

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Narva kolledž
Keeleõpetaja mitmekeelses koolis

Merilin Kruuspan, Alli Pertel

**SÕNAVARA JA RÄÄKIMISOSKUSE ARENDAMINE
MÄNGUSTATUD ÕPPETEGEVUSTE ABIL KOLMANDA
KLASSI LOODUSÕPETUSE TUNDIDES**

Magistritöö

Juhendaja: Mare Kitsnik (PhD)

Narva 2026

LIHTLITSENTS

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Meie, Merilin Kruuspan ja Alli Pertel,

1. anname Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi), meie loodud teose “Sõnavara ja rääkimisoskuse arendamine mängustatud õppetegevuste abil kolmanda klassi loodusõpetuse tundides”, mille juhendaja on Mare Kitsnik, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.

2. Anname Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi 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. Oleme teadlikud, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autoritele.

4. Kinnitame, et lihtlitsentsi andmisega ei riku me teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Merilin Kruuspan ja Alli Pertel

04.04.2026

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

Merilin Kruuspan ja Alli Pertel

04.04.2026

Summary

Developing vocabulary and speaking skills through gamified learning activities in third-grade science lessons

This master's thesis examined the development of subject-specific vocabulary and speaking skills of students with a different home language in Estonian-medium instruction, using third-grade science lessons as an example. In connection with the transition to Estonian-medium education, the need to support students' linguistic development in content learning has increased, as many students with a different home language have limited subject-specific vocabulary and insufficient oral expression skills. This makes it more difficult for them to participate in classroom activities and to acquire subject knowledge, particularly in science, which requires understanding precise concepts and using them actively.

The authors of the study decided to use a gamified approach, which allows for the creation of natural communication situations, better engages students, reduces learning-related stress, and increases linguistic activity (Kitsnik & Kängsepp-Puun, 2025).

Based on the aim of the study, the following research questions were formulated:

- 1) How can learning materials based on a playful approach be designed to support the development of subject-specific vocabulary and speaking skills in third-grade science lessons?
- 2) How successfully can gamified learning activities be implemented in third-grade science lessons?
- 3) How do students' subject-specific vocabulary and speaking skills change during the implementation period of gamified learning activities?

The study was conducted as an action research project with third-grade students with a different home language from two Estonian schools. Within the framework of the study, gamified learning activities were designed and implemented in science lessons. These activities were purposefully linked to curriculum topics and aimed at reinforcing subject-specific vocabulary as well as developing speaking skills. Data were collected through pre- and post-tests assessing students vocabulary and oral expression skills, as well as through a teacher's reflective journal, which enabled analysis of the implementation process and student participation.

The results indicated that the gamified learning activities supported the development of students' subject-specific vocabulary and speaking skills. Compared to the pre-test results, improvement was observed in the post-test in both vocabulary knowledge and oral expression. In addition, students' active participation and willingness to communicate increased, while insecurity related to language use decreased. Student feedback confirmed that the gamified activities were motivating and contributed to more confident language use.

Based on the findings, it can be concluded that gamified learning activities are an effective tool for developing subject-specific vocabulary and speaking skills among students with a different home language in science lessons. However, the effectiveness of the method depends on the teacher's deliberate planning, clear alignment of activities with learning objectives and consistent implementation.

SISUKORD

SISSEJUHATUS.....	8
1. TEISE KEELE OMANDAMINE JA ÕPPIMINE.....	11
1.1. Esimese ja teise keele kasutuspõhine omandamine.....	11
1.2. Teise keele õpetamine.....	12
2. TEISE KEELE SÕNAVARA- JA RÄÄKIMISOSKUSE ARENDAMINE.....	14
2.1. Sõnavara ja rääkimisoskuse arenemine.....	15
2.2. Teise keele sõnavara õpetamine.....	16
2.3. Teise keele rääkimisoskuse õpetamine.....	17
2.4. Keeleline tugi teise keele õppijatele.....	19
2.5. Õppetegevuste tüübid.....	20
3. MÄNGUSTAMINE TEISE KEELE ÕPPES.....	23
3.1. Mängustamise mõiste.....	23
3.2. Mängustatud tegevuste tüübid.....	24
3.3. Mängustamise kasutamise põhimõtted.....	26
4. UURIMISMEETOD JA -MATERJAL.....	28
4.1. Uurimismeetod.....	28
4.2. Uuritavad õpperühmad.....	29
4.3. Uurimismaterjal.....	30
4.4. Uurimuse piirangud ja eetilised kaalutlused.....	31
5. TEGEVUSUURINGU LÄBIVIIMINE.....	33
5.1. Tegevusuuringu esimene etapp. Eeltestimine.....	33
5.1.1. Testi koostamine.....	33
5.1.2. Eeltesti läbiviimine.....	35
5.2. Tegevusuuringu teine etapp. Mängustatud rääkimistegevuste koostamine ja tundide läbiviimine.....	36
5.2.1. Mängustatud rääkimistegevuste koostamine.....	36
5.2.2. Tundide läbiviimine ja õpetajapäevikute täitmine.....	38
5.3. Tegevusuuringu kolmas etapp. Järeltestimine, õpetajapäevikute analüüs ja õpilaste tagasiside.....	39

5.3.1. Järelduste läbiviimine ja võrdlus eeltestiga.....	39
5.3.2. Õpetajapäevikute analüüs.....	39
5.3.3. Õpilaste tagasiside tundidele.....	40
6. UURIMISTULEMUSED.....	42
6.1. Õpilaste eel- ja järelduste tulemused.....	42
6.2. Õpetajapäevikute analüüsi tulemused.....	51
6.3. Vastused uurimisküsimustele.....	58
7. ARUTELU JA JÄRELDUSED.....	62
KOKKUVÕTE.....	64
KASUTATUD KIRJANDUS.....	66
LISAD.....	70
Lisa 1. Õpiku „Loodusõpetuse õpik 3. klassile“ (Hiiemaa jt, 2023) analüüs.....	70
Lisa 2. Õpetajapäevikute sissekanded.....	72
Lisa 3. Õpilaste tagasiside tundidele.....	92
Lisa 4. Lapsevanema nõusoleku vorm.....	93
Lisa 5. Eel- ja järelduste pildid.....	94
Lisa 6. Mängustatud rääkimistegevuste kirjeldused tundide lõikes.....	100
Lisa 7. Tundides kasutatud pildid.....	133

SISSEJUHATUS

Eesti haridussüsteemis õpib palju muu kodukeelega õpilasi. 2024. aastast algas üleminek täielikult eestikeelsele õppele, mis tähendab, et eesti keeles õppivate õpilaste hulgas kasvab järsult muu kodukeelega õpilaste osakaal. Ka koolides, mis ei ole eestikeelsele õppele ülemineku koolid, on järjest rohkem õppekeelest erineva emakeelega õpilasi. Õpilaste toimetulek eestikeelse aineõppega on suuresti seotud nende eesti keele oskusega. Sageli on muu emakeelega õpilastel eesti keeles piiratud sõnavara ja vähene rääkimisoskus, mis takistavad ainetundides osalemist ja teadmiste omandamist.

Magistritöö üks autor töötab ühes Ida-Virumaa koolis ja teine autor Harjumaa koolis. Tegemist on tavapäraste eestikeelsete koolidega, kus õppetöö toimub eesti keeles kõigis õppeainetes. Samas on nendes koolides palju muu kodukeelega õpilasi. Oma igapäevases töös näeme pidevalt, kui keeruline on muukeelsetel õpilastel ennast eesti keeles väljendada. Võrreldes eesti emakeelega õpilastega nõuab suhtlemine neilt suurt pingutust nii napi sõnavara, rääkimise vähese automaatsuse kui ka eksimise hirmu tõttu.

Loodusõpetus on muu kodukeelega õpilastele üks keerulisemaid õppeaineid, kuna selles aines tuleb mõista ja kirjeldada erinevaid protsesse, näiteks veeringlust, toiduahela toimimist ja ilmastikunähtuste kujunemist ning selgitada keerukaid põhjus-tagajärg seoseid. See nõuab oskust kasutada sidusaid lauseid ning esitada oma mõtteid selgelt ja loogiliselt. Loodusõpetuse tunnis edukaks osalemiseks on väga vajalik eesti üldkeeleoskus, sh rääkimisoskus, mis aitab omandada ka ainekeeleoskust.

Eesti keele oskust saab arendada ja peab arendama ka ainetundides. See on lõimitud aine- ja keeleõppe üks põhiprintsiipe. Õppetundide läbiviimine sõltub ka kasutatavast õppematerjalist. Meie koolides kasutatakse kolmanda klassi loodusõpetuse tunnis õpikut “Loodusõpetuse õpik 3. klassile” (Hiimaa jt., 2023). Magistritöö eeltööna analüüsisime selle õpiku ülesandeid, eesmärgiga selgitada välja, kui palju need toetavad õpilaste ainesõnavara ja rääkimisoskuse arendamist. Analüüsist selgus, et õpiku ülesanded ei toeta ainesõnavara ja vaba rääkimisoskuse arengut süsteemselt ning õpilaste suuline keelekasutus sõltub sellisel juhul suuresti õpetaja initsiatiivist ja metoodilistest valikutest.

Sellest tulenevalt on magistritöö uurimisprobleem muu kodukeelega õpilaste ainesõnavara ja rääkimisoskuse liiga vähene toetus loodusõpetuse tundides, mis takistab õpilastel loodusõpetuse ainet omandada ja eesti keeles õppimisest rõõmu tunda.

Uurimisprobleemist tulenevalt on magistritöö eesmärk kavandada ja luua mängustatud õppetegevustel põhinev õppematerjal muu kodukeelega kolmanda klassi õpilaste ainesõnavara ja rääkimisoskuse arendamiseks ning rakendada seda loodusõpetuse tundides.

Käesoleva töö raames viidi läbi tegevusuuring arendusuuringu elementidega, mille käigus loodi mängustatud õppetegevustel põhinev õppematerjal ning rakendati seda kahes õpperühmas- Ida- Virumaa ja Harjumaa koolis.

Töö autorid otsustasid seejuures kasutada mängustatud lähenemist, mis võimaldab luua loomulikke suhtlusolukordi, haarata õpilasi paremini kaasa, vähendada õppimispinget ning suurendada keelelist aktiivsust (Kitsnik & Kängsepp-Puun, 2025). Loodud materjali otsustasime ka katsetada ning uurida õppetegevuste õnnestumist õpetajapäevikute analüüsi põhjal ning õppijate arengut eel- ja järeltesti võrdluse põhjal.

Eesmärgist tulenevalt on koostatud uurimisküsimused:

- 1) Kuidas luua mängulisel lähenemisel põhinev õppematerjal ainesõnavara ja rääkimisoskuse arendamiseks kolmanda klassi loodusõpetuse tundides?
- 2) Kuidas õnnestub mängustatud õppetegevuste läbiviimine kolmanda klassi loodusõpetuse tundides?
- 3) Kuidas muutub õpilaste ainesõnavara ja rääkimisoskus mängustatud õppetegevuste läbiviimise perioodil?

Magistritöö on koostatud kahe autori koostöös. Kahe autori koostöö andis tööle olulist lisaväärtust, võimaldades arendada ideid mitmekülgsemalt ning pakkudes pidevat vastastikust tagasisidet nii õppetegevuste kavandamisel kui ka uurimisprotsessi jooksul. Ühine arutelu aitas leida põhjendatumaid lahendusi ning muuta loodud materjalid terviklikumaks ja läbimõeldumaks. Samuti suurendas kahe autori koostöö uurimistöö usaldusväärsust, kuna andmeid koguti kahes erinevas koolis, mis võimaldas võrrelda tulemusi erinevates kontekstides.

Magistritöö eeltööna analüüsis loodusõpetuse õpikut Alli Pertel. Magistritöö teooriaosa kirjutati ühistööna. Merilin Kruuspan töötas välja tunnistruktuuri, mis soodustaks muukeelsete õpilaste ainesõnavara ja rääkimisoskuse arengut mänguliste tegevuste kaudu. Ühiselt mõeldi välja kõik mängulisel lähenemisel põhinevad õppetegevused ning loodi vajalikud materjalid. Tundide teemad valiti loodusõpetuses käsitletavate teemade põhjal. Kumbki autor viis mängulised õppetegevused ning õpilaste ainesõnavara ja rääkimisoskuse

eel- ja järeltesti läbi oma koolis. Testimiseks vajaliku pildimaterjali kasutamine lepidi eelnevalt kokku. Õpetaja päevikut täitsid mõlemad peale tunni läbiviimist. Uurimistulemuste analüüs koostati ühiselt. Protsessi käigus konsulteeriti magistritöö juhendaja Mare Kitsnikuga, kes andis väärtuslikke suuniseid ja soovitusi tegevuste läbimõtlemiseks.

Töö koostamisel kasutati tehisintellektil põhinevat keelemudelit ChatGPT (OpenAI) ideede struktureerimiseks, tõlkimiseks ja keeleliseks toimetamiseks. Tehisintellekti loodud väljundit muudeti, täiendati ja kohandati autorite poolt. Vastutus töö lõpliku sisu eest jääb autoritele.

Käesoleva magistritöö uudsus seisneb selle keskendumises 3. klassi loodusõpetuse õpetamisele olukorras, kus klassis õpivad muu kodukeelega õpilased. Kuigi mängulist lähenemist ning muu kodukeelega õpilaste toetamise võimalusi on varasemates uuringutes käsitletud erinevates õppeainetes ja vanuseastmetes, on 3. klassi loodusõpetuse kontekstis vastavaid rakenduslikke käsitusi vähem. Näiteks on Ladvik ja Kornõševa (2025) uurinud mängustatud aktiivõppegevuste mõju teise klassi õpilaste rääkimisoskuse arendamisele inimeseõpetuse tunnis ning leidnud, et selline lähenemine toetab õpilaste suulist eneseväljendust ja suurendab õpiaktiivsust.

Käesolev töö ühendab aineõppe ja keeleteo mängulise lähenemise kaudu ning ei piirdu üksnes teoreetilise käsitlusega. See hõlmab konkreetsete mängustatud õppematerjalide loomist ja nende rakendamist loodusõpetuse tundides. Seeläbi pakub uurimus lisaks teaduslikule panusele ka praktilisi töövahendeid õpetajatele, kes töötavad muu kodukeelega õpilastega eestikeelses koolis.

Magistritöö koosneb kuuest peatükist, kokkuvõttest, kasutatud kirjanduse loetelust, ingliskeelsest resümeeist ja lisadest. Esimeses peatükis räägitakse teise keele omandamisest ja õpetamisest üldiselt. Teises peatükis käsitletakse teise keele sõnavara- ja rääkimisoskuse arenemist ja õpetamist. Kolmandas peatükis vaadeldakse mängustamist teise keele õppes. Uurimismeetodi ja uurimismaterjali kirjeldused on esitatud neljandas peatükis. Viiendas peatükis on kirjeldatud tegevusuuringu läbiviimist. Kuuendas peatükis on toodud uurimistulemused.

1. TEISE KEELE OMANDAMINE JA ÕPPIMINE

Peatükis käsitletakse teise keele omandamist ja õpetamist kasutuspõhises ja suhtluspõhises raamistikus, mis rõhutab keele aktiivse kasutamise rolli keeleoskuse kujunemisel. Alapeatükis 1.1. vaadeldakse esimese ja teise keele omandamise põhimõtteid ning alapeatükis 1.2. teise keele õpetamise põhimõtteid.

1.1. Esimese ja teise keele kasutuspõhine omandamine

Esimene keel on keel, mille laps omandab varases eas loomulikus keelekeskkonnas ning mille kujunemine toimub valdavalt ilma süstemaatilise õpetuseta (Crystal, 2003). Esimese keele omandamist käsitletakse universaalse ja bioloogiliselt toetatud protsessina, mis tugineb inimese kaasasündinud keelelisele võimekusele (Chomsky, 1965; Lenneberg, 1967). Generatiivse käsitlemise järgi on inimene võimeline õppima keele reegleid ka siis, kui keeleline sisend on piiratud (Chomsky, 1965). Samal ajal rõhutab sotsiokultuuriline lähenemine, et keele areng toimub sotsiaalses suhtluses ning on lahutamatult seotud keskkonna ja igapäevaste suhtlusviisidega (Vygotsky, 1978; Tomasello, 2003). Lennebergi (1967) kriitilise perioodi kohaselt on varajane lapsepõlv keele omandamiseks optimaalne arenguperiood.

Teine keel on keel, mida omandatakse pärast esimese keele kujunemist ning mille õppimine võib toimuda nii loomulikus keelekeskkonnas kui ka formaalse õppe kaudu. Mõiste „teine keel” ei viita tingimata omandamise järjekorrale, vaid hõlmab kõiki keeli, mis lisanduvad pärast esimest keelt (Ellis, 2015). Erinevalt esimese keele omandamisest on teise keele õppimine sageli seotud teadliku õppimise, metalingvistilise refleksiooni ning õpetusliku sekkumisega.

Kasutuspõhine keelekäsitlus (ingl *usage-based approach*) lähtub seisukohast, et keelt omandatakse rohke arusaadava sisendi (ingl *input*) ja aktiivse keelekasutuse kaudu suhtlusolukordades (Tomasello, 2003; Ellis, 2002). Keeleoskus areneb järk-järgult korduva kasutamise tulemusena ning õppija omandab keelekonstruktsioone (ingl *language constructions*) neid korduvalt kuulates, mõistes ja ise kasutades. Keelekonstruktsioonid on vormi ja tähenduse ühendid (Goldberg, 2006; Ellis & Wulff, 2015).

Keelekonstruktsioonide õppimine toimub samm-sammult - õppija kogub keelelisi kogemusi, kasutab meeldejäänud konstruktsioone alguses tervikuna ning kujundab nende üldistamise põhjal hiljem ise uusi väljendeid. Sagedamini kasutatavad konstruktsioonid omandatakse kiiremini (Ellis & Larsen-Freeman, 2009).

Esimese ja teise keele omandamise põhimehhanismid on sarnased, kuid erinevad on tingimused, milles keel omandatakse. Teise keele õppijatel on sageli piiratud võimalused kuulda sihtkeelt loomulikus keskkonnas ning kasutada seda spontaanselt ja autentses suhtlussituatsioonis (Ellis, 2015). Samuti on teise keele õppijate motivatsioon keelt õppida sageli madalam kui esimest keelt omandavatel lastel (Dörnyei, 2001).

Kasutuspõhise lähenemise põhimõtteid kinnitavad ka Eesti koolikontekstis läbi viidud uuringud. Bernhardt ja Meristo (2023) näitavad, et eesti keele omandamine mitmekeelses esimese kooliastme klassis toimub kõige tõhusamalt tegevuste kaudu, kus keel on vahend eesmärgi saavutamiseks. Õppijad omandavad keelelisi struktuure korduva kasutamise kaudu mängulistes ja suhtluslikes olukordades, kus keeleline väljendus on seotud konkreetse tegevusega.

