvad rohkelt autentset keelelist sisendit ning täidavad harjutusi ja elulisi

ülesandeid, milles peavad ise tegutsema, initsiatiivi näitama ja omavahel suhtlema, oma päris mõtteid avaldama ning ise eesmärgini jõudma. Aktiivõppes kasutatakse palju erisuguseid paaris- ja rühmatöid, rollimänge, väitlust jmt ning õppijad saavad palju keelt kasutada, kogevad õpitavat eri meelte abil, neil tekivad küsimused, nad arutavad neid omavahel ja teevad ise keele kohta avastusi. (Baum-Valgma & Šmõreitšik, 2010; Karm, 2013) Sõnavaraõpe on aktiivõppe meetodeid kasutades seotud õpitavate tekstide ning teiste osaoskustega. Korraga õpitakse sõnade vormi, tähendust ja kasutust. (Kitsnik, 2011, 2018; Kitsnik & Kromberg, 2022). Aktiivõppega haakub hästi ka mängustamine (ingl *gamification*) ehk õppetegevustele mänguliste elementide (nt mõistatamine, pantomiimid, improteatri elemendid jmt) lisamine. Hea aktiivõpe ja mängustamine muudavad sõnavaraõppes vajaliku tüütu kordamise põnevaks ja lõbusaks ning lisavad õppeprotsessi energiat ja rõõmu. (Kitsnik, 2019a)

Kokkuvõttes on sõnade õpetamisele eri meetodite korral lähenetud vägagi erinevalt. Tänapäevase arusaama kohaselt peab teise keele sõnade õpetamine olema seotud õpitavate teemade ja tekstidega, olema eluline ja huvitav ning aktiivne ehk kaasama eri meeli. Õpetada tuleb sõna vormi, tähendust ja kasutust. Õppijail peab võimaldama palju omavahel suhelda ning keelt kogeda ja selle kohta ise avastusi teha.

2.2. Sõnavara õppimist mõjutavad tegurid

Selles alapeatükis kirjutan sõnade õppimist ja omandamist mõjutavatest teguritest: mälust, sõnade märkamisest, mälust väljatoomisest ja loomingulisest kasutamisest, juhuslikust ja teadlikust õppimisest ning õpimotivatsioonist.

Sõnade õppimine ja omandamine on grammatika omandamisest tunduvalt enam seotud mälu ehk keeleliste ühikute meeldejätmisega. Inimese info töötlemisprotsessis on olulised lühiajaline mälu, töömälu ja pikaajaline mälu. Lühiajaline mälu (ingl *short-term store*) on aju omadus säilitada teatud infoühikute hulka mõnest sekundist kuni paarikümne sekundini. See on seotud teadliku tähelepanuga ja võimaldab korrata just kuulnud sõna. Töömälu (ingl *working memory*) on süsteem, mis säilitab infot, et seda oleks võimalik kognitiivselt töödelda. Töömälul on piiratud maht ja info ei säili selles püsivalt, vaid ainult ajutiselt. Sõnade õppimisel võimaldab töömälu uusi sõnu võrrelda, nende tähendust selgitada ning

täpsustada. (Thornbury, 2002, lk 23) Pikaajaline mälu (ingl *long-term memory*) on nagu failide süsteem, milles infot säilitatakse pikemat aega. Info ei säili seal aga sugugi alati igavesti, vaid info säilimise aeg moodustab kontiinumi *kohe ei unustata ja kunagi ei unustata* vahel. Uue sõna säilimine pikaajalises mälus sõltub paljudest teguritest. (Thornbury, 2002, lk 24–25).

Paul Nation rõhutab, et sõna meeldejäamiseks on vajalikud kolm üldist protsessi: sõna märkamine (ingl *noticing*), sõna väljatoomine (ingl *retrieval*) ja sõna loominguline kasutamine (ingl *creative use*) (Nation, 2006, lk 145–146). Et uut sõna õppida ja omandada, on kõigepealt vaja sõna märgata ehk sõnale tähelepanu pöörata, mille tulemusel algab õpitava info töötlemine. (Ellis, 1991; Krull, 2018, lk 227–241). Märkamist mõjutavad erisugused tegurid: sõna esilduvus (ingl *salience*) sisendis või sõnast rääkides, õppija eelnev kontakt selle sõnaga ja õppija arusaam, et see sõna on talle vajalik (Ellis, 2013). Märkamist mõjutab sisendi huvitavus ja emotsionaalsus (Elley, 1989, lk 185; Nunan 1989; Thornbury, 2002, lk 24–26). Mis on aga õppijaile huvitav ja emotsionaalne, pole alati kerge määrata (Kitsnik, 2014).

Peale sõna märkamist on vaja seda sõna ka korrata. Stuart Webbi (2007) järgi peaks õppijad uue sõnaga kokku puutama vähemalt 8–10 korda, et seda sõna tõhusalt omandada. Kordamise juures on väga oluline, mis viisil seda tehakse. Mehaanilisest kordamisest, mille puhul korratakse koos sõna vormi ja tähendust, ei ole väga palju kasu. Korrata tuleks sõna, seda mälust, kas retseptiivselt või produktiivselt välja tuues. Retseptiivne väljatoomine tähendab, et õppija tajub sõnavormi ja toob mälust välja selle tähenduse. Produktiivne väljatoomine tähendab, et õppija soovib sõna tähendust suhtluses kasutada ja toob selle vormi mälust välja. Oluline on ka see, millise vahega uut sõna korratakse. On näidatud, et kõige kiirem unustamine toimub kohe peale esmast õppimist ja edaspidi ununemisprotsess aeglustub. (Anderson & Jordan, 1928; Nation, 2009; Saarlo, 2003, lk 37–47; Thornbury, 2002)

Sõna loominguline kasutamine toimub siis, kui õpitud sõna kohatakse uues kontekstis. See sunnib õppijat sõna tähendust ümber mõtestama ja nii omandatakse sõna tähendusvälja erisuguseid omadusi. (Nation, 2006) Optimaalseks õppimiseks on vaja haarata õppijate kõik meeled. Sõnade õppimisel klassiruumis peab õppetegevus õppijaid haarama arusaamisse, suhtlemisse ja teksti loomisesse. Kui õppijad kasutavad õpitavaid sõnu ise tekstide loomisel, omandavad nad sõnu paremini, kui vaid lugedes või töölehti täites. (Nunan, 1989)

Uute sõnade õppimise tõhusust soodustavad erinevad mnemovõtted, nt sõnade visualiseerimine, õppijale endale olulised seoste leidmine, kummalised või dramaatiliste seoste leidmine. Oluline on ka õppijale sobiv õpitempo, uue sõna analüüsi kognitiivne sügavus (mida rohkem otsustusi õppija sõna kohta teeb ja mida sügavamad need on, seda paremini jääb sõna meelde) ning uute sõnade isiklik organiseerimine (kõige parem, kui õppija ise organiseerib õpitavaid sõnu oma süsteemi järgi). Oluline on ka motivatsioon uusi sõnu õppida. Motivatsioon ei soodusta küll otseselt uute sõnade meeldejäämist, kuid paneb inimese rohkem sõnadega tegelema. Samas omandab uusi sõnu ka mittemotiveeritud õppija, kui peab sõnade kohta otsustusi tegema. (Nunan, 1989; Thornbury, 2002, lk 24–26) Kokkuvõttes sõltub sõnavara omandamine sellest, kui palju kognitiivseid protsesse on sõnaga tegelemisse kaasatud. Mida rohkem neid protsesse on, seda efektiivsem on sõna esmane omandamine ja seda kauem sõna mäletatakse. (Laufer & Hulstijn, 2001)

Ka sõna enda omadused mõjutavad sõna õpitavust. Thornbury järgi on need: sõna sugulus esimeses keeles või varem õpitud teises keeles omandatud sõnaga (sugulus üldiselt kergendab õppimist, mõnikord tekitab aga ka valeassotsiatsioone, mis takistab sõna omandamist); sõna hääldus (keeruka hääldusega sõnad jäävad halvemini meelde); sõna häälduse ja kirja pildi sarnasus (kui häälduse ja kirja pildi vahel on erinevusi, jäävad sõnad halvemini meelde); sõna pikkus (pikemad sõnad jäävad halvemini meelde), sõnaga seostuvad grammatilised konstruktsioonid (kui sõnaga seostub keerukas grammatika, jääb sõna halvemini meelde); tähendus (kui sõna tähendus kattub osaliselt mõne teise sõnaga, lisab see sõnale keerukust); tähenduse laius, konnotatsioon ja idiomaatilisus (laiema tähendusega sõnad jäävad kergemini meelde kui kitsama tähendusega sõnad, ebaselge konnotatsiooniga sõnad ja idiomaatilised sõnad jäävad raskemini meelde). (Thornbury, 2002, lk 27–28) David Nunani (1989) järgi on üksiksõnu kõige raskem meeles pidada, sest neil ei ole piisavalt konteksti ega seoseid mõistete ja teiste sõnadega. Sõnade tõhusaks meeldejäämiseks on kasulik omandada pigem sisuliselt seotud sõnaühendeid ning õppida neid nende tüüpilises kontekstis. (Nunan, 1989)

Sõnavara õppimine toimub kahel viisil: juhuslik õppimine ja tahtlik õppimine (Hulstijn, 2013; Ma, 2009; Schmitt 2000). Juhuslik õppimine toimub keele korduva esituse kaudu (nt lugedes). Tahtlik õppimine toimub teadliku pingutuse teel. Elke Peters ja Stuart Webb (2018) näitasid oma uuringus, et filmide vaatamisel oli positiivne mõju juhuslikule teise

keele sõnade õppele. Kõige suurem positiivne mõju oli seejuures sõna sugulusel õppijate esimese keele sõnadega, positiivne mõju oli ka sõna esinemissagedusel filmis ja õppijate eelneval sõnavaraoskusel. Sõna olulisusel ei olnud juhuslikule õppimisele mõju. (Peters & Webb, 2018) Paul Nationi (2001) arvates saab sõna vormi, sõnaliiki ja sõna kollokatsioone õppida teadvustamatult, kuid tähendust, registrit ja muid taolisi aspekte saab paremini õppida teadvustatud juhendamise abil. Osa teadlasi arvab ka, et lugedes ei pruugi õppija vajalikke sõnu alati märgata ega neile tähelepanu pöörata ning sel juhul ei ole selline õppimine ka eriti tõhus (Brown *et al.*, 2008).

Nagu kogu keeleõppes, on ka sõnavaraõppes väga oluliseks teguriks õppija õpimotivatsioon (Dörnyei, 1994; Gardner, 2007). Motivatsioon on teoreetiline konstruktsioon, mille kaudu saab seletada, miks inimene mingit tegevust teeb, kui kaua ta seda teeb, kui innukalt ta seda teeb jmt (Dörnyei, 2011). Õpimotivatsioon on motivatsiooni liik, mis määrab, kui palju ja kui innukalt on õppija valmis õppetegevustega tegelema (Brophy, 2014, lk 14; Zhang & Chen, 2021).

Richard M. Ryani ja Edward L. Deci isemääramistooria (ingl *self-determination theory*) järgi on kõigi õppijate kolm peamist vajadust olla kompetentne, olla autonoomne ja olla teistega seotud (Ryan & Deci, 2000). Kompetentsus tähendab, et õppija tunneb, et ta saab õppimisega hakkama. Autonoomsus tähendab, et õppija tunneb, et ta õpib seda, mida ise soovib ja vajab ja ta saab oma õppimist ise juhtida. Teistega seotus tähendab, et õppija tunneb, et tal on kaaslastega head suhted, teda hinnatakse ja abistatakse vajaduse korral. Kui need kolm vajadust on rahuldatud, tekib õppijal sisemine õpimotivatsioon (ingl *intrinsic learning motivation*) ehk ta õpib seetõttu, et õppimine on tema meelest tore ja rahuldust pakkuv. Kui õppeprotsess neid vajadusi ei rahulda, siis õppijal sisemist motivatsiooni ei teki. Sel juhul võib teda motiveerida väline motivatsioon (ingl *extrinsic motivation*) ehk soov saada õppimisest mingit välist kasu, nt head hinnet või vältida mingit kahju, nt halba hinnet või pahandada saamist. Üldiselt mõjutavad nii sisemine kui ka väline motivatsioon õppijat õppima, kuid tavaliselt on sisemise motivatsiooniga õppijail paremad õpitulemused. (Ryan & Deci, 2000)

Robert C. Gardneri (2007) järgi sõltub õpimotivatsioon nii kultuuri- kui ka hariduskontekstist. Kultuurikontekst tähendab õpitava keele staatust, lähedaste inimeste suhtumist selle keele õppesse ja selle keele kultuuri, õpitavat keelt kõnelevate inimeste

suhtumist keeleõppijaisse, võimalusi õpitavat keelt elus kasutada. Positiivne kultuurikontekst tekitab integratiivset motivatsiooni (ingl *integrative motivation*) ehk soovi integreeruda õpitava keele kultuurikeskkonda ning saada selle aktiivseks liikmeks ja keelevaldajaks, kohtuda ja suhelda õpitava keele kogukonna liikmetega. (Gardner, 2007, 2012; Gardner & Lambert, 1972, lk 1–10). Õppijal võib olla ka instrumentaalne orientatsioon (ingl *instrumental orientation*), mille korral pingutab õppija keeleõppimisega mingi konkreetse saadava kasu nimel, näiteks soovist lõpetada kool (Gardner, 1985). On näidatud, et integratiivne motivatsioon toob kaasa paremad õpitulemused (Jin, 2014).

Peale kultuurikonteksti mõjutab õpimotivatsiooni ka hariduskontekst ehk kõik, mis toimub koolisüsteemis. Kõige tugevama mõjuga on seejuures igas konkreetsetes keeletunnis toimuv: õpetaja suhtumine ja professionaalsus, õppematerjalide huvitavus ja jõukohasus, õppetegevuste aktiivsus, põnevus ja turvalisus, õpiõhkkond jmt. (Gardner, 2007) Kooli keskkonnas on õpetajal seega kõige suurem võimalus mõjutada õppimise protsessi, innustada õpilasi hankima uusi teadmisi ning täiendada juba olemasolevaid. Tänapäeva pedagoogika mõistes võimaldavad seda tõhusalt teha keele loomuliku arenguraja arvestamine, aktiivõppe rakendamine ning õigesti valitud õppemeetodid (Kitsnik, 2020a; Taimalu *et al*, 2019).

Kokkuvõttes mõjutavad sõnavara omandamist paljud tegurid. Sõna peab liikuma lühimällu, sealt töömällu ja sealt pikaajalisse mällu. Selleks peab keeleõppija kõigepealt sõna märkama, seejärel sõna korduvalt nii retseptiivselt kui ka produktiivselt mälust välja tooma ning sõna ka loominguliselt kasutama. Uusi sõnu aitavad omandada erisugused mnemovõtted ja aktiivõppemeetodid ning sõna omandamist mõjutavad ka sõna enda omadused. Sõnu õpitakse nii juhuslikult kui ka teadlikult. Sõnade teadlikku õppimist soodustab õpimotivatsioon, mida õpetaja saab oskusliku õpetamisega toetada.

3. Õppetegevused teise keele sõnavara õpetamiseks

Õppijate sõnavara on vaja kasvatada ja arendada, seega peab ka selle õpetamisega tegelema. Õppijad ei valda tavaliselt sõnavara õppimise strateegiaid eriti hästi ning kalduvad õppima sõna üht, otsest tähendust, millest aga ei piisa kaugeltki sõna tegelikuks tundmiseks (Ecke, 2018). Sõnavara õpetamine sõltub nii õppematerjalidest kui ka õpetaja tegevusest. Õppematerjal määrab küllaltki palju, milliste sõnade õppimisega tegeletakse. Samuti pakub õppematerjal harjutusi ja ülesandeid sõnade õppimiseks ning mõjutab sellega keeletunnis ja kodutööna tehtavaid õppetegevusi. Peamine sõnavara õpetamise mõjutaja keeletunnis on siiski õpetaja, kes valib õpetatavad sõnad, nende seletusviisi, sõnade õppimismeetodi ja kontrolliviisiid. (Gardner, 2007; Siyanova-Chanturia & Webb, 2016, 227–228) Miina Norviku ja Renate Pajusalu (2023) uurimuses osalenute vastustest selgub samuti, et võõrkeele omandamine sõltub mitmetest teguritest, millest enim mainiti õppija isiklikku panust, keeleõppega kokkupuutunud aega ning õpetaja isiksuse tähtsust ning õpetaja rolli õppemeetodite valikul ja klassi töökeskkonna kujundamisel. (Norvik & Pajusalu, 2023) Selles peatükis vaatlen õpetaja võimalusi valida teise keele sõnavara õpetamiseks sobivaid õppetegevusi (alapeatükis 3.1) ning eesti keele kui teise keele sõnavara õpetamist (alapeatükis 3.2).

3.1. Õpetaja võimalused teise keele sõnavara õpetamisel

Selles alapeatükis kirjutan õpetaja tegevustest sõnavara õpetamisel: sõnade valimisest, sõnatähenduste seletamisest, traditsioonilistest ja aktiivõppeharjutustest ning -ülesannetest.

Õpetaja peab kõigepealt peab otsustama, millist sõnavara on vaja õppijatele õpetada. Kui üritada õpetada õppijaile ebavajalikuna tunduvaid või liiga raskeid sõnu, siis see demotiveerib õppijaid ega aita nende keeleoskust arendada. Sõnade valikul peab arvestama sõna esinemissagedust keeles ja sõna vajalikkust kursuse kontekstis. (Sivanova-Chanturia & Webb, 2016, 227–228; Zimmerman, 1997).

Seejärel peab otsustama, mis viisil uute sõnade tähendust selgitada. Seda võib teha tõlkides, konteksti abil aimates, reaalseid objekte demonstreerides, sõnu joonistades, sõnu liigutustega näidates, seletades teiste sõnadega, kasutusnäiteid esitades jne (Thornbury, 2002). Tõlkimine on vastuoluline seletusviis, mida palju kasutatakse, aga ka palju kritiseeritakse. Tõlkimise eeliseks ühist vahenduskeelt jagavas õpperühmas on uue sõna tähenduse kiire mõistmine (Cook, 2006). Tõlkimise puuduseks võib pidada seda, et alati

pole võimalik sõnu täpselt ühest keelest teise tõlkida ja sel viisil omandab õppija uue sõna tähendusvälja halvemini. Samuti ei pruugi uus sõna nii hästi kinnistuda, kui temaga on vähem tegeldud. Michael J. Alroe jt (2018) on näiteks võrrelnud Tai tudengite inglise keele sõnade õppimist tõlke- või kontekstipõhise õppe abil. Hilisem järeltest (ingl *delayed post-test*) näitas, et tõlkerühm suutis veidi paremini sobitada ingliskeelsed sõnad taakeelsete tõlgetega, kuid sõnade kasutamisel kontekstuaalsete lünkade täitmise ülesandes olid mõlemad rühmad võrdsed. Tulemused kehtisid nii edasijõudnute kui ka nõrgemate õppijate suhtes. (Alroe *et al.*, 2018).

Uute sõnade seletamisel peab silmas pidama, et esmasel sõnaga kohtumisel ei tohi seletus olla liiga põhjalik ega keeruline. Ei ole ka hea õpetada korraka vormilt või tähenduselt sarnaseid segiminevaid sõnu ega esitada õppijatele korraka uut sõna ja selle sünonüüme, antonüüme, paronüüme jmt. Õpetajad peavad aktsepteerima, et uute sõnade omandamise protsess sisaldab algset hägusust. Sõnade õppimine on kumulatiivne protsess ning uutel sõnaga kohtumistel lisandub esmasele infole järk-järgult uut. Sõnade esitamisel ja tähenduste selgitamisel on vaja jälgida, et õppijad ei jääks passiivseteks pealtvaatajateks, vaid oleksid aktiivselt kaasatud. (Nation, 2006)

Omaette küsimus on ka, millal uusi sõnu seletada, kas enne teksti lugemist-kuulamist või pärast seda. Nationi (2006) arvates sõltub see sõna esinemissagedusest keeles ja sõna olulisusest teksti mõistmisel. Samuti tuleks erinevatel juhtudel kasutada erinevaid seletusviise. Enne teksti tasuks õpetada ainult piiratud hulka sõnu (mitte üle viie-kuue) ja need peaksid olema kõrge esinemissagedusega ning tekstis olulised sõnad. Kui õpetada eelnevalt liiga palju sõnu, tekitab see õppijais pigem segadust. Kui sõnad on keeles harva esinevad ja ei ole ka teksti mõistmiseks olulised, võib need sõnad enne tekstiga töötamist asendada lihtsamate vastu. Kui sõnad on keeles harvad, kuid käsitletava teksti mõistmiseks olulised, võiks anda õppijatele kiirelt nende tähenduse tõlke või lühikese seletuse abil. (Nation, 2006)

Sõnavara õppimise levinud võtteks on sõnakaartide kasutamine. Sõnakaardid on nagu visiitkaardi suurused kaardikesed, mille ühele poole on kirjutatud õpitav sõna ja teisele poole emakeelne tõlge. Sõnakaartidelt õppides vaadatakse õpitavat sõna ning kontrollitakse selle tõlget. Pöördvariandina loetakse emakeelset sõna ning meenutatakse uue sõna vormi. Selle strateegia puhul on soovituslik sõnade järjekorda muuta ning juba omandatud sõnad välja jätta, et saada rohkem tähelepanu raskesti meeldejäetavatele sõnadele. (Thornbury,

2002, lk 145–147; Reynolds *et al.*, 2020). Sõnakaarte kasutatakse tänapäeval enamasti digitaalsel kujul (nt Quizlet).

Teksti lugemise-kuulamise ajal peaks arendama õppijate õpistrateegiaid: õhutama õppijaid aimama tundmatute sõnade tähendust konteksti ja oma varasemate teadmiste abil; ignoreerima vähem olulisi sõnu jmt. Pärast teksti lugemist-kuulamist peaks sagedaste ja oluliste sõnadega edasi tegelema: arutama nende tähendusi täpsemalt, vaatama nende kollokatsioone, kasutama neid erinevates harjutustes ja ülesannetes. (Thornbury, 2002, lk 151–154; Nation, 2006) Sõnade mälust väljatoomiseks tuleks lugeda või kuulata sama teksti korduvalt. Õpetaja võib ka jutustada loetut lühidalt ümber. Teha tuleks ka selliseid rääkimisülesandeid, kus õpitavaid sõnu tuleb kasutada – jutustada teksti korduvalt ümber, järjestada teksti lauseid suuliselt jmt. Õppijad vajavad ülesandeid ja strateegiaid, mis aitavad neil ehitada oma sõnavaravõrgustikku.

Kristi Saarso (2003) jagab sõnavaraülesanded: tähenduse täpsustamise ülesanded, reproduktsiooniülesanded, reproduktsiooni-produktsiooniülesanded ja produktsiooniülesanded. Tähenduse täpsustamise ülesanded on sõnale etteantud variantide hulgast sobiva samatähendusliku sõna otsimine jmt. Reproduktsiooniülesanded on sõnade sorteerimine mingite tunnuste alusel, sõnade rühmitamine, kolme või nelja sõna hulgast ebasobiva eemaldamine, sünonüümipaaride leidmine, antonüümipaaride leidmine, sobivate kollokatsioonide leidmine, sõnade jagamine positiivseteks, neutraalseteks ja negatiivseteks, sõnade järjestamine nende esinemissageduse põhjal tekstides, ülesanded korpusandmetega (konkordantside leidmine ja uurimine) jm. Reproduktsiooni-produktsiooniülesanded on lause täiendamine sobiva sõnaga, lause muutmine sünonüüme kasutades, lause muutmine antonüüme kasutades, sõnast teiste samasse sõnaperre kuuluvate sõnade moodustamine jmt. Produktsiooniülesanded on uute sõnadega lausete moodustamine, uute sõnadega luuletuse kirjutamine, uute sõnadega jutu rääkimine, uute sõnadega jutu kirjutamine jm. (Saarso, 2003, lk 37–47)

Sõnade õppimist saab siduda eri osaoskuste õppimisega. Sidudes sõnavara õppimise kirjutamise õppimisega võib lasta õppijail uusi sõnu kopeerida (ümber kirjutada, kirjutada välja teatud sõnad, järjestada sõnad lauseteks), sorteerida sõnad rühmadesse mingi tunnuse alusel, kirjutada välja tundmatud sõnad, kirjutada uute sõnadega tekst. Sõnavara ja rääkimisoskuse sidumiseks võib lasta uusi sõnu hääldada, korrata uute sõnadega salmikesi, sõnastada sõnu ümber, seletada sõnade tähendust, mängida sõnade äraarvamismängu,

õppida uusi sõnu infolünga ülesannetes, kasutada uusi sõnu dialoogis, jutus jm. Sõnavara ja lugemisoskuse sidumiseks võib lasta õppijail leida tekstist uusi sõnu, aimata uute sõnade tähendust, lausesse või teksti sobivaid sõnu leida. Sõnavara ja kuulamisoskuse sidumiseks võib lasta kuulatud sõnu ära tunda, uusi sõnu eristada, kuulamisteksti lünkadesse sobivaid sõnu leida, sobitada kuulatavaid sõnu lugemisteksti, kirjutada sõnu kuulmise järgi üles. (Saarso, 2003)

Sõnade õppimise protsessis on väga oluline ka õppijate huvi keeleoskuse arengu ja sõnavara omandamise suhtes. Õpetaja saab õppijate huvi toetada põnevate ja emotsionaalsete selgituste, kaasahaaravate teemade ja tekstide ning huvitavate, aktiivsete ja jõukohaste ülesannetega (Kitsnik, 2020a). Huvitavus tähendab, et õppijad tajuvad, et õpitavad sõnad on neile vajalikud ja olulised ning samuti seda, et sõnade õppimiseks pakutavad tegevused ei piirdu tuima kordamisega, vaid on mitmekesisemad ja põnevamad (Kitsnik, 2020a; Thornbury, 2002; Ur, 2012). Aktiivsus tähendab, et sõnade õppimiseks kasutatakse aktiivõppevõtteid, milles õppijad ei järgi ainult õpetaja käske, vaid neil on endil aktiivne roll, nad tegutsevad, suhtlevad, mõtleavad, loovad jmt (Kitsnik, 2020a). Näiteks töötavad õppijad paarides või väikestes rühmades ja õpivad uusi sõnu omavahel suheldes. Nii võivad õpilased õpetada uusi sõnu paarilisele; mängida Aliast, milles tuleb uut sõna seletada teiste sõnadega; mõistatada sõnu ära kas-küsimuste abil. Motiveerivad on ka mängustatud elemendid, nt sõnade näitamine pantomiimiga, juhuslikult tõmmatud sõnapaaridega mõtteka lause moodustamine, sõnade kasutamine improdialoogis või improjutus jmt. (Kitsnik, 2019a; Kitsnik & Melnikova, 2023). Samuti peavad õppijad uusi sõnu kasutama kaaslastega suheldes. Uuringutega on näidatud, et need sõnad ja sõnaühendid, mida suhtluses läbi räägitakse (ingl *negotiate*), jäävad paremini meelde, kui traditsioonilise õppemeetodiga õpitud sõnad (Lee Luan & Sappathy, 2011). Samuti on uuringutega näidatud, et lõbusa ja aktiivse mängustatud tegevuse abil omandasid õppijad uusi sõnu paremini kui traditsioonilise meetodi järgi õppides (Bavi, 2018; T. T. Nguyen, 2021). Jõukohasus tähendab õpitavate sõnade tasemekohasust ja eakohasust, uute sõnade parajat hulka ning samuti sõnavara õppimise harjutuste ja ülesannete parajat raskusastet, mis oleks õppijate olemaolevast tasemest veidi eespool (Kitsnik, 2020a).

Tänapäeval on olemas ka palju tehnoloogilisi abivahendeid sõnavara õppimiseks. Kõigepealt on nendeks kõik vabalt kasutatavad veebiressursid: Google'i otsing, tõlkemootorid, Wikipedia jm, e-sõnastikud, leksikaalsed konkordantsileidjad jmt. Keelekorpustest saab

infot sõna esinemissageduse kohta (millised sõnad, fraasid ja väljendid on sagedasemad kui teised), standard- ja kõnekeele erinevuste ning kasutuskonteksti kohta (milliseid sõnu, fraase ja väljendeid sobib kasutada igapäevasuhtluses ja milliseid neutraalsemas ja ametlikumas suhtluses), kollokatsioonide kohta (millised sõnad esinevad sagedamini koos). (McCarten, 2007). Eesti keele sõnade kohta saab sellist infot Sõnaveebist: kuhu on koondatud mitmed sõnakogud ja andmebaasid (Kallas *et al.*, 2022). Sõnavara õppimiseks on loodud ka palju sõnavaraäppe. Tuntud on näiteks Quizlet (Quizlet, i.a.), Lingvist (Lingvist, i.a.), Duolingo (Duolingo, i.a.), Spellic (Spellic, i.a). Eestis loodud keeleõppeäpp on Speakly (Speakly, i.a.).

Õppijad omandavad uusi sõnu paremini, kui nad kasutavad mitmekesiseid tänapäevaseid õppeviise. Zai Fengyu (2023) on näiteks uurinud sõnavara õppimise meetodite mõju õpilaste sõnavara omandamisele. Oma uuringus kasutas ta nii traditsioonilisi meetodeid, nagu sõnade päheõppimine ja sõnade õppimine sõnakaartide (ingl *flashcards*) abil ning uuemaid lähenemisviise, nagu kontekstipõhine õppimine (autentsete tekstide lugemine ja sõnade vestluses kasutamine), tehnoloogiaga toetatud õppimine ning multimodaalne õppimine. Uuringu tulemustest selgus, et traditsioonilise meetodi abil õppinud õppijad suutsid sõnu tõhusalt ära tunda ja meenutada. Samad õppijad tõid aga välja, et nad olid raskustes nende sõnade kasutamisega reaalses suhtlusolukordades. Need tulemused näitavad, et traditsioonilise õppemeetodi abil toetatakse pigem sõnavara retseptiivset omandamist. Kontekstipõhise meetodiga sõnu õppinud õppijad suutsid õpitud sõnu suhtlusolukordades tõhusamalt kasutada. Seega arendas see meetod sõnavara produktiivset omandamist ja sõnatähenduste sügavamalt mõistmist. Tehnoloogiaga toetatud meetodiga (keeleõppeäpid jmt) uusi sõnu õppinud õppijad arenesid sõnavara osas edukalt ning tunnetasid, et tehnoloogia pakkus neile interaktiivset ja keele sisse minevat õppimisvõimalust, arendas sõnade hääldamist ja keelekasutusoskust reaalelulistest olukordades. Õppijad, kes õppisid uusi sõnu kombineeritud multimodaalsete õpetamisvõtetega (traditsiooniline meetod + kontekstipõhine õppimine + tehnoloogiaga toetatud õppimine) näitasid õpitud sõnavara omandamisel kõige paremaid tulemusi. Nad ei suutnud mitte ainult sõnu ära tunda ja meelde tuletada, vaid ka kasutada neid sobivalts erisugustes kontekstides. (Fengyu, 2023)

Õppijatega peab ka arutama sõnavara õppimise strateegiaid (Saarso, 2003; Thornbury, 2002, lk 145) ja rõhutama, et iga õppija saab ise palju teha oma sõnavara arendamiseks (nt tegelda sõnavara õppimisega teadlikult, juba õpitud aeg-ajalt korrata, lugeda ja kuulata

õpitavat keelt võimalikult palju, kasutada uusi sõnu teadlikult. Lõpuks omandab iga õppija ikkagi oma individuaalse sõnavara. (Thornbury, 2002, lk 144–145, 161).

Kokkuvõttes on õpetajal palju võimalusi õppijate sõnavaraõpet toetada. Seda on võimalik teha, kui õpetaja õppetegevusi planeerides lähtub õpilaste huvidest, valib ja koostab neile jõukohaseid ja vajalikuna näivaid ülesandeid, kasutab mitmekesiseid õppemeetodeid ning soodustab õppijate aktiivsust, et nad ise looksid enda tähendused ja seosed õpitavate sõnadega.

3.2. Eesti keele kui teise keele sõnavara õpetamine

Selles alapeatükis annan lühiülevaate sõnavara õpetamisel kasutatavatest õppetegevuste tüüpidest eesti keele kui teise keele õpikutes ning õppeprogrammides.

Inga Manguse ja Merge Simmuli põhikooli õpikutes on tavapärase esitada uued sõnad sõnaloendina, milles sõnade juures on ka nende põhivormid, nt *vabatahtlik*, *-u*, *-ku* // *vabatahtlikke*, näitelause *Meil on koolivorm vabatahtlik* ning nii sõna kui ka näitelause tõlge vene keelde. Ülesanneteks on sõnade kuulamine ja kordamine ning sõnade ja väljendite pähe õppimine digitaalsete sõnakaartide abil. Veel on sõnavara õppimise ülesanneteks venekeelsete lausete suuline eesti keelde tõlkimine ning seejärel kuulamismaterjali järgi tõlke õigsuse kontrollimine. (Mangus & Simmul, 2023)

Aino Siiraku 7.-9. klassi õpikutes on sõnad esitatud sõnaloendites. Sõna juures on tema kolm põhivormi ja sõna venekeelne tõlge. Tüüpiliseks töökäsuks on “Õpi ära sõnad.” (Siirak, 2016).

Mare Kitsniku gümnaasiumiõpikutes “Sõnajalaõis” on nii kuulamis- kui ka lugemistekstide järel sõnaloendid, milles on esitatud sõnad kolmes-neljas põhivormis ning vajaduse korral lisatud ka rektiooni näitav küsimus. Sõnade juures ei ole tõlget ning õppijad peavad ise leidma endale tundmatute sõnade tähenduse. Õpikus on ka palju autentseid kõnekeele väljendeid, mis on pärit noorteseriaalist “Nullpunkt”. Samuti on õpikus formaalsemas stiilis kõneväljendeid, mida kasutatakse ametlikumas suhtlusolukorras. Sõnade õppimiseks on õpikus palju suulisi aktiivseid ja kaasahaaravaid mängustatud harjutusi, milles õppijad peavad näitama uusi sõnu pantomiimiga, joonistama uusi sõnu, mängima uute sõnadega Aliase mõistatusmängu, suhtlema kaaslastega ja otsima sõnade paarilisi, esitama uusi sõnu juhuslikus järjekorras kasutades teemakohaseid või endakohaseid küsimusi ja neile

vastama, kasutama kõneväljendeid rollimängudes, koostama uusi sõnu kasutades improdialoogi ja improjutu, kirjutama improjutu põhjal loo jmt. (Kitsnik, 2019b).

Mare Kitsnik kirjutab oma artiklis “Eesti keele kui teise keel õppimine - kas raske töö või kerge lõbu?” (2019a), kuidas õpitakse sõnu täiskasvanute B1-taseme mängustatud keelekursusel “Juhan”. Sellel kursusel on kõik õppetegevused mängustatud, kuid samas süsteemselt üles ehitatud. Iga tund algab soojendusülesandega, mis võib olla seotud liikumise või sõnavaraga. Sõnavaraga seotud soojendusharjutuse näiteks või tuua paaris assotsiatsiooniketi moodustamise, milles üks paariline ütleb ühe sõna eesti keeles, nt *piim*, teine jätkab esimese sõnaga, mis tal sõna *piim* kuuldes pähe tuleb, näiteks *lehm*. Samamoodi jätkatakse. Harjutus soojendab üles inimese teadvuses oleva sõnavaravõrgustiku. Sama harjutus sobib ka teemakohase sõnavara kordamiseks. Sõnavara õpitakse ka seda üksteisele pantomiimidega näidates. Kursusel pööratakse suurt tähelepanu ka loomulikele keelekonstruktsioonidele ehk grammatika ja sõnavara ühenditele, st et ei õpita vaid üksiksõnu ja grammatikareegleid, vaid nende ühendeid, nt *ma ei saa sellest aru, palun aita mind*. Kursusel ei ole õppematerjale, kogu õpitav sõnavara tekib ülesannete käigus esile kerkinud vajadustest. Huvitav sõnavara-rääkimistegevus on improteatri formaadis “Tähestiku dialoog”, milles paarilised peavad mingit olmedialoogi, nt *isa ja laps loomaaias* nii, et kui esimene osaleja alustab oma repliiki *K*-tähega (nt *kuhu me nüüd läheme?*), siis teine vastab nii, et tema repliik algab *L*-tähega (nt *las ma mõtlen*). Sellel kursusel kasutatavad sõnavaraülesanded õpetavad elulisi tervikväljendeid, kaasavad eri meeled, soodustavad õppijate aktiivset omavahelist suhtlemist ning tekitavad palju positiivseid emotsioone ja suurendavad oluliselt õppijate soovi eesti keelt kasutada. (Kitsnik, 2019a)

Mare Kitsniku ja Svetlana Melnikova artikkel “Ilukirjanduse lugemine mängustatud aktiivõppemeetodite abil põhikooli eesti keele kui teise keele tundides” (2023) põhineb Svetlana Melnikova magistritööl. Töö käigus loodi mängustatud õppeprogramm, mis toetab eestikeelse ilukirjanduse (Andrus Kivirähki “Tont ja Facebook”) lugemist. Õppeprogramm sisaldab lisaks muule ka spetsiaalseid sõnavaraülesandeid. Õpilased lugesid tekste kodus ja tegid selle juures lugemist toetavaid ülesandeid, millest sõnavara puudutasid nt võtmesõnade väljakirjutamine, etteantud sõnade juurde tekstist seoste leidmine. Tunnis jutustati teksti võtmesõnade abil ümber, joonistati sõnade kohta pilte, otsiti sõnade juurde seletusi, õpiti uusi sõnu liikumise ja mõistatamisega, mängiti õpitavate sõnadega memoriini ja trips-traps-trulli, kirjutati luuletusi, lahendati ristsõna. Enamik sõnavaraülesandeid toimus paarides, väikestes rühmades ja vestluskaaslaste vahetustega. Mitmed ülesanded olid õpilastele väga

haaravad. Eriti meeldisid õpilastele ülesanded, mille loomises nad olid ka ise panustanud, nt joonistanud pilte õpitavate sõnade kohta. Programmi käigus hakkasid õpilased järjest rohkem eestikeelseid sõnu kasutama, neid ise loetud tekstist otsima. (Kitsnik & Melnikova, 2023)

Mare Kitsnik ja Jelena Berezina artikkel “Kas on olemas vähemotiveeritud ja nõrku õpperühmi? Mängustatud õppe mõjust õpilaste eesti keele kui teise keele kasutamisele kolmanda klassi näitel” (2021) põhineb Jelena Berezina magistritööl. Jelena Berezina viis kolmanda klassi vähemotiveeritud ja nõrga õpperühmaga läbi 30-tunnise eesti keele kui teise keele mängustatud õppe programmi, mis oli vastavuses riikliku õppekavaga. Sõnavaraülesanded selles programmis olid seotud piltkaartidega, märkmepaberil olevate sõnadega, reaalsete esemetega liikumisega, pantomiimidega, rollimängudega jmt. Näiteks kujutasid õpilased pantomiimiga elutoas asuvaid mööbliesemeid, liikusid vastavasse kohta ja ütlesid, mis ese nad on ja kus asuvad. Terviseiga seotud sõnavara harjutati näiteks rollimängudes, milles patsiendid käisid eri arstide juures nõu saamas. Arstid kasutasid patsiente vastu võttes ka arsti töövahendite mängukomplekti. Uurimistulemused näitasid, et programmi alguses oli õpilaste eestikeelne sõnavara väga piiratud ja nad ka kartsid seda kasutada. Programmi käigus arenes õpilaste julgus ning samuti oskus oma sõnavaralünki vestluses kompenseerida, nt näidata poedialoogis vajalikku sõna liigutusega või teiste sõnadega. Õpilased õppisid mängude käigus sõnu ja väljendeid, mida nad ise vestluseks vajasisid. Õpetaja oli mitmel korral üllatunud, kui õpilased kasutasid varem õpitud väljendeid mitme tunni möödudes. Õpilaste sõnavara arengut mõõdeti pildikirjelduskatsega. Ka see katse näitas, et programmi alguses oli õpilastel napp sõnavara. Programmi lõpus oli kõigi õpilaste sõnavara suurenenud. Programmi alguses kasutasid kõik õpilased oma tekstis nimisõnu ja tegusõnu ning omadussõnu kasutas pool õpilastest. Pärast programmi kasutasid omadussõnu peaaegu kõik õpilased. (Kitsnik & Berezina, 2021)

Kokkuvõttes on eesti keele kui teise keele õpikutes ja õppeprogrammides eri tüüpi sõnavaraharjutusi ja -ülesandeid; nii traditsioonilisi (sõnade päheõppimine, tõlkimine jmt) kui aktiivõppel põhinevaid, eri meeli haaravaid ning suhtluspõhiseid (mõistatamine, joonistamine, liikumine, küsimused-vastused, improdialoogid jmt)

4. Uurimismetoodika

4.1. Uuringu kirjeldus

Magistritöö eesmärkidest lähtuvalt viisin läbi kvantitatiivse induktiivse tegevusuuringu (Õunapuu, 2014). Soovisin saada teada, kuidas Ida-Virumaa gümnaasiumiõpilased tavaliselt eesti keele sõnu õpivad ning mida eesti keele sõnade õppimisest arvavad. Samuti soovisin katsetada, kas õpilased omandavad eesti keele sõnu aktiivõppe meetodi järgi tõhusamalt kui traditsioonilise meetodi järgi ning kumb meetod motiveerib neid rohkem sõnu õppima. Alustan 2024/2025. õppeaastast tööd eesti keele õpetajana üldhariduskoolis, kus õpivad eesti keelest erineva emakeelega õpilased. Seetõttu on siinse tegevusuuringu oluline eesmärk ka isikliku erialase professionaalsuse tõstmine (Löffström, 2011).

Sõnavara omandamine on pikem protsess, mille käigus peab sõnadega korduvalt eri kontekstides kokku puutuma ning sõnavara õpetamine on lähtuvalt sellest samuti korduv ja eri tegevusi hõlmav protsess. Magistritöö raames viisin läbi ühe aktiivõppe meetodil põhineva sõnavaraõppe tunni ja ühe traditsioonilisel meetodil põhineva sõnavara õppe tunni.

Tegevusuuringu kavandamisel ja läbiviimisel lähtusin eetikakoodeksist (2002) ja kutsestandardist (Kutsekoda, 2020).

Tegevusuuring koosnes viiest põhietapist:

- 1) uuringu kavandamine,
- 2) uuringuks vajalike materjalide (videote, sõnakaartide ja sõnaloendi, testülesannete ja küsitlusankeetide) ja uurimismaterjali kogumiseks vajaliku lisamaterjali (lapsevanema teavituselehe) koostamine ja katsetamine,
- 3) katsete ja küsitluste läbiviimise korraldustööd,
- 4) katsete ja küsitluste läbiviimine ning uurimisandmete kogumine,
- 5) uurimisandmete analüüs.

Tegevusuuringu esimene etapp ehk kavandamise protsess algas uurimisprobleemi ja valimi täpsustamisest. Sellele järgnes kogu uuringu käigu planeerimine. Selles etapis selgus, mil viisil uuringut võiks läbi viia, kellega ja kuidas peaks tegevus toimuma ning kuidas kogutud andmeid saaks analüüsida.

Tegevusuuringu teises etapis koostas tegevusuuringu läbiviimiseks vajalikud materjalid: 1) kaks videot katsete läbiviimiseks (osa 4.3.1), 2) sõnavara õppimiseks vajalikud sõnakaardid ja sõnaloendid (osa 4.3.2), 3) sõnavara testimiseks vajalikud testülesanded (osa 4.3.3) ning 4) küsitlusankeedi (osa 4.3.4).

Tegevusuuringu kolmandas etapis saatsin Ida-Virumaa viie suurema gümnaasiumi õppejuhtidele kirjad palvega tegevusuuringus osaleda. Nõusolekud sain kolme gümnaasiumi õppejuhilt. Esimeses gümnaasiumis viisin katsed läbi kahe õpperühmaga. Teises gümnaasiumis viisin katsed läbi ühe õpperühmaga. Kolmandas gümnaasiumis viisin katsed läbi kahe õpperühmaga, kelle andmed koondasin hiljem kokku, sest ühes rühmas oli mõlemal katsepäeval kohal neli õpilast ja teises seitse õpilast. Kui õppejuhtidega olid kokkulepped saavutatud, siis kooskõlastasime õpetajatega lähtuvalt tunniplaani tegevusuuringute läbiviimise ajad.

Tegevusuuringu neljandas etapis viisin iga õpperühmaga läbi kaks eesti keele sõnavaraõppe tundi. Kumbki tund kestis 45 minutit. Esimeses tunnis kasutasin alati aktiivõppe tegevusi ja teises tunnis traditsioonilisi õppetegevusi. Tunnid toimusid eri päevadel, esimese ja teise tunni vahe oli kaks päeva. Teise tunni lõpus täitsid õpilased küsitlusankeedi. Täpsem tundide läbiviimise kirjeldus on esitatud osades 4.4.1 ja 4.4.2.

Tegevusuuringu viiendas etapis analüüsisin kogutud uurimisandmeid. Tulemused on esitatud osas 5.

4.2. Valim

Magistritöö eesmärkidest lähtuvalt kuulusid ettekavatsetud valimisse (Õunapuu, 2014) Ida-Virumaa eri linnades asuvate gümnaasiumite 10. ja 11. klassi õpilased. 12. klasside õpilased jätsin valimist välja seoses lõpuklasside keskendumisega lõpueksamiteks.

Koguvalim koosnes Ida-Virumaa kolme gümnaasiumi nelja õpperühma (kolm 10. klassi rühma ja üks 10. ja 11. klassi segarühm) õpilastest. Rühmad on kodeeritud A-, B-, C- ja D-rühmaks. A-rühmas osales uuringus 10 õpilast, B-rühmas 12 õpilast, C-rühmas 11 õpilast ning D-rühmas 10 õpilast. A- ja B-rühmal oli sama eesti keele õpetaja. Uurimuses osalevate õpilaste arv tulenes õpperühma nimekirja kuuluvate õpilaste arvust ja sellest, mitu õpilast oli mõlemal katsepäeval koolis. Kokku oli valimis seega 43 gümnaasiumiastme õpilast.

4.3. Uuringuks vajalike õppe- ja testimismaterjalide koostamine

Uuringu läbiviimiseks koostasid a) videoteksti aktiivõppemeetodiga tunni jaoks ja videoteksti traditsioonilise meetodiga tunni jaoks (osa 4.3.1), b) sõnakaardid aktiivõppemeetodiga tunni jaoks ja sõnaloendi traditsioonilise meetodiga tunni jaoks (osa 4.3.2), c) testülesande aktiivõppemeetodiga tunni jaoks ja testülesande traditsioonilise meetodiga tunni jaoks (osa 4.3.3).

4.3.1. Videotekstide koostamine

Otsustasin koostada uuringuks vajalikud õppematerjalid video kujul (vt Lisa 1), sest videot kuulates saab keeleõppija rikkalikku audiovisuaalset sisendit ning video annab võimaluse kuulda autentset keelekasutust. (Lin, 2014). Noortele on video vaatamine väga lähedane ja loomulik tegevus (Pranno, 2023; Sukk *et al.*, 2019)

Videotekstide koostamisel lähtusin a) tänapäevase keeleõppe põhimõtetest: õppematerjal peab olema huvitav, eluline, sisukas ning võimaldama kuulata autentset keelekasutust (Coyle *et al.*, 2010; Kitsnik, 2020a; O'Shea, 2021) ning b) teksti vastavusest noore keeleõppija B2-/C1-tasemele (Kallas *et al.*, 2022). Teades õpilaste huvisid, saab õpetaja koostada õppematerjalid just nende huvidest lähtuvalt ning selle kaudu suurendada õpilaste õppetööle keskendumist ning aktiivset osalust (Kitsnik, 2020a; O'Shea, 2021). Kõigepealt valisin välja gümnaasiumiõpilasi potentsiaalselt huvitada võivad teemad. Kuna uuringus osalevad õpilased olid mulle võõrad, siis uurisin enda 15- ja 20-aastastelt lastelt, millest nemad keeletunnis hea meelega räägiksid. Vestlusest koorusid välja järgmised teemad: noore inimese eluetapid ja neil toimuvad elumuutused ning noore inimese südamelähedased harrastused.

Otsisin erinevatest veebikeskkondadest ning õpikutes olemasolevatest audiomaterjalidest sobivaid videoid. Sisestades leitud ja teemade poolt sobivana tundunud tekstid Sõnaveebi Õpetaja tööriistade õppeteksti hindamise rakendusse¹ (Kallas *et al.*, 2022), selgus enamasti teksti mitesobivus: neis oli vähe noore keeleõppija B2- ja C1- taseme sõnavarasse sobivaid sõnu. Samuti olid tekstid liiga pikad. Pärast pikki otsinguid tekkis mul mõte luua tegevusuuringuks vajalikud videotekstid ise. Selleks valisin kõigepealt välja katseks sobivad sõnad. Kasutasin Sõnaveebi Õpetaja tööriistade sõnavara otsingut² (Kallas *et al.*,

¹ <https://sonaveeb.ee/teacher-tools/#/rating>

² <https://sonaveeb.ee/teacher-tools/#/vocabulary>

2022) ning valisin ise noore keeleõppija sõnavarast valitud teemadega haakuvad B2- ja C1-taseme sõnad (kümme sõna kummagi video jaoks, sh kaks nimisõna, viis omadussõna ja kolm tegusõna). Korrigeerisin sõnavara nii, et kummaski tunnis oleks sõnade kogupikkus sarnane (aktiivõppe tunni sõnavara kogupikkuseks kujunes 75 tähemärki ja traditsioonilise tunni sõnavara kogupikkuseks 73 tähemärki). Õpitavad sõnad on esitatud Lisas 2a ja Lisas 2b.

Seejärel palusin oma 20-aastaselt tütrele rääkida videosse kaks 2,5 kuni 3-minutilist teksti: a) noore inimese teekonna ja sellega kaasnevate elumuutuste teemal ning b) rahvatantsu kui südamelähedase hobi teemal), milles ta kasutaks ka õppimiseks välja valitud sõnu. Videod salvestati mobiiltelefoniga. Noore inimese teekonna teemalist videot kasutasin aktiivõppemeetodiga tunnis ja rahvatantsu kui südamelähedase harrastuse teemalist teksti kasutasin traditsioonilise õppemeetodiga tunnis. Videote tekstid on esitatud Lisas 3 ja Lisas 4.

4.3.2. Sõnakaartide ja sõnaloendi koostamine

Aktiivõppe meetodiga tunni jaoks valmistasin õpitava sõnavara jaoks piltidega sõnakaardid (vt Lisa 5). Sõnakaardi ühel poolel on õpitav sõna koos tõlkega vene keelde ning teisel pool sõna illustreeriv pilt. Väljavalitud sõnadele palusin anda tagasisidet kahel eesti keelest erineva emakeelega gümnaasiumiõpilasi õpetaval õpetajal ning arvestasin nende kommentaare sõnade tõlgete koostamisel (vt osa 4.3.5).

Aktiivõppe tegevusi on väga palju ja erisuguseid. Lähtuvalt katse ajalisesest piiratud pidin tegema valiku ühe peamise tegevuse kasuks. Valisin selleks piltidega sõnakaardid, sest õpitava visualiseerimist peetakse tõhusaks õppemeetodiks, see muudab õppimise emotsionaalsemaks ja aktiveerib õppija eri meeli (Kaivapalu, 2021; Salumaa & Talvik, 2010). Heaks võtteks on ka lasta õppijail endil õpitava materjali kohta pilte joonistada (Kitsnik & Melnikova 2023; Kitsnik & Pärn, 2024; Salumaa & Talvik, 2010). See võte nõuaks aga õpperühma pikemaajalist tundmist ning võtaks ka tunduvalt rohkem tunniaega, seega valisin oma katsesse pildid ise. Sobivate piltide leidmiseks tõlkisin sõnad inglise keelde ja otsisin neile vastavaid pilte rakendusest Shutterstock (Shutterstock)³. Rakenduses pakuti hulgast valisin õpitava sõnaga minu hinnangul kõige paremini assotsieeruva pildi.

³ <https://www.shutterstock.com/images>

Kujundasid sõnakaardid ja kiletasin need kasutusmugavuse suurendamiseks. Sõnakaardid on esitatud Lisas 5.

Traditsioonilise õppemeetodiga tunni jaoks koostasid õpitava sõnavara loendi ning individuaalse õppimise võimaldamise jaoks printisin selle igale õpilasele välja. Sõnaloend on esitatud Lisas 2b.

4.3.3. Testülesannete koostamine

Videotekstide alusel koostasid kaks kirjalikku lünkteksti. Üks lünktekst on koostatud aktiivõppemeetodiga tunnis õpitud sõnavara kontrollimiseks (vt Lisa 6). Teine lünktekst on koostatud traditsioonilise õppemeetodiga tunnis õpitud sõnavara kontrollimiseks (vt Lisa 7). Lünktestidega lehel olid jäetud lausetesse lüngad, kuhu õpilased pidid kirjutama vastavas tunnis õpitud sõnavarast õige sõna. Sõnu õpilased testi täitmise ajal ei näinud.

Lünktekstid on koostatud videoteksti põhjal, kuid tekst ei kordu sõna-sõnalt ning on lühem videos kuuldust. Lünkadesse kirjutatavad sõnad esinevad videotekstiga samas järjekorras. Sõnad on ka samas vormis.

Tekste kontrollisin Sõnaveebi Õppeteksti hindamise rakendusega⁴ (Kallas, *et al.*, 2022). Teksti loetavuse võrdlemiseks mõõtsin tekstide lix-indeksit, mis oli mõlemal tekstil 53. Samuti võrdlesin tekstide sõnavara tasemekohasust, see oli B2- ja C1-taseme sõnade osas võrdne (vt Lisa 8).

4.3.4. Ankeetküsimustiku koostamine

Lisaks õppematerjalidele ja testidele koostasid uurimisandmete kogumiseks ankeetküsimustiku, mille abil uurisin õpilaste seniseid kogemusi eesti keele sõnade õppimisel ja õpilaste tagasisidet minu uuringus läbi viidud sõnavara õppimise katsetele. Ankeetküsitlus on vahend, mis sisaldab küsimusi, millele uuritavad kirjalikult ja individuaalselt vastavad (Viires, i.a.).

Ankeetküsimustiku küsimuste kavandamisel lähtusin magistritöö uurimisküsimustest. Küsimustiku koostamise protsessis arutasin küsimuste sisu ja vormi magistritöö

⁴ <https://sonaveeb.ee/teacher-tools/#/rating>

juhendajaga. Ankeetküsimustikus on kokku 11 küsimust. Ankeetküsimustik sisaldab peamiselt valikvastustega küsimusi ning mõnesid vaba vastusega küsimusi (Viires, i.a.).