Argus jt (2021) hinnangul on nii esimese kui ka teise keele omandamisel keskne roll keele kasutamisel korduvates ja sisulistes olukordades. Keelelised mustrid kujunevad järk-järgult ning toetuvad varasematele kogemustele. Teise keele õppijate puhul on sageli piiravaks teguriks napp keelekeskkond, mistõttu tuleb koolis teadlikult luua olukordi, kus keel on vajalik suhtlemiseks ja tegutsemiseks. Selline lähenemine eeldab nii arusaadavat keelelist kui ka õppijate aktiivset keelekasutust.

1.2. Teise keele õpetamine

Teise keele omandamisel rõhutavad teooriad loomuliku ja arusaadava keelelise sisendi ja õppija aktiivse keelekasutuse keskset rolli. Long (1996) rõhutab, et keele omandamine on kõige tõhusam, kui õppija puutub kokku sisendiga, mis on veidi üle tema praeguse taseme.

Samas ei piisa keele omandamiseks üksnes sisendist. Swaini (1985, 1995) sõnul toimub keeleline areng siis, kui õppija peab oma mõtteid aktiivselt väljendama ja märkab seejuures oma keelelisi puudujääke. Aktiivne rääkimine ja kirjutamine võimaldavad õppijal oma

arusaamist kontrollida ning keeleoskust arendada. Seetõttu on aineõppes oluline, et õpilased saaksid ise selgitada, arutleda ja oma mõtteid sõnastada.

Esimeses kooliastmes on tähtis, et lapsed saaksid keelt kasutada mitte ainult õpikus olevate harjutuste, vaid ka päriselulistest ja mängulistest olukordades. Bernhardt ja Meristo (2023) rõhutavad, et tõhus keeleõpe eeldab selliste tunnitegevuste kavandamist, kus keel ei ole eesmärk omaette, vaid vahend ühistegevuses osalemiseks. Liikumist, mängu ja koostööd ühendavad tegevused vähendavad keelekasutusega seotud ärevust ning soodustavad õppijate aktiivset osalemist.

Kommunikatiivne ja kasutuspõhine lähenemine rõhutab autentsete tekstide kuulamise ja lugemise kaudu keelekonstruktsioonide omandamist ning aktiivset keelekasutust suhtlusolukordades. (Richards, 2006; Larsen-Freeman & Anderson, 2016) Euroopa keeleõppe raamdokument (Euroopa keeleõppe raamdokument [EKR], 2023) rõhutab samuti, et õppijatel peab olema võimalus kasutada keelt elulistest olukordades.

Teise keele õppimisel on oluline roll ka motivatsioonil. Positiivne ja turvaline õpikeskkond vähendab ärevust ning soodustab keele aktiivset kasutamist. (Dörnyei, 1994; Csikszentmihalyi, 1990) Kui õppimine on sisukas ja õppijale tähenduslik, on ta julgem keelt kasutama ja areneb pikema aja jooksul paremini. (Dörnyei & Ushioda, 2011)

Eesti hariduskontekstis on olulisel kohal lõimitud aine- ja keeleõpe (LAK-õpe), mille eesmärk on arendada keeleoskust aineõppe kaudu (Mehisto *et al.*, 2010). Selline lähenemine sobib hästi kasutuspõhise keelekäsitlusega, kuna keel toimib vahendina ainealaste eesmärkide saavutamisel. Ka Eesti koolipraktikat käsitlevad uuringud näitavad, et teise keele õpetamisel on tõhusaim integreerida keeleõpe aineõppesse. (Bernhardt & Meristo, 2023)

Aineõppes tähendab see, et õpilased vajavad korduvaid võimalusi kasutada samu keelelisi mustreid erinevates kontekstides, näiteks kirjeldades, selgitades ja võrreldes õpitavaid nähtusi. Keele omandamine on tõhusaim siis, kui õppijad saavad keelt kasutada eesmärgipärastes tegevustes. (Kitsnik, 2019) Sellest tulenevalt seostub kasutuspõhine keelekäsitlus otseselt lõimitud aine- ja keeleõppega, kus keel on vahend ainealaste teadmiste omandamiseks ning keele õppimine toimub sisulise tegevuse käigus.

Seega on teise keele omandamise seisukohalt oluline luua õppijatele olukordi, kus nad saavad keelt aktiivselt kasutada. Üks keskseid keeleoskuse komponente sellistes olukordades on sõnavara- ja rääkimisoskus, mille arengut käsitletakse järgmises peatükis.

2. TEISE KEELE SÕNAVARA- JA RÄÄKIMISOSKUSE ARENDAMINE

Käesolevas peatükis käsitletakse keeleoskuse osaoskusi Euroopa keeleõppe raamdokumendi põhjal, keskendudes rääkimisoskuse olemusele, selle kujunemist mõjutavatele komponentidele ning sõnavara rollile suulise keelekasutuse arengus. Alapeatükis 2.1. käsitletakse sõnavara ja rääkimisoskuse arenemist, alapeatükis 2.2. teise keele sõnavara õpetamist, alapeatükis 2.3. teise keele rääkimisoskuse õpetamist, alapeatükis 2.4. keelelise toe pakkumist teise keele õppijatele ning alapeatükis 2.5. käsitletakse õppetegevuste tüüpe teise keele õpetamisel.

Keeleoskus koosneb mitmest omavahel seotud osaoskusest, mis toimivad suhtluses üksteist täiendavalt. Euroopa keeleõppe raamdokumendi sõsarväljaandes (CEFR Companion Volume, 2020) eristatakse keelelisi tegevusi nelja põhikategooria kaudu: retseptsioon (kuulamine ja lugemine), produktsioon (rääkimine ja kirjutamine), interaktsioon (kahesuunaline suhtlus, sh veebisuhtlus) ja mediatsioon (teksti, mõistete ja suhtluse vahendamine). (Council of Europe, 2020) Rääkimisoskus kuulub nii produktsiooni kui ka interaktsiooni valdkonda, kuna see hõlmab nii suulist eneseväljendust kui ka kahesuunalist suhtlust.

Rääkimine on üks keerukamaid keelelisi tegevusi, sest see eeldab mitme protsessi samaaegset toimimist. Rääkimisoskus hõlmab lingvistilist kompetentsi (grammatika, sõnavara, hääldus), diskursuslikku kompetentsi (võimet luua sidusaid ja loogilisi tekste), pragmaatilist kompetentsi (sobiva keelekasutuse valik sõltuvalt kontekstist) ning strateegilist kompetentsi (suhtlusstrateegiate kasutamine, et kompenseerida keelelisi puudujääke). (Canale & Swain, 1980; Bachman, 1990) Õppija peab aktiveerima sobiva sõnavara, rakendama grammatilisi teadmisi, sõnastama oma mõtted selgelt ning arvestama suhtlusolukorra ja vestluspartneriga. Seetõttu ei tähenda rääkimine ainult keeleliste teadmiste kasutamist, vaid on oskus, mis kujuneb ja areneb aja jooksul.

Sõnavara moodustab rääkimisoskuse keskse aluse. Ilma piisava ja kergesti kasutatava sõnavarata ei saa õppija oma mõtteid vabalt ja sujuvalt väljendada. Samal ajal ei arene sõnavara üksnes passiivse kokkupuute kaudu, vaid vajab aktiivset kasutust. Seetõttu on sõnavara ja rääkimisoskus omavahel tihedalt seotud ning arenevad vastastikusel koostöös. Järgnevas alapeatükis käsitletakse lähemalt nende osaoskuste kujunemist ja arenguprotsessi.

2.1. Sõnavara ja rääkimisoskuse arenemine

Sõnavara omandamine on järkjärguline protsess, mille käigus liiguvad sõnad retseptiivsest teadmisest produktiivsesse kasutusse. Retseptiivne sõnavara kujuneb korduva kokkupuute kaudu kuulamis- ja lugemissituatsioonides, kus õppija hakkab sõna tähendust ära tundma ja seda kontekstis mõistma. Selline äratundmine ei tähenda veel võimet sõna ise aktiivselt kasutada, kuid loob aluse selle edasiseks kinnistumiseks. (Nation, 2001) Sõnavara ei omandata ühe korraga, vaid see kujuneb järk-järgult ja aja jookul.

Retseptiivne teadmine muutub produktiivseks siis, kui õppija hakkab sõnu ise aktiivselt kasutama. Nation (2001) järgi toetab seda üleminekut sõna sihipärane ja korduv kasutamine erinevates suhtlusolukordades. Ka Eesti kontekstis on leitud, et sõnavara ja rääkimisoskuse areng on seotud aktiivse keelekasutuse ning loomuliku suhtlemise kujunemisega (Kitsnik & Berezina, 2021). Seega seob aktiivne ja tähenduslik keelekasutus sõnavara arengu ja rääkimisoskuse ühtseks tervikuks.

Keele areng on oma olemuselt seotud sotsiaalse suhtlusega. Lev Vygotsky (1978) sotsiokultuurilise teooria kohaselt kujuneb keeleoskus aktiivse osalemise kaudu, kus keel toimib mõtlemise ja suhtlemise vahendina. Selline lähenemine rõhutab suhtluse ja koostöise õppimise rolli keeleoskuse arengus. Suhtluses kasutatud sõnad kinnistuvad ning muutuvad õppija aktiivse keelekasutuse osaks. Selles protsessis põimuvad sõnavara areng ja rääkimisoskus: uusi sõnu esmalt mõistetakse ning seejärel kasutatakse neid aktiivses suhtluses.

Rääkimisoskus aga ei piirdu üksnes sõnavara ja grammatiliste vahendite kasutamisega, vaid hõlmab ka suhtluspädevuse kujunemist. Rääkimisoskuse kujunemisel areneb õppijal rääkimisjulgus ning oskus vestlust alustada, seda hoida ja vestluspartnerile sobivalt

reageerida. (Kitsnik, 2019) Need oskused arenevad eelkõige aktiivse suhtlemise käigus ning on seotud sõnavara arenguga.

Rääkimisoskuse arengut võivad takistada ärevus ja hirm eksimise ees. Stephen Krashen (1982) afektiivse filtri hüpoteesi kohaselt võib kõrge ärevus pidurdada keele omandamist isegi siis, kui sisend on piisav. Seetõttu on oluline turvaline õpikeskkond, kus eksimine on aktsepteeritud ning õppijal on võimalus keelt aktiivselt kasutada.

Seega võib järeldada, et sõnavara ja rääkimisoskus arenevad tihedas vastastikuses koostoimes: sõnavara loob aluse mõtete väljendamiseks, samas kui aktiivne suhtlemine võimaldab sõnavara kinnistada. Nende areng põhineb eelkõige aktiivsel ja tähenduslikul keelekasutusel. (Nation, 2001; Kitsnik, 2019; Kitsnik & Berezina, 2021; Vygotsky, 1978)

2.2. Teise keele sõnavara õpetamine

Sõnavara peetakse keeleoskuse keskseks komponendiks, sest sõnade tundmine ja kasutamine võimaldavad õppijal nii mõtteid väljendada kui ka teiste keelekasutusest aru saada. Wilkins (1972) on rõhutanud, et ilma grammatikata saab edasi anda vähe, kuid ilma sõnavarata ei saa edasi anda peaaegu mitte midagi. Seetõttu on sõnavara õpetamisel teise keele õppes oluline roll, kuna see loob aluse õppija suhtlusoskuse kujunemisele ja aktiivsele keelekasutusele. Sõnavara omandamine on pikaajaline protsess, mille käigus peab õppija sõnadega korduvalt kokku puutuma erinevates kontekstides ning neid ka ise kasutama. Uute sõnade õppimine ei tähenda üksnes nende tähenduse teadmist, vaid ka oskust kasutada sõnu õigetes grammatilistes vormides ja sobivates suhtlusolukordades. Seega hõlmab sõnavara areng nii sõnade mõistmist kui ka nende aktiivset kasutamist suhtluses. (Nation, 2001) Traditsiooniliselt on sõnavara õpetamisel kasutatud näiteks sõnaloendeid, tõlkimist ja päheõppimist. Kuigi sellised meetodid võivad aidata sõnade tähendust meelde jätta, ei pruugi need alati toetada sõnade aktiivset kasutamist suhtluses. Uuringud näitavad, et sõnavara kinnistub paremini siis, kui õppijad kasutavad uusi sõnu tähenduslikes ja suhtluspõhistes tegevustes. (Nation, 2001; Thornbury, 2002)

Eesti keele kui teise keele kontekstis on samuti rõhutatud aktiivsete õppemeetodite olulisust. Kuusik (2024) uuris oma magistritöös sõnavara õppimist traditsiooniliste ja aktiivõppemeetodite abil ning leidis, et aktiivsetes tegevustes osalemine võib muuta

sõnavara õppimise õppijate jaoks motiveerivamaks ning toetada sõnade paremat omandamist. Aktiivõppel põhinevad tegevused, näiteks arutelud, rollimängud või koostööpõhised ülesanded, võimaldavad õppijatel uusi sõnu kohe kasutada ning seostada neid erinevate suhtlusolukordadega. Samuti rõhutatakse, et sõnavara õpetamine peaks olema seotud õppijate varasemate teadmiste ja huvidega ning pakkuma võimalust sõnu kasutada eri kontekstides. (Nation, 2001; Thornbury, 2002). Sõnavara õpetamisel on oluline roll ka ainesõnavaral. Ainesõnavara all mõistetakse konkreetse õppeainega seotud mõisteid ja väljendeid, mis võimaldavad õppijatel mõista ainealaseid tekste, osaleda aruteludes ning väljendada oma teadmisi õpitavas valdkonnas (Coyle, Hood & Marsh, 2010). Seetõttu ei piirdu sõnavara õpetamine üksnes üldkeele sõnade õppimisega, vaid hõlmab ka ainealaste mõistete järkjärgulist omandamist.

Ainesõnavara õpetamine on tihedalt seotud lõimitud aine- ja keeleõppega (LAK-õpe), mille eesmärk on õppida samaaegselt nii aine sisu kui ka keelt. LAK-õppes kasutatakse keelt õppimise vahendina ning õppijad puutuvad kokku nii üldise kui ka ainealase sõnavaraga erinevates tähenduslikes olukordades. Selline lähenemine aitab siduda uued sõnad konkreetse õpitegevuse ja kontekstiga ning toetab nende aktiivset kasutamist suhtluses, mis omakorda toetab nii sõnavara arengut kui ka rääkimisoskuse kujunemist (Coyle, Hood & Marsh, 2010; Mehisto, Marsh & Frigols, 2010).

Seetõttu peetakse tänapäeva keeleõppes oluliseks siduda sõnavara õpetamine suhtluspõhiste tegevustega. Kui õppijad saavad uusi sõnu kasutada tähenduslikes ülesannetes, näiteks aruteludes, rollimängudes või probleeme lahendades, muutub sõnavara kasutamine loomulikumaks ning sõnad kinnistuvad paremini. Nii on sõnavara areng tihedalt seotud rääkimisoskusega, mille kaudu õppijad saavad uusi sõnu aktiivselt kasutada.

Kuna sõnavara areng on tihedalt seotud suulise keelekasutusega, käsitletakse järgmises alapeatükis lähemalt rääkimisoskuse õpetamist teise keele õppes.

2.3. Teise keele rääkimisoskuse õpetamine

Nagu eelmises alapeatükis käsitletud, areneb rääkimisoskus eelkõige aktiivse suhtlemise kaudu. Kitsnik ja Kängsepp-Puun (2025) toovad välja, et eesti keele kui teise keele rääkimisoskuse õpetamisel koolis on palju arenguvajadusi. Uuringud näitavad, et puudus

on huvitavatest, aktiivsetest ja rääkima motiveerivatest õppetegevustest ning eriti vähe rakendatakse vaba rääkimise ülesandeid, st ülesandeid, kus õppijad saavad keelt kasutada vabalt ja spontaanselt suhtlusolukordades, mis on aga olulised tõelise rääkimise arendamiseks. Euroopa keeleõppe raamdokumendi sõsarväljaanne (CEFR Companion Volume, 2020) rõhutab rääkimisoskuse rolli nii produktsioonis kui ka interaktsioonis ning seda, et see areneb kõige tõhusamalt olukordades, kus õppijal on reaalne vajadus ja eesmärk suhelda.

Rääkimisoskuse õpetamisel on keskne roll aktiivõppe meetoditel ja turvalise õpikeskkonna loomisel, kus õppijad julgevad keelt kasutada. Ur (1996) rõhutab, et õpilased vajavad rohkelt rääkimisega ning õpetajakeskne töökorraldus ei toeta suulise keele arengut. Paaris- ja rühmatööd suurendavad õppijate rääkimismahtu, võimaldavad kõigil keelt kasutada ning vähendavad rääkimisega seotud ärevust (Kitsnik, 2019). Kitsnik ja Kängsepp-Puun (2025) rõhutavad, et paaris- ja rühmatöö võimaldab õppijatel keelt rohkem kasutada ning loob mitmekesisemaid suhtlusolukordi ning õppijate rääkimisoskus areneb mitmekesisemalt kui vaid õpetajaga suheldes.

Rääkimisoskuse õpetamisel mitmekeelses klassis on Bernhardti ja Meristo (2023) järgi keskne roll mängulistel ja tegevuspõhistel õppetegevustel, mis loovad õppijatele loomuliku vajaduse suuliseks keelekasutuseks. Autorid toovad esile, et rääkimisoskuse arengut toetavad tegevused, kus õppijad tegutsevad koos, arutavad, kirjeldavad ja lahendavad ülesandeid eesti keeles. Sellised tegevused suurendavad õppijate rääkimismahtu ning loovad turvalise keskkonna, kus eksimine on loomulik osa õppimisest.

Oluline on pakkuda õppijatele palju autentseid suhtlusolukordi, kus nad saavad harjutada ning kogeda keele loomulikku kasutust. Täenduslikud ja elulised ülesanded toetavad keele kasutamist loomulikes suhtlussituatsioonides. Meetodid nagu rollimängud, koostöömängud ja improvisatsioonilised ülesanded võimaldavad õppijatel arendada sõnavara, keelepilti ning enesekindlust keele kasutamisel (Swain, 1993; Kitsnik, 2019).

Motivatsioon ja positiivne õhkkond on väga olulised: õppijad peavad tundma, et neil on õigus eksida ning keelekasutust saab parandada koostöös ning mängulistes tegevustes (Dörnyei & Csizér, 1998). Eesti keele õpetajad rõhutavad, et mängulised ja aktiivsed tegevused suurendavad õppijate rääkimis- ning kuulamisioskust ning muudavad keeleõppe

lõbusamaks ja efektiivsemaks (Kitsnik & Berezina, 2021). Kitsnik ja Berezina (2021) rõhutavad samuti, et rääkimisoskuse arendamiseks on oluline pakkuda õppijatele rohkeid võimalusi keele kasutamiseks paaris- ja rühmatöös. Nende uuringud näitavad, et õpetajakeskne suhtlus piirab õppijate rääkimismahtu, samas kui koostööpõhised ja mängulised ülesanded suurendavad märgatavalt suulise keele kasutust. Õppijate enesekindlus ja rääkimisjulgus kasvavad eelkõige siis, kui keelekasutus on seotud ühise eesmärgi ja tegevusega, mitte üksikute keeleharjutustega.

2.4. Keeleline tugi teise keele õppijatele

Keeleline toetamine (ingl *scaffolding*) on muukeelsete õpilaste puhul vältimatu, sest õppijad ei pruugi veel omada piisavat sõnavara ega keelelisi struktuure, et oma mõtteid vabalt väljendada. Mõiste „scaffolding“ viitab õpetaja või kaasõppijate pakutavale ajutisele toele, mis aitab õppijal sooritada ülesandeid, mida ta iseseisvalt veel teha ei suudaks. Keelelise toe abil saab õppija järk-järgult arendada oma keeleoskust ja muutuda üha iseseisvamaks keelekasutajaks (Wood, Bruner & Ross, 1976; Gibbons, 2002).

Gibbons (2002) toob välja, et visuaalsed abivahendid, lausemallid ja märksõnad aitavad õppijatel oma mõtteid struktureerida ning toetavad suulist väljendust. Näiteks võivad õpetajad pakkuda õppijatele alustavaid fraase, võtmesõnu või lihtsaid lausestruktuure, mille abil on õppijatel lihtsam vestlust alustada ja selles osaleda. Selline tugi vähendab õppijate keelelist koormust ning võimaldab neil keskenduda suhtlemisele ja mõtete väljendamisele.

Lisaks visuaalsetele ja keelelistele abivahenditele on oluline ka õppetegevuste ülesehitus. Uute keeleliste struktuuride õppimisel võib õpetaja esmalt näidata soovitud keelekasutust, seejärel pakkuda õppijatele juhendatud harjutusi ning lõpuks suunata õppijaid keelt iseseisvalt kasutama. Selline järkjärguline toe vähendamine aitab õppijatel arendada enesekindlust ja kasutada keelt üha vabamalt (Gibbons, 2002; Hammond & Gibbons, 2005).

Oluline roll on ka õppija emotsionaalsel turvatundel. Teise keele õppimisel on vead paratamatu osa õppimisprotsessist ning nende tegemine on keele arengu loomulik etapp. Vigadesse tuleks suhtuda kui õppimisvõimalustesse, pakkudes õppijatele konstruktiivset ja arengut toetavat tagasisidet (Thornbury, 2005). Toetav õpikeskkond, kus eksimist ei peeta

probleemiks, julgustab õppijaid rohkem keelt kasutama ning aitab seeläbi kaasa rääkimisoskuse arengule.

Keeleline tugi on eriti oluline ka aktiivsetes ja suhtluspõhistes õppetegevustes. Kui õppijatele pakutakse vajalikku sõnavara, märksõnu või lausemalle, on neil lihtsam osaleda aruteludes, rollimängudes ja teistes ülesannetes, mis vajavad suhtlemist. Selline tugi aitab õppijatel kasutada uusi sõnu praktilises suhtluses ning toetab seeläbi nii sõnavara kinnistumist kui ka rääkimisoskuse arengut.

Keeleline tugi toimib kõige paremini siis, kui seda kasutatakse aktiivsetes õppetegevustes. Seetõttu on oluline vaadata lähemalt ka õppetegevuste tüüpe, mida teise keele õpetamisel kasutatakse.

2.5. Õppetegevuste tüübid

Teise keele õpetamisel kasutatakse mitmesuguseid harjutuste ja ülesannete tüüpe, mille eesmärk on toetada nii sõnavara omandamist kui ka suulise eneseväljenduse arengut. Õppetegevused võivad erineda nii eesmärgi, ülesehituse kui ka õppijalt eeldatava keelekasutuse ulatuse poolest ning sageli kasutatakse neid järjestuses, kus esmalt harjutatakse keelelisi elemente ja seejärel rakendatakse neid suhtlusolukordades. Selline järjestus sobib keeleõppes sageli kasutatava mudeliga, kus õpetamine liigub esitamisest ja juhendatud harjutamisest iseseisva keelekasutuseni (Thornbury, 2005).

Rääkimisoskuse arendamisel võib eristada rääkimisharjutusi ja rääkimisülesandeid. Harjutused on suunatud peamiselt keeleliste vormide õppimisele ja harjutamisele, näiteks sõnavara, grammatikavormide, lausestruktuuride või häälduse kinnistamisele. Harjutustes antakse õppijatele sageli ette vajalik keelematerjal ning tegevusel on enamasti kindlad õiged vastused. Selliste harjutuste hulka võivad kuuluda näiteks kordamisharjutused, lausemoodustusharjutused, küsimustele vastamise harjutused, vormimoodustusharjutused ning kommunikatiivsed täpsusharjutused (Kitsnik 2023; Jatsenko 2025).

Lisaks eristatakse harjutusi ka selle järgi, kui palju iseseisvat keelekasutust need nõuavad. Reproductiivsetes harjutustes kordavad õppijad etteantud sõnu või lauseid, näiteks loevad dialoogi või vastavad küsimustele etteantud teksti põhjal. Osaliselt produktiivsetes

harjutustes peavad õppijad juba ise lauseid looma, kuid tegevust toetavad etteantud sõnad, fraasid või näidised (Thornbury, 2005). Ülesanded on suunatud eelkõige suhtlemisele.

Käesolevas töös kasutatakse mõistet *vaba rääkimise ülesanded*, mille all peetakse silmas suhtlusülesandeid, kus õppijate keelekasutus ei ole kindlalt ette määratud ning nad saavad ennast vabalt väljendada, lähtudes suhtlussituatsioonist ja oma keeleoskuse tasemest. Sellistes ülesannetes puudub üks õige või kindel vastus ning kesksel kohal on tähenduse loomine ja suhtluse sujuvus.

Erinevalt rääkimisharjutustest, mis on suunatud keeleliste vormide harjutamisele ja kus keelekasutus on sageli ette antud või piiratud, eeldavad vaba rääkimise ülesanded spontaanset eneseväljendust ning oma suhtluspartnerile reageerimist. Sellised ülesanded loovad tingimused loomulikumaks keelekasutuseks ning toetavad rääkimisoskuse arengut kõige vahetumal viisil (Mikk & Kitsnik, 2025).

Nendes esineb tavaliselt suhtlusi, õppijad peavad kasutama oma olemasolevat keeleoskust ning ülesannetel ei ole ühte õiget vastust. Ülesannete hulka kuuluvad näiteks tekstiloomesülesanded, vestlusülesanded ja arutlusülesanded, mille käigus peavad õppijad väljendama oma arvamust, kirjeldama olukordi või lahendama suhtlusprobleeme (Richards, 2006; Jatsenko, 2025).

Õpikute analüüs näitab, et eesti keele kui teise keele õppematerjalides kasutatakse erinevaid rääkimistegevuste tüüpe, kuid nende osakaal võib olla erinev. Näiteks üheksanda klassi eesti keele kui teise keele õpikuid uurinud Jatsenko magistritöös selgus, et osas õpikutes esineb palju vormimoodustusharjutusi, lausemoodustusharjutusi ja küsimustele vastamise harjutusi, samas kui suhtlusülesannete hulgas leidub enim tekstiloomesülesandeid, kuid vestlus- ja arutlusülesandeid esineb vähem (Jatsenko 2025). Samas peetakse rääkimisoskuse arenguks oluliseks, et õppijad saaksid osaleda eri tüüpi suhtlusülesannetes, mis arendavad nii keelelist täpsust kui ka suhtlusoskust. Rääkimisoskuse areng sõltub suuresti sellest, milliseid õppetegevusi tunnis kasutatakse ja kui palju võimalusi saavad õppijad keelt aktiivselt kasutada. Seetõttu on oluline vaadelda ka erinevaid õppetegevuste tüüpe, mille kaudu saab rääkimisoskust süstemaatiliselt arendada.

Õppetegevusi võib eristada ka selle järgi, kuidas õppijad neid tunnis teevad. Näiteks võivad õppijad teha ülesandeid individuaalselt, paaris, rühmas või kogu klassiga. Paaris- ja

rühmatöö annavad õppijatele rohkem võimalusi suuliseks suhtlemiseks ning toetavad seetõttu eriti rääkimisoskuse arengut (Jatsenko 2025).

Tänapäeva keeleõppes kasutatakse üha enam ka LAK-õpet (lõimitud aine- ja keeleõpet), kus keskendutakse õppimisel korraga nii ainesisule kui ka keelele. LAK-õppes õpitakse uut sõnavara sageli aine sisu kaudu ning õppijad kasutavad seda kohe erinevates suhtlusolukordades, näiteks aruteludes, rühmatöodes või probleemilahendusülesannetes. Selline lähenemine aitab siduda sõnavara konkreetse kontekstiga ning toetab selle aktiivset kasutamist rääkimises (Coyle, Hood & Marsh 2010; Mehisto, Marsh & Frigols 2010).

Seetõttu rõhutatakse tänapäeva keeleõppes mitmekesiste õppetegevuste kasutamise vajadust. Harjutused aitavad õppijatel omandada vajalikku sõnavara ja keelestruktuure, samas kui suhtlusülesanded võimaldavad neid teadmisi rakendada tähenduslikus suhtluses. Selline õppetegevuste kombinatsioon toetab nii sõnavara arengut kui ka rääkimisoskuse kujunemist.

Keeleõppes kasutatakse mitmesuguseid õppetegevusi, mis toetavad nii sõnavara arengut kui ka suulise eneseväljenduse kujunemist. Üheks võimaluseks õppijate aktiivsuse ja motivatsiooni suurendamiseks on mänguliste elementide kasutamine õppetegevustes. Sellist lähenemist nimetatakse mängustamiseks (ingl *gamification*), mida käsitletakse lähemalt järgmises peatükis.

3. MÄNGUSTAMINE TEISE KEELE ÕPPES

Peatükis antakse ülevaade mängustamisest teise keele õppes. Alapeatükis 3.1. vaadeldakse mängustamise mõistet keeleõppes, alapeatükis 3.2. tutvustatakse erinevaid mängustatud tegevuste tüüpe ning alapeatükis 3.3. käsitletakse mängustamise kasutamise põhimõtteid.

3.1. Mängustamise mõiste

Mängustamine (ingl *gamification*) tähendab mänguliste elementide ja põhimõtete kasutamist tavapäraselt mittemängulistest tegevustes, sealhulgas õppeprotsessis (Deterding *et al.*, 2011). Eesmärgiks ei ole teha õppimist pelgalt meelelahutuseks, vaid suurendada õppijate kaasatust, motivatsiooni ning aktiivset osalemist.

Kuigi mängustamist seostatakse sageli digitaalse õppe ja tehnoloogiaga – näiteks arvuti- või nutirakendustes toimivate punktisüsteemide, auhindade või tasemete kaudu –, ei piirdu mängustamine üksnes digivahenditega. Mängulisi põhimõtteid saab rakendada edukalt ka klassiruumis, kasutades rollimänge, liikumist, improvisatsiooni, koostöömänge ja muid tegevusi, mis loovad õppijatele tähenduslikke ja motiveerivaid olukordi (Kitsnik, 2019). Käesolevas magistritöös käsitletakse mängustamist just sellises laiemas, mittedigitaalses tähenduses, keskendudes klassiruumis rakendatavatele mängulistele õppetegevustele.

Mängustamise keskmes on õppija emotsionaalne ja sotsiaalne kogemus. Kitsnik (2019) rõhutab, et mängustamine loob õppijatele väljakutseid, pakub rõõmu ning elevust ning vabastab argipäeva reeglitest ja piirangutest. Väljakutsed ehk tähenduslikud õppetegevused, mille täitmiseks peab pingutama ning mille saavutamine vallandab positiivseid emotsioone, tekitavad sisemist motivatsiooni (Higgins, 2006).

Mängustatud tegevused toetavad ka muukeelsete õpilaste keeleoskuse arengut. Need vähendavad keelekasutusega seotud ärevust ning loovad turvalise õhkkonna, kus õppijad julgevad katsetada, eksida ja keelt praktiliselt kasutada. Lisaks suurendavad mängulised tegevused osalemist paarides või väikestes rühmades, mis tõstab iga õppija rääkimismahtu ning mitmekesistab rääkimisoskuse arengut (Kitsnik & Kängsepp-Puun, 2025).

Seega ei ole mängustamine vaid punktide, tasemete või võistluselementide kasutamine, vaid keskmes on õppijatele oluline ja kasulik kogemus, mis soodustab keele omandamist,

vähendab hirmu eksimise ees ning innustab aktiivset keelekasutust. Mängustamine loob õpikeskkonna, kus õppijad saavad suhtluses päriselt osaleda, arendada oma sõnavara ja rääkimisoskust ning seeläbi tugevdada kogu keeleõppe protsessi.

3.2. Mängustatud tegevuste tüübid

Mängustatud tegevused võivad olla väga mitmekesised ning nende valik sõltub õpieesmärkidest, õppijate vanusest ja keeletasemest. Eesti keele kui teise keele õpetamisel on mängulisi tegevusi kasutatud eelkõige sõnavara, grammatika ja rääkimisoskuse arendamiseks (Kitsnik, 2019; Kitsnik & Berezina, 2021). Mängustatud õppetegevuste kaudu luuakse olukordi, kus õppijad kasutavad keelt loomulikult ja eesmärgipäraselt ning suhtlus muutub õppimise keskseks osaks.

Tõhusate mänguliste õppetegevuste aluseks on sageli suhtluskõrre (ingl *communication gap*), mis tähendab olukorda, kus õppijatel on erinev informatsioon või erinevad teadmised ning nad peavad suhtlemise kaudu selle info kokku viima. Selline olukord loob loomuliku vajaduse keelt kasutada, sest suhtlus ei toimu õpetaja nõudel, vaid vajadusest ülesanne lahendada või eesmärk saavutada (Ur, 1996). Suhtluskõrre võib esineda paljudes erinevates mängustatud tegevustes, näiteks rollimängudes, aruteludes või koostöömängudes.

Mängustatud tegevuste hulgas võib eristada mitut tüüpi mängu:

1) Rollimängud ja simulatsioonid

Üheks levinumaks mängustatud tegevuse tüübiks on rollimängud ja simulatsioonid, kus õppijad tegutsevad kindlas suhtlusolukorras ning kasutavad keelt vastavalt etteantud rollile või olukorrale. Rollimängud loovad autentseid suhtlussituatsioone ning aitavad õppijatel kasutada keelt tähenduslikus kontekstis, näiteks poes, arsti vastuvõtul või reisil. Simulatsioonid sarnanevad rollimängudega, kuid nende puhul tegutsevad õppijad tavaliselt iseendana etteantud olukorras. Livingstone (1983) toob välja, et simulatsioonides säilitab õppija oma identiteedi, mis muudab tegevuse psühholoogiliselt turvalisemaks ning keelekasutuse loomikumaks. Rollimängud ja simulatsioonid sobivad hästi rääkimisoskuse arendamiseks, kuna need nõuavad keele funktsionaalset kasutamist ning loovad olukorra, kus keel on vahend eesmärgi saavutamiseks (Thornbury, 2005).

2) Laua- ja kaardimängud

Laua- ja kaardimängud võimaldavad sõnavara korduvalt ja loomulikult harjutada. Mängu fookus on tegevusel, mitte keele vormil, mistõttu toimub keele omandamine sageli märkamatuks. Näiteks võib kasutada bingomängu, kus õpetaja nimetab või kirjeldab mõisteid ning õppijad märgivad oma kaardil vastavad sõnad või pildid. Loodusõpetuse tunnis võivad kaardil olla näiteks loomade, taimede või loodusnähtuste pildid, mida õpetaja kirjeldab eesti keeles. Selline mäng sobib hästi sõnavara kinnistamiseks, kuna mõisted korduvad mängu käigus mitu korda (Kitsnik, 2019).

3) Improvisatsioonilised mängud ehk impromängud

Improvisatsioonilised mängud on pärit improteatrist ning neid on edukalt rakendatud ka keeleõppes (Kitsnik, 2019). Nendes tegevustes ei ole etteantud kindlat stsenaariumi ning õppijad peavad reageerima spontaanselt ja loovalt. Improülesanded arendavad vaba rääkimisoskust ning aitavad õppijatel harjuda olukorraga, kus keelt tuleb kasutada kiiresti ja ettevalmistuseta. Näiteks võib õpetaja alustada lugu lausega „Eile läksin metsa ja nägin seal...“, millele iga õppija lisab omakorda järgmise lause. Selline tegevus arendab loovust ning loob pingevaba õhkkonna, kus õppijad julgevad rohkem rääkida.

4) Liikumismängud

Liikumisega seotud mängud ühendavad keelekasutuse füüsilise tegevusega, mis toetab õppijate kaasatust ja aitab hoida tähelepanu. Sellised tegevused võivad näiteks hõlmata klassiruumis liikumist, esemete või piltide otsimist ning keeleliste juhiste järgimist. Liikumismängud soodustavad keele omandamist, kuna seovad sõnavara ja väljendid konkreetse tegevusega ning toetavad õppimist erinevate meelte kaudu (Kitsnik, 2019; Bernhardt & Meristo, 2023).

5) Mõistatamis- ja äraarvamismängud

Mõistatamismängudes peavad õppijad kasutama keelt selleks, et kirjeldada, selgitada või esitada küsimusi, et jõuda õige vastuseni. Näiteks võib üks õppija mõelda loomale või loodusnähtusele ning teised püüavad seda jah- ei- küsimuste abil ära arvata. Sellised tegevused loovad loomuliku suhtlusringi ning soodustavad aktiivset keelekasutust. Samuti aitavad need arendada küsimuste moodustamist ja ainealase sõnavara kasutamist (Ur, 1996; Kitsnik, 2019).

6) Loovmängud

Loovmängud keskenduvad õppijate kujutlusvõime ja eneseväljenduse arendamisele. Nendes tegevustes loovad õppijad ise sisu, näiteks jutustavad lugusid, kirjeldavad kujuteldavaid olukordi või lahendavad avatud ülesandeid. Loovmängud toetavad keele spontaanset kasutamist ning aitavad õppijatel väljendada oma mõtteid vabalt ja isikupärasemalt. Sellised tegevused loovad turvalise ja toetava õpikeskkonna, kus keeleline eksimine on loomulik osa õppimisest (Kitsnik, 2019). Kuigi Bernhardt ja Meristo (2023) ei kasuta otseselt terminit *mängustamine*, kirjeldavad nad mitmeid tegevusi, mis vastavad mängustamise põhimõtetele. Nende uuring näitab, et mängulised ja aktiivsed tunnitegevused, nagu rollimängud, koostöömängud ja liikumisega seotud ülesanded, suurendavad õppijate keelelist aktiivsust ning rääkimissoovi. Sellised tegevused loovad positiivse ja loomuliku õpikeskkonna, kus keeleõpe toimub motiveerivalt.

3.3. Mängustamise kasutamise põhimõtted

Tegevuste tüübist ei piisa aga iseenesest – oluline on ka see, kuidas tegevusi rakendatakse. Mängustamise tõhus rakendamine eeldab teadlikku ja läbimõeldud lähenemist. Uuringud näitavad, et mängulised tegevused ei anna alati soovitud tulemusi, kui need ei ole seotud õpieesmärkidega või ei arvesta õppijate vanust ja keeletaset. Seetõttu on oluline, et mängustatud tegevused toetaksid konkreetseid keelelisi eesmärke, näiteks sõnavara või rääkimisoskuse arendamist, ega muutuks eesmärgiks omaette (Kitsnik, 2019). Samuti tuleb tagada tegevuste eakohasus ja jõukohasus, lähtudes õppijate arengutasemest (EKR, 2023).