Küsimused puudutavad sõnavara õppimise sagedust ning sõnavara õppimise viise eesti keele tunnis ja kodus; sõnavara õppimise huvitavust, kergust ja kasulikkust eesti keele tunnis ja kodus; sõnavara õppimise huvitavust, kergust ja kasulikkust magistritöö katses läbi viidud aktiivõppetunnis ja traditsioonilise õppe tunnis; sõnavara õppimise motiveerivust. Vastusevariandid olid ette antud, välja arvatud viimane avatud vastusega küsimus, kuhu õpilased kirjutasid vastused ise. Ankeetküsimustik on esitatud Lisas 9.

4.3.5. Õppe- ja testimaterjalide katsetamine

Uuringus kasutatavaid materjale katsetasin enne põhiuuringu läbiviimist kahel viisil. Esiteks palusin õpetada kavatsetavatele sõnadele anda tagasisidet kahel eesti keele õpetajal, kes töötavad eesti keelest erineva emakeelega gümnaasiumiõpilastega. Laadisin videote tekstid Google Drive'i rakendusse ning andsin õpetajatele neile ligipääsu. Õpetada kavatsetavad sõnad tõin värviliselt esile. Õpetajad lisasid kommentaare sõnade võimaliku jõukohasuse kohta gümnaasiumiõpilastele ning andsid soovitusi sõnade venekeelsete vastete täpsustamiseks. Siinkohal toon välja mõned tagasiside näited. Näiteks soovitati sõna *verstapost* puhul pöörata tähelepanu selle sõna otsesele ja ülekantud tähendusele. Sõna *ülevoolavad* puhul soovitati venekeelse tõlke puhul pakkuda konteksti kõige sobivamat sõnatähendust, sest näiteks *jõevool* ja *kunstivool* on teistsuguse tähendusega kui *ülevoolavad emotsioonid*. Sõna *hirmutav* puhul märkis üks õpetaja, et see sõna ei ole õpilastel argielus kasutuses. Sõna *kõikumine* puhul märkis teine õpetaja, et see sõna on kaval ning õpilased võivad seda seostada sõnaga *kõik*. Tagasiside põhjal tegin lõpliku valiku uuringus õpetatavate sõnade osas ning sõnade tõlgete koostamisel.

Teiseks katsetasin kavandatavaid tunde pilootrühmaga. Pilootrühmaks oli meie eriala põhipraktika kooli gümnaasiumiklass, kus õpivad eesti keelest muu emakeelega õpilased. Piloottesti läbiviimise järel tegin täiendusi küsitlusankeedis: lisasin küsimusi tunnis ja kodus sõnade õppimise viiside kohta ning sõnade õppimise eelistuste kohta. Tundide läbiviimise osas muudatusi teha polnud tarvis.

4.4. Tundide läbiviimine

4.4.1. Aktiivõppemeetodiga tund

Aktiivõppemeetodi tunnikava oli järgmine:

- tunnitegevuste eesmärkide ja sisu tutvustamine (kuni 10 minutit),
- uus sõnavara (esitlus, arutamine) (kuni 10 minutit),
- videoteksti kuulamine kaks korda (kokku 4,5 minutit),
- sõnavara õppimine (liikumine, piltide kasutamine, paariliste vahetus) (kokku 10 minutit),
- õpitud sõnavara testimine (kuni 10 minutit).

Tunni alguses selgitasin õpilastele tunni eesmärgi ja sisu. Selgitasin õpilastele, kuidas käesoleva magistrirühma raames andmeid kogun ja kasutan ning kuidas tagan õpilaste anonüümsuse. Seejärel korjasin allkirjastatud nõusolekulehed (vt Lisa 10) enda kätte.

Jätkasin tundi uue sõnavara slaidiesitlusega. Esitluses oli õpitava sõnavara loend koos piltidega (vt Lisa 4). Igal slaidil oli üks sõna, selle tõlge vene keelde ja sõna kujutav pilt. Iga slaidi vaatamisel toimus õpilaste vahel arutelu sõna ja pildi kohta tekkivatest assotsiatsioonidest. Arutelu toimus eesti keeles. Mina julgustasin õpilasi oma mõtteid ja arusaamu väljendama. Seletusi mina õpilastele ette ei öelnud. Kui õpilane ütles oma arvamuse, siis tagasisidestasin ja palusin teisi õpilasi öeldud tähendust täpsustada või täiendada. Esitluses olevad pildid olid samad, mida hiljem kasutati aktiivõppe osas sõnade õppimiseks.

Pärast esitluse ja sõnade esitamist vaadati videot (vt Lisa 1). Videot vaadati kaks korda.

Järgnes sõnade õppimine aktiivõppetegevusega. Kuvasin õpitavad sõnad tahvlile ning kinnitasin väljaprintitud sõnad klassi seintele, et õpilased saaksid vajadusel sealt sõnu vaadata. Panin sõnakaardid lauale ja iga õpilane valis endale ühe sõnakaardi. Õpilased moodustasid paarid. Üks õpilane näitas teisele pildipoolega sõnakaarti. Vastaja pidi pakkuma, mis sõna selle pildi kohta käib. Kui vastajal ei tulnud sõna meelde, oli tal võimalus tahvlilt või seintelt sõnade nimekirja vaadata ja sealt sobiv valik pakkuda. Pildi näitaja võis ka anda sõna kohta tähthaaval vihjeid. Kui mõlemad paarilised olid sõnad ära arvanud, vahetati sõnakaardid omavahel ning liiguti järgmise paarilise juurde, kellega tegevus kordus. Kokku kestis sõnade õppimine kümme minutit, seejuures liiguti mööda klassi ning vahetati pidevalt paarilisi ja sõnakaarte.

Pärast kümneminutilist tegevust, korjasin õpilastelt sõnakaardid ära ja võtsin seintelt sõnaloendid maha. Jagasin õpilastele koodidega märgistatud lehed, millel oli lünktekst (vt

Lisa 5), mis oli koostatud kuulud video sisu järgi. Selgitasin õpilastele, et nad peavad teksti lugema ning äsja õpitud sõnadest meenutama sobivat sõna ning selle lünka kirjutama. Kõik õpilased alustasid üheaegselt lünktestide täitmist minu poolt antud märguande peale. Testi täitmiseks oli ette nähtud maksimaalselt 10 minutit. Kes sai testi varem valmis, võis lehe varem ära anda. Valmis testid andsid õpilased mulle. Testi täitmise ajal ei tohtinud õpilased kasutada abivahendeid ega üksteisega rääkida. Samuti ei andnud mina neile lisaselgitusi.

Kui õpilastel tekkisid küsimused uurimistöö kohta, siis andsin vajaduse korral pärast testi lõppemist lisaselgitusi anonüümsuse, tulemuste kokkuvõtete tegemise vmt kohta.

4.4.2. Traditsioonilise õppemeetodiga tund

Tunnikava jaotus järgmiselt:

- tunnitegevuste eesmärkide ja sisu tutvustamine (kuni 10 minutit),
- uus sõnavara (esitlus) (kuni 3min),
- videoteksti kuulamine kaks korda (kokku 6 minutit),
- sõnavara päheõppimine (individuaalne) (10 minutit),
- õpitud sõnavara testimine (kuni 10 minutit),
- küsitlusankeedi täitmine (umbes 10 minutit, vajadusel kauem).

Tunni alguses selgitasin õpilastele tunni eesmärgi ja sisu.

Jätkasin tundi uue sõnavara slaidiesitlusega. Esitluses oli õpitava sõnavara loend koos tõlkega vene keelde (vt Lisa 2b). Igal slaidil oli üks sõna ja venekeelne tõlge. Esitluse slaide vahetasin sellise kiirusega, mis võimaldas õpilastel läbi lugeda nii eestikeelne sõna kui ka selle tõlke versiooni. Esitluses olevad sõnad olid samad, mida hiljem õpiti individuaalselt traditsioonilise meetodi abil. Esitluse ajal õpilased ega mina ei rääkinud.

Pärast esitluse ja sõnade esitamist vaadati videot (vt Lisa 1). Videot vaadati kaks korda. Traditsioonilise tunni video oli veidi pikem kui aktiivõppemeetodiga tunni video, sest teise tunni video on veidi pikem, kuna kohati kõneleja kõnetempo aeglustus, kus ta valis missugust sõna kasutada oma mõtte paremaks edasiandmiseks.

Seejärel jagasin igale õpilasele koodidega märgistatud lehed, millel oli sõnavaraloend (kümme õpitavat sõna koos tõlkega) (vt Lisa 2b). Andsin õpilastele kümme minutit aega ja palusin neil need sõnad pähe õppida. Õppimine toimus individuaalselt ja vaikides ning õppijad ei võinud teha paberile märkmeid.

Pärast kümneminutilist sõnade õppimist korjasin õpilastelt sõnade lehed ära. Seejärel jagasin õpilastele lehed, millel oli lünktekst (vt Lisa 6), mis oli koostatud kuuldu video sisu järgi. Selgitasin õpilastele, et nad peavad teksti lugema ning äsja õpitud sõnadest meenutama sobivat sõna ning selle lünka kirjutama. Kõik õpilased alustasid üheaegselt lünktestide täitmist minu poolt antud märguande peale. Testi täitmiseks oli ette nähtud maksimaalselt 10 minutit. Kes sai testi varem valmis, võis selle ära anda. Valmis testid andsid õpilased mulle. Testi täitmise ajal ei tohtinud õpilased kasutada abivahendeid ega üksteisega rääkida. Samuti ei andnud mina neile lisaselgitusi.

Viimaseks tunniosaks oli küsitlusankeedi (vt Lisa 8) täitmine. Jagasin õpilastele koodidega varustatud küsitlusankeedid. Kuvasin tahvlile sama küsitluse ning tutvustasin iga küsimuse sisu ja täitmise põhimõtet. Näiteks rääkisin, et küsimustele 1 ja 2 vastates on vaja lähtuda senistest eesti keele tundidest üldiselt ning küsimusele 11 vastates tuleks lähtuda tavalisest eesti keele tunnist ja panna kirja enda mõtted ja arvamused. Samuti rõhutasin, et küsimused 7, 8 ja 9 on hinnangud minu katsetes kasutatud õppemeetodite kohta. Selgitasin ka, et soovi korral võivad õpilased vabu vastuseid kirjutada vene keeles. Õpilased said soovi korral mulle täpsustavaid küsimusi esitada. Küsitlusankeedi orienteeruvaks täitmise ajaks oli kümme minutit. Kohe kui küsitlusankeet sai täidetud, andis õpilane selle mulle. Ankeetide täitmine toimus individuaalselt ning õppijad ei konsulteerinud omavahel. Kui mõni õpilane vajab täitmiseks lisaega, võimaldasin talle seda.

Kui õpilastel tekkis veel küsimusi magistritöö kohta, siis andsin vajaduse korral pärast testi lõppemist lisaselgitusi anonüümsuse, tulemuste kokkuvõtete tegemise vmt kohta.

4.4.3. Läbiviidud tundide õnnestumine

Kõigis õpperühmades sujusid tunnid hästi. Enne tundide läbiviimist panin valmis kõik vajalikud materjalid (piltidega sõnakaardid või sõnaloendid, testlehed, ankeetküsitlused) ning avasin esitluse ja video veebibrauseris. Tunde alustasin kõikides õpperühmades ühtemoodi. Esimesel kohtumisel tutvustasin ennast ja magistritöö eesmärke, selgitasin anonüümsuse ja statistika osa. Õpilased kuulasid minu juhiseid ning esitasid ka lisaküsimusi anonüümsuse kohta ning tundsid huvi, miks just nende rühm osutus katsetesse valituks. Vastasin kõikidele küsimustele, et õpilased saaksid keskenduda katsetes osalemisele ilma

igasuguste kahtlusteta. Aktiivõppe tunnis olid kõigi nelja rühma õpilased koostöövalmis, täitsid minu antud juhiseid. Tunni osas, kus oli vaja nimetada ja meelde jätta pildi kohta käivat sõna koos järgmise paarilise juurde liikumisega, tegutsesid kõigi nelja rühma õpilased aktiivselt. Selles tegevuses osalesin ka mina ja samuti A-, B- ja C-rühma õpetajad. Traditsioonilise õppemeetodiga tunnis oli vaja õpilasi innustada sõnasedelilt sõnu õppima. C-rühmas oli paar õpilast, kes eelistasid sõnade õppimisele klassikaaslasega jutustamist. Selgitasin tegevusuuringu protsessi ning õpilased lõpetasid jutustamise. Pärast viimase katse läbiviimist ja ankeedi täitmist oli katses osalenud õpperühmade õpilastel võimalik esitada mulle küsimusi. Kõige suuremat aktiivsust näitasid üles D-rühma õpilased. Kui A-, B- ja C-rühma õpilased esitasid küsimusi, mis olid otseselt tegevusuuringuga seotud, siis D-rühma õpilased esitasid küsimusi, mis puudutasid minu õpinguid, eriala valikut ja ülikooliõpinguid laiemalt. Õpilased tundsid ka huvi, kuidas nemad saavad tegevusuuringu tulemustega tutvuda. Leian, et üldine õhkkond A-, B-, C- ja D-rühmadega oli positiivne ning suhtlus siinses magistritöös osalenud õpilastega kulges sujuvalt.

4.5. Andmeanalüüs

Uuringu käigus kogusin 1) õpilaste sõnade omandamise testi andmed, 2) õpilaste ankeetküsitluste vastused.

Testide vastused kontrollisin kodus ning märgendasin iga õige vastuse plussiga ja vale vastuse miinusega. Lugesin õigeks kõik vastused, millest oli aru saada, et õpilane on kasutanud lünktesti lüngas õiget sõna. Kui sõna oli õige, kuid veidi valesti kirjutatud või vales vormis, lugesin selle õigeks vastuseks. Näiteks lugesin õigeks vastused emotsionaalsete *kõikumise* (**kõikumiste*) tundmine on normaalne; Annabel mäletab selgelt, kuidas tantsiti vihma, tugevat külma tuult *eiratas* (**eirates*) nagu see oleks eile; põhikooli lõpetamine oli esimene suurem *vestapost* (**verstapost*), mis toob kaasa mitmeid muutusi. Testiandmed sisestasin Exceli programmi rühmade ja õpilaste koodide järgi. Eraldi tabelid olid aktiivõppemeetodiga tunni kohta ning traditsioonilise õppemeetodiga tunni kohta. Lõplikku andmete analüüsiprotsessi jäid ainult nende õpilaste vastused, kes viibisid nii aktiivõppemeetodiga tunnis kui ka traditsioonilise õppemeetodiga tunnis.

Ankeetküsitluste vastused sisestasin samuti Excelisse. Sisestasin vastuse variandi ees oleva tähe või vaba vastuse sõnaliselt. Lõplikku andmete analüüsiprotsessi jäid ainult nende

õpilaste vastused, kes viibisid nii aktiivõppemeetodiga tunnis kui ka traditsioonilise õppemeetodiga tunnis.

Andmeid analüüsisin kvantitatiivselt, kirjeldava statistika meetodit kasutades (Rootalu, 2014). Testi andmete põhjal leidsin a) iga õpilase õigete vastuste summa aktiivõppe meetodiga tunni testis, b) iga õpilase õigete vastuste summa traditsioonilise meetodiga tunni testis, c) iga õpilase tulemuste erinevuse aktiivõppe meetodiga tunni testis ja traditsioonilise meetodiga tunni testis, d) iga rühma õigete vastuste keskmise aktiivõppe meetodiga tunni testis, e) iga rühma õigete vastuste keskmise traditsioonilise meetodiga tunni testis, f) iga rühma keskmiste erinevuse aktiivõppe meetodiga tunni testis ja traditsioonilise meetodiga tunni testis, g) kogu valimi õigete vastuste keskmise aktiivõppe meetodiga tunni testis, e) kogu valimi õigete vastuste keskmise traditsioonilise meetodiga tunni testis, f) kogu valimi keskmiste erinevuse aktiivõppe meetodiga tunnis testis ja traditsioonilise meetodiga tunni testis.

Ankeetküsitluse andmete põhjal leidsin a) iga küsimuse iga vastuse osakaalu rühma kohta, b) iga küsimuse iga vastuse osakaalu kogu valimi kohta, c) vabade vastuste eri variantide summad kogu valimi kohta.

4.6. Uuringu eetika

Lähtudes teadustöö eetikast, oli uuringus osalemine vabatahtlik ning osalemisest oli võimalik soovi korral loobuda. Õpilased ja alaealiste õpilaste vanemad olid enne uuringu läbiviimist informeeritud osalemise, tegevuste ning anonüümsuse kohta. Lapsevanematele saadeti e-kooli vahendusel infokirjad ning paluti märku anda neil vanematel, kes ei soovi, et nende laps tegevusuuringus osaleks. Alaealised õpilased said koju kaasa paberkujul nõusolekulehe, mille nende vanemad pidid allkirjastama ning õpilased tõid allkirjastatud nõusolekulehed magistr töö autorile. Täisealised õpilased allkirjastasid nõusolekulehed ise. Nõusoleku lehel oli minu e-maili aadress, millele sai täpsustust nõudvate küsimuste korral kirjutada. Nõusolekuleht ja lapsevanematele saadetud infokiri on esitatud Lisas 10. Ükski õpilane ei keeldunud uuringus osalemast. Uuringu käigus tekkinud küsimuste korral andsin õpilastele vastuseid ning jagasin lisaselgitusi. (Löfström, 2011)

Uuringus osalenud koolid ja klassid on teada ainult magistr töö autorile ja juhendajale. Koolide ja klasside anonüümsuse tagamiseks kodeerisin õpperühmad A-, B-, C- ja D-rühmaks. Õpilaste anonüümsuse tagamiseks kodeerisin iga õpilase numbrilise koodiga, mis

on teada ainult mulle, magistritöö autorile. Iga õpilase testid ja ankeetküsitlus olid märgendatud tema koodiga. Õpilased ei kirjutanud testidele ega ankeetküsitlusele oma nime. Testid ja ankeetküsitlused jagasin õpilastele ning korjasin need kokku mina. Tegevusuuringus osalenud õpilaste nimekiri ja koodid on teada ainult mulle kui töö autorile. Ka testide ja ankeetküsitluste originaalvastused on teada ainult mulle kui töö autorile. Hoian uuritavate andmeid ning uurimisandmeid parooliga kaitstud isiklikus sülearvutis.

4.7. Töö piirangud

Magistritööl on mitmed piirangud. Esimeseks piiranguks on katsetes osalenud õpilaste arv. Neli õpperühma ja 43 õpilast ei võimalda uuringu tulemuste põhjal teha järeldusi kõigi Ida-Virumaa gümnaasiumiõpilaste sõnavara õppimise kohta. Samas olid uuringus osalejad kolmest erinevast Ida-Virumaa suuremast koolist ning teatud pildi õpilaste sõnavara õppimise kohta uuring annab.

Teiseks piiranguks on sõnavara õppimine vaid ühe tunni jooksul ja vaid üht aktiivõppe tegevust kasutades ehk selle tegevusega mõõdeti peamiselt sõna liikumist lühimälusse ja töömälusse ning hoidmist töömälus sõna taasesitamiseks. Uue sõnavara sügavamaks omandamiseks on vaja sõnaga korduvalt kokku puutuda teatud ajavahemike järel ja soovitatavalt eri kontekstides. Siinse uuringu eesmärk oli selgitada välja sõnavara õppimise ühe etapi mõju. Kasutatud aktiivõppe tegevus on seejuures kirjanduse põhjal üks tõhusamaid uue sõnavara õppimist toetavaid tegevusi, sest sisaldab nii visuaalset tuge kui ka koostööd kaasõppijatega.

Kolmandaks piiranguks on eeltesti puudumine, mistõttu ei ole teada, kas mõned õpilased võisid mõnesid katses kasutatud sõnu juba varem teada. Samas olid katsesse valitud piisavalt keerukad sõnad, seda kinnitas ka enne põhikatseid kahelt eesti keele kui teise keele gümnaasiumiõpetajalt kogutud tagasiside. Uuringus võrreldi õpilaste sõnavara omandamist aktiivõppe meetodiga õppides ja traditsioonilise meetodiga õppides. Ei ole põhjust arvata, et õpilased teadsid ühes katses kasutatud sõnu enne katset paremini kui teises katses kasutatud sõnu.

Neljandaks piiranguks on kahe videoteksti ja kahe õpitava sõnagrupi täpse võrdsuse saavutamise keerukus. Nii tekste kui ka sõnu on analüüsitud Sõnaveebi (Sõnaveeb)

analüsaatoriga ning saadud neile tagasisidet õpetajatelt ning pilootkatses ehk olid tehtud kõik jõupingutused võrdse uurimismaterjali saavutamiseks. Uuringu jaoks spetsiaalselt koostatud noortepärast videoteksti võib pidada ka uuringu tugevuseks.

Viiendaks piiranguks on õpilaste võimalik ebavõrdne motiveeritus katses osalemiseks. Osa õpilasi küsisid, kas selle tegevuse eest saab ka hinde ning hinde mittesaamine võis nende motivatsiooni sõnu õppida teatud määral vähendada. Samas näitabki see tegelikku olukorda eesti keele tundides.

Kuuendaks piiranguks on traditsioonilise meetodiga katse läbiviimine teisel kohtumisel, mistõttu õpilased olid sel korral juba minu kui uuringu läbiviijaga ning ka videos rääkijaga ning õpilastelt katses oodatavate tegevustega

5. Tulemused

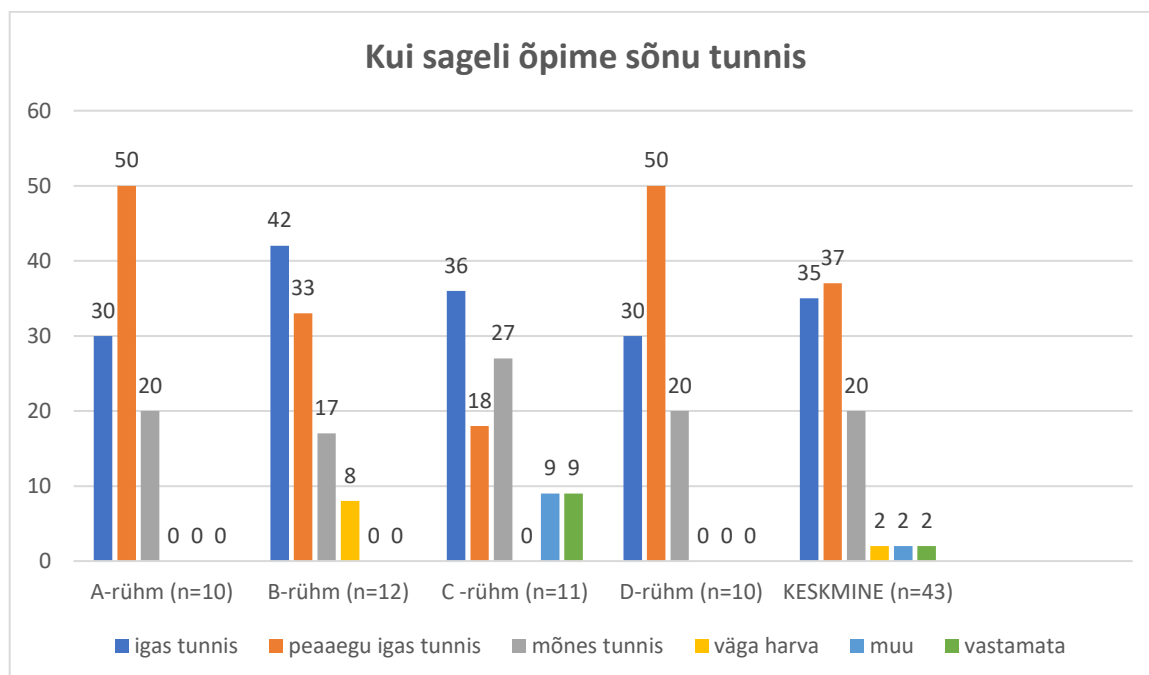
Selles peatükis on esitatud uurimistulemused. Alapeatükis 5.1. on esitatud küsitlusankeedi vastuste kokkuvõtted sõnade õppimise kohta tunnis ja kodus ning siit saab vastuse esimesele uurimisküsimusele. Alapeatükis 5.2. on esitatud katsete tulemuste kokkuvõtted sõnade omandamise kohta aktiivõppemeetodi ja traditsioonilise meetodi järgi ning siit saab vastuse teisele uurimisküsimusele. Alapeatükis 5.3. on esitatud küsitlusankeedi vastuste kokkuvõtte katses sõnade õppimise huvitavuse, kerguse ja kasulikkuse kohta ning vastuste kokkuvõtte sõnade õppimise motiveerivuse kohta. Siit saab vastuse kolmandale uurimisküsimusele.

5.1. Sõnade õppimine tunnis ja kodus

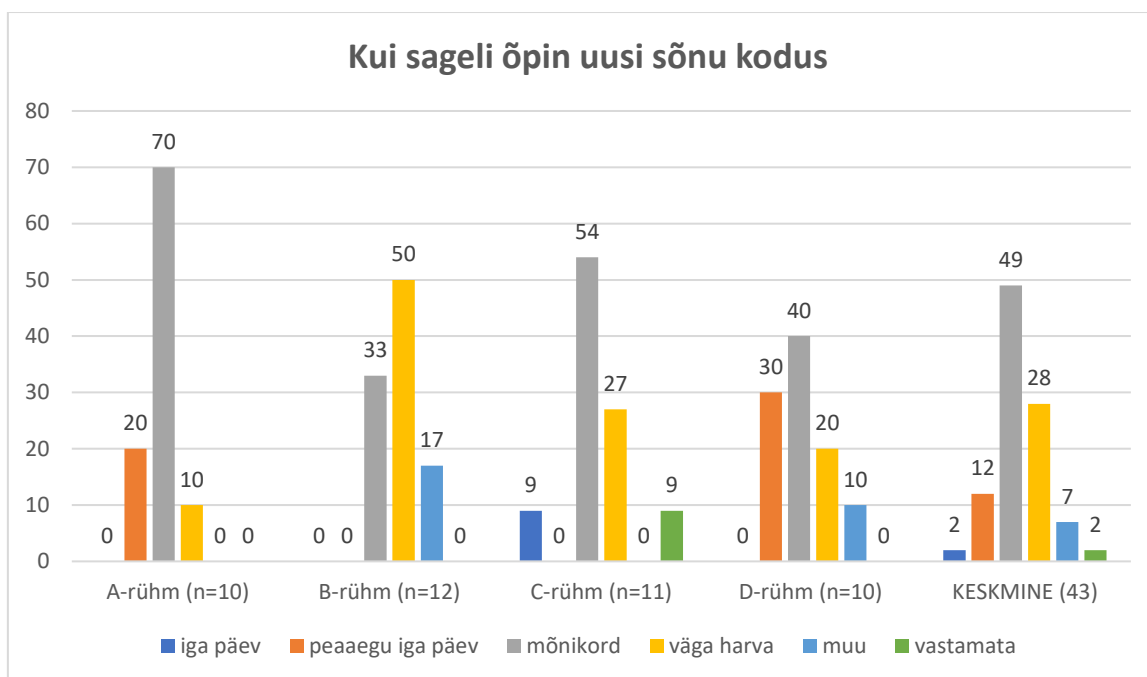
Selles alapeatükis on esitatud õpilaste vastused eesti keele tunnis ja kodus sõnavara õppimise sageduse (osas 5.1.1), sõnavara õppimise viiside (osas 5.1.2), sõnavara õppimise huvitavuse, kerguse ja kasulikkuse kohta (osas 5.1.3). Alapeatükist saab vastuse esimesele uurimisküsimusele.

5.1.1. Sõnade õppimise sagedus tunnis ja kodus

Selles osas on esitatud tulemused tunnis sõnade õppimise sageduse, tunnis sõnade õppimise viiside ning tunnis sõnade õppimise huvitavuse, kerguse ja kasulikkuse kohta. Sõnade õppimise sageduse kokkuvõtted tunnis on esitatud joonisel 1 ja kodus joonisel 2.



Joonis 1. Tunnis sõnade õppimise sagedus (protsendid õpilaste arvust)



Joonis 2. Kodus sõnade õppimise sagedus (protsendid õpilaste arvust)

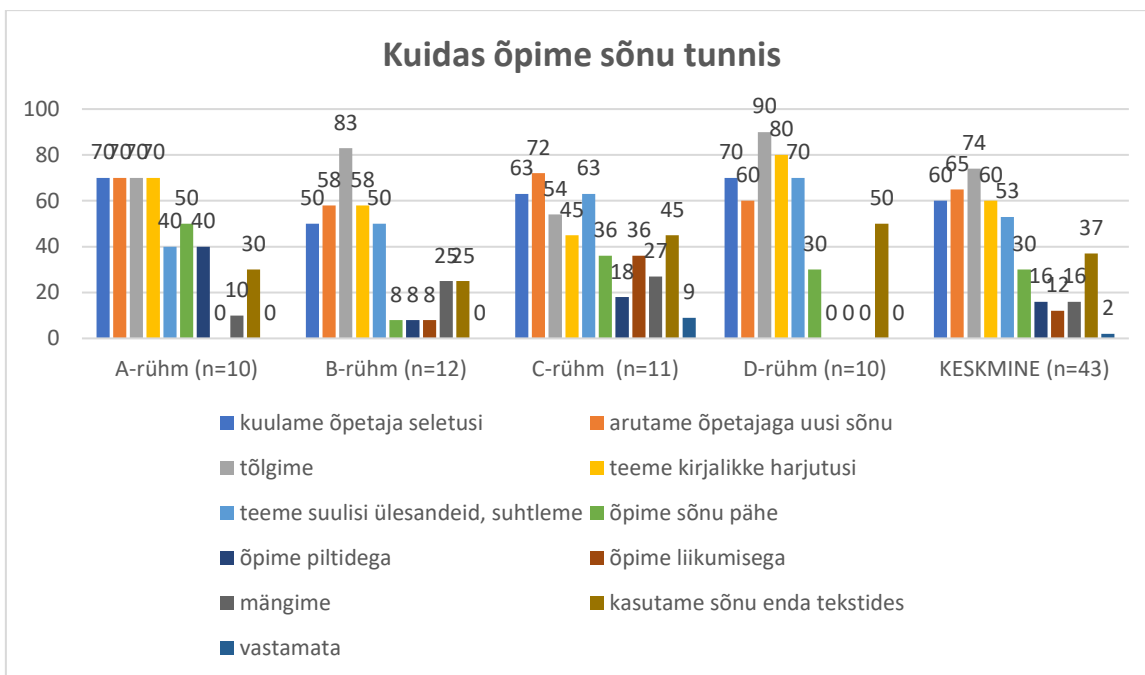
Õppijate hinnangul õpitakse uusi sõnu tundides küllaltki sageli: igas tunnis 35% ja peaaegu igas tunnis 37%, mis tähendab, et peaaegu kolmveerandi õpilaste hinnangul õpitakse sõnu tunnis sageli. Viieskümnendiku õpilaste (20%) arvates õpitakse uusi sõnu mõnes tunnis. Kõige vähem õpitakse õppijate arvates uusi sõnu tunnis C-rühmas: 54% arvates igas või peaaegu igas tunnis.

Kodus õpib pool õpilastest uusi sõnu mõnikord. Veerand õpilastest teeb seda harva ja kolm õpilast ei õpi kodus sõnu kunagi. Üks C-rühma õpilane väidab end õppivat sõnu iga päev ning kolm D-rühma ja kaks A-rühma õpilast õpivad uusi sõnu peaaegu iga päev. Kõige vähem õpitakse kodus sõnu B-rühmas (neli õpilast mõnikord ja teised vähem).

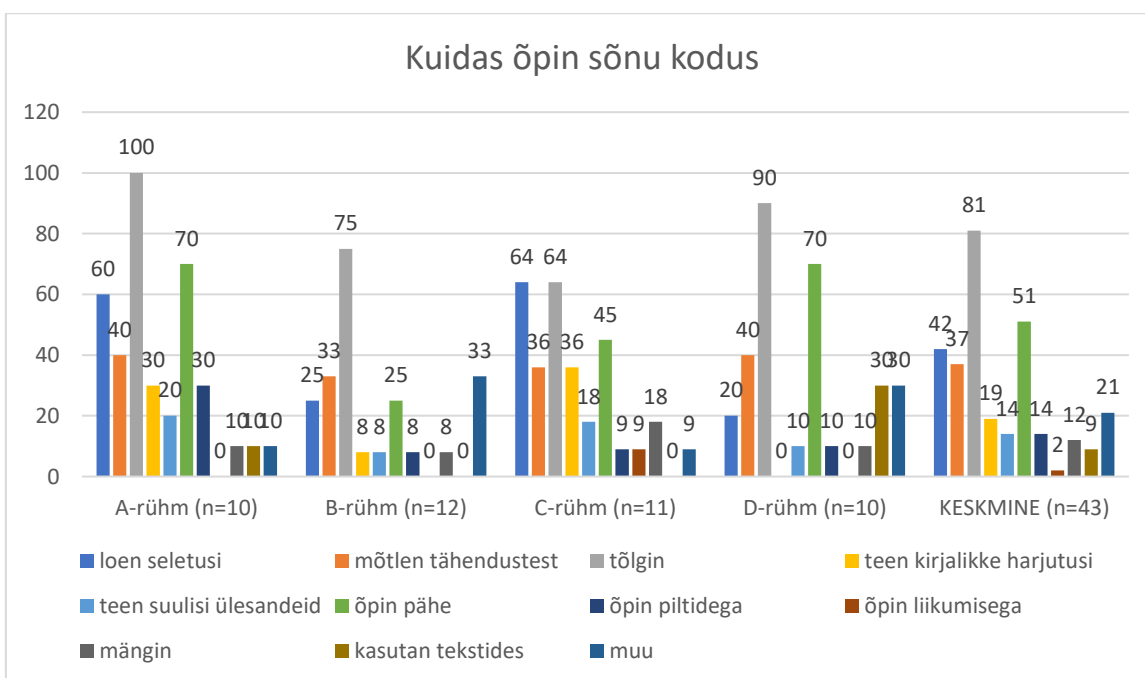
Kokkuvõttes õpivad kõikide rühmade õpilased sõnu rohkem tunnis. Kõige vähem õpitakse tunnis sõnu C-rühmas. Kodus õpitakse sõnu pigem mõnikord ning B-rühmas pigem harva.

5.1.2. Sõnade õppimise viisid tunnis ja kodus

Sõnade tunnis õppimise viiside kokkuvõtte on esitatud joonisel 3 ja kodus õppimise viiside kokkuvõtte joonisel 4.



Joonis 3. Tunnis sõnade õppimise viisid (protsendid õpilaste arvust)



Joonis 4. Kodus sõnade õppimise viisid (protsendid õpilaste arvust)

Nelja rühma keskmisena tuleb välja, et tunnis õpitakse uusi eesti keele sõnu kõige enam tõlkemeetodi abil (74% vastajatest). See meetod on nimetatud B ja D rühmas kõige sagedasemana ning A-rühma ühena neljast kõige sagedasemast. Lisaks tõlkimisele kerkisid õpilaste vastustest esile ka õpetajaga uute sõnade arutamine (65%), õpetaja seletuste kuulamine (60%) ja kirjalike harjutuste tegemine (60%). Suulisi harjutusi tehakse uute sõnade õppimisel keskmisel hulgal (53%). Mõnevõrra kasutatakse uusi sõnu enda loodud

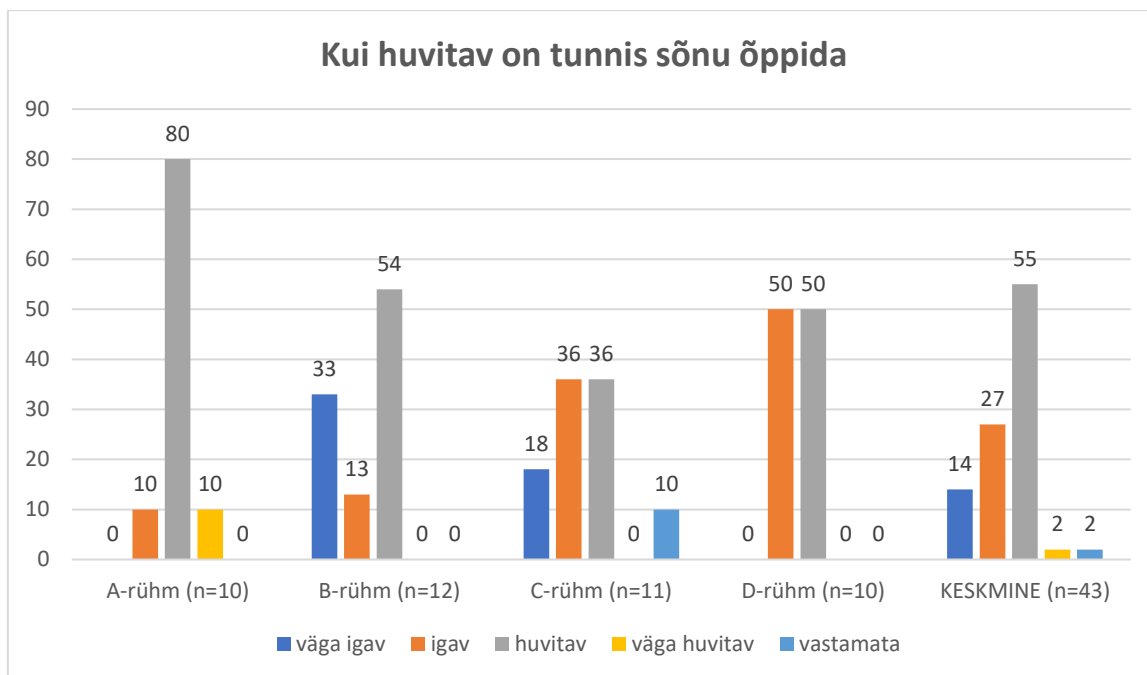
tekstides (37%) ning õpitakse mehaaniliselt pähe (30%). Vähem kasutatakse uute sõnade õppimisel pilte (16%) ja mängu (16%) ning liikumist (12%). D-rühmas ei kasutata ühtki viimasest kolmes tegevusest üldse, C-rühmas aga kasutatakse kõige rohkem ehk mõnevõrra (18-36% ehk kaks kuni neli vastust). B-rühmas vastab üks õpilane ka, et nad ise kirjutavad uued sõnad välja ja tunni lõpus jutustavad õpetajale.

Kodus sõnu õppides kasutatakse kõige rohkem sõnade tõlkimise meetodit, seda kasutab 81% õpilastest. Järgneb sõnade päheõppimine, mida teevad pooled õpilased. 42% õpilasi loeb kodus sõnaseletusi ning 37% mõtleb sõnatähendustest. Kirjalikke harjutusi teeb viiendik õpilastest. Kõiki teisi tegevusi tehakse vähe. Ka A-, C- ja D-rühmas domineerivad tõlkimise ja päheõppimise meetodid ning C-rühmas ka sõnaseletuste lugemine. B-rühmas domineerib ainult tõlkimise meetod. Õpilased teevad ka muid tegevusi, nt kolm õpilast suhtlevad eestlastega, üks õpilane teeb enda jaoks ise sõnakaardid, üks mõtleb välja mingid veidrad seosed õpitavate sõnadega, üks räägib kõva häälega. Kaks õpilast ei õpi kodus sõnu.

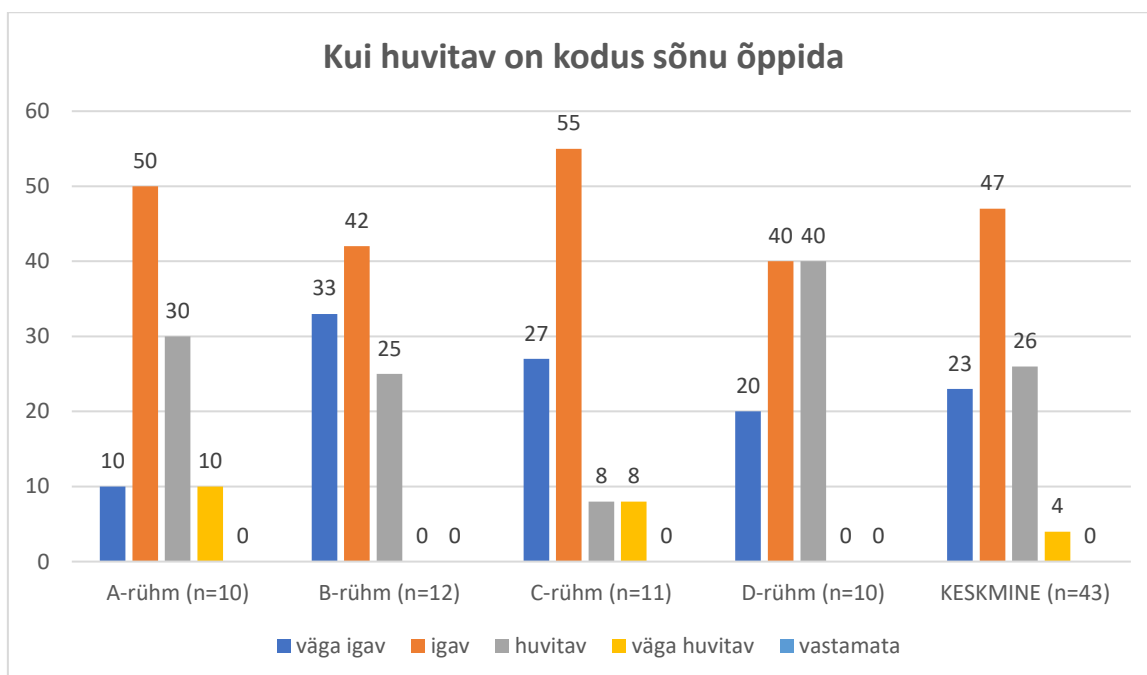
Kokkuvõttes õpitakse uusi sõnu nii koolis kui ka kodus kõige sagedamini tõlkides sõnu emakeelde. Koolis kuulatakse ka palju õpetaja seletusi ning arutatakse õpetajaga uusi sõnu. Kodus loetakse seletusi ja mõeldakse uute sõnade tähendusest, kuid seda teeb vähem kui pool õpilastest. Kodus õpib pool õpilastest sõnu pähe, koolis teeb seda kolmandik õpilastest. Koolis tehakse veel üsna palju kirjalikke harjutusi uute sõnade kohta, kodus tehakse seda palju vähem. Koolis tehakse mõnikord ka suulisi harjutusi ning kasutatakse uusi sõnu enda loodud tekstides, mida kodus tehakse vähe. Koolis õpitakse uusi sõnu veidi ka piltide ja liikumisega, mida kodus tehakse väga vähe. Mängude abil õpitakse uusi sõnu nii koolis kui ka kodus vähe.

5.1.3. Sõnade õppimise huvitavus, kergus ja kasulikkus tunnis ja kodus

Sõnade õppimise huvitavuse kokkuvõtte tunnis on esitatud joonisel 5 ja kodus joonisel 6.



Joonis 5. Tunnis sõnade õppimise huvitavus (protsendid õpilaste arvust)



Joonis 6. Kodus sõnade õppimise huvitavus (protsendid õpilaste arvust)

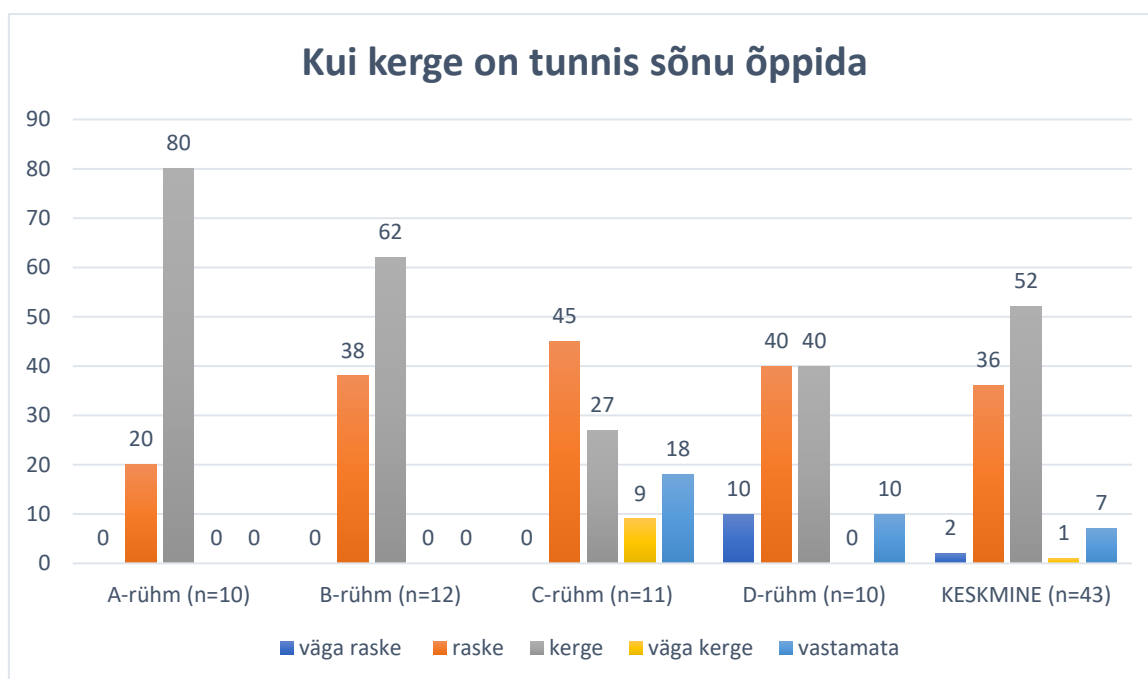
Tunnis sõnade õppimist hindab huvitavaks 57% ehk üle poole ning igavaks 41% ehk alla poole õppijaist. Kõige huvitavamaks peab sõnade tunnis õppimist rühm A, milles tervelt 90% ehk üheksa õpilase arvates on see tegevus huvitav või väga huvitav. Väga huvitavaks peab sõnade õppimist sellest rühmast seejuures üks õpilane. Teistes rühmades pole keegi

sõnade õppimist väga huvitavaks pidanud. B-, C- ja D-rühmast on pooled õpilased pidanud sõnade tunnis õppimist igavaks või väga igavaks ja pooled huvitavaks.

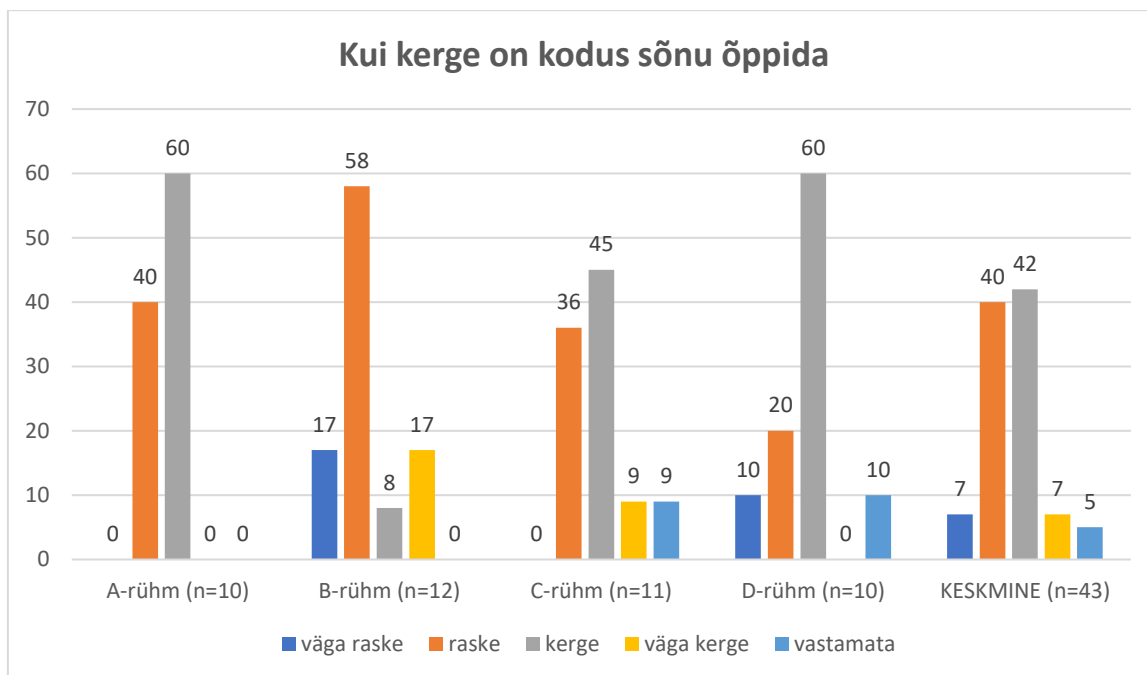
Kodus sõnade õppimine tundub 70% õpilastest igav. On aga ka õpilasi (26%), kelle hinnangul on see tegevus huvitav ning ka kaks õpilast, kes peavad kodus sõnade õppimist väga huvitavaks. Kõige rohkem õpilasi (neli) peab sõnade kodus õppimist huvitavaks A- ja D-rühmas. Kõige igavamaks hindavad sõnade kodus õppimist C-rühma õpilased: 82% ehk üheksa õpilase hinnangul on see igav ning vaid kahe õpilase arvates huvitav.

Kokkuvõttes on üle poolte õpilaste arvates tunnis uusi sõnu õppida huvitav. A-rühmast arvavad peaaegu kõik, et tunnis sõnu õppida on huvitav. Teistes rühmades on sõnade tunnis õppimist huvitavaks ja igavaks pidajate arv võrdne. Kodus sõnu õppida on peaaegu kolmveerandi õpilaste arvates igav. Kodus sõnade õppimist peavad kõige huvitavamaks A- ja D-rühm, mõlemas arvab nii neli õpilast.

Sõnade õppimise kerguse kokkuvõtte tunnis on esitatud joonisel 7 ja kodus joonisel 8.



Joonis 7. Tunnis sõnade õppimise kergus (protsendid õpilaste arvust)



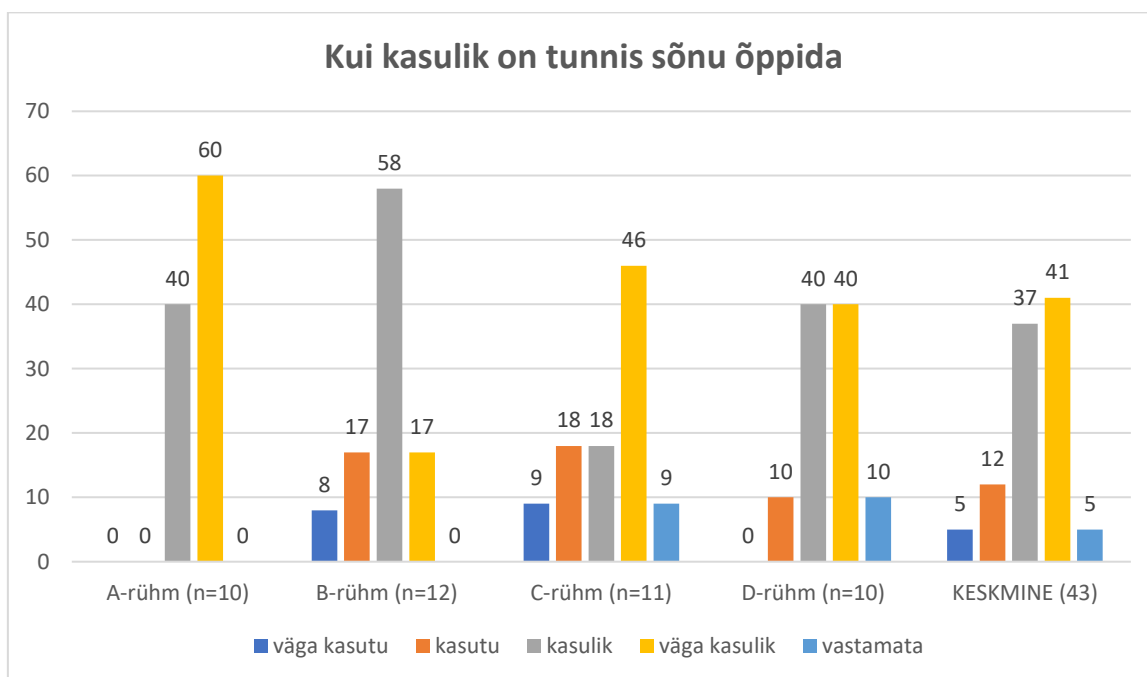
Joonis 8. Kodus sõnade õppimise kergus (protsendid õpilaste arvust)

Pooled õpilastest peavad tunnis sõnade õppimist kergeks, kuid 36% raskeks. Kõige kergemaks peab tunnis sõnade õppimist A-rühm, milles kaheksa õpilast arvab, et see tegevus on kerge ning ainult kaks peab seda raskeks. B-rühmas peab kaks kolmandikku õpilasi tunnis sõnade õppimist kergeks ning üks kolmandik raskeks. C- ja D-rühmas peab tunnis sõnade õppimist raskeks viis õpilast ja kergeks neli õpilast.

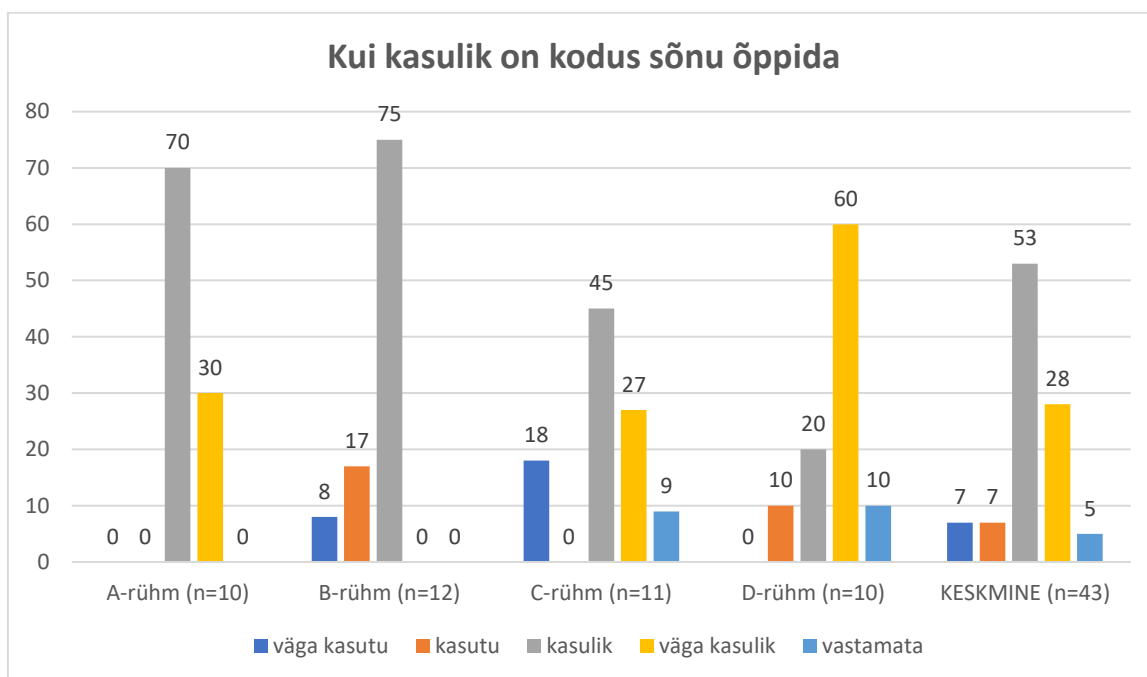
42% õpilaste hinnangul on kodus uusi sõnu õppida kerge ja 40% hinnangul raske. Kõige kergem tundub kodus sõnade õppimine D- ja A-rühmale, kellest 60% arvates on see kerge. Kõige raskem tundub kodus sõnade õppimine B-rühmale, kellest tervelt kolmveerand peab seda raskeks ning vaid veerand kergeks.