Olulisel kohal on positiivne ja turvaline õpikeskkond. Eriti improvisatsioonilised ülesanded eeldavad usalduslikke suhteid ning valmisolekut eksida. Turvalises keskkonnas kasutavad õppijad keelt julgemalt ja suhtlevad loomulikumalt (Kitsnik & Berezina, 2021; Kitsnik & Kängsepp-Puun, 2025).

Mängustatud tegevused peaksid soodustama ka aktiivset osalemist ja koostööd. Liikumine, suhtlemine ja kaaslaste kuulamine toetavad oluliselt rääkimisoskuse arengut (Kitsnik & Berezina, 2021).

Empiirilised uuringud kinnitavad nende põhimõtete olulisust. Kitsniku ja Kängsepp-Puuni (2025) uuringust selgus, et mängustatud rääkimistegevused võivad märkimisväärselt

suurendada õppijate rääkimissoovi. Õpetajate hinnangul mõjutasid osalemist ja rääkimisvalmidust eelkõige viis tegurit: positiivsed emotsioonid, tegevuste jõukohasus, aktiivne tegutsemine, õppetegevuste huvitavus ning suhtlemine kaaslastega. Positiivseid emotsioone tekitasid muu hulgas liikumine, loovtegevused, rollimängud, uudsus ja huumor. Jõukohased ülesanded pakkusid õppijatele õnnestumiskogemust, mis omakorda suurendas motivatsiooni ja soodustas loomulikku keelekasutust.

Lisaks rääkimissoovi kasvule täheldasid õpetajad muutusi, mis viitavad rääkimisoskuse arengule. Paranes sõnavara omandamine ja kinnistumine, väljendusoskus ning lausete moodustamise ja jutustamise oskus. Samuti arenesid kuulamisoskus, tähelepanu ning kaaslaste kuulamise võime. Õppijate enesekindlus kasvas, mis väljendus suuremas rääkimisjulguses ja tagasihoidlikumate õppijate aktiivsemas osalemises. Mängustatud tegevused toetasid ka loovust, näiteks rollidesse sisseelamist ja uute lugude loomist (Kitsnik & Kängsepp-Puun, 2025).

Käesolevas uurimuses kasutatakse erinevaid mängustatud tegevusi, nagu rollimängud, koostöömängud, lauamängud ja improvisatsioonilised ülesanded, et toetada muu kodukeelega õpilaste eesti keele sõnavara ning rääkimisoskuse arengut loodusõpetuse tunnis. Need tegevused erinevad oma avatuse ja struktureerituse poolest. Osa neist võimaldab vaba ja tähenduskeskset keelekasutust (näiteks rollimängud ja improvisatsioon), samas kui teised sisaldavad ka struktureeritud elemente, mis aitavad kinnistada sõnavara ja keelelisi vorme.

4. UURIMISMEETOD JA -MATERJAL

Käesolevas peatükis kirjeldatakse magistritöö uurimismeetodit ja -materjali. Alapeatükis 4.1. tutvustatakse uurimismeetodit, alapeatükis 4.2. kirjeldatakse uuringus osalenud õpperühmasid ning alapeatükis 4.3. antakse ülevaade kasutatud uurimismaterjalidest.

4.1. Uurimismeetod

Magistritöö põhineb tegevusuuringul, milles kasutatakse nii kvalitatiivseid kui ka kvantitatiivseid andmeid. Tegevusuuring on praktikast lähtuv uurimismeetod, mille eesmärk on õpetamispraktika teadlik parandamine (Kemmis & McTaggart, 1988; McNiff & Whitehead, 2011). See on tsükel, kus esmalt planeeritakse, siis tegutsetakse, jälgitakse tulemusi ja lõpuks tehakse järeldusi. Tegevusuuring annab õpetajatele võimaluse uurida klassiruumi suhtlust ja keeleõppe protsesse nende toimumise ajal (Burns, 2010, lk 13).

Käesolev uurimus sisaldab lisaks tegevusuuringule ka arendusuuringu elemente, kuna töö käigus ei piirduta üksnes olemasoleva praktika analüüsimisega, vaid kavandatakse, luuakse ja rakendatakse sihipäraselt uusi mängustatud õppetegevusi. Arendusuuringule on iseloomulik praktilise lahenduse väljatöötamine ja selle toimivuse hindamine reaalses õpikeskkonnas, mistõttu ühendab käesolev uurimus nii arendus- kui ka uurimistegevuse eesmärgid.

Tegevusuuringu eeltööna viidi läbi uurimisprobleemi väljaselgitamiseks ja täpsustamiseks õpiku „Loodusõpetuse õpik 3. klassile“ (Hiimaa jt., 2023) analüüs (vt Lisa 1). Analüüsi eesmärk oli välja selgitada, mil määral sisaldab õpik ülesandeid, mis toetavad õpilaste ainesõnavara ja vaba rääkimise arengut ning millist tüüpi suulist keelekasutust need ülesanded eeldavad. Õpikus on kokku 75 küsimust ja ülesannet. Enamik ülesandeid on faktipõhised, kus nõutakse nimetamist, meenutamist või võrdlemist, ning need eeldavad valdavalt individuaalset vastamist.

Suurem osa ülesannetest ei paku keelelist tuge (nt sõnavara, lausealgused või pildiline tugi), mis on oluline muukeelsete õpilaste rääkimisoskuse kujunemisel. Vaba rääkimise ülesandeid, kus õppijad saavad väljendada oma arvamust, kirjeldada kogemust või arutleda nähtuste üle, esineb 28 ehk 37% kõigist analüüsitud ülesannetest, kuid need paiknevad

õpikus ebaühtlaselt ja juhuslikult. Mõned üksikud rühmatöö vormis ülesanded võimaldavad koostööl põhinevat suulist tegevust.

Analüüsi tulemused näitasid, et õpiku ülesanded ei toeta ainesõnavara ja rääkimisoskuse arengut süsteemselt. See kinnitas vajadust toetada muu kodukeelega 3. klassi õpilaste ainesõnavara ja rääkimisoskust sihipärasemalt ning pakkuda neile sobivat keelelist tuge enne vabamat suulist eneseväljendust.

Tegevusuuring koosnes kolmest etapist. Esimeses etapis koostati ja viidi läbi õpilaste ainesõnavara ja rääkimisoskuse eeltest. Teises etapis töötati välja mängustatud õppetegevused ning viidi need läbi loodusõpetuse tundides ning täideti õpetajapäevikut. Kolmandas etapis viidi läbi järeldest ning analüüsi kogutud andmeid.

Andmete kogumisel ja analüüsimisel rakendati nii kvalitatiivset kui ka kvantitatiivset meetodit. Kvalitatiivset meetodit kasutati õpetajapäevikute sissekannete analüüsimisel, et mõista mängustatud tegevuste toimivust ja õpilaste kaasatust tundide käigus. Kvantitatiivset meetodit kasutati õpilaste ainesõnavara ja rääkimisoskuse eel- ja järeldest tulemuste võrdlemisel, eesmärgiga hinnata muutusi õpilaste ainesõnavaras ja rääkimisoskuses mängustatud õppetegevuste läbiviimise perioodil.

4.2. Uuritavad õpperühmad

Uuringus osales kaks õpperühma: üks Ida- Virumaal õppiv rühm (edaspidi R1) ja teine Harjumaal õppiv rühm (edaspidi R2). Mõlemad rühmad õpivad üldhariduskoolis, mille õppekeel on eesti keel. Uuringu läbiviimise ajal õppisid õpilased kolmandas klassis ning olid õppinud alates esimesest klassist kõiki õppeaineid eesti keeles.

R1-s oli kokku 17 õpilast, kuid nõusoleku oma lapse uuringus osalemiseks andis 13 lapsevanemat. Uuringus osalenud 13-st õpilasest 6 olid poisid ja 7 tüdrukud. Kõigi õpilaste emakeel oli vene keel. Õpilaste eesti keele oskus klassiõpetaja suulise hinnangu põhjal oli algtasemel. Õpilased osalevad õppetöös ja järgivad juhiseid, kuid paljude rääkimisoskus on piiratud ja sõnavara väike. Keelelisi vigu esineb sageli. Magistritöö autor ei olnud varem seda rühma õpetanud.

R2-s oli 6 õpilast: 4 poissi ja 2 tüdrukut. Viie õpilase emakeel oli vene keel ja ühel õpilasel ukraina keel. Õpilaste eesti keele oskus oli klassiõpetaja suulise hinnangu põhjal väga

madal. Õpilastel on ühel päeval nädalas eesti keele tunni ajast ainetund eesti keel teise keelena. Õpilased vajavad sagedast keelelist tuge, nende sõnavara on piiratud ning suuline eneseväljendus on vähene ja ebakindel. Keeleliste struktuuride kasutamisel esineb rohkelt vigu ning õpilased kasutavad suhtluses sageli üksiksõnu või lühikesi fraase. Magistritöö autor ei olnud varem seda rühma õpetanud.

4.3. Uurimismaterjal

Uurimismaterjaliks olid:

- 1) õpilastega läbiviidud eel- ja järeltesti tulemused;
- 2) õpetajapäevikute sissekanded mängustatud õppetegevuste läbiviimise kohta.

Tegevusuuringu käigus kasutati õpilaste ainesõnavara ja rääkimisoskuse hindamiseks eel- ja järeltesti, milleks oli pildikirjeldusülesanne. Eeltestis osales rühmas R1 kolmteist õpilast ja rühmas R2 kuus õpilast. Eel- ja järeltesti täpsem kirjeldus on esitatud peatükis 5.

Õpetajapäevikut täideti pärast iga tunni läbiviimist või hiljemalt sama päeva lõpus, et tagada kogutud andmete täpsus ja detailide säilimine. Iga tunni kohta dokumenteeriti läbiviidud mängustatud tegevused ning nende õnnestumine, samuti tähelepanekud tundide kulgemise, õpilaste aktiivsuse, kaasatuse ning kasutatud meetodite toimivuse kohta. Selleks sõnastati iga tegevuse kohta kaks suunavat küsimust: 1) millised tegevused olid kavandatud ning 2) kuidas need õnnestusid. Vastused nendele küsimustele fikseeriti õpetajapäevikus.

Õpetajapäevikute sissekanded on esitatud töö lisas (vt Lisa 2).

Lisaks koguti õpilastelt tagasisidet vahetult pärast järeltesti sooritamist. Tagasiside kogumiseks kasutati ühte suletud ja ühte avatud küsimust: 1) Kas sulle meeldisid mängustatud tegevustega tunnid? 2) Milline tegevus meeldis kõige rohkem?

Tagasiside andsid õpilased suuliselt. Õpilaste tagasiside on esitatud lisas 3.

4.4. Uurimuse piirangud ja eetilised kaalutlused

Käesoleval uurimusel on mitmeid piiranguid, mida tuleb tulemuste tõlgendamisel arvesse võtta.

Esiteks on piirang seotud kasutatud mõõtevahendiga. Eel- ja järeltestis kasutati samu pilte, millest osa ülesandeid keskendus üksiksõnade nimetamisele, samas kui üks pilt oli mõeldud jutustamisoskuse ja üldsõnavara hindamiseks. Sõnade nimetamise ülesanded mõõdavad eelkõige konkreetsete sõnade äratundmist ja meenutamist, kuid ei anna terviklikku pilti õpilaste keeleoskusest. Samuti ei hinnanud ainesõnavara test sõnade kasutamist kontekstis, vaid üksnes nende nimetamise oskust. Kuigi uuringus analüüsiti ka eraldi jutustamisoskust, ei olnud ainesõnavara test seotud tähendusliku keelekasutusega, mis piirab järelduste tegemist õpilaste tegeliku keeleoskuse kohta. Lisaks võis samade piltide korduv kasutamine mõjutada tulemusi, kuna osa õpilasi võis vastuseid meenutada varasema testi põhjal.

Teiseks on piirang seotud uuringu kestusega. Uurimus viidi läbi suhteliselt lühikese ajaperioodi jooksul, mis ei võimalda hinnata, kas täheldatud muutused on püsivad või ajutised ning kas õpilased kasutavad omandatud sõnavara ka pikema aja jooksul.

Kolmandaks on piirang seotud valimi suuruse ja koosseisuga. Uuringus osales väike arv õpilasi ning rühmad olid erineva suuruse ja tasemega, mis piirab tulemuste üldistatavust laiemale sihtrühmale. Lisaks võisid tulemusi mõjutada tegurid, mida uurimuses ei kontrollitud, näiteks õpilaste individuaalsed erinevused, motivatsioon või varasem kokkupuude eesti keelega väljaspool kooli.

Neljandaks puudus uuringus kontrollrühm. Seetõttu ei ole võimalik kindlalt väita, et täheldatud muutused olid tingitud üksnes mängustatud õppetegevustest, kuna samal ajal toimus õppetöö ka teistes tundides, mis võis samuti mõjutada õpilaste keeleoskuse arengut.

Viiendaks põhines osa andmetest õpetajapäevikutel, mis on subjektiivne andmeallikas. Kuigi päevikud võimaldavad saada sügavat ülevaadet õppeprotsessist ja õppijate osalusest, võib nende tõlgendamist mõjutada uurija isiklik vaatenurk.

Kuuendaks võis tulemusi mõjutada ülesande mõistmine. Eriti eeltestis esines juhtumeid, kus õpilased ei moodustanud lauseid, vaid piirdusid loeteluga, mis viitab sellele, et kõik õppijad ei saanud ülesande püstitusest ühtemoodi aru. See võib mõjutada testitulemuste

tõlgendamist, kuna osa õpilasi ei saanud võimalust oma tegelikku keeleoskust täiel määral näidata.

Vaatamata nimetatud piirangutele annab käesolev uuring olulist teavet mängustatud õppetegevuste rakendamise võimaluste kohta algklasside loodusõpetuse tundides. Töö väärtus seisneb selles, et see näitab, kuidas sihipäraselt kavandatud tegevuste kaudu on võimalik toetada õpilaste aktiivsust, suulist eneseväljendust ning kokkupuudet ainesõnavaraga. Lisaks pakub uuring praktilisi näiteid ja kogemusi, mida õpetajad saavad oma töös rakendada, eriti mitmekeelse klassi kontekstis.

Uurimuse läbiviimisel järgiti eetilisi põhimõtteid. Uuringus osalemine oli vabatahtlik ning lapsevanematelt saadi eelnevalt kirjalik nõusolek (vt Lisa 4). Esimeses koolis (R1) saadi 17 õpilasest 13 lapsevanema nõusolek, teises koolis (R2) andsid nõusoleku kõik 6 lapsevanemat. Õpilaste vastused salvestati mobiiltelefoniga ning salvestused transkribeeriti analüüsi tarbeks. Töös ei kasutata õpilaste nimesid ega muid isikuandmeid, mis võimaldaksid neid tuvastada. Andmete konfidentsiaalsus tagati ning salvestused kustutatakse pärast analüüsi lõpetamist. Uurimuse läbiviimisel lähtuti heast teadustavast ning andmeid koguti ja analüüsiti ausalt.

5. TEGEVUSUURINGU LÄBIVIIMINE

Tegevusuuring koosnes kolmest etapist. Alapeatükis 5.1. kirjeldatakse tegevusuuringu esimest etappi: eeltestimist, kus alapunktis 5.1.1. on toodud testi koostamine ja alapunktis 5.1.2. eeltesti läbiviimine. Alapeatükis 5.2. kirjeldatakse uuringu teist etappi: mängustatud rääkimistegevuste koostamist ja tundide läbiviimist. Alapunktis 5.2.1. on toodud mängustatud rääkimistegevuste koostamine ning alapunktis 5.2.2. tundide läbiviimine ja õpetajapäevikute täitmine. Alapeatükis 5.3. on kirjeldatud uuringu kolmandat etappi: mängustatud rääkimistegevuste läbiviimise analüüsi. Alapunktis 5.3.1. on kirjeldatud järeltesti läbiviimist ja võrdlust eeltestiga, alapunktis 5.3.2. õpetajapäevikute analüüsi ja alapunktis 5.3.3. õpilaste tagasisidet tundidele.

Enne tegevusuuringu läbiviimist analüüsisime uurimisprobleemi täpsustamiseks eeltööna õpikut „Loodusõpetuse õpik 3. klassile“ (Hiimaa jt., 2023). Analüüsi eesmärk oli kaardistada, mil määral sisaldab õpik vaba rääkimist toetavaid ülesandeid, samuti millist tüüpi suulist keelekasutust neis ülesannetes eeldatakse. Analüüsi käigus pöörasime tähelepanu sellele, kas ja kuidas on õpilastele loodud võimalusi oma mõtete iseseisvaks väljendamiseks, arutlemiseks ja selgitamiseks, mitte üksnes lühikeste või suunatud vastuste andmiseks. Analüüs näitas, et õpiku ülesanded ei toeta vaba rääkimist järjepidevalt ning arutelu sõltub suuresti õpetaja algatusest. Täpsemad tulemused on esitatud magistritöö lisas (vt Lisa 1). Õpiku valisime analüüsi aluseks seetõttu, et koolis R2 kasutatakse seda õppetöös. Koolis R1 ei kasutata õpikut, kuid kasutusel olev tööraamat sisaldab sarnaseid teemasid. Seetõttu oli õpiku analüüs uurimisprobleemi täpsustamiseks sobiv.

5.1. Tegevusuuringu esimene etapp. Eeltestimine

5.1.1. Testi koostamine

Tegevusuuringu esimeses etapis koostasime testi, mille eesmärk oli mõõta õpilaste ainesõnavara ning rääkimisoskust. Test koosnes kahest osast: sõnavara nimetamise ülesandest ning pildikirjelduse ülesandest. Testi läbiviimiseks lõime pildimaterjali (vt Lisa 5), mida kasutasime nii eel- kui ka järeltestis. Pildid valisime ja kujundasime veebipõhise graafilise disaini platvormil Canva. Pildimaterjali valikul lähtusime ka õppetöös kasutatavast õpikust „Loodusõpetuse õpik 3. klassile“ (Hiimaa jt., 2023), et testis

esinevad objektid ja mõisted oleksid kooskõlas õpilastele tuttava õppesisuga. Lisaks arvestasime, et samu mõisteid ja teemasid on õpilased käsitlenud ka varasemates klassides, mis võimaldas toetuda nende olemasolevatele teadmistele. Pildid koostasime selliselt, et need hõlmaksid erinevaid loodusega seotud organisme ja mõisteid ning võimaldaksid õpilastel nimetada piltidel kujutatud objekte, nende osi või omavahelisi seoseid.

Kokku genereerisime kümme pilti. Üheksal pildil olid üksikud eluslooduse osad ning õpilased pidid nimetama, mida või keda nad pildil näevad.

Piltidel olid:

- 1) tigu;
- 2) kärbseseen ning selle osad (jalg, kübar, niidistik);
- 3) jänes;
- 4) lehtpuu, okaspuu, käbi ja seemned;
- 5) päike ja sõnajalg;
- 6) sammal;
- 7) toiduahel, mis koosnes päevalillest, jänese ja rebasest;
- 8) lind, muna, sulg ja pesa;
- 9) bakterid.