Kokkuvõttes on sõnu nii tunnis kui ka kodus sõnu kerge õppida veidi üle poolte õpilaste arvates ning raske veidi alla poolte õpilaste arvates. Kõige kergem tundub sõnade õppimine tunnis A-rühmale. Kõige kergem tundub kodus sõnu õppida A- ja D-rühmale ning kõige raskem B-rühmale.

Sõnade õppimise kasulikkuse kokkuvõtte tunnis on esitatud joonisel 9 ja kodus joonisel 10.



Joonis 9. Tunnis sõnade õppimise kasulikkus (protsendid õpilaste arvust)



Joonis 10. Kodus sõnade õppimise kasulikkus (protsendid õpilaste arvust)

Õpilased peavad tunnis sõnade õppimist üldiselt kasulikuks (88%). 17% ehk seitse õpilast arvab siiski, et see tegevus on kasutu. A-rühmas ei ole ühtki õpilast, kes peaks tunnis sõnade õppimist kasutuks, teistes rühmades on igas mõni selline õpilane. A- ja C-rühmas on kõige rohkem õpilasi, kelle arvates on tunnis sõnade õppimine väga kasulik.

Kodus sõnu õppida on 81% õpilastes jaoks kasulik. 14% õpilasi (kuus õpilast) peab seda tegevust aga siiski kasutuks. Rühmadest eristub D-rühm, kellest tervelt 60% õpilaste hinnangul on sõnade õppimine kodus väga kasulik ning veel 20% arvates kasulik. A- ja C-rühmas peab sõnade kodus õppimist väga kasulikuks kolmandik õpilasi. A-rühmas ei ole ühtegi õpilast, kes peaks sõnade kodus õppimist kasutuks.

Kokkuvõttes on suure enamuse õpilaste arvates nii tunnis kui ka kodus kasulik uusi sõnu õppida. A-rühma kõik õpilased peavad sõnade õppimist nii tunnis kui ka kodus kasulikuks või väga kasulikuks. D-rühmast peab 60% sõnade kodus õppimist väga kasulikuks.

5.2. Sõnade õppimine katsetes

Selles alapeatükis on esitatud aktiivõppetunnis ja traditsioonilise õppe tunnis läbiviidud katsete tulemused. Alapeatükist saab vastuse teisele uurimisküsimusele.

Tabelites 1 ja 2 on esitatud katsetes meeldejäädud sõnade tulemused rühmade ja õpilaste kaupa.

Tabel 1. A- ja B-rühma katsete tulemused (õigete vastuste absoluutarvud)

A-rühma õpilaste koodid (n=10)	Aktiiv-õpe	Tradits õpe	Erinevus	B-rühma õpilaste koodid (n=12)	Aktiiv-õpe	Tradits õpe	Erinevus
1	6	9	+3	1	4	3	-1
2	3	5	+2	2	3	8	+5
3	5	7	+2	3	4	7	+3
4	4	3	-1	4	10	6	-4
7	4	5	+1	6	3	8	+5
8	7	10	+3	7	3	2	-1
9	7	7	0	8	2	2	0
10	6	7	+1	9	8	7	-1
12	6	1	-5	10	2	1	-1
14	4	10	+6	11	2	5	+3
-	-	-	-	12	0	4	+4
-	-	-	-	13	4	2	-2
KESK-MINE	5,2	6,4	+1,2	KESK-MINE	3,8	4,6	+0,8

Tabel 2. C- ja D-rühma katsete tulemused (õigete vastuste absoluutarvud)

C-rühma õpilaste koodid (n=11)	Aktiivõpe	Tradits õpe	Erinevus	D-rühma õpilaste koodid (n=10)	Aktiivõpe	Tradits õpe	Erinevus
1	1	2	+1	1	10	9	-1
6	6	10	+4	2	5	10	+5
7	6	6	0	4	3	5	+2
8	1	1	0	5	7	10	+3
1	0	5	+5	6	7	10	+3
2	2	6	+4	8	8	9	+1
4	3	4	+1	9	10	9	-1
7	1	3	+2	12	5	8	+3
10	2	1	-1	13	10	8	-2
12	0	2	+2	14	9	4	-5
14	1	3	+2	-	-	-	-
KESK-MINE	2,1	3,9	+1,8	KESK-MINE	7,4	8,2	+0,8

Nelja rühma keskmised

Aktiivõpe – 4,6

Traditsiooniline õpe – 5,8

Erinevus – +1,2

Kokkuvõttes oli sõnade aktiivõppemeetodiga õppimise korral testi keskmine tulemus 4,6 punkti 10-st. Kõige kõrgem tulemus oli seejuures D-rühmal – 7,4 punkti. A-rühma tulemuseks kujunes 5,2 punkti. B-rühma tulemus oli 3,8 punkti ja C-rühmal 2,1 punkti.

Sõnade traditsioonilise meetodiga õppimise katses oli keskmine tulemus 5,8 punkti ehk 1,2 punkti kõrgem kui aktiivõppemeetodiga õppimise korral. Ka kõigil rühmadel eraldi oli sõnade traditsioonilise meetodiga õppimise katse tulemus parem kui aktiivõppemeetodi korral. Kõige parem oli traditsioonilise meetodiga õppimise tulemus D-rühmal – 8,2 punkti, mis on 0,8 punkti kõrgem kui aktiivõppemeetodite korral. Tulemustelt järgmine oli A-rühm, kelle tulemus traditsioonilise meetodi korral oli 6,4 punkti, mis on 1,2 punkti kõrgem kui aktiivõppemeetodite korral. B-rühma tulemus traditsioonilise meetodi korral oli 4,6 punkti, mis on 0,8 punkti parem kui aktiivõppemeetodi korral. C-rühma tulemus traditsiooniliste meetodite korral oli 3,9 punkti, mis on 1,8 punkti kõrgem kui traditsiooniliste meetodite korral.

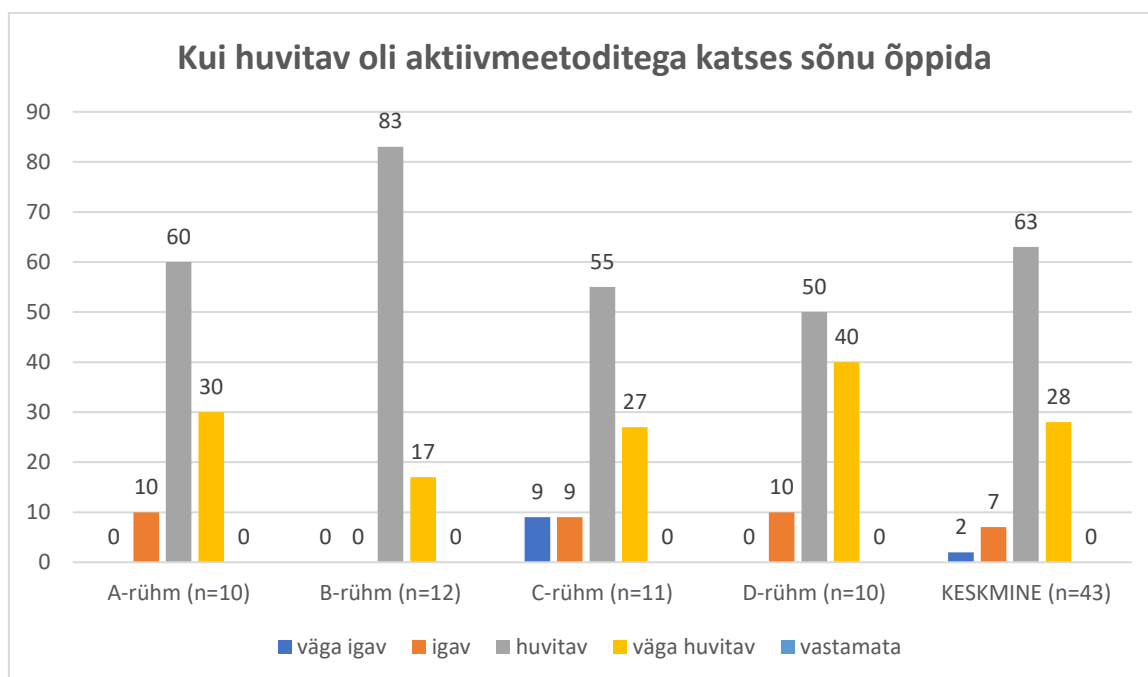
Kui vaadata õpilasi individuaalselt, siis traditsiooniliste meetodite korral oli tulemus parem kokku 26 õpilasel ehk 60% (A-rühmas seitsmel, B-rühmas viiel, C-rühmas kaheksal ja D-rühmas kuuel õpilasel). Tulemus jäi samaks neljal õpilasel ehk 9% (A-rühmas ühel, B-rühmas ühel ning C-rühmas kahel õpilasel) ning tulemus halvenes 13 õpilasel ehk 30% (A-rühmas kahel, B-rühmas kuuel, C-rühmas ühel ja D-rühmas neljal õpilasel).

5.3. Sõnade õppimise motiveerivus

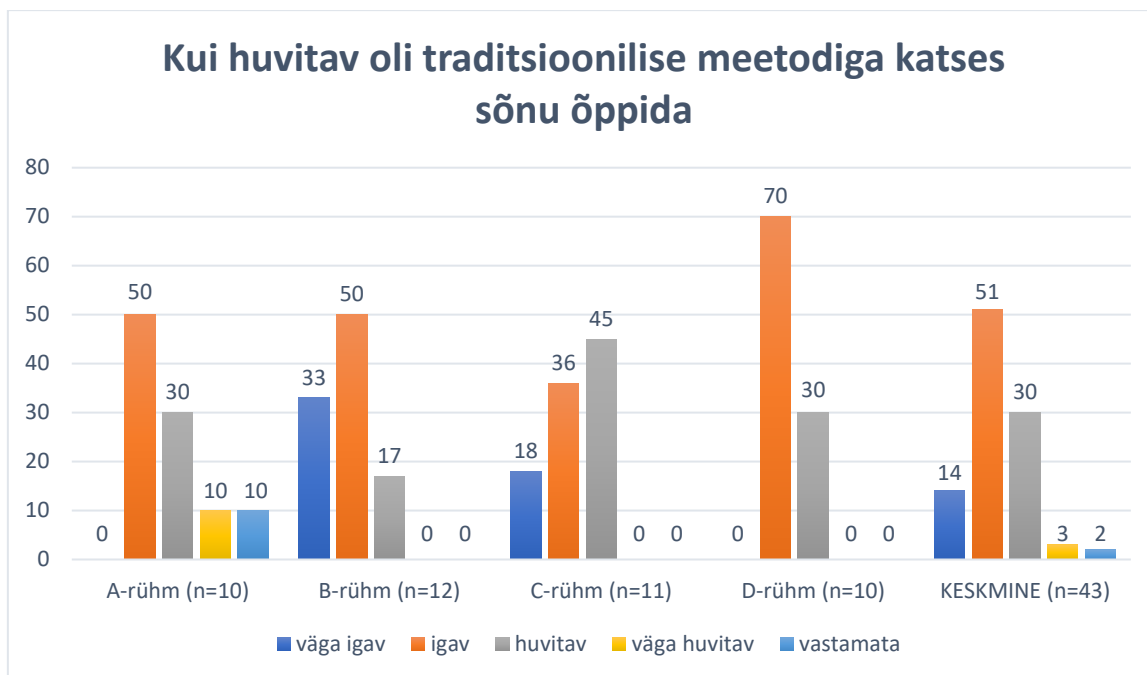
Selles alapeatükis on esitatud õpilaste vastused katses sõnade õppimise huvitavuse, kerguse ja kasulikkuse (osas 5.3.1) kohta ning sõnavara õppimise motiveerivuse kohta katsetes (osas 5.3.2) ja sõnavara õppimise motiveerivuse kohta üldiselt (osas 5.3.3). Alapeatükist saab vastuse kolmandale uurimisküsimusele.

5.3.1. Katses sõnade õppimise huvitavus, kergus ja kasulikkus

Katses sõnade aktiivõppemeetodiga õppimise huvitavuse kokkuvõte on kujutatud joonisel 11 ja traditsioonilise meetodiga õppimise huvitavuse kokkuvõte joonisel 12.



Joonis 11. Katses sõnade aktiivõppemeetodiga õppimise huvitavus (protsendid õpilaste arvust)



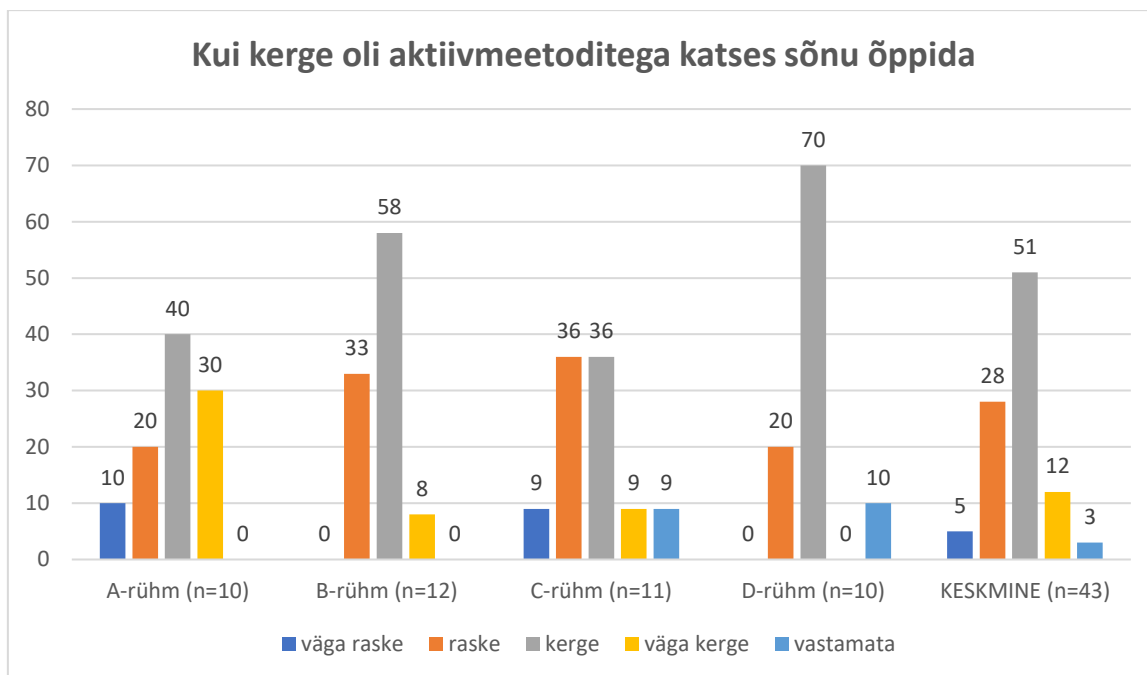
Joonis 12. Katses sõnade traditsioonilise meetoditega õppimise huvitavus (protsendid õpilaste arvust)

Aktiivõppemeetoditega sõnavara õppimise katset hindas 91% õpilastest huvitavaks. Ainult 9% ehk nelja õpilase arvates oli see tegevus igav või väga igav. Seejuures tundus kõigile B-rühma õpilastele aktiivõppemeetodiga õppimine huvitav.

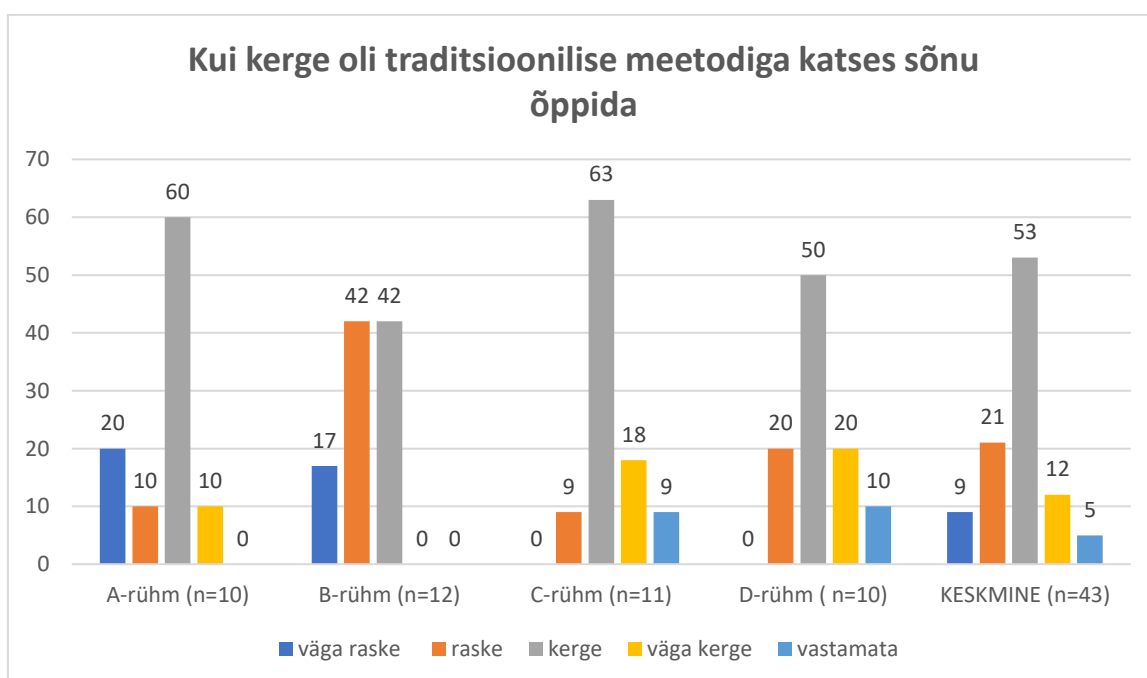
Traditsiooniliste meetoditega sõnade õppimine tundus kahele kolmandikule õpilastest igav. Samas tundus ühele kolmandikule õpilastest niimoodi sõnu õppida huvitav. Kõige igavam tundus traditsiooniliste meetoditega sõnu õppida B-rühmale, kellest 83% ehk kümne õpilase hinnangul oli see tegevus igav. D-rühmas oli traditsioonilise meetodiga õppida kahe kolmandiku õpilaste arvates igav ja ühe kolmandiku hinnangul huvitav. C-rühmas tundus traditsiooniline õppimisviis huvitav viiele õpilasele ehk peaaegu pooltele.

Kokkuvõttes oli suure enamuse õpilaste arvates aktiivõppemeetoditega uusi sõnu õppida huvitav ning traditsioonilise meetodiga sõnade õppimist pidas huvitavaks kolmandik õpilasi. Aktiivõppemeetodiga õppimine tundus huvitav kõigile B-rühma õpilastele. Traditsioonilise meetodiga õppimine tundus kõige huvitavam C-rühmale.

Katses sõnade aktiivõppemeetodiga õppimise kerguse kokkuvõtte on kujutatud joonisel 13 ja traditsioonilise meetodiga õppimise kerguse kokkuvõtte joonisel 14.



Joonis 13. Katses sõnade aktiivõppemeetodiga õppimise kergus (protsendid õpilaste arvust)



Joonis 14. Katses sõnade traditsioonilise meetodiga õppimise kergus (protsendid õpilaste arvust)

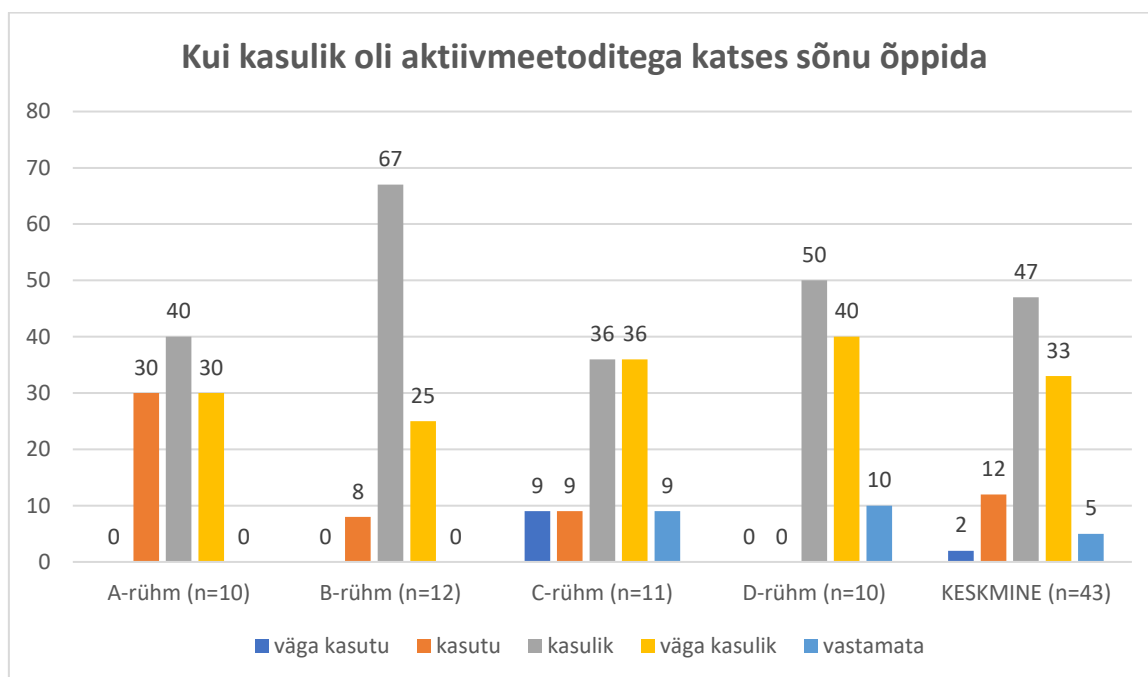
Peaaegu kahe kolmandiku (63%) õpilaste arvates oli katses aktiivõppemeetoditega sõnu õppida kerge. Kolmandik õppijaid pidas selles katses sõnade õppimist aga raskeks. Kõige kergem oli aktiivmeetodiga katse A-rühmale, millest peaaegu kolmveerandile tundus see

tegevus kerge. Kõige raskem oli katse C-rühmale, kellest pooltele oli aktiivmeetoditega sõnu õppida raske.

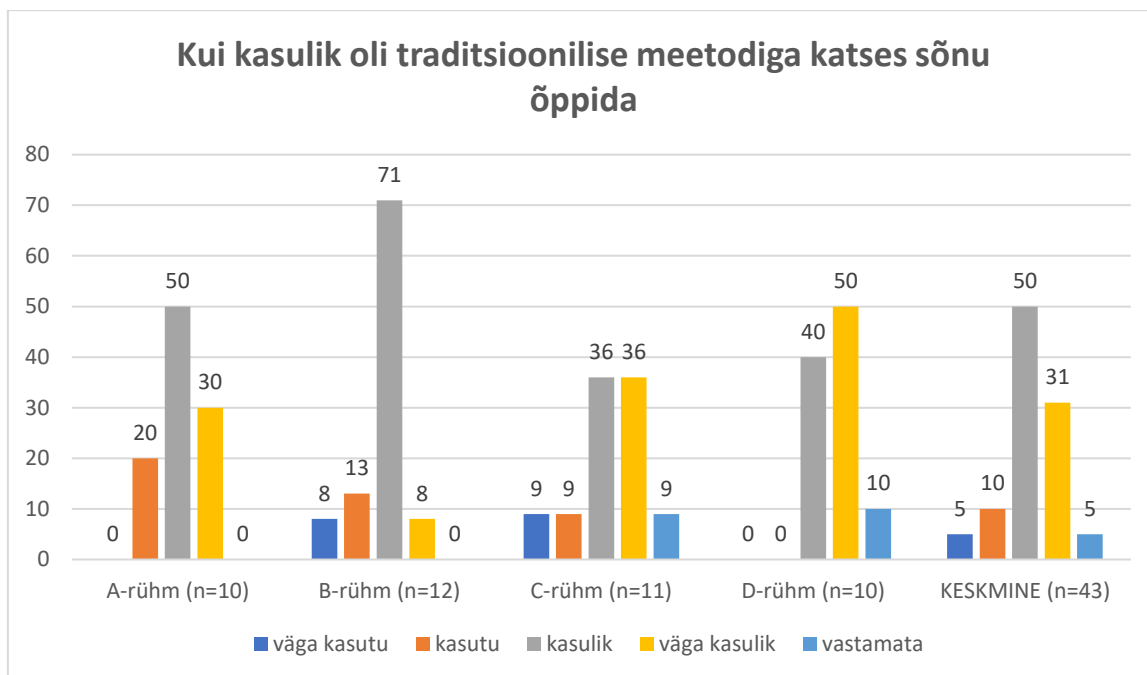
Traditsioonilise meetodiga sõnade õppimine oli samuti kahele kolmandikule õpilastest kerge ning ühele kolmandikule raske. Kõige kergem tundus traditsioonilisel viisil sõnu õppida C-rühmale, kellest 81%-le ehk üheksale õpilasele oli see õppimise viis kerge. Kõige raskem oli nii sõnu õppida B-rühmale, kellest 59% ehk seitsmele õpilasele tundus tegevus raske.

Kokkuvõttes oli mõlema meetodiga sõnade õppimine kahele kolmandikule õpilastest kerge. Aktiivmeetodiga oli sõnu kõige kergem õppida A-rühmal ja kõige raskem C-rühmal. Traditsioonilise meetodiga oli sõnu õppida kõige kergem C-rühmal ja kõige raskem B-rühmal.

Katses sõnade aktiivõppemeetodiga õppimise kasulikkuse kokkuvõte on kujutatud joonisel 15 ja traditsioonilise meetodiga õppimise kerguse kokkuvõte joonisel 16.



Joonis 15. Katses sõnade aktiivõppemeetodiga õppimise kasulikkus (protsendid õpilaste arvust)



Joonis 16. Katses sõnade traditsioonilise meetodiga õppimise kasulikkus (protsendid õpilaste arvust)

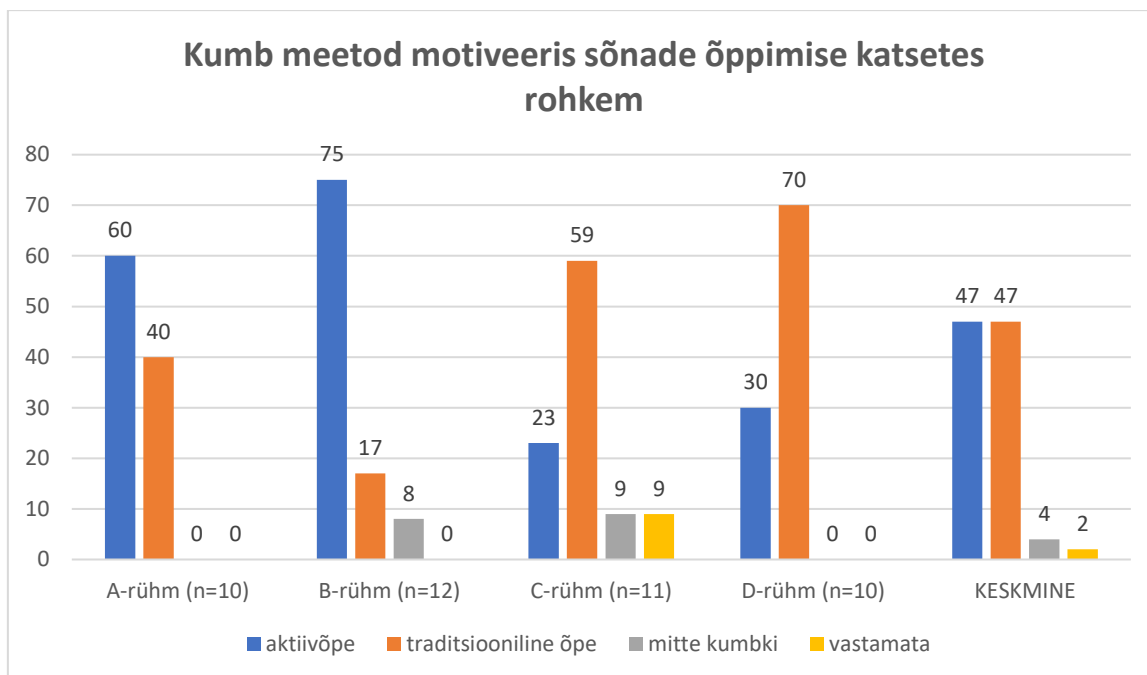
80% õpilaste arvates oli aktiivõppemeetoditega sõnu õppida kasulik ning ainult 14% ehk kuue õpilase arvates ei olnud see tegevus kasulik. Kõige kasulikum tundus aktiivõppemeetoditega sõnade õppimine D- ja B-rühmale. D-rühmas tundus tegevus kõigile vastanutele väga kasulik või kasulik.

Traditsioonilisel viisil sõnu õppida oli 81% õpilaste arvates kasulik ning 15% ehk kuue õpilase jaoks tundus sel viisil sõnu õppida kasutu. D-rühm pidas tervikuna traditsioonilisel viisil sõnade õppimist.

Kokkuvõttes tundus nii aktiivmeetodiga kui ka traditsioonilise meetodiga sõnu õppida valdavale osale õpilastest kasulik. D-rühmas ei olnud ühtegi õpilast, kes oleks pidanud kummalgi viisil sõnade õppimist kasutuks.

5.3.2. Katsetes sõnade õppimise motiveerivus

Katses sõnade aktiivõppemeetodiga ja traditsioonilise meetodiga õppimise motiveerivuse kokkuvõtte on kujutatud joonisel 17.

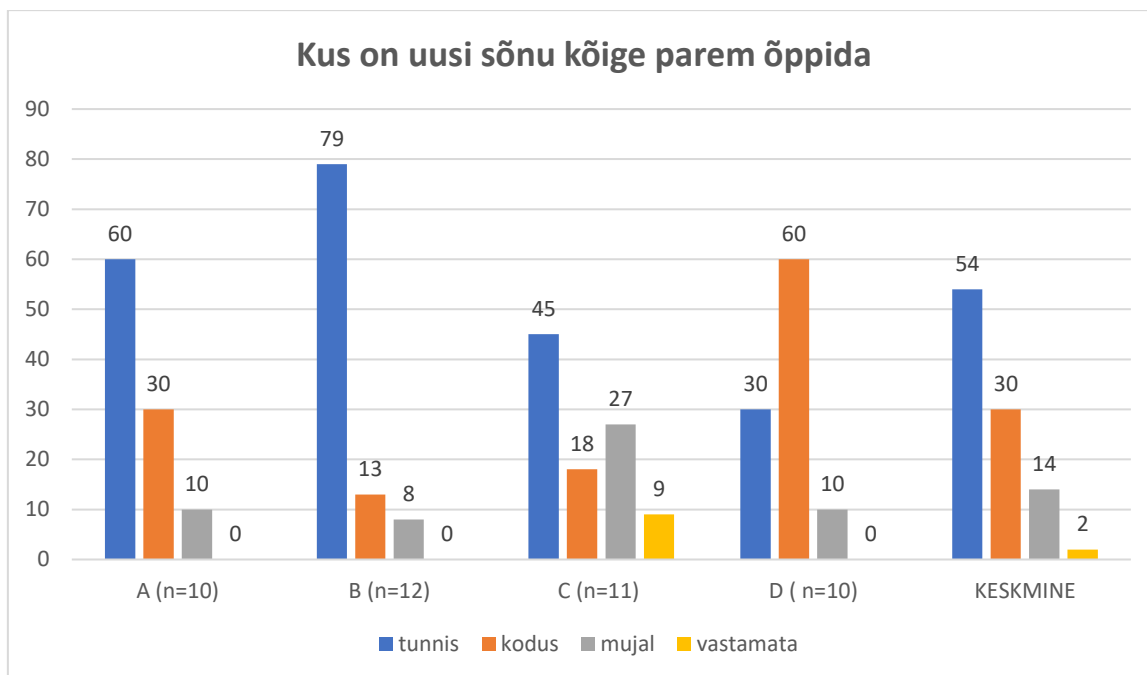


Joonis 17. Katses sõnade aktiivõppemeetodiga ja traditsioonilise meetodiga õppimise motiveerivus (protsendid õpilaste arvust)

Kokkuvõttes motiveerisid mõlemad meetodid õpilasi sõnu õppima võrdselt. 47% ehk 20 õpilase) hinnangul motiveeris neid rohkem aktiivõppemeetod ja samuti 47% ehk 20 õpilase hinnangul motiveerid neid rohkem traditsiooniline meetod. Oli ka kaks õpilast, kes väitsid, et neid ei motiveeri kumbki meetod ning üks õpilane jättis sellele küsimusele vastamata. Rühmade vahel on selles küsimuses aga erinevused. Kahe rühma (A ja B) õpilased pidasid motiveerivamaks aktiivõppemeetodit. Seejuures oli see eriti motiveeriv B-rühmale, kellest kolmveerand ehk üheksa õpilast valis motiveerivamaks aktiivõppe. A-rühmal oli aktiivõppe motiveerivuse ülekaal väiksem: 60% rühmast ehk kuus õpilast eelistas aktiivõpet ja 40% ehk neli õpilast traditsioonilist õpet. C- ja D-rühma õpilased pidasid aga selgelt motiveerivamaks traditsioonilist sõnavaraõpet. D-rühmas arvas 70% ehk seitse õpilast, et traditsiooniline õpe on motiveerivam ja 30% ehk kolm õpilast pidas motiveerivamaks aktiivõpet. C-rühmas hindas 59% õpilastest traditsioonilise õppe motiveerivamaks ning 23% pidas motiveerivamaks aktiivõpet. C-rühmas oli üks õpilane, kes oli valinud vastuseks mõlemad meetodid.

5.3.3. Sõnade õppimise motiveerivus üldiselt

Sõnade õppimise kohtaelistuste kokkuvõte on kujutatud joonisel 18.



Joonis 18. Sõnade õppimise eelistatud kohad (protsendid õpilaste arvust)

Veidi üle poole õpilaste (54% ehk 23 õpilase) arvates on uusi sõnu kõige parem õppida tunnis, veidi alla kolmandiku (30% ehk 13 õpilase) arvates kodus ning 14% ehk kuue õpilase arvates kusagil mujal. Üks õpilane jättis sellele küsimusele vastamata. Kõige rohkem eelistas sõnu kodus õppida D-rühm, kellest 60% ehk kuus õpilast arvas nii ja 30% ehk kolm õpilast eelistas sõnu õppida tunnis. Kolm ülejäänud rühma eelistasid kõik õppida sõnu pigem tunnis. Eriti selgelt eelistasid tunnis õppimist B-rühma õpilased, kellest neli viiendikku ehk üheksa õpilast õpiks sõnu pigem tunnis. A-rühmas eelistab sõnu kodus õppida 60% ehk kuus õpilast ja tunnis 30% ehk kolm õpilast. C-rühmas sooviks sõnu tunnis õppida alla poole õpilastest, kaks õpilast õpiks sõnu parema meelega kodus ning kolm kusagil mujal.

Sõnu õppima motiveerivate põhjuste kokkuvõte on esitatud tabeli 3.

Tabel 3. Õpilasi sõnu õppima motiveerivad põhjused (vastuste absoluutarvud)

Vastus	Vastuste arv
Suhtlemine õpetaja ja klassikaaslastega; huvitav õpetamine ja erinevad meetodid; piltidega õppimine; mängude ja videoga õppimine; liikumisega õppimine; klassis arutamine ja rühmatööd; hea õpetaja; enda hea tuju	15
Soov rääkida vabalt eesti keelt, soov sõnavara laiendada; tunne, et õpitavaid sõnu saab kasutada; sõnade igal pool kuulmine; uued huvitavad ja kasulikud sõnad	15
Tulevikuks valmistumine, eksami sooritamine; soov saada kõrgharidust	8
Kodus õppimine	2
Õppimine ei võta palju aega; väiksem vajadus kodus õppida	2
Mitte midagi	2
Vastamata	6

Avatud vastusega küsimusele vastas 37 õpilast 43st. Õpilased võisid siin anda mitu erisugust vastust. Tulemused näitasid, et umbes kolmandikku õpilastest motiveerivad uusi sõnu õppima huvitavad ja aktiivsed õppemeetodid ning tunnis suhtlemine. Samuti kolmandikku motiveeriks uusi sõnu õppima õpitavate sõnade elulisus ja võimalus sõnu igapäevaelus kasutada. Umbes viiendikku õpilastest motiveerib sõnu õppima soov olla õpingutes edukas ja valmistuda sel viisil tulevikuks. Paari õpilast motiveerib kodus õppimine ning paari see, et oleks võimalik õppetöö ruttu ära teha. On ainult kaks vastust, mis näitavad, et õpilasi ei motiveeri sõnu õppima miski. Lisaks võib muidugi arvata siia hulka tinglikult ka need kuus, kes jätsid sellele küsimusele vastamata.

6. Kokkuvõte ja arutelu

Magistritöö eesmärk oli selgitada välja, kuidas õpivad Ida-Virumaa gümnaasiumiklasside õpilased eesti keele sõnu ning kas aktiivõppemeetodi meetodit kasutades saab muuta nende sõnavaraõppe motiveerivamaks ja tõhusamaks.

Magistritöö käigus viisin Ida-Virumaa kolme gümnaasiumi nelja õpperühma õpilastega (n=43) läbi katsed sõnavara õppeks aktiivõppe meetodiga ja traditsioonilise meetodiga ning küsitluse sõnavara õppimise kohta. Kummagi meetodiga õppisid õpilased kümme sõna. Katsete läbiviimiseks koostasid kaks videot (vt osa 4.3.1), sõnavara õppimiseks vajalikud sõnakaardid ja sõnaloendid (vt osa 4.3.2), sõnavara testimiseks vajalikud testülesanded (vt osa 4.3.3). Samuti koostasid küsitlusankeedi (vt osa 4.3.4). Küsitlusankeedis vastasid õpilased 11 küsimusele sõnavara õppimise sageduse, sõnavara õppimise viiside, sõnavara õppimise huvitavuse, kerguse ja kasulikkuse kohta eesti keele tunnis ja kodus; sõnavara õppimise huvitavuse, kerguse ja kasulikkuse kohta magistritöö katses läbi viidud aktiivõppetunnis ja traditsioonilise õppe tunnis; sõnavara õppimise motiveerivuse kohta.

Töö eesmärgist lähtuvalt püstitasin kolm uurimisküsimust, millele vastan osades 6.1, 6.2 ja 6.3.

6.1. Kuidas õpivad Ida-Virumaa gümnaasiumide nelja õpperühma õpilased eesti keele kui teise keele sõnu ja kuidas sõnade õppimisse suhtuvad?

Sellele küsimusele sain vastuse õpilaste ankeetküsitluse tulemusi analüüsides. Selgus, et tegevusuuringus osalenud Ida-Virumaa kolme gümnaasiumi nelja õpperühma õpilased (n=43) õpivad eesti keele sõnu sageli koolis eesti keele tunnis. Koolis õpitakse kolmveerandi vastajate hinnangul uusi sõnu igas tunnis või peaaegu igas tunnis. Kodus õpib pool vastanud õpilastest sõnu mõnikord, kuus õpilast õpib sõnu sageli ja veerand õpilastest väga harva.

Õpilaste vastustest selgus, et nii tunnis kui ka kodus õpitakse sõnu rohkem traditsioonilise meetodi järgi. Kõige populaarsem õppetegevus on eestikeelsete sõnade tõlkimine õpilaste emakeelde. Kolmveerandi vastanute arvates tehakse seda tunnis sageli ja isegi veidi rohkem õpilastest õpib sõnu ka kodus sel viisil. Koolis kuulatakse üsna palju ka õpetaja seletusi ja tehakse kirjalikke harjutusi ning kodus õpitakse sõnu pähe. Aktiivsematest meetoditest kerkib tunnis esile peamiselt õpetajaga uute sõnade arutamine. Suulisi harjutusi ja suhtlemist

märgib tunnis sõnade õppimise tegevusena pool õpilastest. Väga vähe kasutatakse eesti keele tunnis sõnavara õppimiseks pilte, liikumist ja mängu. Kodus võib kõige aktiivsemaks tegevuseks pidada sõnade tähenduse üle mõtlemist, mida teeb veidi üle kolmandiku õpilastest.

Üle poole vastanutest arvab, et tunnis uusi eesti keele sõnu õppida on huvitav. Kodus sõnade õppimist peab suurem osa vastanutest igavaks. Kergeks pidas sõnade õppimist tunnis veidi üle poole vastajatest ning kodus alla poole vastajatest. Enamik õpilastest peab nii tunnis kui ka kodus sõnade õppimist kasulikuks. Vastuseid analüüsid ilmnevad mõningad erinevused ka rühmade vahel. A-rühmale tundub sõnade õppimine tunnis huvitav, kerge ja kasulik ning kodus peaaegu samuti. B-rühm peab tunnis sõnade õppimist keskmiselt huvitavaks, keskmiselt kergeks ja kasulikuks, kuid kodus on neile sõnade õppimine igav ja raske, kuigi kasulik. C-rühm peab tunnis sõnade õppimist keskmiselt huvitavaks, kergeks ja kasulikuks, kodus aga igavaks. D-rühm peab tunnis sõnade õppimist keskmiselt huvitavaks, keskmiselt kergeks ja kasulikuks ning kodus pigem igavaks.

Seega näitavad esimese uurimisküsimuse vastused, et katses osalenud õpperühmad õpivad eesti keele tunnis sageli uusi sõnu, kuid seda tehakse põhiliselt traditsiooniliste õppemeetodite (Kingisepp & Sõrmus, 2000; Larsen-Freeman & Anderson, 2016) järgi: nii tunnis kui ka kodus tõlgitakse sõnu emakeelde, tunnis kuulatakse ka õpetaja seletusi ja täidetakse kirjalikke harjutusi ning kodus õpitakse sõnu pähe. Aktiivõppemeetodeid (Krall ja Sõrmus, 2000; Larsen-Freeman & Anderson, 2016) kasutatakse sõnade õppimisel vähe, kõige rohkem kasutatakse aktiivsematest meetoditest tunnis õpetajaga sõnade arutamist ning mõningal määral ka suulisi harjutusi ning kodus sõnade tähenduse üle mõtlemist. Samas pidasid üle poole õpilastest tunnis sõnade õppimist huvitavaks. See võib tähendada, et õpilased on harjunud traditsioonilisel viisil õppima ega kujuta ette, et õppemeetodid võiksid ka aktiivsemad olla. Samas sõltub tunni huvitavus palju ka õpetaja isiksusest ning tema õpetamisstiilist (Kitsnik & Mikk, 2021). Õpilased peavad uute sõnade õppimist valdavalt kasulikuks ning pigem keskmiselt kergeks tegevuseks.

Sõnavara õppimine ja omandamine on teise keele oskuse saavutamiseks väga oluline, sest ilma sõnadeta ei ole võimalik keelt kasutada (Lewis, 1993; Wilkins, 1972). Seega on hea, et sõnade õppimisele eesti keele tundides tähelepanu pööratakse. On isegi mõnevõrra üllatav, et õpilaste hinnangul tegeldakse tunnis uute sõnade õppimisega nii palju. Varasemad uuringud eesti keele kui teise keele õppemetoodika kohta ei ole seda välja

toonud (Kitsnik, 2020; Metslang *et al.* 2013). Samas on siinses uuringus tegemist vaid õpilaste hinnangutega, mida oleks objektiivsema pildi saamiseks vaja täiendada ka tunnivaatlustega.

Sõnavara omandamine ei ole kiire ja lühiajaline tegevus, vaid pigem pikaajaline protsess. Sõna omandamiseks on vaja sellega kokku puutuda 8–10 korda eri kontekstides ning eri tegevustes (Nation, 2001; Thornbury, 2002). Sõnaga aktiivne tegelemine aitab seejuures tõhusalt kaasa sõna omandamisele. Eri meelte haaramine sõnavaraõppesse, sõnade kontekstipõhine ja multimodaalne õppimine, eri meelte kaasamine ning sõnade kasutamine kaaslastega suhtlemiseks (Fengyu, 2023; Lee Luan ja Sappathy, 2011; Nunan, 1989) on väga olulised sõnavara sügavama omandamise toetajad. Uuringud on näidanud, et traditsioonilise õppega võib omandada sõna retseptiivse valdamise (ehk sõnade äratundmise tekstis), kuid sõna produktiivseks valdamiseks (ehk suhtluses kasutamiseks) on aktiivõppe meetodid tõhusamad (Fengyu, 2023). Sõnade õppimise protsessis on nagu muuski õppimises seejuures väga oluline õppijate kaasahaaratus ja aktiivsus ning õpitava jõukohasus (Gardner, 2007; Kitsnik, 2020a).

Õpilaste vastusest selgus, et tunnis sõnade õppimisel kasutatakse aktiivõppele sarnastest meetoditest enamasti vaid õpetajaga sõnade üle arutamist ja mõningal määral ka suulisi harjutusi ning suhtlemist. Nende meetodite puhul pole aga siinse küsitluse põhjal võimalik öelda, kuidas arutelud ja suhtlemine täpsemalt toimuvad ja kui suur osa õpilastest on neisse tegelikult haaratud. Samuti ei kuulunud siinsesse uuringusse kasutatavate õppematerjalide analüüs, mistõttu ei ole teada, mis materjalide järgi tavapärase õppimine toimub. Eesti keele kui teise keele gümnaasiumite jaoks on hiljuti loodud kaks tänapäevasel aktiivõppel ning mängustatud elementidega rikastatud õpikut (Kitsnik 2019b, 2020b), milles on ka palju kaasahaaravaid produktiivset sõnavaraoskust arendavaid sõnavaraülesandeid, kuid vaadates õpilaste vastuseid tavapäraste sõnavaraõppe tegevuste kohta, võib arvata, et neid õpikuid neis õpperühmades ei kasutata.

6.2. Kas Ida-Virumaa gümnaasiumide nelja õpperühma õpilased omandavad ühekordses katses eesti keele kui teise keele sõnavara tõhusamalt traditsioonilise või aktiivõppemeetodi abil?

Sellele küsimusele sain vastuse tegevusuuringus läbi viidud katsete ning ankeetküsitluse tulemusi analüüsid. Viisin iga õpperühmaga läbi kaks sõnavara õppimise katset: esimese aktiivõppemeetodite järgi ja teise traditsioonilise õppemeetodi järgi. Mõlemas tunnis tutvusid õpilased kõigepealt õpitavate sõnadega, vaatasid minu valmistatud videot, õppisid sõnu kümne minuti jooksul, täitsid sõnade meeldejäämist mõõtvat testi ning täitsid küsitlusankeedi. Videod olid erinevad, kuid mõlemas rääkis sama neiu, ühes enesearengust noore inimese eluetappidest ning sellel ajal toimuvatest elumuutustest ja teisest noore inimese südamelähedasest harrastusest. Tekstide raskusaste oli võrdne (vt Lisa 8). Õpitavad sõnad olid B2- ja C1-tasemel (vt Lisa 8).

Aktiivõppetunnis nägid õpilased sõnadega tutvumisel ka nende kohta esitatud pilte ja sõnade venekeelseid tõlkeid ning arutlesid üheskoos sõnatähenduste üle, tuues välja tekkivad assotsiatsioonid ja omapoolsed kirjeldused sõnade kohta. Traditsioonilise õppe tunnis tutvuti uute sõnadega sõnu ja nende venekeelseid tõlkeid esitluselt vaadates ja omaette vaikuses kuvatud sõna ja tähenduse üle mõeldes. Sõnade õppimine toimus kummagi katse korral täiesti erinevalt. Aktiivõppemeetodi järgi õpiti sõnu piltide abil üksteisele õpetades, õppimise ajal liiguti klassis ringi ja vahetati pidevalt paarilisi ja ka pilte. Traditsioonilise õppemeetodi järgi õpiti sõnu istudes vaikuses omaette. Õpilased hindasid sõnade õppimise viise ankeetküsitlusele vastates.

Testi tulemused näitasid, et kokkuvõttes oli aktiivõppemeetodiga sõnu õppides keskmine testitulemus 4,6 punkti 10-st võimalikust ja traditsioonilise meetodiga õppides 5,8 punkti 10-st võimalikust ehk 1,2 punkti kõrgem.

Kui vaadata rühmi eraldi, on nende tulemused vägagi erinevad, kuid kõigil rühmadel on traditsioonilise meetodi järgi õppides keskmised tulemused paremad kui aktiivõppe meetodiga õppides. Kõige kõrgemad tulemused saavutas mõlemas katses D-rühm (n=10), kelle tulemus aktiivõppe korral oli 7,4 ja traditsioonilise õppe korral 8,2 ehk 0,8 punkti kõrgem. Järgnes A-rühm (n=10), kelle tulemus aktiivõppe korral oli 5,2 ja traditsioonilise õppe korral 6,4 ehk 1,2 punkti kõrgem. Tulemuste poolest oli kolmandal kohal B-rühm (n=12), kelle tulemus aktiivõppe korral oli 3,8 ning traditsioonilise õppe korral 4,6 ehk 0,8

punkti kõrgem ning neljandal kohal C-rühm (n=11), kelle tulemus aktiivõppe korral oli 2,1 ja traditsioonilise õppe korral 3,9 ehk 1,8 punkti kõrgem. Kokkuvõttes on rühmade keskmised traditsioonilise meetodi järgi õppides 0,8 kuni 1,8 punkti paremad kui aktiivõppe meetodi järgi õppides.

Kui vaadata õpilaste individuaalseid tulemusi, siis selgub, et traditsioonilise õppemeetodi järgi saavutas 60% õpilastest (26 õpilast) paremaid tulemusi (A-rühmas seitse, B-rühmas viis, C-rühmas kaheksa ning D-rühmas kuus). 10% õpilaste (neli õpilast) tulemused olid mõlema meetodi järgi õppides samad (A-rühmas üks, B-rühmas üks, C-rühmas kaks) ning 30% õpilastest (13 õpilast) saavutas paremaid tulemusi aktiivõppe meetodi järgi õppides (A-rühmas kaks, B-rühmas kuus, C-rühmas üks ning D-rühmas neli).

Aktiivõppemeetodi ja traditsioonilise õppemeetodi järgi läbiviidud sõnade õppimise katsed näitasid, et traditsiooniline õppemeetod oli sõnade meeldejätmisel keskmiselt veidi tõhusam nii üldkokkuvõttes kui iga rühma kokkuvõttes. Kui vaadata õpilaste individuaalseid tulemusi, siis ka siin on näha, et peaaegu kahe kolmandiku õpilaste tulemused olid paremad traditsioonilise meetodi korral, kuid peaaegu ühel kolmandikul aktiivõppemeetodi korral ning ühe kümnendiku õpilaste tulemused olid mõlema meetodi korral samad.

Teoreetilised seisukohad ja varasemad uuringud toetavad aktiivõppemeetodite eelistamist sõnavaraõppes. Lõbus, aktiivne ja õpilasi haarav tegevus tõstab õpilaste tegutsemise soovi, suurendab kommunikatiivseid kokkupuuteid, mis omakorda aitab kaasa retseptiivse ja produktiivse sõnavara arengule. (Bavi, 2018; Fengyu, 2023; Lee Luan & Sappathy, 2011; Thornbury, 2002). Aktiivõpe aitab sõnavaraõppes saavutada paremaid õpitulemusi (Fengyu, 2023; Jin, 2014; T. H. H. Nguyeni, 2021).

Sõnavara sügavam õppimine on pikem ja järk-järguline protsess (Nation, 2001; Nation, 2006). Oma töös katsetasin ainult selle protsessi esimest osa: uute sõnade märkamist, nende liikumist lühimällu ja töömällu (Ellis, 1991; Krull, 2018; Nation, 2006). Kaasasin aktiivõppe tunnis selleks rohkem kognitiivseid protsesse kui traditsioonilises tunnis. Seega oleks sõna esmane omandamine pidanud aktiivõppe korral olema tõhusam ning sõna püsima õpilaste mälus kauem (Laufer & Hulstijn, 2001).

Minu magistritöö katsete tulemused on varasemate uuringute ja teooriakirjanduse seisukohtadega mõningases vastuolus. Eeldasin, et aktiivõppemeetodiga sõnade

meeldejätmise oleks olnud tõhusam, kuid siinse töö tulemused seda ei näita. Nelja rühma testitulemused olid erisugused. Ühel rühmal (D) küllaltki head, ühel keskmised (A) ja kahel rühmal (B ja C) pigem nõrgad. Ühine on aga kõigile rühmadele see, et traditsioonilise meetodiga sõnade õppimise tulemused olid kõigis neljas õpperühmas keskmiselt veidi paremad (1,8 punkti 10-st) kui aktiivõppe korral. Kui vaadata õppijaid individuaalselt oli aga siiski 30% parem tulemus aktiivõppe korral.

Sellel võib olla mitmeid põhjuseid. Esiteks oli tegemist väga lühiajalise katsega: kummagi meetodi katsetamine kestis 45 minutit, millest erinevaid tegevusi tehti 35 minuti jooksul (sõnade esmaseks tutvumiseks kulus 10 minutit ja sõnade õppimiseks 10 minutit). Kasutatavad õppetegevused olid suunatud sõnade märkamisele ja nende liikumisele lühiajalisse mällu ja töömällu. Õpilastele avaldas seejuures suure tõenäosusega mõju tundide läbiviimine minu kui võõra inimese poolt ning samuti sõnade õppimiseks kasutatud aktiivõppemeetodi uudsus õppijaile. Kuigi aktiivõppe meetod õpilastele üldiselt meeldis, võis nende tähelepanu ülesannet täites kalduda omavahelisele meeldivale ajaveetmisele ning nad ei keskendunud sõnade õppimisele ehk nii palju kui harjumuspärase traditsioonilise meetodi korral. Samuti on aktiivõppemeetodite õnnestumiseks väga olulised rühmaliikmete omavahelised suhted ja üldine õpiatmosfäär, mida mina esmakordsel kohtumisel ei saanud tunda ega mõjutada. Õpilased ei saanud selle tunni eest hinnet ja ka see võis mõjutada vähemalt osa õpilaste motiveeritust testi täitmisel pingutada.

Seega ei näita minu katse tulemused aktiivõppe suuremat tõhusust sõnavara õppimisel. Ei saa aga ka öelda, et minu katsete tulemused näitavad traditsioonilise meetodi suuremat tõhusust sõnavara õppimisel. Tõenäoliselt näitavad mu tulemused aga seda, et aktiivõppe nõuab head planeerimist, rühma tundmist ja pikemaajalist harjumist.

6.3. Mis motiveeriks Ida-Virumaa gümnaasiumide nelja õpperühma õpilasi nende endi hinnangul eesti keele sõnu õppima?

Sellele küsimusele sain vastuse ankeetküsitluse tulemusi analüüsid. Õpilased hindasid aktiivõppe tunni ja traditsioonilise tunni huvitavust, kergust ja kasulikkust. Seejärel valisid nad, kumma meetodi järgi läbiviidud tund motiveeris neid rohkem sõnu õppima. Lõpuks valisid õpilased, kus oleks nende arvates oleks kõige parem uusi eesti keele sõnu õppida ning kirjutasid vaba vastusena oma arvamusi selle kohta, mis neid motiveeriks uusi sõnu õppima.