Sõnavara nimetamise ülesanne võimaldas meil hinnata õpilaste sõnavara enne mängustatud õppetegevuste läbiviimist ning võrrelda seda õpilaste sõnavaraga pärast õppetegevuste läbiviimist.

Kümnendal pildil oli tervikpilt, millel kujutatud metsakeskkonnas esinesid mitmed loodusega seotud objektid ja organismid, näiteks jänes, kärbseseened, okaspuud, linnud, sammal, tigu, sõnajalad ning paistis päike. Terviklik pilt võimaldas õpilastel siduda ainealased mõisted lauseteks ja pikemaks kirjeldavaks tekstiks. Ülesande eesmärk oli hinnata sõnavara kasutust üldsõnavara tasandil ning õpilaste oskust moodustada sisukaid ja terviklikke lauseid.

5.1.2. Eeltesti läbiviimine

Testimine toimus vahetundides või peale tunde vaikes ruumis iga õpilasega individuaalselt. Esimese üheksa pildi puhul andsime juhendi: *“Palun vaata ja nimeta, mis või kes on pildil”*. Kümnennda pildi juures andsime juhendi: *“Palun vaata pilti ja jutusta, mida sa pildil näed”*. Pilte näitasime arvutist. Õpilaste vastused salvestasime mobiiltelefoniga ning hiljem transkribeerisime. Pärast saadud tulemuste analüüsi kõik salvestused kustutatakse.

Esimese üheksa pildi puhul lugesime kokku nimetatud ainesõnade koguarvu. Iga sõna, mis kattus meie poolt oodatavaga, läks arvesse. Arvesse läksid üksnes täpselt oodatud ainesõnad. Oodatavad sõnad olid: tigu, kärbseseen, jalg, kübar, niidistik, jänes, lehtpuu, okaspuu, käbi, seemned, päike, sõnajalg, sammal, toiduahel, päevalill, rebane, lind, muna, sulg, pesa, bakterid. Kui õpilane kasutas üldisemat või osaliselt sobivat nimetust (nt „seen“ sõna „kärbseseen“ asemel), seda vastust arvesse ei võetud, kuid õpilast tunnustati vastamise eest. Erandina arvestati toiduahela puhul lisaks mõiste nimetamisele ka selle kirjeldamist. Kui õpilane ei nimetanud sõna „toiduahel“, kuid kirjeldas õigesti seoseid (nt kes keda sööb), loeti vastus õigeks. Bakteri pildi puhul arvestati õigeks nii sõna „bakter“ kui ka „mikroob“.

Kümnennda pildi puhul, kus oli kujutatud metsakeskkonda, soovisime hinnata õpilaste sõnavara kasutust üldsõnavara tasandil ning nende oskust moodustada sisukaid ja terviklikke lauseid. Hindamise käigus loendasime õpilase poolt öeldud sõnade koguarvu, erinevate ehk unikaalsete sõnade arvu ning terviklike lausete arvu.

Erinevate sõnade arvestamine võimaldas hinnata õpilaste sõnavara mitmekesisust. Unikaalsete sõnade arv andis ülevaate sellest, kui rikkalik ja mitmekesine oli õpilase keelekasutus jutustamisolukorras. Mida enam kasutas õpilane erinevaid sõnu, seda mitmekesisemaks sai pidada tema sõnavara. Seega ei keskendunud hindamine üksnes sõnade koguarvule, vaid ka nende mitmekesisusele, mis võimaldas saada terviklikuma pildi õpilase väljendusoskuse tasemest.

Terviklike lausete arv võimaldas hinnata õpilaste suutlikkust väljendada oma mõtteid sidusate lausetena ning anda edasi terviklikke mõtteid. See näitaja andis ülevaate õpilaste rääkimisoskuse tasemest, eelkõige nende võimest väljendada end lausetega, mitte piirduda üksikute sõnade loetlemisega.

Pildikirjelduse eeltest õpilastele aitas välja selgitada nende keeleoskuse algseisu ning oli aluseks tundide kavandamisele, mille eesmärk oli arendada rääkimisoskust mängustatud ülesannete kaudu.

Kokkuvõttes põhines hindamine eelnevalt määratletud kriteeriumidel, milleks olid ainesõnade täpne kasutus ja sidusate lausete moodustamise oskus.

5.2. Tegevusuuringu teine etapp. Mängustatud rääkimistegevuste koostamine ja tundide läbiviimine

5.2.1. Mängustatud rääkimistegevuste koostamine

Peale eeltestimist koostasime kolme esimese tunni mängustatud tegevuste kirjeldused (Lisa 6), kuhu integreerisime mängustatud õppe elemendid vastavalt käsitletavatele teemadele. Mängustatud õpet kavandades lähtusime põhimõttest, et tegevused oleksid eakohased, toetaksid aktiivset osalemist ning seostuksid otseselt õpitava sisuga. Esialgu kavandasime üksikasjalikult vaid kolm esimest tundi, et katsetada mängustatud tegevuse toimivust ning hinnata, kuidas õpilased sellistele tegevustele reageerivad. Selline lähenemine võimaldas saada esmast tagasisidet nii õpilaste osaluse, arusaamise kui ka rääkimisoskuse arengu kohta. Saadud kogemuste ja tähelepanekute põhjal oli võimalik järgnevaid tunde paremini planeerida ning kasutada saadud kogemusi järgnevate tundide planeerimisel.

Kolme esimese tunni kavandamisel lähtusime eesmärgist siduda loodusõpetuse sisu mängustatud tegevustega, et toetada muukeelsete õpilaste eesti keele sõnavara arengut ja rääkimisoskust. Iga tunni kestvuseks planeerisime 90 minutit. Planeeritud tunnid koosnesid mitmest eri tüüpi tegevusest, nagu sõnavara tutvustamine, liikumismängud, paaris- ja rühmatööd ning suhtlemist arendavad mängud. Tegevused olid üles ehitatud nii, et õpilased saaksid uut sõnavara korduvalt kasutada erinevates olukordades. Koostasime nii lausemallidega kui ka vaba rääkimise võimalusega rääkimisülesandeid.

Kavandatud tegevuste järjestamisel lähtusime põhimõttest liikuda lihtsamatelt ja rohkem juhitud tegevustelt keerukamate ja vabamat keelekasutust võimaldavate ülesanneteni. Esmalt kasutasime struktureeritud tegevusi (nt sõnavara kordamine, lausete moodustamine

ja liikumismängud), mille eesmärk oli tutvustada ja kinnistada uut sõnavara ning luua õpilastele turvaline keskkond keele kasutamiseks. Seejärel rakendasime tegevusi, mis paiknesid struktureeritud harjutuste ja vaba rääkimise vahealal (nt küsimuste abil paarilise leidmine või väidete parandamine), kus suhtlus oli olemas, kuid keelekasutus oli osaliselt suunatud. Tunni lõpus viisime läbi vaba rääkimise ülesandeid (nt rollimängud ja äraarvamismängud), kus õpilased said kasutada keelt loovalt ja spontaanselt.

Selline ülesehitus on nähtav ka kolmanda tunni näitel „Selgrootud ja nende tähtsus“. Tund algas sõnavara tutvustamise ja kordamisega, millele järgnes liikumismäng, mis aitas kinnistada õpitut. Seejärel viidi läbi dialoogil põhinev rollimäng „Selgrootute pood“, kus õpilased harjutasid suhtlemist etteantud lausemallide abil. Järgnesid tegevused „Valed väited“ ja „Kellele see kuulub?“, kus õpilased pidid kasutama keelt täislausetena, kuid said toetuda etteantud struktuurile. Tunni lõpus toimus vaba rääkimise ülesanne „Kes see on?“, kus õpilased esitasid küsimusi ja kirjeldasid objekte ilma kindla vastuse etteandmiseta.

Esimeste tundide läbiviimise põhjal täheldasime, et õpilased vajasisid alguses rohkem keelelist tuge ning eelistasid struktureeritud tegevusi, kus said toetuda lausemallidele. Tunni jooksul suurenes nende keeleline aktiivsus ning vaba rääkimise ülesannetes julgesid nad rohkem ise sõnu valida ja küsimusi esitada. Sauti ilmnas, et liikumisega seotud tegevused tõstsid õpilaste kaasatust ning aitasid vähendada keelekasutusega seotud pinget.

Käesolevas uurimuses kasutatud mängustatud tegevused jagunevad keelekasutuse avatuse poolest erinevatesse rühmadesse. Vaba rääkimise ülesanneteks võib pidada rollimänge (nt poe mäng, intervjuu loomaga), improvisatsioonilisi jutustamisülesandeid ning äraarvamismänge, kus õppijad esitavad küsimusi või kirjeldavad objekte. Nendes tegevustes on keelekasutus avatud, puudub üks õige vastus ning keskmes on tähenduse loomine ja suhtlus. Vahepealse avatusega tegevusteks võib pidada näiteks pantomiimimänge või sõnumi edasiandmist, kus suhtlus on olemas, kuid keeleline loovus on piiratud. Lisaks kasutasime struktureeritud tegevusi (nt kaartide järjestamine, lausete moodustamine ja sõnavaramängud), mille eesmärk oli toetada sõnavara omandamist ja keeleliste vormide kinnistamist. Need tegevused loovad olulise aluse vabamale keelekasutusele.

Kokku kavandasime kolme esimesse tundi üle kümne erineva mängustatud tegevuse. Enamik tegevusi kestis 5–25 minutit ning oli suunatud aktiivsele osalemisele ja suulisele

eneseväljendusele. Arvestasime sellega, et õpilasel oleks võimalik uut sõnavara mitmel viisil kasutada ning harjutada eesti keeles rääkimist turvalises ja mängulises õpikeskkonnas.

Kõik järgmised mängustatud tegevused tundidesse koostasime vastavalt kolmes esimeses tunnis saadud kogemustele ja tähelepanekutele. Planeerisime tunnid ette mõned päevad varem, et valmistada ette vajalikud abimaterjalid. Kasutasime pildimaterjali, mille valisime internetiallikatest, veendudes eelnevalt, et nende kasutamine on kooskõlas autoriõiguse põhimõtetega. Kasutatud pildid on esitatud töö lisas 7.

Kokkuvõttes võimaldas mängustatud tegevuste teadlik järjestamine ning erineva avatusega ülesannete kombineerimine toetada õpilaste ainesõnavara omandamist ja rääkimisoskuse arengut järk- järgult, liikudes juhitud keelekasutuselt iseseisvama ja loovama eneseväljenduseni.

5.2.2. Tundide läbiviimine ja õpetajapäevikute täitmine

Tegevusuuringu teises etapis rakendasime mängustatud õppe meetodit kolmanda klassi loodusõpetuse tundides. Õppetöö toimus iga nädal 90-minutiliste sessioonidena, milles kasutasime enda poolt loodud õppematerjale ja mängustatud tegevuste kirjeldusi. Kokku käsitlesime seitsmet teemat, millele vastas 14 akadeemilist tundi. Uuringu viisime läbi ajavahemikus oktoobrist detsembrini 2025. Teemadeks olid:

- 1) elusolendite mitmekesisus ja rühmitamine;
- 2) loomade rühmad;
- 3) selgrootud ja nende tähtsus;
- 4) taimed on elu alus;
- 5) taimede paljunemine;
- 6) seemned;
- 7) mida elusolendid söövad.

Nimetatud teemad valisime seetõttu, et koolides oli õppekavas jõutud eluslooduse teemani ning sealt edasi jätkasime õppetööd uuringu raames. Lisaks on eluslooduse teemad

õpilastele igapäevaeluga hästi seostatavad ning seetõttu ka muukeelsetele õppijatele kergemini mõistetavad.

Tunnid viisime läbi vastavalt etteantud teemadele, kuid õppeprotsessi käigus tegime vajaduse korral muudatusi mängustatud tegevuste kirjeldustes ja kasutatud meetodites. Kui mõni mängustatud tegevus ei toiminud ootuspäraselt või ei toetanud piisavalt õppijate arusaamist, kohendasime seda ning koostasime uue kirjelduse. Selline paindlik lähenemine võimaldas reageerida õppijate vajadustele ja tagada õppetöö sujuv kulg.

Iga läbiviidud tunni kohta pidasime kogu õppeperioodi vältel õpetajapäevikut, kuhu märkisime tähelepanekud tundide kulgemise, õpilaste aktiivsuse, kaasatuse ning kasutatud meetodite toimivuse kohta. Päevikusse tehtud märkmed aitasid hinnata mängustatud tegevuste sobivust, märgata õppimisprotsessis esile kerkinud raskusi ning kavandada järgmistes tundides vajalikke muudatusi.

5.3. Tegevusuuringu kolmas etapp. Järeltestimine, õpetajapäevikute analüüs ja õpilaste tagasiside

5.3.1. Järeltesti läbiviimine ja võrdlus eeltestiga

Uuringu kolmandas etapis viisime õpilastega läbi sõnavara ja rääkimisoskuse järeltesti. Järeltesti eesmärk oli hinnata, millised muutused olid toimunud õpilaste teadmistes ja arusaamises võrreldes eeltesti tulemustega. Järeltesti viisime läbi samadel tingimustel nagu eeltesti, kasutasime samu pilte ja ülesandeid. Testimine toimus vahetundides või peale tunde vaikselt ruumis iga õpilasega individuaalselt. Õpilaste kõne salvestasime mobiiltelefoniga ning hiljem transkribeerisime ning viisime läbi andmete analüüsi. Analüüsi käigus võrdlesime eel- ja järeltesti tulemusi ning seostasime neid õpetaja päevikust kogutud tähelepanekutega. Selline mitme andmeallika kasutamine võimaldas uurida mängustatud õppe mõju eesti keele rääkimisoskusele terviklikumalt ning suurendas uurimuse usaldusväärsust.

5.3.2. Õpetajapäevikute analüüs

Mõlemad õpetajad pidasid tegevusuuringu jooksul õpetajapäevikut ning tegid pärast iga tundi sissekandeid. Päevikutes kirjeldati tunni kulgu, õpilaste aktiivsust, kaasatust ning

kasutatud meetodite toimivust. Iga tunni järel toimunud refleksioon võimaldas analüüsida, millised mängustatud õppelemendid osutusid õpilaste jaoks kõige sobivamaks. Saadud tähelepanekutele tuginedes kavandati järgmised tunnid sihipärasemalt ning vajadusel kohandati tegevuste kirjeldusi.

Õpetajapäevikute põhjal koostati kokkuvõttev analüüsitabel (vt osa 6.2.). Analüüsi läbiviimiseks vaatasime esmalt eraldi läbi mõlema kooli õpetajapäevikud, kuhu olid kahe kuu jooksul tehtud sissekanded. Seejärel võrdlesime saadud andmeid, kõrvutades tundide eesmärke, kasutatud tegevusi, sõnavara arendamise viise ning õpilaste rääkimisoskuse arengut.

Analüüsi käigus koondasime korduvad mustrid ja tähelepanekud ühtsesse tabelisse (vt osa 6.2.), mis võimaldas võrrelda kahe rühma (R1 ja R2) õpitulemusi, esinenud raskusi ning tegevuste õnnestumist. Selline lähenemine aitas välja tuua sarnasused ja erinevused õpetamisprotsessis ning hinnata kasutatud metoodiliste võtete mõju sõnavara ja suulise eneseväljenduse arengule.

5.3.3. Õpilaste tagasiside tundidele

Õpilastelt kogusime tagasisidet pärast tundide läbiviimist. Esitasime küsimused järeltesti sooritamise lõpus. Tagasisidet andsid õpilased suuliselt kahe küsimuse kaudu: kas neile meeldisid mängustatud tegevustega tunnid ning milline tegevus meeldis kõige rohkem. Fikseerisime õpilaste vastused kirjalikult.

Üldiselt oli tagasiside väga positiivne. Kõik kooli R2 õpilased leidsid, et mängustatud tunnid olid meeldivad, sest need olid lõbusad, huvitavad ja pakkusid palju liikumist. Õpilastele meeldis, et nad ei pidanud kasutama õpikut ning said aktiivselt osaleda. Samuti toodi välja, et mängude ja piltide abil jäävad sõnad paremini meelde. Paar õpilast tundis, et nad julgevad nüüd rohkem eesti keeles rääkida. Õpilased hindasid kõrgelt ka paaris- ja rühmatööd, sest see andis võimaluse üksteist toetada ja suurendas enesekindlust. Kõige enam meeldisid õpilastele liikumis- ja rollimängud. Populaarsemad tegevused olid pantomiim, poemäng ning erinevad rollimängud, näiteks ajakirjaniku ja tegelase intervjuerimine. Samuti hinnati mängu, kus sai liikuda, pilte ära arvata või koos kaaslasega ülesandeid lahendada. Üksikud õpilased tõid välja, et mõned tegevused olid nende jaoks keerukamad või vähem huvitavad.

Ka kool R1 õpilaste tagasiside kinnitas sama suunda. Küsimustele vastas kokku 13 õpilast ning kõigile neile mängustatud tegevustega tunnid meeldisid. Õpilased väljendasid soovi osaleda ka edaspidi sarnastes tundides ja tõid esile, et neile meeldis võimalus liikuda ning kaasõpilastega suhelda. Kõige enam meeldis õpilastele poemäng, mille tõi lemmiktegevusena välja üheksa vastajat. Neli õpilast nimetasid lemmikuks taimetoidu, segatoidu ja loomtoidu mängu, mis pakkus samuti rohkelt liikumisvõimalusi. Lisaks tõid kaks õpilast esile piltidega seotud äraarvamismängud, kus vastuseni jõuti küsimuste abil. Kaks õpilast eelistasid mängu, kus lauset tuli ringis sosinal edasi anda. Üks õpilane märkis lemmiktegevusena ära ka ülesande, kus tuli seljale kinnitatud pildi sisu ära arvata. Mitmel õpilasel oli rohkem kui üks lemmiktegevus. Samas tõi üks vastaja välja, et kuigi kõik tegevused olid üldiselt head, tundus paberist siltidelt lausete moodustamise ülesanne tema jaoks veidi raske ja vähem huvitav.

Kokkuvõttes võib öelda, et mängustatud õpe mõjus õpilastele nende enda sõnul motiveerivalt, toetas aktiivset osalemist ning aitas kaasa keeleoskuse arengule. Õpilased eelistasid selgelt liikumist, koostööd ja mängulist lähenemist sisaldavaid tunde.