Ankeetküsitluse vastused näitasid, et aktiivõppemeetodiga oli õpilaste arvates sõnu õppida palju huvitavam kui traditsioonilise meetodiga. 91% vastanutest pidas aktiivõppetundi huvitavaks ning 33% õpilastest pidas traditsioonilist tundi huvitavaks. Kõige huvitavamaks pidas aktiivõppetundi B-rühm ning kõige huvitavamaks traditsioonilist tundi C-rühm. Õpilastele tundus mõlema meetodi järgi sõnade õppimine võrdse raskusega: kaks kolmandikku vastanutest pidasid seda kergeks. Kõige raskem oli aktiivõppetunnis õppida sõnu C-rühmal ning traditsioonilises tunnis B-rühmal. Õpilased hindasid mõlema meetodi järgi sõnade õppimise kasulikuks.

Aktiivõppemeetodi järgi läbiviidud tund motiveeris uusi sõnu õppima 47% ehk 20 õpilast. Traditsioonilise õppemeetodi järgi läbiviidud tund motiveeris uusi sõnu õppima samuti 47% ehk 20 õpilast. Erinevused ilmnestid rühmade võrdluses. Aktiivõppemeetodi järgi läbi viidud sõnade õppimise tund motiveeris kõige enam B-rühma (75% ehk üheksat õpilast) ning A-rühma (60% ehk kuut õpilast). Traditsioonilise õppemeetodi järgi läbi viidud sõnade õppimise tund motiveeris enim D-rühma (70% ehk seitset õpilast) ja C-rühma (60% ehk kuut õpilast).

Sõnade õppimiskohana eelistab veidi üle poole õpilastest tundi, veidi üle veerandi kodu ning seitse õpilast eelistaksid sõnu õppida kusagil mujal. Kõige rohkem eelistavad tunnis sõnu õppida B-rühma õpilased ning kodus D-rühma õpilased.

Umbes kolmandik õpilastest peab sõnade õppimist motiveerivaks huvitavaid ja aktiivseid meetodeid, mis võimaldavad tunnis suhelda. Kolmandikku õpilastest motiveerib sõnu õppima see, kui nad kuulevad neid sõnu ka igapäevaelus ja saavad ka ise kasutada. Väiksemat osa õpilasi motiveerib heade õppetulemuste saavutamise soov. Ning samuti väiksemat osa ei motiveeri sõnu õppima miski.

Head tunnid peaksid olema kaasahaaravad, aktiivsed ja jõukohased (Kitsnik, 2020a). Aktiivne ja huvitav õppimine ning kaaslastega suhtlemine peaks teooria ja varasemate uuringute järgi õpilastele meeldima ning nende õpisoovi tõstma. (Kitsnik, 2019b; Kitsnik & Berezina, 2021; Kitsnik & Melnikova, 2023). Ka minu töö näitas, et õpilastele tundus aktiivõppemeetodiga sõnu õppida palju huvitavam kui traditsioonilise meetodiga. Aktiivõpe tundus huvitav peaaegu kõigile õpilastele. Võrreldes õpilaste tavatundidega hinnati aktiivõppe tundi seega selgelt huvitamaks, tavatunde pidas huvitavaks üle poolele vastajaist.

Aktiivõppe- ja traditsioonilise õppe tundi hinnati võrdselt kasulikuks pigem kergeks, mis sarnaneb ka tavatundidele antud hinnanguga.

Õpimotivatsiooni mõjutavad nii kultuurikontekst kui ka hariduskontekst (Gardner, 2007). Õpetaja saab mõjutada hariduskonteksti selle kaudu, kuidas ta tunnis käitub ja milliseid õppetegevusi teeb. Richard M. Ryani ja Edward L. Deci isemääramisteooria järgi soovivad kõik õppijad tunda end kompetentselt, autonoomselt ja teistega seotult (Ryan & Deci, 2000). Kui need vajadused on rahuldatud, tekib õppijail sisemine õpimotivatsioon. Minu katses kujunes huvitav tulemus õpilaste valikutest selle kohta, kas neid motiveeris rohkem sõnu õppima aktiivõppe tund või traditsiooniline tund. Vastused jagunesid pooleks, võrdselt oli nii neid, kes tundsid, et neid motiveerib aktiivõpe kui ka neid, keda motiveerib traditsiooniline õpe. Siin võib aga märgata, et aktiivõpe motiveeris rohkem A- ja B-rühma õpilasi, kellel mõlemal oli ka sama õpetaja. Võib oletada, et võib-olla olid need rühmad olid ehk veidi rohkem aktiivõppe ülesannetega harjunud või oli nende rühmade rühmatunne parem. D-rühma puhul võib välja tuua, et õpilaste vastuste põhjal ei kasutata selles rühmas kunagi sõnade õppimiseks piltide, liikumise või mängudega seotud ülesandeid, mistõttu võib arvata, et nende õpilaste jaoks oli aktiivõppe katse pigem harjumatu ja see võis mõjutada ka nende poolset traditsioonilise õppe motiveerivuse tunnetamist.

Õpilaste vabadest vastustest tuleb välja, et õpilasi motiveerib sõnu õppima nii kultuuri- kui ka hariduskontekst (Dörnyei, 2011; Gardner, 2007). Soov tunda, et õpitavad sõnad on eluliselt vajalikud ja neid on võimalik päriselt kasutada kuulub kultuurikonteksti alla. Soov huvitavate ja aktiivsete õppemeetodite järele liigitub aga hariduskonteksti alla. Võis ka märgata, et osa õpilaste vabadest vastustest olid inspireeritud minu tööst, näiteks nimetasid õpilased motiveerivana piltidega ja liikumisega seotud meetodeid. Õpimotivatsioon on väga oluline, sest kuigi see ei soodusta otseselt uute sõnade meeldejäämist ega omandamist, on sellel suur roll õpilaste aktiveerumisel ning õpitegevustesse energia panustamiseks (Brophy, 2014; Nunan, 1989; Thornbury, 2002).

6.4. Lõpetuseks

Õpetajal on sõnavara õpetamisel tunnis suur roll. Õppetekstide valikul ning õppetegevusi planeerides on oluline, et õpetaja tunneks oma õpilasi, nii nende keeletaset, kui ka nende huvisid ja õpistiile. Samas on aktiivõpe kasulik kõigile õpilastele, ka siis, kui nad alguses selle järgi õppida ei soovi. Aktiivõpet kasutades näeb õpetaja ka paremini, mis on tema õpilaste tugevused ja arengukohad, mis frontaalse õppetöö kõrval nii hästi välja ei tule.

Kui mina oleksin nende rühmade õpetaja, siis harjutaksin õppijaid järk-järgult erisuguste aktiivõppe meetoditega. Katses kasutatud kümmet sõna õpetaksin järgnevates tundides veel korduvalt, iga kord ülesande raskust veidi tõstes. Järgmises etapis võiksid õpilased neid sõnu kasutada endale olulises kontekstis ja endaga seostuvalt, näiteks esitada nende sõnadega teineteisele isiklikumat laadi küsimusi ja neile küsimustele vastata. See soodustab ka sõnade produktiivset. Seejärel võivad õpilased uute sõnadega koostada ka improodialooge või improjutte, milles juhuslikus järjekorras välja tõmmatud sõnu kasutatakse oma tekstis. (Kitsnik 2019b, 2020b).

Magistritöö käigus sain vastused töö alguses püstitatud uurimisküsimustele. Vastuste leidmise protsess oli päris pikk, hõlmates eri tegevusi: kirjanduse otsimine ja sellega tutvumine, uuringu kava väljatöötamine, uurimismaterjali ettevalmistamine, katsete läbiviimine ja analüüsimine.

Minu töö teemavaliku üheks ajendiks oli ka isiklik huvi ja soov toetada enda kui õpetaja professionaalset arengut sõnavara õpetamisel. Magistritöö tegemine toetas minu arengut mitmel viisil. Sain kogemusi, kuidas on võimalik valida ja kohandada keeletasemele vastavat sõnavara ning mõõta tekstide ja harjutusvara raskusastet. Väga arendavalt mõjus mulle katsetes kasutatud videoõppematerjali loomise protsess. Õpetajal on alati võimalus luua ise autentset, oma õpperühmale sobivat ja teemakohast õppematerjali, kuid kogesin, kui töömahukas ja keerukas on kvaliteetse materjali loomine. Tundide läbiviimine nelja erineva õpperühmaga ning kasutades erinevaid meetodeid arendas minu oskust õpilaste tajumisel, kaasamisel ning toetamisel.

Avastusrohke oli teooriaosa kirjutamiseks vajalike allikatega tutvumine ning sõnavara õpetamise teemalised vestlused juhendajaga. Olen enda jaoks avastanud mitmeid uusi huvitavaid ja kasulikke teise keele sõnavara omandamise ja õpetamise meetodilist käsitlust puudutavaid allikaid ning eesti keele kui teise keele tänapäevaseid õppematerjale. Magistritöö kirjutamine on oluliselt laiendanud minu silmaringi ja suurendanud ideedepagasit, mida saan rakendada oma tundides, et need oleksid mitmekesised, tasemekohased, õpilasi aktiivselt õppeprotsessi haaravad ning tõhusad.

Kasutatud kirjandus

- Abdullah, N. E., Mat Isa, I. A., Mohamad, F., Ahmad Kamal, M. A., & Kamal, A. (2023). The Acceptance of TikTok as a Tool in English Language Learning among University Students. *Arab World English Journal*, 14(3), 445–461. DOI:10.24093/awej/vol14no3.29
- Alroe, M. J., Reinders, H., & Wasanasomsithi, P. (2018). Is L2 vocabulary learned better via context or via translation? *Instructed Second Language Acquisition*, 2(1), 39–60. DOI:10.1558/isla.34212
- Anderson, J. P., & Jordan, A. M. (1928). Learning and retention of Latin words and phrases. *Journal of Educational Psychology*, 19, 485–496. DOI:10.1037/ h0073011
- Argus, R., & Kütt, A. (2022). Kuidas laps rääkima õpib ja kuidas meie seda toetada saame? *Jutukalt, sõnakalt ja innukalt. Laste kõne ja sõnavara arengu toetamine koolieelses eas*. Tartu: Atlex.
- Argus, R., Rüütmaa, T., & Verschik, A. (2021). *Mitmekeelsus, esimese ja teise keele omandamine. Peamistest teooriatest, uuringutulemustest ja õpetamismeetoditest. Kirjandusülevaade*. HM. <https://cuts.top/EtWQ> (19.05.2024)
- Arro, G., Ots, A. & Kangro, E-M. (2015). Enesemääratluspädevus. Rmt E. Kikas & A. Toomel (toim.). *Õppimine ja õpetamine kolmandas kooliastmes. Üldpädevused ja nende arendamine* (lk 89–109). Tallinn: Eesti Ülikoolide Kirjastus
- Baum-Valgma, T. & Šmõreitšik, A. (2010). Aktiivõppe olemus. *Aktiivõppe võtted eesti keele ja kultuuri õpetamiseks kutseõppeasutustes. Käsiraamat*. Tallinn: OÜ Vali Press.
- Bavi, F. (2018). The Effect of Using Fun Activities on Learning Vocabulary at the Elementary Level. *Journal of Language Teaching and Research*, 9(3), 629–639. DOI:10.17507/jltr.0903.24
- Bernhardt, K., & Meristo, M. (2023). Eesti keele omandamist toetavad tunnitegevused I kooliastme mitmekeelses klassis. *Philologia Estonica Tallinnensis*, 8, 178–200. DOI:10.22601/PET.2023.08.07
- Biemiller, A. (2006). Vocabulary development and reading comprehension. *Handbook of Reading Research*, (2), 217–228. Routledge.
- Bolger, D. J., Balass, M., Landen, E., & Perfetti, C. A. (2008). Context Variation and Definitions in Learning the Meanings of Words: An Instance-Based Learning Approach. *Discourse Processes*, 45, 122–159. DOI: 10.1080/01638530701792826
- Brophy, J. (2014). *Kuidas õpilasi motiveerida: käsiraamat õpetajatele*. Tallinn: Archimedes.
- Brown, R., Waring, R., & Donkaewbua S. (2008). Incidental vocabulary acquisition from reading, reading-while-listening, and listening to stories. *Reading in a Foreign Language*, 20(2), 136–163 <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ815119.pdf> (19.05.2024)

Butterworth, G., & Harris, M. (2002). Sümbolite tekkimine. *Arengupsühhologia alused*. Tartu Ülikooli Kirjastus

Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1, 1
DOI: 10.1093/applin/I.1.1

Cook, G. 2006, Breaking taboos. *Readings in Methodology. A collection of articles on the teaching of English as a foreign language* (lk 46–48). <https://cuts.top/GuFD> (19.05.2024)

Cook, V. (2016). *Second Language Learning and Language teaching*. Routledge. <https://cuts.top/EiLQ> (19.05.2024)

Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. <https://cuts.top/Gjro> (19.05.2024).

Duolingo. (i.a.). <https://www.duolingo.com> (19.05.2024).

Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://cuts.top/GqE7> (19.05.2024)

Ecke, P. (2018). Vocabulary Learning and Teaching: Variables, Relationships, Materials, and Curriculum Development—Understanding. (Eds Watzinger, J., Paesani, K., Ecke, P., & Rott, S.). *Vocabulary Learning and Teaching: Implications for Language Program Development. AAUSC 2018 Volume—Issues in Language Program Direction*. <https://cuts.top/ErRi> (19.05.2024)

Eesti keelega ameerika keeleteadlane (2020). Intervjuu Marilyn Vihmaniga. *Horisont*, 6, 43–47. <http://www.horisont.ee/arhiiv-2020/Horisont-6-2020.pdf> (19.05.2024)

Eetikakoodeks. (2002). *TA ühiskonnasuhete komisjon*. <https://cuts.top/GuKJ> (19.05.2024)

Ehala, M. (2001). Vormiõpetus. *Eesti keele struktuur*. Tallinn: Künnamees

EIS=Eksamite infosüsteem. <https://eis.ekk.edu.ee/eis/eksamistatistika> (19.05.2024)

EKI=Eesti Keele Instituut. (2024). *Sõnaveeb*. <https://sonaveeb.ee> (19.05.2024)

Elley, W.B. (1989). Vocabulary acquisition from listening to stories. *Reading Research Quarterly*, 24(2), 174–187. DOI.org/10.2307/747863

Ellis, R. (1991). The interaction hypothesis: a critical evaluation. *Paper presente at the Regional Language Centre Seminar*. Japan: Temple University <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED338037.pdf>

Ellis, Nick C. 2013. Second language acquisition. G. Trousdale, T. Hoffmann (Eds.), *Oxford handbook of construction grammar*. Oxford: Oxford University Press, 365–378.

- Erelt, M., Erelt T., & Ross, K. (2020). *Eesti keele käsiraamat*. Tallinn: EKSA.
- Fengyu, Z. (2023). The Impact of Vocabulary Learning Methods on Students' Vocabulary Application Skills. *English Language Teaching and Linguistics Studies*, 5(4), 206–217. DOI: 10.22158/eltls.v5n4p206
- Fernandes, K. J., Marcus, G. F., Di Nubila, J. A., & Vouloumanos, A. (2006). From semantics to syntax and back again: Argument structure in the third year of life. *Cognition*, 100(2), B10–B20. doi.org/10.1016/j.cognition.2005.08.003
- Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold. <https://cuts.top/GvjY> (19.05.2024)
- Gardner, R. C. (2007). Motivation and second language acquisition. *Porta Linguarum*, 8, 9–20.
- Gardner, R. C. 2012. Integrative motivation and global language (English) acquisition in Poland. *Studies in Second Language Learning and Teaching* 2(2), 215–226. DOI: 10.14746/ssllt.2012.2.2.5
- Gardner, R. C. & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second-Language-Learning*. Massachusetts: Newbury House Publishers
- Gleitman, H., Gross, J. & Reisberg, D. (2014). Keel. *Psühholoogia*. Tartu: Hermes
- HARNO=Haridus- ja Noorteamet. (2023, 17. november). *Eesti keele teise keelena põhikooli lõpueksami aruanne 2023*. <https://cuts.top/EpUc> (19.05.2024)
- Hennoste, T. & Pajusalu, K. (2013). *Eesti keele algkeeled: õpik gümnaasiumile*. EKSA
- Hulstijn, J. H. (2013). Incidental learning in second language acquisition. In C. A. Chapelle (Ed.), *The encyclopedia of applied linguistics* 5, 2632–2640. Wiley-Blackwell. DOI.org/10.1002/9781405198431.wbeal0530
- Häkkinen, K. (2007). M.-M.Sepper(toim.). *Keeleteaduse alused*. Tallinn: EKSA
- Indeed Editorial Team. (2023). *11 Common Types of Figurative Language (With Examples)*. <https://cuts.top/EpYd> (19.05.2024)
- Jin, M. (2014). A Case study of Non- English Major College Students' Motivation in English Language Learning. *Open Journal of Modern Linguistics*, 04(02), 252–259. DOI: 10.4236/ojml.2014.42020
- Jõgi, A-L. & Aus, K. (2015). Õpipädevus. Rmt E. Kikas & A. Toomel (toim.). *Õppimine ja õpetamine kolmandas kooliastmes. Üldpädevused ja nende arendamine* (lk 112–142). Tallinn: Eesti Ülikoolide Kirjastus
- Jürviste, M., Koppel, K., & Tuulik, M. (2014). Rmt Kallas, J., Tiits, M., & Tuulik M., (Toim.). *Eesti keele põhisõnavara sõnastik*. Tallinn: EKSA

- Kaivapalu, A. (2021). Sihtkeelest ja sihtkeele õppest. Rmt Kaivapalu, A. & Esilon, P. (Toim.). *Eesti keele oskuse arenemine ja arendamine* (13–59). Tallinn: EKSA
- Kallas, J., Koppel, K., Pool, R., Üksik, T. & Tsepelina, K. (2022). Eesti keele kui teise keele õpetaja tööriistad. *Eesti Keele Instituut*. DOI: 10.15155/3-00-0000-0000-0000 08C04L
- Karami, A., & Bowles, F. A. (2019). Which Strategy Promotes Retention? Intentional Vocabulary Learning, Incidental Vocabulary Learning, or a Mixture of Both? *Australian Journal of Teacher Education*, 44(9). DOI.org/10.14221/ajte.2019v44.n9.2
- Karm, M. (2013). *Õppemeetodid kõrgkoolis*.
<https://epale.ec.europa.eu/sites/default/files/oppemeetodid.pdf> (19.05.2024)
- Karlsson, F. (2002). I. Tragel (Toim). *Loomulike keelte struktuursus. Üldkeeleteadus*. Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus
- Keeleõppija sõnaveeb. Eesti Keele Instituut. <https://sonaveeb.ee/lite>
- Kingisepp, L. & Sõrmus, E. (2000). *Ülevaade võõrkeeleõppe meetoditest. Keeleõpetaja metoodikavihik*. Tallinn: Tea
- Kitsnik, M. (2011). Keelestruktuuride õpetamine seostatult keeletasemetel, teemade ja osaoskustega. *Gümnaasiumi valdkonnaraamat VÕÕRKEELED*. Kanne, P. (Koost). Tallinn: Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus, 1–20; <https://cuts.top/Gvqu> (19.05.2024)
- Kitsnik, M. (2014). Õppematerjali mõju gümnaasiumiõpilaste õpimotivatsioonile: "Praktiline eesti keel B2, C1". Kerge, K. (Toim.). *Uurimusi keele omandamisest, õppimisest ja korpustest. Tallinna Ülikooli eesti keele ja kultuuri instituudi toimetised*, 16, 172–199. <https://cuts.top/GvrN> (19.05.2024)
- Kitsnik, M. (2018). Kuidas areneb eesti õppijakeel ja miks just nii – kas õppijakeele korpus annab neile küsimustele vastused? *Keel ja Kirjandus*, 8–9, 663–682. DOI: 10.54013/kk730a4.
- Kitsnik, M. (2019a). Eesti keele kui teise keele õppimine – kas raske töö või kerge lõbu? *Keel ja Kirjandus*, 1–2, 39–56. DOI: 10.54013/kk735a4
- Kitsnik, M. (2019b). *Sõnajalaõis. Gümnaasiumi eesti keele kui teise keele õpik, 1. osa, B2.1*. Tallinn: Koolibri.
- Kitsnik, M. (2020a). *Eesti keele kui teise keele õppematerjalide koostamise ja hindamise juhend* (1–19). <https://cuts.top/EkOc> (19.05.2024).
- Kitsnik, M. (2020b). *Sõnajalaõis. Gümnaasiumi eesti keele kui teise keele õpik, 2. osa, B2.2*. Tallinn: Koolibri.
- Kitsnik, M. (2023). Kuidas õppida eesti keeles rääkima? Rääkimisoskust arendavad

ülesanded eesti keele kui teise keele B1-taseme täiskasvanute õpikutes. *Philologia Estonica Tallinensis*, 8, 201–225. DOI: 10.22601/PET.2023.08.08.

Kitsnik, M., & Berezina, J. (2021). Kas on olemas vähemotiveeritud ja nõrku õpperühmi? Mängustatud õppe mõjust õpilaste eesti keele kui teise keele kasutamisele kolmanda klassi näitel. *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat = Estonian papers in applied linguistics*, 17, 123–140. DOI: <http://dx.doi.org/10.5128/ERYa17.07>

Kitsnik, M., & Kromberg, J. (2022). Kuidas õpetada eesti keele kui teise keele grammatikat põhikooli õpilastele? Juhtumianalüüs. *Lähivõrdlusi. Lähivertailuja*, 32, 53–78.

Kitsnik, M., & Melnikova, S. (2023). Ilukirjanduse lugemine mängustatud aktiivõppemeetodite abil põhikooli eesti keele kui teise keele tundides. *Lähivõrdlusi. Lähivertailuja*, 33, 47–81. 10.5128/LV33.02. DOI:10.5128/LV33.02

Kitsnik, M., & Metslang, H. (2015). The effectiveness of content and language integrated learning at Russian speaking schools: school leaders' views and strategies. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri. Estonian Journal of Education*, 3(1), 202–225. DOI.org/10.12697/eha.2015.3.1.09.

Kitsnik, M., & Mikk, K. (2021). Õppetegevuste haaravus, aktiivsus ja jõukohasus eesti keele kui teise keele täiskasvanute kursustel: õpetajate arvamuste analüüs. *Lähivõrdlusi. Lähivertailuja*. 31. 153–190. DOI:10.5128/LV31.05.

Kitsnik, M. & Pärn, M. (2024). Eesti keele kui emakeele õppe arendamise võimalusi mängustatud aktiivõppeülesannete abil täiskasvanute gümnaasiumis. *Emakeele Seltsi aastaraamat* 69, 56–79. <http://dx.doi.org/10.3176/esa69.03>

Klaas-Lang, B. & Praakli, K. (2015). Milleks mulle eesti keel? Riigikeele oskuse vajalikkusest vene koolinoorte pilgu läbi. *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat* 11, 111–126. DOI.org/10.5128/ERYa11.07.

Koppel, K., & Kallas, J. (2022). Eesti keele ühendkorpuste sari 2013–2021: mahukaim eestikeelsete digitekstide kogu. *Eesti rakenduslingvistika ühingu aastaraamat*, 18, 207–228. DOI: 10.5128/ERYa18.12

Kutsekoda. (2020). Kutsestandardid: Õpetaja, tase 7. <https://cuts.top/EwB8> (19.05.2024)

Krall, I. & Sõrmus, E. (2000). *Eesti keele grammatika õpetamise võimalusi. Keeleõpetaja metoodikavihik*. Tallinn: Tea.

Krull, E. (2018). Õppimise kognitiiv- konstruktivistlikud käsitused. *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat* (227–241). Tartu: TÜ Kirjastus

Kärtner, P. (2000a). *Kõnelemisoskuse arendamine. Keeleõpetaja metoodikavihik*. Tallinn: Tea

Kärtner, P. (2000b). *Lugemisoskuse arendamine. Keeleõpetaja metoodikavihik*. Tallinn: Tea

- Langemets, M.(koost.) (2022). *Mis on kirjakeel?* Eesti Keele Instituut. <https://eki.ee/teatmik/mis-on-kirjakeel/> (19.05.2024)
- Langemets, M., Risberg, L., Tavast, A., Päll, P., Raadik, M. & Paet, T. (2022). *Keelekorraldajad: keele muutumisega kaasneb alati ka selle üle muretsemine*. EKI. <https://cuts.top/GoLF> (19.05.2024)
- Laufer, B., & Hulstijn, J. (2001). Incidental Vocabulary Acquisition in a Second Language: The Construct of Task-Induced Involvement. *Applied Linguistics*, 22, 1-26. doi.org/10.1093/applin/22.1.1
- Larsen-Freeman, D. & Anderson, M. (2016/2011). *Techniques & Principles in Language Teaching*. Third Edition. Oxford University Press. <https://cuts.top/G1Qk> (19.05.2024)
- Lessard-Clouston, M. (2021). *Teaching Vocabulary. (Revised Edition)*. Farrell T. S.C. (Edited). Publisher: Tesol Press.
- Lewis, M. (1993). *The lexical approach: The state of ELT and a way forward*. UK: Language Teaching Publications.
- Lin, P. M. (2014). Investigating the validity of internet television as a resource for acquiring L2 formulaic sequences. *System*, 42, 164–176. DOI:10.1016/j.system.2013.11.010
- Lee Luan, N., & Sappathy, M. S. (2011). L2 Vocabulary Acquisition: The Impact of Negotiated Interaction. *GEMA Online Journal of Language Studies*, 11(2), 5–20. <https://cuts.top/EwG0> (19.05.2024)
- Lingvist. (i.a.) <https://lingvist.com> (19.05.2024)
- Ma, Q. (2009). *Second language vocabulary acquisition*. Bern, Switzerland: Peter Lang.
- Mangus, I. & Simmul, M. (2023). *Minu eesti keel. Eesti keele õpik vene õppekeelega koolile. 9. klass*. Tallinn: OÜ Kirjatark.
- Metslang, H., Kibar, T., Kitsnik, M., Koržel, J., Krall, I., & Zabrodskaja A. (2013). Kakskeelne õpe vene õppekeelega koolis. Uuringu lõpparuanne. <https://cuts.top/GoQt> (19.05.2024)
- McCarten, J. (2007). *Teaching Vocabulary Lessons from the Corpus, Lessons from the Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press
- Nation, I.S.P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge Applied Linguistics.
- Nation, I.S.P. (2006). Teaching and explaining vocabulary. *Reading in methodology. A collection of articles on the teaching of English as a foreign language*, 144–151.
- Nation, ISP. (2009). *Knowing a word. In: Learning Vocabulary in Another Language. Cambridge Applied Linguistics*. Cambridge University Press.