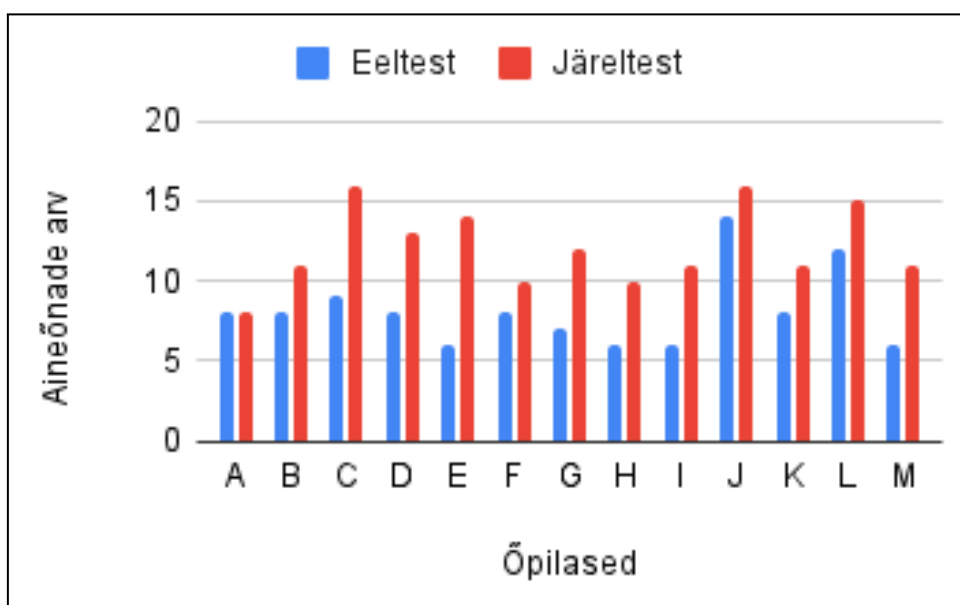
6. UURIMISTULEMUSED

Alapeatükis 6.1. esitatakse õpilaste eel- ja järeltesti tulemused, alapeatükis 6.2. õpetajapäevikute analüüsi tulemused, alapeatükis 6.3. esitatakse vastused uurimusküsimustele ning alapeatükis 6.4. tuuakse välja töö piirangud ning uurimiseetika.

6.1. Õpilaste eel- ja järeltesti tulemused

Ainesõnavara tundmist hindasime üheksa pildi põhjal. Maksimaalne tulemus oli 22 sõna. Kümnenda pildi põhjal hindasime sõnavara kasutust üldsõnavara tasandil ning õpilaste oskust moodustada sisukaid ja terviklikke lauseid. Kõik tulemused on kogutud ja hinnatud järgides alapeatükis 5.1.2 kirjeldatud protseduuri.

Joonisel 1 on esitatud kooli R1 õpilaste eel- ja järeltesti tulemused ainesõnavara tundmises testi esimese üheksa pildi põhjal.



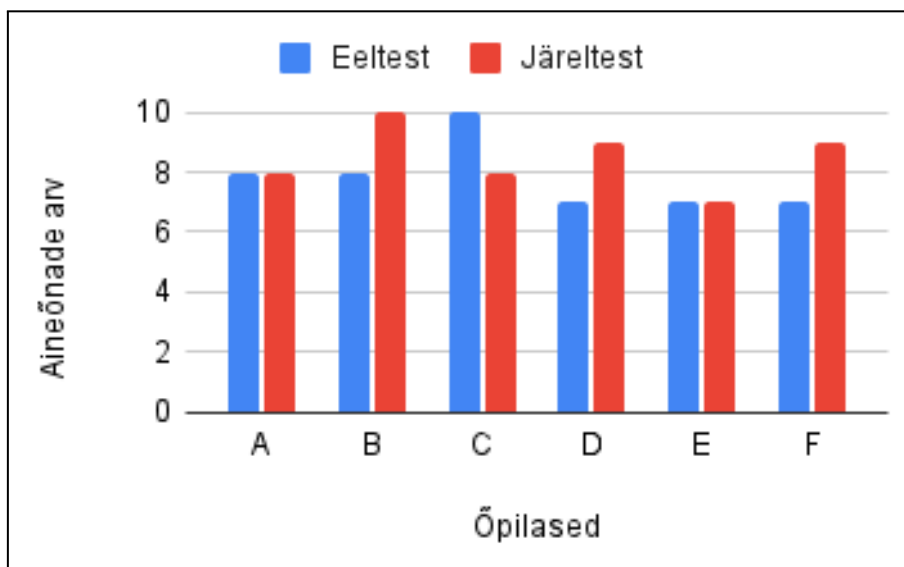
Joonis 1. R1 õpilaste ainesõnavara eel- ja järeltesti tulemused testi esimese üheksa pildi põhjal

Eeltesti tulemused näitavad, et õpilaste ainesõnavara tundmine oli ebaühtlane ning õigesti nimetatud sõnade arv varieerus õpilaste lõikes. Mitmel õpilasel oli ainesõnavara oskus tagasihoidlik, mis väljendus väheses õigesti nimetatud sõnade arvus. Oodatud sõnade arv oli 22, kuid vaid kaks õpilast kolmeteistkümnest nimetasid üle poole nendest sõnadest. Ülejäänutel jäi õigesti nimetatud sõnade hulk alla 50% oodatust.

Järeldustestide tulemused näitavad, et 12 õpilast parandas oma tulemust ja ühel õpilasel jäi tulemus samaks (õpilane A).

Eel- ja järeltesti võrdlusest selgub, et ainesõnade nimetamise oskus paranes 12-l õpilasel 13-st. Muutused ei olnud ühesugused ning need ulatusid kahest sõnast kaheksani.

Joonisel 2 on esitatud kooli R2 õpilaste eel- ja järeltesti tulemused ainesõnavara tundmises testi esimese üheksa pildi põhjal.



Joonis 2. R2 õpilaste ainesõnavara eel- ja järeltesti tulemused testi esimese üheksa pildi põhjal

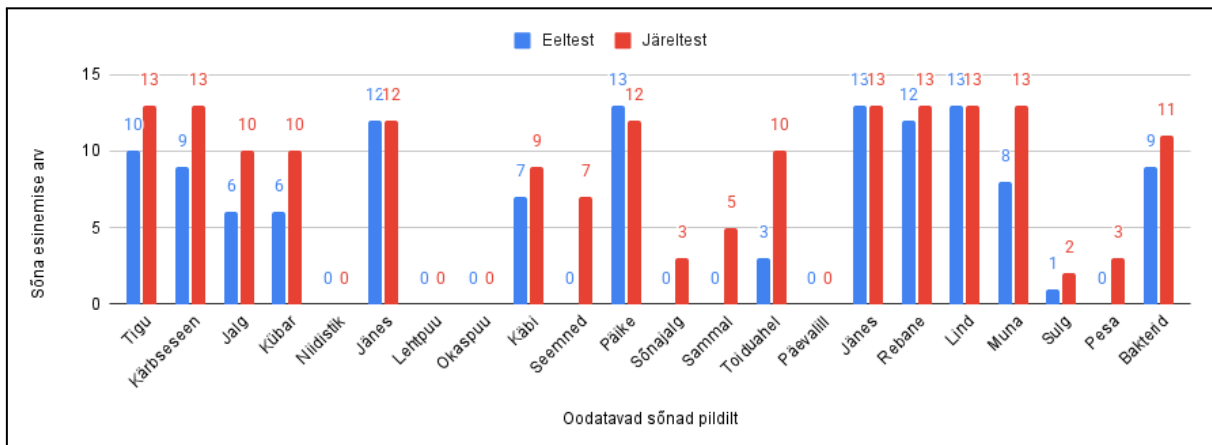
Eeltesti tulemused näitavad, et ka R2 rühmas oli õpilaste ainesõnavara tundmine madal. Oodatud sõnade arv oli 22 ning kõigil kuuel õpilasel jäi õigesti nimetatud sõnade hulk alla 50% oodatust. Vähim nimetatud sõnade arv oli seitse (kolmel õpilasel) ning suurim kümme (õpilane C).

Järeldustestide tulemuste põhjal parandas kolm õpilast oma tulemust, kahel jäi samaks ning ühel õpilasel halvenes. Suurim tõus ilmnes õpilastel B, D ja F. Kahel õpilasel (A ja E) tulemus ei muutunud ning õpilasel C vähenes tulemus ühe sõna võrra. Muutused olid õpilastel sarnased, kolmel õpilasel suurenes õigesti nimetatud sõnade arv kahe võrra, mis viitab väikesele tõusule. Arvestades, et oodatav ainesõnade arv oli 22, ei ole see siiski märkimisväärne paranemine.

Eel- ja järeltesti võrdlus näitab, et kuigi mitmel õpilasel toimus areng, olid muutused üldiselt väiksemad kui R1 rühmas ning esines ka üksik langus.

Rühmade R1 ja R2 võrdluses on näha, et mõlemas rühmas suurenes mitmel õpilasel õigesti nimetatud ainesõnade arv. R1 rühmas olid muutused suuremad ja ühtlasemad, samas kui R2 rühmas olid tulemused tagasihoidlikumad ning varieerusid vähem. Lisaks esineb R2 rühmas üksik langus, mida R1 rühmas ei olnud.

Joonisel 3 on esitatud kooli R1 eel- ja järeltesti tulemused ainesõnade esinemise sageduse kohta esimese üheksa pildi põhjal.



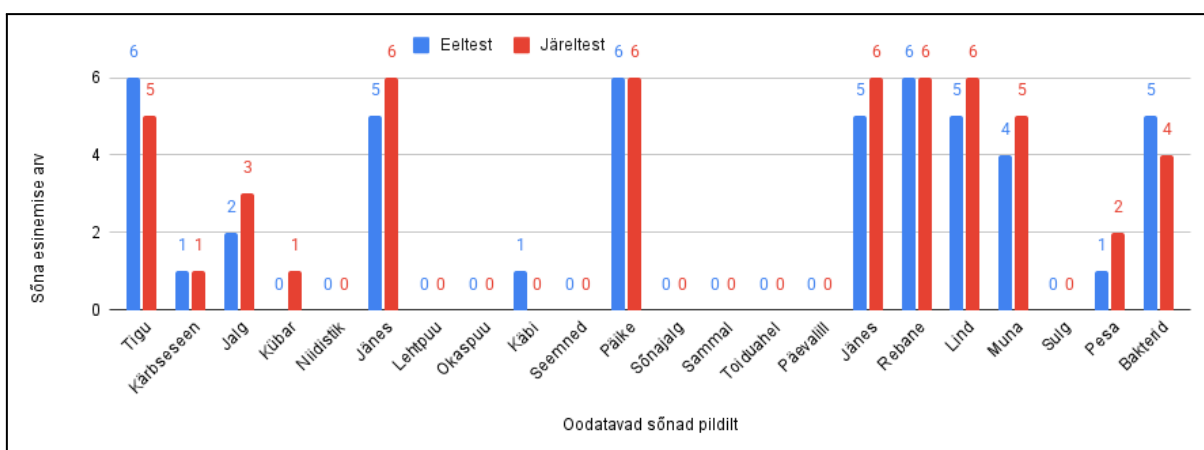
Joonis 3. Kooli R1 eel- ja järeltesti tulemused ainesõnade kasutamise sageduse kohta esimese üheksa pildi põhjal

Eeltesti tulemused näitavad, et R1 rühmas oli ainesõnavara kasutus ebaühtlane. Osa sõnu esines sagedamini, kuid mitmeid termineid kasutati harva või ei kasutatud üldse. See viitab sellele, et õpilaste ainesõnavara oli alguses piiratud ja varieerus. Enim teati sõnu nagu päike, jänes, lind, rebane ja bakterid. Ühtegi korda ei nimetatud niidistikku, lehtpuud, okaspuud, seemneid, sõnajalga, päevalille, pesa ja sammalt.

Järeltesti tulemuste põhjal suurenes mitmete ainesõnade esinemissagedus. Õpilased kasutasid rohkem ka neid sõnu, mida eeltestis esines üksikutel kordadel või üldse mitte. Kuigi üksikute sõnade puhul esines jätkuvalt madalat sagedust või nullkasutust (n niidistik, lehtpuu, okaspuu ja päevalill), oli üldine trend positiivne- sõnavara mitmekesisus kasvas ja kasutus sagenes. Kõige enam kasvas sõnade tigu, kärbseseen, jalg, kübar ja muna kasutamine. Eeltestis ei kasutatud teatud sõnu üldse, kuid järeltestis nimetas kolm õpilast sõnu sõnajalg ja pesa ning viis õpilast sõna sammal.

Eel- ja järeltesti võrdlus näitab, et R1 rühmas toimus selge tõus: suurenes nii kasutatud ainesõnade arv kui ka nende esinemissagedus. Õpilased hakkasid rohkem kasutama erinevaid termineid ning nende sõnavara laienes.

Joonisel 4 on esitatud kooli R2 eel- ja järeltesti tulemused ainesõnade esinemise sageduse kohta esimese üheksa pildi põhjal.



Joonis 4. Kooli R2 eel- ja järeltesti tulemused ainesõnade kasutamise sageduse kohta esimese üheksa pildi põhjal

Eeltesti tulemused näitavad, et R2 rühmas oli ainesõnavara tundmine madal ning enamik sõnu esines üksikutel kordadel või puudus täielikult. Enam teati sõnu nagu tigu, jänes, päike, rebane, lind ja muna. Ühtegi korda ei nimetatud kübarat, niidistikku, lehtpuud, seemneid, sõnajalga, sammalt, sulge, päevalille ega toiduahelat.

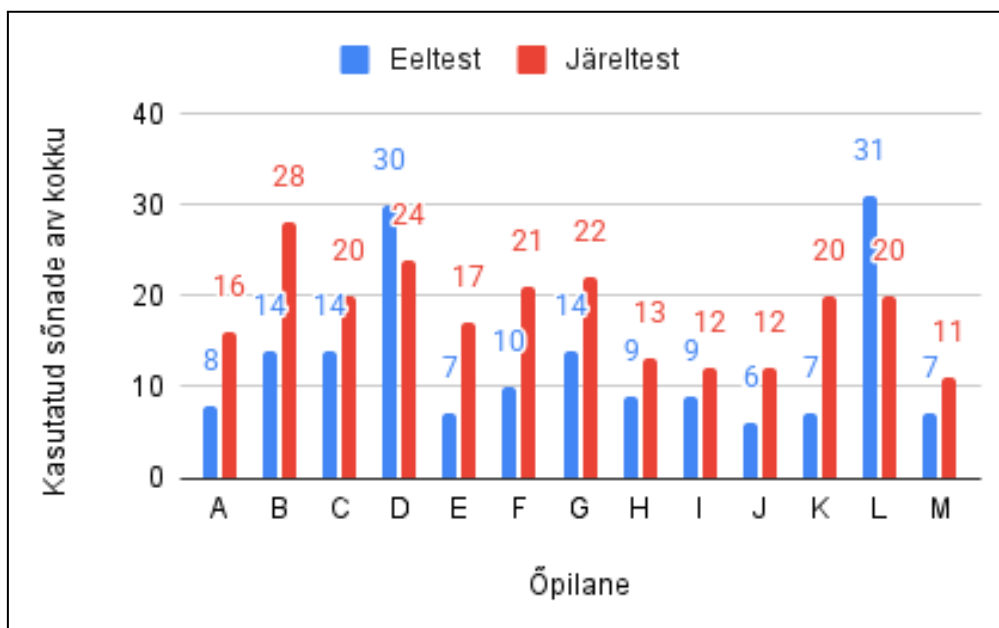
Järeltesti tulemuste põhjal paranes osa sõnade kasutus. Näiteks sagedamini kasutatud sõnade (nt jänes, rebane, lind, päike) esinemissagedus püsis kõrge või kasvas. Samuti lisandusid mõned uued sõnad, mida eeltestis kasutati vähe või üldse mitte (nt pesa, jalg). Samas esines palju nullväärtusi. Mitut sõna (nt niidistik, okaspuu, lehtpuu, seemned, sõnajalg, sammal, päevalill, toiduahel, sulg) ei kasutatud ei eel- ega järeltestis. See näitab, et märkimisväärne osa ainesõnavarast ei kinnistunud.

Eel- ja järeltesti võrdlus näitab, et kuigi areng toimus, oli see piiratud ja ebaühtlane. Osa sõnade kasutus kasvas, kuid paljud jäid kasutamata ning mõnel juhul esines ka langust.

Rühmade R1 ja R2 võrdluses on näha, et mõlemas rühmas suurenes ainesõnade kasutus ning ilmnis uute sõnade lisandumine. R1 rühmas oli areng suurem. Suurenes nii sõnade

arv kui ka nende kasutamise sagedus ning sõnavara muutus mitmekesisemaks. R2 rühmas oli areng tagasihoidlikum. Kasv toimus peamiselt juba tuttavate või lihtsamate sõnade puhul ning mitmed terminid jäid täielikult kasutamata. Lisaks esines R2 rühmas rohkem nullväärtusi, mis viitab raskustele uue sõnavara omandamisel. Seega oli R1 rühma areng selgem, samas kui R2 rühmas jäi see osaliseks või ebaühtlaseks.

Joonisel 5 on esitatud kooli R1 eel- ja järeltesti tulemused kõikide kasutatud sõnade arvu kohta kümnenda pildi põhjal, kus õpilased pidid kirjeldama metsakeskkonda.



Joonis 5. Kooli R1 eel- ja järeltesti tulemused kõikide kasutatud sõnade arvu kohta kümnenda pildi põhjal

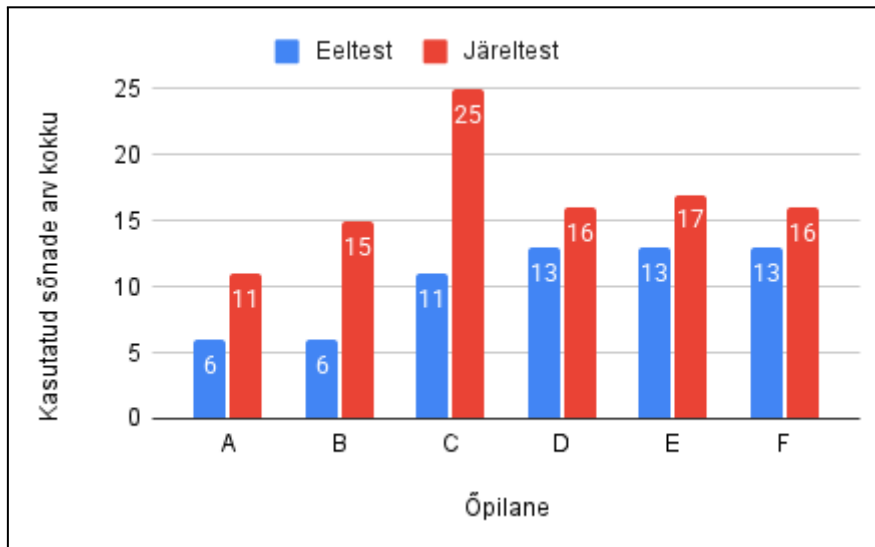
Enamus õpilasi parandas oma tulemust võrreldes eeltestiga. Kokku parandas tulemust 11 õpilast 13-st, samas kui langus esines 2 õpilasel.

Tõusude suurus varieerus. Mitmel õpilasel suurenes kasutatud sõnade arv rohkem kui 10 sõna võrra (nt õpilane K +13 ja õpilane E +10), samas kui mitmel juhul jäi kasv vahemikku 5–10 sõna (nt õpilane G +8). Esines ka väiksemaid tõuse.

Langusi esines üksikutel juhtudel. Õpilasel D vähenes sõnade arv 6 võrra ning õpilasel L 11 võrra.

Kokkuvõttes võib öelda, et enamik õpilasi (11/13) parandas oma tulemust ning tõusud olid sageli suured, kuni +13 sõna. Langusi esines vähe ja need olid pigem erandlikud. See viitab sellele, et õpilaste sõnavara kasutus jutustamisel paranes ning nad suutsid järeltestis oma mõtteid detailsemalt väljendada.

Joonisel 6 on esitatud kooli R2 eel- ja järeltesti tulemused kõikide kasutatud sõnade arvu kohta kümnenenda pildi põhjal, kus õpilased pidid kirjeldama metsakeskkonda.



Joonis 6. Kooli R2 eel- ja järeltesti tulemused kõikide kasutatud sõnade arvu kohta kümnenenda pildi põhjal

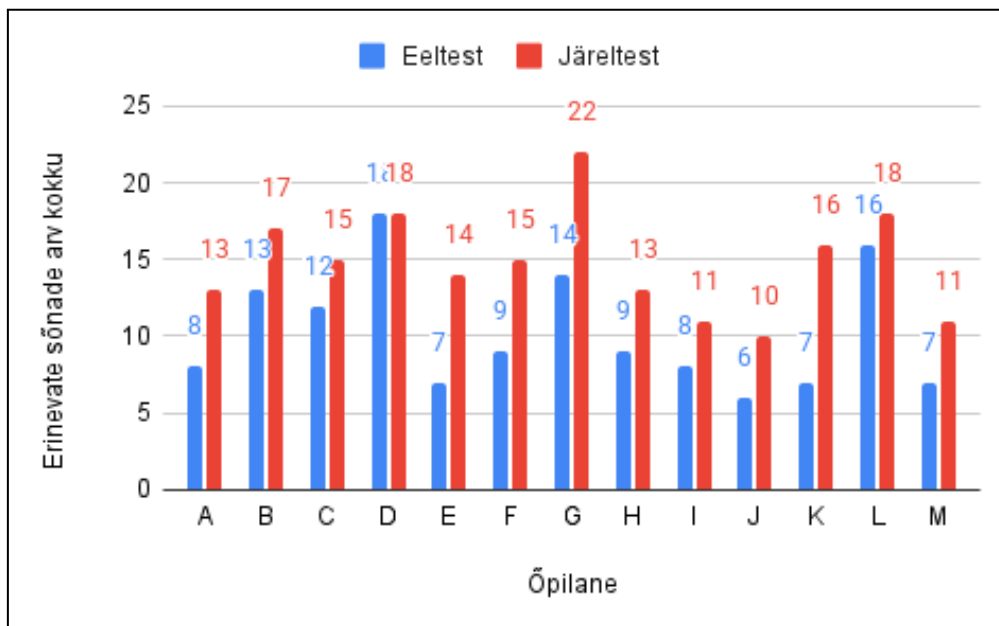
Eeltestis kasutasid R2 rühma õpilased suhteliselt väikest ja üsna sarnast arvu sõnu. Kasutatud sõnade arv jäi õpilastel vahemikku 6-13 sõna (nt õpilased A ja B 6 sõna, õpilane C 11 sõna). See viitab sellele, et õpilaste jutustamisoskus ja sõnavara kasutus olid enne sekkumist ühtlaselt tagasihoidlikud.

Järeltesti tulemused näitavad paranemist kõigi õpilaste puhul. Kokku parandas oma tulemust 6 õpilast 6-st ning langusi ei esinenud. Tõusude suurus jäi vahemikku +3 kuni +14 sõna. Suurim tõus oli õpilasel C +14 sõna, samas kui teistel õpilastel jäi kasv vahemikku +3 kuni +9 (nt õpilane A +5, õpilane E +4 ja õpilane D +3).

Kokkuvõttes võib öelda, et kõik õpilased (6/6) parandasid oma tulemust. Kuigi tõusud ei olnud väga suured, olid need järjepidevad kõigi õpilaste puhul. See viitab sellele, et õpilaste sõnavara kasutus jutustamisel paranes ning nad suutsid järeltestis kasutada rohkem sõnu kui eeltestis.

Rühmade R1 ja R2 võrdluses on näha, et mõlemas rühmas suurenes kasutatud sõnade koguarv enamikel õpilastel. R1 rühmas parandas enamik õpilasi oma tulemust, kuid esines ka langusi (nt õpilased D ja L). R2 rühmas parandasid kõik õpilased oma tulemust ning langusi ei esinenud. R1 rühmas olid kasutatud sõnade arvud kõrgemad juba eeltestis ning ka järeltestis esines suuremaid muutusi nii tõusu kui ka languse suunas. R2 rühmas olid tulemused madalamad, kuid muutused olid ühtlasemad.

Joonisel 7 on esitatud kooli R1 eel- ja järeltesti tulemused kasutatud erinevate sõnade arvu kohta kümnenda pildi põhjal, kus õpilased pidid kirjeldama metsakeskkonda.



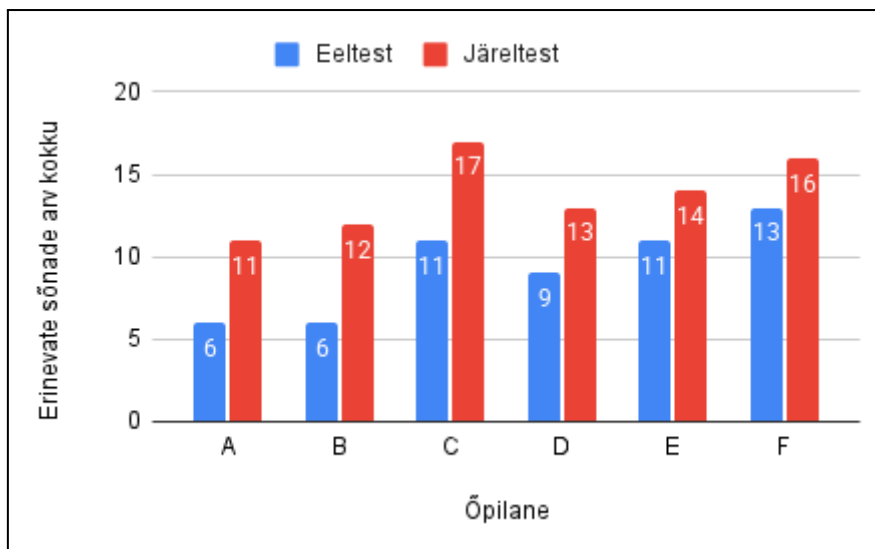
Joonis 7. Kooli R1 eel- ja järeltesti tulemused kasutatud erinevate sõnade arvu kohta kümnenda pildi põhjal

Eeltesti tulemused näitavad, et õpilaste kasutatud erinevate sõnade arv varieerus.

Järeltestis suurenes erinevate sõnade arv enamikul õpilastel. Suurim tõus ilmnes õpilastel K (+9), G (+8) ja E (+7). Mitmel õpilasel (nt A, B ja F) oli tõus väiksem. Ühel õpilasel (D) tulemus ei muutunud.

Eel- ja järeltesti võrdlusest selgub, et enamik õpilasi kasutas järeltestis rohkem erinevaid sõnu kui eeltestis.

Joonisel 8 on esitatud kooli R2 eel- ja järeltesti tulemused kasutatud erinevate sõnade arvu kohta kümnenda pildi põhjal, kus õpilased pidid kirjeldama metsakeskkonda.



Joonis 8. R2 õpilaste eel- ja järeltesti tulemused kasutatud erinevate sõnade arvu kohta kümnnenda pildi põhjal

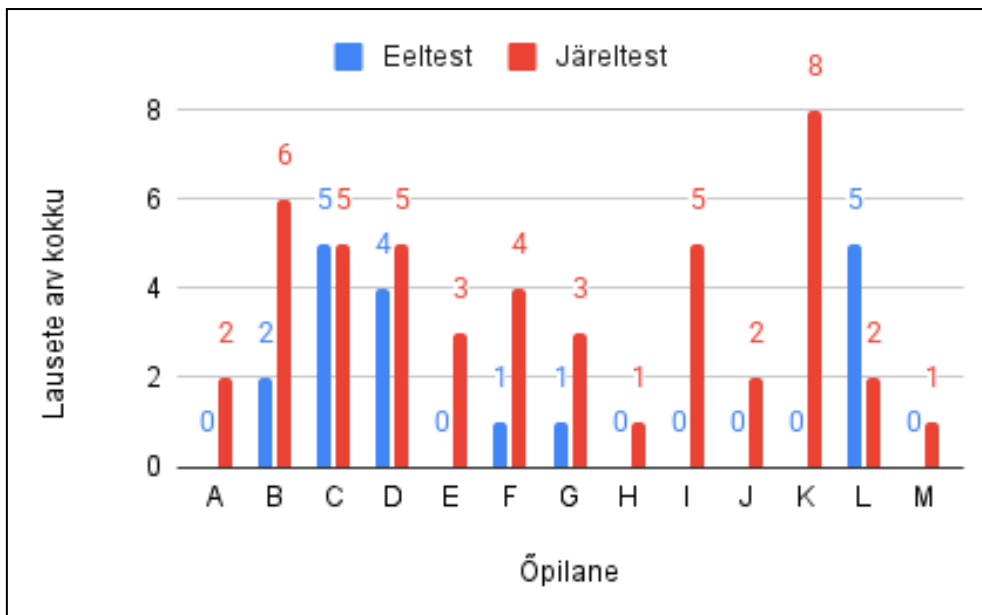
Eeltesti tulemused näitavad, et õpilaste kasutatud erinevate sõnade arv oli suhteliselt sarnases vahemikus.

Järeltestis suurenes erinevate sõnade arv kõigil õpilastel. Näiteks õpilane A (+5), B (+6), C (+6), D (+4), E (+3) ja F (+3). Langusi ei esinenud.

Eel- ja järeltesti võrdlus näitab, et kõik õpilased kasutasid järeltestis rohkem erinevaid sõnu kui eeltestis.

Rühmade võrdlusel on näha, et mõlemas rühmas suurenes kasutatud erinevate sõnade arv. R1 rühmas olid muutused erineva ulatusega ning ühel õpilasel tulemus ei muutunud. R2 rühmas suurenes erinevate sõnade arv kõigil õpilastel ning muutused olid ühtlasemad. R1 rühmas esines suuremaid individuaalseid tõuse, samas kui R2 rühmas olid muutused väiksemad, kuid kõiki õpilasi hõlmavad.

Joonisel 9 on esitatud kooli R1 õpilaste eel- ja järeltesti tulemused moodustatud lausete arvu kohta kümnnenda pildi põhjal, kus õpilased pidid kirjeldama metsakeskkonda.



Joonis 9. Kooli R1 eel- ja järeltesti tulemused jutustamisel kasutatud lausete arvu kohta kümnenda pildi põhjal

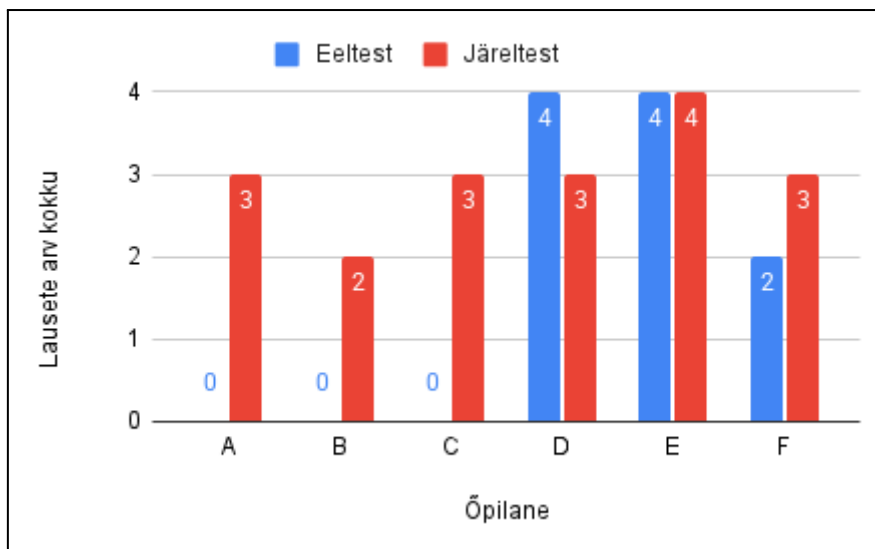
Jooniselt on näha, et eeltestis oli õpilaste lausete moodustamise oskus ebaühtlane. Kokku 13 õpilasest 7 ei moodustanud ühtegi lauset (0 lauset), samas kui 6 õpilast moodustasid vähemalt ühe lause. Lausete arv varieerus 0 kuni 5 lauseni.

Järeltestis paranes lausete arv enamikul õpilastel. Kokku 11 õpilast 13-st suurendas lausete arvu, 1 õpilase tulemus jäi samaks (õpilane C 5 lauset) ning ühel õpilasel vähenes lausete arv (õpilane L 5-lt 2-le). Ükski õpilane ei jäänud järeltestis lauseteta, kõik moodustasid vähemalt ühe lause.

Suurim tõus ilmnas õpilastel K 0-lt 8-le, B 2-lt 6-le ja I 0-lt 5-le. Samuti suurenes lausete arv õpilastel E 0-lt 3-le, J 0-lt 2-le, A 0-lt 2-le ja H 0-lt 1-le.

Kokkuvõttes võib öelda, et eeltestis ei moodustanud märkimisväärne osa õpilasi ühtki lauset, kuid järeltestis olid kõik õpilased võimelised lauseid moodustama ning enamik neist (11/13) suurendas oma lausete arvu.

Joonisel 10 on esitatud kooli R2 õpilaste eel- ja järeltesti tulemused moodustatud lausete arvu kohta kümnenda pildi põhjal, kus õpilased pidid kirjeldama metsakeskkonda.



Joonis 10. Kooli R2 eel- ja järeltesti tulemused jutustamisel kasutatud lausete arvu kohta kümnenenda pildi põhjal

Eeltestis oli õpilaste lausete moodustamise oskus varieeruv. Kokku 6-st õpilasest 3 ei moodustanud ühtki lauset (0 lauset), samas kui 3 õpilast moodustasid 2 kuni 4 lauset. Lausete arv varieerus eeltestis 0 kuni 4 lauseni.

Järeltestis paranes tulemus 6-st õpilasest 5-l. Kokku 4 õpilast 6-st suurendas lausete arvu, 1 õpilase tulemus jäi samaks (õpilane E 4/4) ning õpilasel D vähenes lausete arv 4-lt 3-le.

Kokkuvõttes võib öelda, et eeltestis esines mitmel õpilasel raskusi lausete moodustamisega, kuid järeltestis paranes enamikul õpilastest lausete moodustamise oskus.

Rühmade võrdlus näitab, et R1 rühmas moodustas osa õpilasi lauseid juba eeltestis, samas kui R2 rühmas ei moodustanud mitmed õpilased alguses ühtki lauset. Järeltestis suurenes lausete arv mõlemas rühmas. R1 rühmas olid tõusnud suuremad, R2 rühmas jõudsid kõik õpilased vähemalt mõne lauseni. Langusi esines vähem: R1 rühmas ühel ja R2 rühmas kahel õpilasel.

6.2. Õpetajapäevikute analüüsi tulemused

Õpetajapäevikute analüüsi eesmärk oli saada ülevaade mängustatud tegevuste rakendamisest tundides ning hinnata nende mõju õpilaste sõnavara ja rääkimisoskuse arengule. Analüüsi aluseks olid kahe rühma (R1 ja R2) tundide järgselt tehtud kirjalikud tähelepanekud, milles kirjeldati nii tegevuste kulgu, õnnestumisi kui ka esinenud raskusi.

Alljärgnevas tabelis (vt Tabel 1) on esitatud ülevaade iga tunni teemast, eesmärkidest, kasutatud sõnavarast, abivahenditest ning tegevustest. Samuti on välja toodud, kuidas toetati sõnavara ja rääkimisoskuse arengut, mis annab struktureeritud ülevaate mängustatud tegevuste ülesehitusest ja nende pedagoogilisest eesmärgist.

Tabel 1. Mängustatud õppetegevus ainesõnavara ja rääkimisoskuse arendamiseks tundide lõikes

Tegevuse nimi ja eesmärk	Ainesõnavara	Abivahendid	Mängustatud tegevused	Ainesõnavara mängustatud arendamine	Rääkimisoskuse mängustatud arendamine
1. tund Eluslooduse mitmekesisus ja rühmitamine Eesmärk: sõnavara omandamine ja rääkimisjulguse toetamine	elusolend, hingamine, toitumine, liikumine, kasvamine, paljunemine, arenemine, loom, taim, seen, bakter, rakk	Pildid, liigutused, lausemallid	Sõnavara tutvustus ja mängud	Sõnu tutvustati visuaalide ja liigutustega, kordamine koos õpetajaga, seostamine tegevustega	Kasutati lausemalle, kirjeldamis- ja küsimismänge rääkimisjulguse toetamiseks
2. tund Loomade rühmitamine Eesmärk: mõistete omandamine ja suuline eneseväljendus	selgroogsed, selgrootud, imetajad, linnud, kalad, roomajad, kahepaiksed	Pildid, skelett, lausemallid	Sõnavara selgitamine, rühmitamine, liikumismängud, esitlemine klassile	Sõnavara kinnistati piltide, liigutuste ja kordamise kaudu, seostati tunnustega	Õpilased põhjendasid valikuid ja esitlesid, kasutati lausealgusmalle
3. tund Selgrootud Eesmärk: uue sõnavara omandamine ja küsimuste moodustamine	selgrootute nimetused (nt ämblik, vihmauss jne)	Pildid, kaardid, lausemallid	Sõnavara õppimine, dialoogid, küsimismängud	Sõnavara õpetati piltide, kordamise ja liigutustega, seostati tunnustega	Harjutati dialooge ja küsimuste esitamist lausemallide abil
4. tund Taimed on elu alus Eesmärk: sõnavara kinnistamine ja kirjeldamis-oskus	õistaim, okaspuu, sammal, sõnajalg	Pildid, loodus-materjal, lausemallid	Kordamine, mängud, kirjeldamine, rollimäng	Sõnavara korrati mängude ja visuaalide abil, seostati päriseluga	Kirjeldamine, dialoog ja rollimängud (nt pood)
5. tund Taimede paljunemine Eesmärk: lausete moodustamine	seemned, eosed, taimed	pildid	Lugemine, jutustamine, kuulamis-mängud	Sõnavara kinnistati lausete ja lugude kaudu, kordamine suuliselt	Lausete moodustamine ja jutustamine pildi abil

ja mõistete mõistmine					
Tegevuse nimi ja eesmärk	Ainesõnavara	Abivahendid	Mängustatud tegevused	Ainesõnavara mängustatud arendamine	Rääkimisoskuse mängustatud arendamine
6. tund Seened Eesmärk: erialasõnavara ja kirjeldamine	kübar, jalg, eosed, seeneniidistik, viljakeha, mürgiseened, söögiseened, lagundaja, mets, puu, taimejuured	Pildid, looduse leksikon, lausemallid	Sõnavara õppimine, dialoog, rühmatöö, kirjeldamine	Sõnavara õppimine piltide, kordamise ja seostamise kaudu	Harjutati dialooge ja kirjeldamist lausemallide abil
7. tund Mida elusolendid söövad Eesmärk: sõnavara kasutamine ja dialoogi arendamine	taimtoiduline, loomtoiduline, segatoiduline, toiduahel	Pildid, kaardid, lausemallid	Arutelu, järjestamine, rollimäng	Sõnavara seostati igapäevaeluga ja kinnistati kordamisega	Dialoogid ja rollimängud (intervjuu)

Tabelist 1 ilmneb, et mängustatud tegevused olid üles ehitatud mitmekesiselt ning toetasid nii sõnavara kui ka rääkimisoskuse arengut. Kõigis tundides kasutati visuaalseid ja liikumisega seotud abivahendeid, mis aitasid õpilastel uusi mõisteid paremini mõista ja meelde jätta. Sõnavara arendamine toimus peamiselt kordamise ja seostamise kaudu, samas kui rääkimisoskust toetati lausemallide, dialoogide ning rolli- ja suhtlusmängude abil.