- Nguyen, T. H. H. (2021). The effectiveness of learning vocabulary through games in comparison with that in traditional technique. *GPH-International Journal of Educational Research*, 4(05), 68-82. <https://gphjournal.org/index.php/er/article/view/419> (19.05.2024)
- Nguyen, T. T. (2021). A review of the effects of media on foreign language vocabulary acquisition. *International Journal of TESOL & Education*, 1(1):30–37. <https://i-jte.org/index.php/journal/article/view/5> (19.05.2024).
- Norvik, M., & Pajusalu, R. (2023). Võõrkeele omandamise kogemused eestlaste mälestustes ja arvamustes. *Keel ja keeled. Õppimine ja õpetamine. Language and Languages. Learning and Teaching. Philologia Estonica Tallinnensis*, 8, 36–68. doi.org/10.22601/PET.2023.08.02
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge University Press.
- O’Shea, B. (2021). How to teach Teens ESL: ips, Techniques, Activities, and More! Bridge Universe. <https://bridge.edu/tefl/blog/teach-teens-esl/> (19.05.2024)
- Ovitigama, H. S. M., & Premaratna, C. D. H. M. (2020). Eclecticism in Teaching English Vocabulary. *International Journal of Scientific and Research Publications*, 10(6). DOI: 10.29322/IJSRP.10.06.2020.p102100
- Pajusalu, R. (2009). *Sõna ja tähendus*. EKSA.
- Papafragou, A., Cassidy, K., & Gleitman, L. (2007). When we think about thinking: the acquisition of belief verbs. *Cognition*, 105(1), 125–165. doi.org/10.1016/j.cognition.2006.09.008
- Peters, E. & Webb, S. (2018). Incidental vocabulary acquisition through viewing 12 television and factors that affect learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 40(3), 1–27. DOI:10.1017/S0272263117000407
- Philip, J. G., Juho, K., & Rob, R. (2014). How video production affects student engagement: An empirical study of MOOC videos. Pignot-Shahov, V. (2012). Measuring L2 Receptive and Productive Vocabulary Knowledge. *Language Studies Working Papers. University of Reading*, 4, 37–45. DOI: 10.1145/2556325.2566239
- Pignot-Shahov, V. (2012). Measuring L2 Receptive and Productive Vocabulary Knowledge. *Language Studies Working Papers. University of Reading*, 4, 37–45. <https://cuts.top/EtEh> (19.05.2024)
- Pranno, K. (2023). *Millist infot noored vajavad ja kust nad seda otsivad? 3 soovitud noorteinfotöö korraldamiseks 2023. aastal. HARNO blogi*. <https://cuts.top/E3Mt> (19.05.2024)
- Quizlet. (i.a.). <https://quizlet.com/features/flashcards> (19.05.2024)
- Rannut, M., Rannut, Ü. & Verschik, A. (2003). *Keel, võim ja ühiskond. Sotsiolingvistika ja keelepoliitika õpik*. Tallinn: TPÜ Kirjastus.

Reynolds, B. L., Wu, W.-H., & Shih, Y.-C. (2020). Which elements matter? Constructing word cards for English vocabulary growth. *SAGE open*, 10(2) doi.org/10.1177/2158244020919512

Richards, J.C. & Rodgers, T. (2006). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press.

Rootalu, K. (2014). *Kirjeldav statistika. Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. Tartu Ülikool. <https://samm.ut.ee/kirjeldav-statistika/> (19.05.2024)

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68

SA 2021=Eesti Statistikaamet. (2021, 14. märts). Eesti elanikud räägivad 231 eri emakeelt. Statistikaametist. <https://www.stat.ee/et/uudised/eesti-elanikud-raagivad-231-eri-emakeelt> (19.05.2024)

SA 2023=Eesti Statistikaamet. (2023). Rahvaarv. Statistikaametist. <https://www.stat.ee/et/avasta-statistikat/valdkonnad/rahvastik/rahvaarv> (19.05.2024)

Saarso, K. (2000). *Sõnavara õpetamine. Keeleõpetaja metoodikavihik*. Tallinn: Tea.

Saarso, K. (2003). Kuidas õpetada sõnavara ja koostada sõnavaraülesandeid. *Metoodilisi võtteid eesti keele õpetamiseks. Eesti keele välisõppe seminar 21.-23. juuni 2003*. Tallinn

Salumaa, T. & Talvik, M. (2010). *Aktiivõppe meetodid III*. Tallinn: Merlecons ja Ko OÜ

Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in language teaching*. USA: Cambridge University Press

Siirak, A. 2016. *Eesti keele õpik vene õppekeelega kooli 9. klassile*. Tallinn: Koolibri.

Siyanova-Chanturia, A. & Webb, S. (2016). Teaching Vocabulary in the EFL Context. *English Language Teaching Today, English Language Education 5*, DOI 10.1007/978-3-319-38834-2_16

Speakly. (i.a.). <https://speakly.me/et> (19.05.2024)

Spellic. (i.a.). <https://spellic.com> (19.05.2024)

Sukk, M., Soo, K., Kalmus, Siibak, A. & Kurvits, R. (2019). *EU Kids Online'i Eesti 2018. aasta uuringu esialgsed tulemused*, 1–66. DOI:10.13140/RG.2.2.32549.55526

Sõnavara. EKI ühendsõnastik (2024). Eesti Keele Instituut, Sõnaveeb 2024 <https://sonaveeb.ee/search/unif/dlall/dsall/s%C3%B5navara/1> (19.05.2024)

Zhang, G., & Chen, C. (2021). A Study on the Relationship Between Learning Motivation and Learning Effectiveness of Personnel Based on Innovation Capability. *Frontiers in psychology*, 12. doi.org/10.3389/fpsyg.2021.772904

- Zimmerman, C. B. (1997). (ed. J. Coady, T. Huckin). *Historical trends in second language vocabulary instruction*. USA: Cambridge University Press
- Zimmerman, C. B. (2014). (ed. M. Celce-Murcia, D. M. Brinton, M. A. Snow) Teaching and Learning Vocabulary for Second Language Learners. *Teaching English as a Second or Foreign Language* (pp 288-303).
- Zipf, G., K. (1949). *Human Behavior and the Principle of Least Effort*. Massachusetts: Addison Wesley Press. <https://cuts.top/GoYQ> (19.05.2024)
- Taimalu, M., Uibu, K., Luik, K. & Leijen, Ä. (2019). *Õpetajad ja koolijuhid elukestvate õppijatena. OECD rahvusvaheline õpetamise ja õppimise uuring Eestis. Euroopa Liit Euroopa Sotsiaalfond Eesti tuleviku heaks I. OSA*. Tallinn <https://cuts.top/Eq96> (19.05.2024)
- Tammemäe, T., (2022). Erivajadustega laste kõne areng ja arendamine. *Jutukalt, sõnakalt ja innukalt. Laste kõne ja sõnavara arengu toetamine koolieelses eas*. Tartu: Atlex
- Thornbury, S. (2002). *How to Teach Vocabulary*. Essex: Pearson Education Limited.
- Tomusk, I. (2024). *Ilmar Tomusk: me kontrollime õpetajate, mitte õpilaste eesti keele taset*. <https://cuts.top/GsLu> (19.05.2024)
- Ur, P. (2012). *Vocabulary activities*. Cambridge University Press.
- Vare, S. (2012). *Eesti keele sõnapered: tänapäeva eesti keele sõnavara struktuurianalüüs. I köide, A–M*. Tallinn: EKSA
- Viires, K.(i.a.). *Küsitluse läbiviimise vormid*. <https://cuts.top/GoZs> (19.05.2024)
- Webb, S. (2007). The Effects of Repetition on Vocabulary Knowledge. *Applied Linguistics*, 28(1), 46–65. doi:10.1093/applin/aml048
- Wilkins, D. A. (1972). *Linguistics in Language Teaching*. Cambridge: MIT Press.
- Õunapuu, L. (2014). E. Kärner, E. (Toim). *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes*. Tartu Ülikool.

Lisad

Lisa 1a. Aktiivõppemeetodiga tunni video



Aktiivõppemeetodiga tunni video (magistritöö autori loodud) (<https://cuts.top/Ein1>)

Lisa 1b. Traditsioonilise õppemeetodiga tunni video



Traditsioonilise õppemeetodiga tunni video (magistritöö autori loodud)
(<https://cuts.top/Eipi>)

Lisa 2a. Aktiivõppemeetodiga tunnis õpitava sõnavara loend

- hindamatu
- haritud
- erinema
- hirmutav
- arglik
- eraklik
- kõikuma
- ärrituma
- verstapost
- elevus

Lisa 2b. Traditsioonilise õppemeetodiga tunnis õpitava sõnavara loend

- eirama
- maandama
- ülevoolavad
- täituma
- keerukas
- ammune
- rahuldus
- hakkajad
- ekslik
- panus

Lisa 3. Aktiivõppemeetodiga tunni video tekst.

Tekst on magistritöö autori koostatud.

Mina olen Annabel. Õpin Tartu Ülikoolis 2. kursusel. Põhikooli lõpetamine on üks elu esimesi versteposte, mis toob endaga kaasa mitmeid muutusi. Aga gümnasistidena seisate silmitsi uue peatükiga. Olge valmis vastu võtma väljakutseid ja kasutama neid võimalustena kasvada ja õppida. Ärge unustage, et igal sammul olete teie ise see, kes kujundab oma tulevikku. Varsti, abiturientidena, seisate iseseisva elu ees. Täiskasvanuikka jõudmine võib kaasa tuua nii ärritust kui ka elevust tuleviku teadmatuse ees. Argus otsuste langetamise ees võib igauht emotsionaalselt tugevasti mõjutada. Ka mina tundsin hirmu ja ärevust. Isiklikust kogemusest võin öelda, et selliste emotsionaalsete kõikumiste tundmine on normaalne. Oluline on, et ärge laske argusel ennast piirata. Ärge kartke olla eraklikud, sest teie plaanid võivad teiste omadest erineda. Ärge kartke olla isikupärased. Kui teie töö või õpingud tulenevad teie enda huvidest, siis uskuge mind, nii on raskustega kergem toime tulla. Näiteks mina seadsin oma tulevikuplaanid klassikaaslastest täiesti erinevasse suunda – võin julgelt öelda, et kuigi selline eraklikkus oli tollal hirmutav, siis mängis see minu iseseisvumisel suurt rolli ning tagas selle, et teen nüüd tööd, mida armastan, ja õpin ülikoolis seda, mis huvi pakub. Iseseisva elu üks etappe võib olla vanemate juurest eemale kolimine, teise linna õppima või tööle asumine. Kodust välja kolimine, uue elamispinna leidmine on hirmutav, ja tõesti – tuleb valmis olla, et teie elamistingimused võivad ajutiselt langeda. Aga see on osa teekonnast, sellest on palju õppida ja kõrgemale tõusta. Üheks võimalikuks hirmu tekitavaks allikaks võib olla ka keelebarjäär. Ärge kartke seda. Nagu üks vanasõna ütleb: „Harjutamine teeb meistriks“. Mida rohkem suhtlete, seda osavamaks muutute. Ja haritud inimesena saate diskuteerida olulistest aruteludes ning olla osa ühiskonna arengust. Sellel on globaalselt hindamatu roll. Seega, kaalutlege, mis pakub teile huvi, mis on südamelähedane. Kaalutlege valikuid, olge avatud uutele võimalustele ja alati järgige oma südamehäält.

Lisa 4. Traditsioonilise õppemeetodiga tunni video tekst

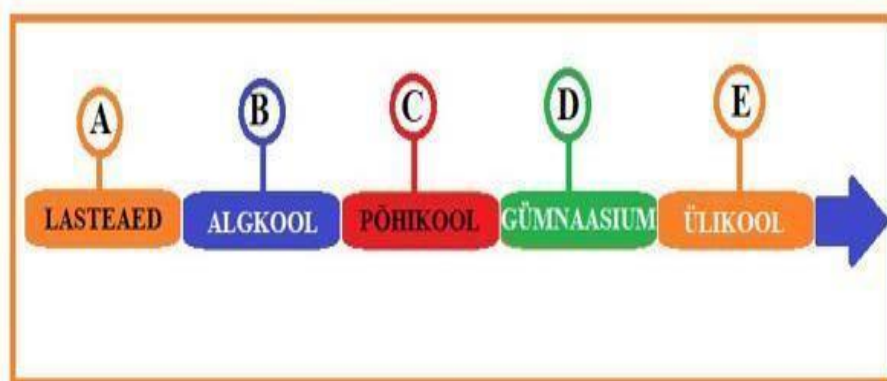
Tekst on magistritöö autori koostatud.

Tere! Mina olen Annabel. Tahan teile rääkida hobist, mida ma väga armastan – rahvatantsust. Hobisid võib olla üks või mitu. Oluline on, et hobi on tegevus, mida tahad harrastada ja mis pakub sulle rõõmu. Hobid võivad aidata maandada stressi, pakkuda meeldivat vaheldust igapäevaelu rutiinile. Rahvatants on ammune hobi. Rahvatantsu olen harrastanud 15 aastat. Tantsides, sain iseenda kohta teada, milleks ma võimeline olen, mis inspireerib ja rahuldust pakub. Rahvatantsu võrdlen mõne huvitava raamatuga, mille leheküljed on täis elurõõmu ja kultuuripärandit. See on tantsukeel, kus saab luua sotsiaalseid sidemeid, millest võivad areneda tugevad sõprussuhted teiste tantsuhuvilistega. Iga rahvatantsija peaks kasvõi ühe korra jõudma tantsupeole. Kes korra on tantsupeol saanud tantsida, ei taha enam ühestki peost ilma jääda. Tantsupeo emotsioonid on ülevoolavad. Ühel hetkel tahad nutta ja siis kohe naerda, väsimusest nutta ja õnnestunud tantsude üle rõõmustada ja taevani hüpata. Eriline mälestus on 2017. aasta tantsupeost. Kui kehvade ilmaolude tõttu jäeti üks õhtune etendus ära. Aga meie, noored, ei tahtnud sellega leppida. Hakkajad noored levitasid sotsiaalmeedias üleskutset Vabaduse väljakul teha oma tantsupidu. Mõne tunniga täitus Eesti Vabadussõja võidusamba esine sadade noortega. Nagu völväl toodi kusagilt helitehnika. Mäletan selgelt, nagu see oleks eile, kuidas me tantsisime, vihma, tugevat külma tuult eirates. Meid ühendas ühtekuuluvustunne ja suur soov tantsida. Ekslik oli arvamus, et me oleme nõrgad. See kogemus tekitas palju häid mälestusi ning andis teadmise, et koos suudame palju. Rahvatants aitab hoida head füüsilist vormi. Mõni tants sisaldab keerukaid jooksusamme, hüppeid ja pöördeid, mille sooritused vajavad head füüsilist vormi. Tantsimine on kaasa aidanud mu lihasjõu ja vastupidavuse suurenemisele. Rahvatants pole ainult sammud ja liigutused. Tantsimine teiste noortega on lõbus ja õpetab meeskonnatööd, suhtlemisoskust ja teistega arvestamist. Rahvatants on õpetanud mulle koostööd, austust ja vastutustunnet. Iga tantsija vastutab oma osa õppimise, harjutamise ja etenduse kvaliteedi eest. Isiklikku ellu olen rahvatantsust kaasa võtnud teadmise, et minu panus mõjutab kogu kollektiivi minu ümber.

Lisa 5. Aktiivõppemeetodi tunni õpitava sõnavara pildimaterjal

Sõnakaardid on magistritöö autori kujundatud ja on päris Shutterstockist.

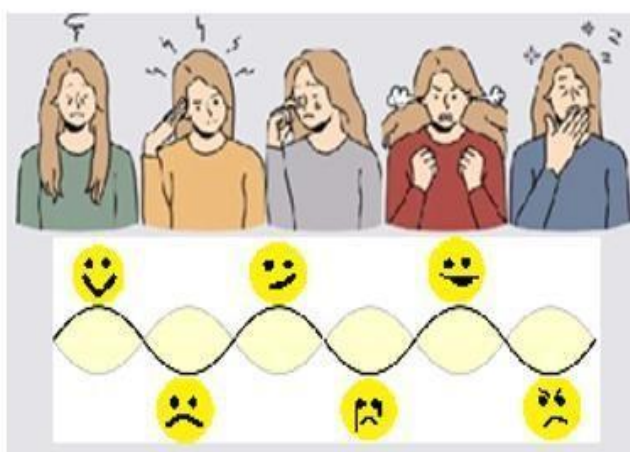
1. Verstapost- Бета



2. Elevus- волнение



3. Kõikuma, emotsionaalne kõikumine- колебание



4. Ärrituma- раздражаться



5. Eraglik- уединенный человек



<https://cuts.top/zkqb>

6. Arglik- трусливый



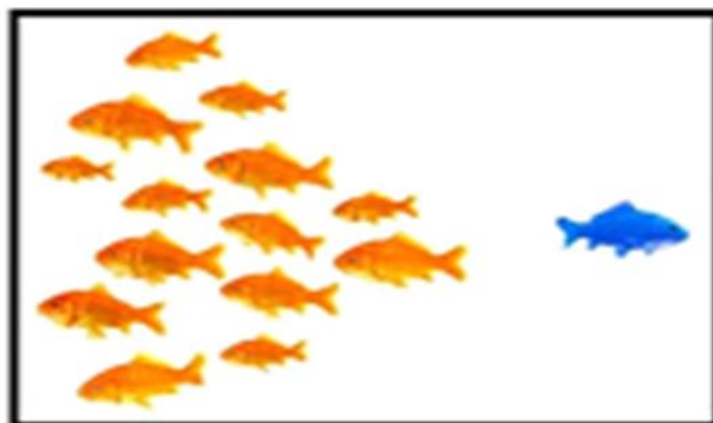
Lisa 5 järg

7. Hirmutav- пугающий



<https://cuts.top/B3Rx>

8. Erinema- отличаться



<https://cuts.top/B2qK>

9. Haritud- образованный



<https://cuts.top/zopu>

Lisa 5 järg

10. Hindamatu (väärtus, oskus, teadmine)-



<https://cuts.top/zos9>

Lisa 6. Aktiivõppemeetodi tunni lünktekst

Tekst on magistritöö autori koostatud.

Ülesanne: Loe teksti. Täida lüngad. Kirjuta lünka täna õpitud sõnadest sobivaim.

Iga valitud samm kujundab noore tulevikku, kus tuleb vastu võtta väljakutseid. Olge valmis vastu võtma väljakutseid ja kasutama neid võimalustena kasvada! Gümnaasiumi lõppedes seistakse iseseisva elu väljakutsete ees. Põhikooli lõpetamine on esimene suurem, mis toob kaasa mitmeid muutusi. Gümnaasistid seisavad silmitsi uue peatükiga. Täiskasvanuikka jõudmine võib kaasa tuua nii kui ka tuleviku teadmatuse ees. otsuste langetamise ees võib igäht emotsionaalselt tugevasti mõjutada. Emotsionaalsete tundmine on normaalne. Võib isegi juhtuda, et planeerite oma tuleviku klassikaaslastest erinevalt. Järgige oma südamehäält, ärge kartke olla vajadusel ja teistest. Oluline on mitte lasta sellel ennast takistada. Iseseisvumisel mängib suurt rolli julgus teha valikuid, mis sobivad teile endale. Elus võib ette tulla ka hetki, näiteks kodust välja kolimine või uude linna õppima asumine. Need sammud on osa teekonnast, mille käigus õpite palju ja tõusete kõrgemale. Ärge kartke keelebarjääri, sest harjutamine teeb meistriks. Mida rohkem suhtlete, seda osavamaks muutute. Kaaluge, mis teile huvi pakub ja mis on südamelähedane. Olge avatud uutele võimalustele. Olge ja osalege ühiskonna aruteludes. See on väärtus, millel on globaalne mõju.

Lisa 7. Traditsioonilise õppemeetodi tunni lünktekst

Tekst on magistritöö autori koostatud.

Ülesanne: Loe teksti. Täida lüngad. Vali tunnis õpitud sõnadest sobiv sõna ja kirjuta lünka.

Annabel rääkis enda hobist. Hobid võivad aidata stressi, pakkuda meeldivat vaheldust igapäevaelu rutiinile. Rahvatants on Annabeli hobi, mida ta on harrastanud üle 15 aasta. Hobisid võib olla mitu. Oluline on, et hobi pakub rõõmu. Annabel võrdleb rahvatantsu mõne huvitava raamatuga, mille leheküljed on täis elurõõmu ja kultuuripärandit. See on tantsukeel, kus saab luua sotsiaalseid sidemeid, millest võivad areneda tugevad sõprussuhted. Tantsimine näitab, milleks keegi võimeline on, mis inspireerib ja pakub Iga rahvatantsija peaks kasvõi ühe korra jõudma tantsupeole. Tantsupeo emotsioonid on, ühel hetkel tahad nutta ja siis kohe naerda, väsimusest nutta ja õnnestunud tantsude üle rõõmustada. Annabeli eriline mälestus on 2017. aasta tantsupeost. Kehvade ilmaolude tõttu jäeti üks õhtune etendus ära. Aga noored ei tahtnud sellega leppida. Sotsiaalmeedias levis üleskutse korraldada Vabaduse väljakul oma tantsupidu. Mõne tunniga Eesti Vabadussõja võidusamba esine sadade noortega. See kogemus tekitas palju häid mälestusi. Annabel mäletab selgelt, kuidas tantsiti vihma, tugevat külma tuult Kõiki ühendas suur soov tantsida. oli arvamus, et noored ei pea vastu. Rahvatants aitab hoida head füüsilist vormi. Mõni tants sisaldab jooksusamme, hüppeid ja pöördeid. Samas rahvatants pole ainult sammud ja liigutused, vaid õpetab ka meeskonnatööd, suhtlemisoskust ja teistega arvestamist. Isiklikku ellu on Annabel võtnud kaasa teadmise, et tema mõjutab kogu kollektiivi.

Lisa 8. Lünktekstide keelelise raskuse võrdlemine

Aktiivõppemeetodiga tunnis kasutatud lünkteksti analüüs tekstianalüsaatori (Keeleõppija sõnaveeb) abil, magistritöö autori koostatud

Sõnu kokku: 177		
Sõnavara jagunemine keeleoskustasemeti:		
Tase	Sõnu	%
eeIA1	88	49.72%
A1	24	13.56%
A2	17	9.60%
B1	25	14.12%
B2	13	7.34%
C1	2	1.13%
määramata	8	4.52%

Teksti loetavuse hindajad
Lix-indeks: 53 - raske lugeda
Formaalsusindeks: 44.1 - keskmise väljendustäpsusega
Nominaalsus: 27.7% - tavapärane hulk nimisõnu
Nimi- ja tegusõnade suhe: 49 : 51

Traditsioonilise meetodiga tunnis kasutatud lünkteksti analüüs tekstianalüsaatori (Keeleõppija sõnaveeb) abil, magistritöö autori koostatud

Sõnu kokku: 210		
Sõnavara jagunemine keeleoskustasemeti:		
Tase	Sõnu	%
eeIA1	96	45.71%
A1	20	9.52%
A2	38	18.10%
B1	18	8.57%
B2	13	6.19%
C1	2	0.95%
määramata	23	10.95%

Teksti loetavuse hindajad
Lix-indeks: 53 - raske lugeda
Formaalsusindeks: 48.3 - keskmise väljendustäpsusega
Nominaalsus: 31.4% - tavapärane hulk nimisõnu
Nimi- ja tegusõnade suhe: 53 : 47

Lisa 9. Ankeetküsitlus

Tekst on magistritöö autori koostatud.

Tere! Mina olen Jekaterina Kuusik, Tartu Ülikooli Narva kolledži tudeng ja kirjutan oma magistritööd uute eestikeelsete sõnade õppimisest.

Viisin teie õpperühmaga läbi kaks uute sõnade õppimise ülesannet. Nüüd palun sul veel vastata mõnele küsimusele uute sõnade õppimise kohta.

Palun vasta nii, nagu sa tegelikult mõtled. Kõik vastused on anonüümsed ja kasutan neid oma magistritöös kokkuvõtlikult.

Sinu vastustest on palju kasu eesti keele õppemethodika arendamiseks!

Palun tõmba ring sobiva vastuse ümber. Punktiirile kirjuta vastus oma sõnadega.

1. EESTI KEELE TUNNIS õpime uusi sõnu tavaliselt ... (vali üks vastus)

- a) igas tunnis
- b) peaaegu igas tunnis
- c) mõnes tunnis
- d) väga harva
- e) muu (täpsusta)

2. EESTI KEELE TUNNIS õpime sõnu tavaliselt nii, et ... (võid valida mitu vastust)

- a) kuulame õpetaja seletusi
- b) arutame koos õpetajaga uusi sõnu
- c) tõlgime uued sõnad vene keelde
- d) teeme kirjalikke harjutusi
- e) teeme suulisi ülesandeid, suhtleme kaasõpilastega
- g) õpime uusi sõnu piltide abil
- h) teeme liikumisega seotud ülesandeid
- i) mängime mängu
- j) kasutame uusi sõnu enda loodud tekstides
- k) muu (täpsusta)

3. Minu arvates on uute sõnade õppimine EESTI KEELE TUNNIS (vali igas reas üks vastus)

- | | | | |
|----------------|--------|---------|--------------|
| a) väga igav | igav | huvitav | väga huvitav |
| b) väga raske | raske | kerge | väga kerge |
| c) väga kasutu | kasutu | kasulik | väga kasulik |

4. KODUS õpin uusi eesti keele sõnu (vali üks vastus)

- a) iga päev
- b) peaaegu iga päev
- c) mõnikord
- d) väga harva
- e) muu (täpsusta)

Lisa 9 järg.

5. KODUS õpin uusi eesti keele sõnu nii, et ... (võid valida mitu vastust)

- a) loen seletusi
- b) mõtlen uute sõnade tähendusest
- c) tõlgin uued sõnad vene keelde
- d) teen kirjalikke harjutusi
- e) teen suulisi ülesandeid
- f) õpin uusi sõnu mehaaniliselt pähe
- g) õpin uusi sõnu piltide abil
- h) teen liikumisega seotud ülesandeid
- i) mängin mängu
- j) kasutan uusi sõnu enda loodud tekstides
- k) muu (täpsusta)

6. Minu arvates on uute sõnade õppimine KODUS (vali igas reas üks vastus)

- | | | | |
|----------------|--------|---------|--------------|
| a) väga igav | igav | huvitav | väga huvitav |
| b) väga raske | raske | kerge | väga kerge |
| c) väga kasutu | kasutu | kasulik | väga kasulik |

7. MEIE KATSES oli sõnade õppimine piltide ja liikumisega (vali igas reas üks vastus)

- | | | | |
|----------------|--------|---------|--------------|
| a) väga igav | igav | huvitav | väga huvitav |
| b) väga raske | raske | kerge | väga kerge |
| c) väga kasutu | kasutu | kasulik | väga kasulik |

8. MEIE KATSES oli uute sõnade üksi päheõppimine (vali igas reas üks vastus)

- | | | | |
|----------------|--------|---------|--------------|
| a) väga igav | igav | huvitav | väga huvitav |
| b) väga raske | raske | kerge | väga kerge |
| c) väga kasutu | kasutu | kasulik | väga kasulik |

9. MEIE KATSES motiveeris mind uusi sõnu õppima pigem (vali üks vastus)

- a) piltide ja liikumisega seotud ülesande täitmine
- b) üksi sõnade pähe õppimine

10. Minu arvates on uusi eesti keele sõnu KÕIGE PAREM õppida (vali üks vastus)

- a) eesti keele tunnis b) kodus c) mujal (täpsusta)

11. Mind motiveeriks eesti keele tunnis uusi sõnu õppima (kirjuta oma arvamus)

.....
.....
.....

Suur aitäh sulle!

Lisa 10. Nõusoleku leht lapsevanemale

Lapsevanema nõusoleku leht (kuupäev).....

Lugupeetud lapsevanem!

Olen Jekaterina Kuusik, Tartu Ülikooli Narva kolledži magistrant, kes uurib uute eestikeelsete sõnade õppimise kohta. Viin läbi kaks õppeülesannet, et koguda tagasisidet sõnade õppimise kohta. Kogutud andmeid kasutan ainult käesoleva magistritöö jaoks. Andmed on anonüümsed ning kasutan neid oma magistritöös kokkuvõtlikult.

Olen nõus, et minu laps osaleb uute eestikeelsete sõnade õppimise tegevusuuringus.

Lapsevanema nimi ja allkiri

Lugupidamisega
Jekaterina Kuusik
jekaterinakuusik@gmail.com