Samuti on näha, et tegevused on üles ehitatud järk- järguliselt. Tunni alguses keskenduti sõnavara õppimisele ja kinnistamisele ning hiljem oli rõhk suulisel eneseväljendusel ja iseseisval keelekasutusel.

Mängustatud lähenemine võimaldas luua süsteemse ja toetava õpikeskkonna, kus õpilased said kasutada keelt turvaliselt ja eesmärgipäraselt.

Tabelis 2 on esitatud õpetajapäevikute sissekannete põhjal tehtud analüüsi tulemused kahe rühma (R1 ja R2) lõikes. Välja on toodud iga tunni puhul tegevuste õnnestumine, sõnavara ja rääkimisoskuse areng ning peamised raskused ja tähelepanekud. Selline võrdlev ülevaade võimaldab hinnata, kuidas mängustatud tegevused mõjusid erinevates rühmades ning millised tegurid toetasid või takistasid õpilaste keelelist arengut.

Tabel 2. Õpetajapäeviku sissekannete põhjal tehtud analüüs tundide lõikes (R1 ja R2)

Teema ja eesmärk	Õnnestumine ja muud tähelepanekud R1	Õnnestumine ja muud tähelepanekud R2
1. tund Eluslooduse mitmekesisus ja rühmitamine Eesmärk: sõnavara omandamine ja rääkimisjulguse toetamine	Õnnestumine: sorteerimismäng tõi õpilastele eduelamuse. Sõnavara: omandamine jäi ebaühtlaseks – osa õpilasi kordas aktiivselt, kuid mitmed õpilased ei keskendunud ning sõnad ei kinnistunud. Rääkimine: vähene – õpilased ei julgenud ega osanud küsimusi esitada ega pilte kirjeldada, vajasis pidevat suunamist. Raskused: õpilased ei mõistnud mängu reegleid ja vajasis korduvat juhendamist; esines käitumiskursusi (keskendumatus, kõrvalised tegevused). Tähelepanekud: kirjeldamisülesanne asendus osaliselt joonistamisega, kuna sõnavara oli ebapiisav.	Õnnestumine: Õpilased olid aktiivsed ja motiveeritud. Liikumismäng „Kes ma olen“ oli kõige kaasahaaravam ning õpilased kasutasid julgelt eesti keelt. Tunni lõpu tagasiside näitas, et mängulised tegevused meeldisid. Sõnavara: omandati hästi tänu visuaalidele ja liigutustele, õpilased tundsid sõnu ära ja kordasid neid aktiivselt õpetaja järel Rääkimine: õpilased olid julged ja aktiivsed, kasutasid uusi sõnu, kuid laused olid rasked ja vajati tuge. Raskused: õpilased ei osanud kirjeldamist alustada ja vajasis suunavaid küsimusi. Tähelepanekud: kasutati palju oma emakeelt sõnavara puudumise tõttu.
2. tund Loomade rühmitamine Eesmärk: mõistete omandamine ja suuline eneseväljendus	Õnnestumine: õpilased oskasid vähemalt ühe lausega põhjendada oma valikut. Mõned vastasid ka mitme lausega. Mäng „Loomade ränne“ meeldis väga ja seda paluti kaks korda läbi mängida. Kaasõpilased toetasid üksteist lausete ütlemlisel. Sõnavara: mõisted osutusid keeruliseks, õpilased ajasid rühmi segamini ja vajasis korduvat selgitamist. Rääkimine: enamasti kasutati väga lihtsaid lauseid või üksiksõnu, põhjendamine oli raskendatud. Raskused: erialasõnavara (nt kahepaiksed, roomajad) oli keeruline; õpilased vajasis pidevat suunamist lausete moodustamisel. Tähelepanekud: põhjendamine jäi sageli ühe lause tasemele.	Õnnestumine: Liikumismäng „Loomade ränne“ oli tunni aktiivseim ja motiveerivaim osa – mängiti 3 korda. Lapsed aitasid teineteist ja tuletasid koos eestikeelseid sõnu meelde. „Minu lemmikloom“ ülesanne haaras kõiki kaasa. Sõnavara: osaliselt omandatud – õpilased said üldjoontes aru, kuid vajasis kordamist ja suunamist. Rääkimine: osaleti aktiivselt, õpilased püüdsid põhjendada oma arvamusi, kuid esines palju keelelisi ebatäpsusi. Raskused: erialasõnavara oli keeruline; lausete moodustamisel vajati tuge. Tähelepanekud: hakati kordama teiste õpilaste vastuseid

Teema ja eesmärk	Õnnestumine ja muud tähelepanekud R1	Õnnestumine ja muud tähelepanekud R2
3. tund Selgrootud Eesmärk: uue sõnavara omandamine ja küsimuste moodustamine	Õnnestumine: Selgrootute pood meeldis õpilastele väga – dialoog sujus tahvlimallide toel hästi ja seda sooviti edaspidigi mängida. Mängus „Kes see on” pakuti vastuseid innukalt ja kõik soovisid klassi ette tulla. Sõnavara: suur maht mõjutas negatiivselt – mitmed sõnad ei jäänud meelde ja ununesid kiiresti. Rääkimine: küsimuste moodustamine oli väga keeruline, õpilased eelistasid üksiksõnu või vältisid üldse rääkimist. Raskused: osa sõnavarast ei kinnistunud; õpilased ei mäletanud kõiki nimetusi ilma õpetajapoolse abita. Tähelepanekud: küsimuste asemel pakuti kohe vastuseid	Õnnestumine: „Selgrootute pood“ meeldis väga – õpilased mõtlesid välja naljakaid küsimusi. „Kes see on?“ mäng oli kaasahaarav, kõik tahtsid tahvli ette tulla. Sõnavara korrati tunni jooksul mitmeid kordi. Sõnavara: samuti keeruline – õpilased tundsid sõnu ära, kuid ei suutnud neid iseseisvalt nimetada. Rääkimine: dialoogid toimusid tahvlil olevate mallide toel, kuid iseseisev küsimuste moodustamine jäi nõrgaks. Raskused: suur sõnavara maht takistas sõnade kinnistumist; küsimuste moodustamine oli keeruline. Tähelepanekud: õpilased eelistasid üksiksõnu täislausetele.
4. tund Taimed on elu alus Eesmärk: sõnavara kinnistamine ja kirjeldamisoskus	Õnnestumine: poemäng õnnestus hästi – õpilased kasutasid rohkem lauseid kui üksikuid sõnu. Palli kasutamine tekitas soovi vastata. Jutustamäng „Samm-sammult” valmistas palju nalja. Sõnavara: kordamine aitas mõistetest aru saada, kuid uute sõnade kasutamine jäi pigem tagasihoidlikuks. Rääkimine: õpilased kasutasid enamasti üksiksõnu, pikemate lausete moodustamine oli keeruline. Raskused: „taime reklaami“ ülesanne osutus liiga keeruliseks ja tuli katkestada; vähese sõnavara tõttu oli eneseväljendus raske Tähelepanekud: ülesandeid lihtsustati ja keskenduti üksikutele sõnadele.	Õnnestumine: Taimed olid õpilastele tuttavam teema. Nad ise hakkasid nimetama taimi ja puid. Memory mäng meeldis väga. Poemäng oli õues lemmikmäng – lapsed korjasid rohukõrvi, käbisid ja lehti ning said ostmise-müümisega hästi hakkama. Sõnavara: parem omandamine tänu tuttavemale teemale ja eelnevale kordamisele. Rääkimine: õpilased osalesid aktiivselt, eriti rollimängus, kuid suuline eneseväljendus oli keeruline. Raskused: „taime reklaami“ ülesanne ebaõnnestus sõnavara vähesuse tõttu. Tähelepanekud: tegevus katkestati ja asendati lihtsamate kirjeldustega.

Teema ja eesmärk	Õnnestumine ja muud tähelepanekud R1	Õnnestumine ja muud tähelepanekud R2
5. tund Taimede paljunemine Eesmärk: lausete moodustamine ja mõistete mõistmine	Õnnestumine: jutustamismäng „Tomati lugu” meeldis väga – omavahel suheldi aktiivselt. „Kirjelda mulle” tegevus meeldis, sest meenutas Aliast, mida nad on varem mänginud. Palli kasutamine motiveeris osalema. Sõnavara: mõistmine oli ebaühtlane – osa õpilasi ei saanud lausetest aru. Rääkimine: laused olid sageli vigased või puudus loogika, vajati tuge ja suunamist. Raskused: õpilased kasutasid lausete asemel märksõnu; iseseisev lausete moodustamine oli keeruline. Tähelepanekud: vastused muutusid sarnaseks ja korduvaks teiste gruppidega.	Õnnestumine: mäng „Tomati lugu” oli lõbus – grupid aitasid teineteist ja mõtlesid häid lauseid välja. „Kuulujutu ring” meeldis samuti väga ja üks õpilane soovis ise lause välja mõelda. Tunnis valitses positiivne õhkkond. Sõnavara: osaliselt omandatud, tuttavamad sõnad kinnistusid paremini. Rääkimine: õpilased olid aktiivsed ja loovad, kuid keeleliselt ebatäpsed. Raskused: lause mõistmine ja lõpetamine oli keeruline; vastused ei olnud loogilised. Tähelepanekud: õpilased pakkusid suvalisi vastuseid.
6. tund Seened Eesmärk: erialasõnavara ja kirjeldamine	Õnnestumine: Seene osade liigutusmäng kaasas kõiki aktiivselt ja aitas sõnavara lõbusalt kinnistada. Kõva häälega sõnavara kordamine sujus. Üks paar mõtles iseseisvalt lisaks küsimusi välja. Sõnavara: keerulised mõisted tekitasid raskusi, vajati palju kordamist ja selgitamist. Rääkimine: õpilased vastasid enamasti ühe sõnaga, täislauseteni jõudmine oli keeruline. Raskused: keeruline sõnavara (nt „seeneeniidistik“, „lagundaja“), ei olnud arusaadav; osa õpilasi ei osalenud rühmatöös. Tähelepanek: vastuseid loeti maha või korراتi etteantud lauseid.	Õnnestumine: Õpilased olid motiveeritud ja kasutasid julgelt uut sõnavara. Seene osi harjutati pildilt näitamisega. Lõpetuseks rääkis igaüks oma värvitud seenest. Õpilased võtsid tunnist aktiivselt osa. Sõnavara: omandati osaliselt, lihtsamad sõnad jäid paremini meelde. Rääkimine: lausemallide toel suudeti moodustada lihtsaid lauseid. Raskused: õpilased vastasid sageli ühe sõnaga; dialoog ei arenenud. Tähelepanekud: toetuti väga palju lausemallidele.

Teema ja eesmärk	Õnnestumine ja muud tähelepanekud R1	Õnnestumine ja muud tähelepanekud R2
7. tund Mida elusolendid söövad Eesmärk: sõnavara kasutamine ja dialoogi arendamine	Õnnestumine: toiduahela järjestamine õnnestus hästi – õpilased paigutasid kaardid õigesti ja moodustasid vastavad laused. Intervjuu loomaga arendas suulist eneseväljendusoskust. Õpilased said ise looma valida, mis suurendas kaasatust. Sõnavara: osaliselt omandatud, kuid mõisted jäid ebakindlaks ja vajasis kordamist. Rääkimine: raskusi õigete sõnade leidmisel, lihtsaid lauseid suudeti moodustada Raskused: osa õpilasi ei mõistnud mängu juhiseid, mistõttu tegevus tuli katkestada. Tähelepanekud: õpilastel puudusid teadmised loomade toitumisest, mis raskendas ülesannete täitmist.	Õnnestumine: Toiduahela kaartide järjestamine õnnestus kõigil 6 õpilasel – õpilased olid väga uhked enda üle. Pantomiiimäng meeldis samuti väga ja mängiti kaks korda.. „Intervjuu loomaga“ tõi palju nalja ja õpilased olid rõõmsad oma saavutuste üle. Sõnavara: hästi omandatud tänu seostamisele igapäevaeluga. Rääkimine: aktiivne osalus, õpilased kasutasid uusi sõnu dialoogis, kuid vajasis jätkuvalt tuge. Raskused: juhiste mõistmine ja uue sõnavara kasutuselevõtt oli kohati keeruline. Tähelepanekud: kasutati oma emakeelt, kui eesti keelne sõna ei meenunud.

Tabelites esitatud andmed annavad ülevaate mängustatud õppetegevuste rakendamisest kahes uurimiserühmas (R1 ja R2) ning nende õnnestumisest ja ebaõnnestumisest loodusõpetuse tundides. Analüüs põhineb õpetajapäevikute sissekannetel, milles hinnati nii kavandatud tegevuste läbiviimist kui ka nende toimivust õppijate kaasatuse ja keelekasutuse seisukohalt.

Tulemused näitavad, et mängustatud õppetegevuste rakendamine oli üldjoontes edukas mõlemas rühmas, kuid esines ka ebaõnnestumisi, mis olid seotud peamiselt õppijate keeleoskuse taseme, ülesannete keerukuse ning juhiste mõistmisega. R1 rühmas, kus õpilaste keeleoskus oli algtasemel, õnnestusid paremini tegevused, mis sisaldasid selget keelelist tuge (visuaalid, märksõnad, lausemallid) ning korduvat sõnavara kasutamist. Samas ebaõnnestusid sagedamini tegevused, mis eeldasid spontaansemat ja vabamat eneseväljendust ilma piisava ettevalmistuseta. R2 rühmas, kus õpilaste keeleoskus oli veelgi madalam, ilmnes selgemalt, et tegevuste õnnestumine sõltus otseselt nende keelelisest jõukohasusest. Paremini tulid välja lihtsa struktuuriga, õpetaja poolt juhendatud ja visuaalselt toetatud mängud, samas kui keerukamad või mitmeetapilised tegevused

osutusi raskesti mõistetavaks ning ei saavutatud oodatud keelelist aktiivsust. Võrdluse kokkuvõttes selgub, et mängustatud tegevuste õnnestumist mõjutasid eelkõige kolm tegurit:

- 1) keeleline tugi;
- 2) selge struktuuriga tegevused;
- 3) õppijate aktiivne kaasatus.

Tegevused, mis võimaldasid paaris- ja rühmatööd ning sisaldasid suhtluslünka, soodustasid rohkem suulist keelekasutust ning vastasid uurimuse eesmärgile arendada nii ainesõnavara kui ka rääkimisoskust. Ebaõnnestumised ei viita mitte meetodi sobimatusle, vaid pigem vajadusele kohandada tegevusi õppijate keeleoskuse tasemele ning pakkuda piisavat keelelist tuge.

6.3. Vastused uurimisküsimustele

Käesoleva tegevusuuringu eesmärk oli välja töötada ja rakendada mängustatud õppetegevusi, mis toetavad muu kodukeelega õpilaste ainesõnavara ja rääkimisoskuse arengut loodusõpetuse tundides. Eesmärgi saavutamiseks püstitati kolm uurimisküsimust, mille vastused põhinevad tegevusuuringu käigus kogutud andmetel, sealhulgas õpetajapäeviku sissekannetel ning õpilaste eel- ja järeltesti tulemustel.

Esimese uurimisküsimuse „Kuidas luua mängulisel lähenemisel põhinev õppematerjal ainesõnavara ja rääkimisoskuse arendamiseks kolmanda klassi loodusõpetuse tundides“ näitavad uurimistulemused, et tõhus õppematerjal peab olema selgelt struktureeritud ning sisaldama õpilastele selgeid ja jõukohaseid juhiseid ning keelelist tuge. Keeleline tugi, nagu märksõnad, lausemallid ja visuaalsed abivahendid, aitab õpilastel oma mõtteid väljendada ning toetab rääkimisoskuse arengut. Õpetajapäeviku põhjal selgus, et eriti alguses vajasisid õpilased täiendavat juhendamist, kuid järk-järgult muutusid nad iseseisvamaks ja julgesid rohkem suuliselt panustada.

Samuti selgus, et tõhusad õppetegevused peavad võimaldama sõnavara korduvat kasutamist erinevates kontekstides ning looma autentseid suhtlusolukordi. Rühma- ja paaris töö, liikumist sisaldavad ülesanded ning rollijaotusega tegevused annavad õpilastele rohkem võimalusi rääkida. Selline lähenemine on kooskõlas kasutuspõhise

keeleomandamise käsitlemisega, mille järgi kujuneb keeleoskus eelkõige sagedase ja tähendusliku keelekasutuse kaudu (Ellis, 2002). Tulemused kinnitavad ka lõimitud aine- ja keeleõppe põhimõtteid, mille kohaselt omandatakse sõnavara kõige tõhusamalt aine sisu kaudu ning seda koheselt suhtluses rakendades. (Coyle, Hood & Marsh, 2010; Mehisto jt., 2010)

Esimesele uurimisküsimusele vastates võib järeldada, et õppematerjali loomisel on oluline lähtuda järgmistest põhimõtetest:

- 1) õppetegevused võiksid toetuda loodusõpetuse teemadele ning siduda ainealased eesmärgid teadlikult keeleliste eesmärkidega;
- 2) materjal peaks olema selgelt struktureeritud ning liikuma lihtsamalt ülesannetelt keerukamatele, toetatud tegevustelt iseseisvama keelekasutuseni;
- 3) ülesanded võiksid sisaldada selgeid juhiseid ja keelelist tuge (märksõnad, lausemallid, näidisvastused, visuaalsed abivahendid);
- 4) tegevused peaksid võimaldama sõnavara korduvat kasutamist erinevates kontekstides ja looma tähenduslikke suhtlusolukordi;
- 5) kasutada võiks mängustatud aktiivmeetodeid (nt rühma- ja paaristööd, liikumist sisaldavad ülesanded, rollimängud), mis suurendavad õpilaste motivatsiooni ja osalust.

Sellisel ehitatud õppematerjal loob turvalise ja toetava õpikeskkonna, kus õpilased saavad järk-järgult liikuda iseseisvama suulise eneseväljenduse poole ning kasutada ainesõnavara teadlikult ja enesekindlalt loodusõpetuse kontekstis.

Teise uurimisküsimuse „Kuidas õnnestub mängustatud õppetegevuste läbiviimine kolmanda klassi loodusõpetuse tundides“ vastus saadi õpetajapäevikute analüüsi põhjal. Tulemuste põhjal võib järeldada, et mängustatud õppetegevuste läbiviimine oli üldjoontes edukas. Tulemused näitasid, et mängustatud tegevused suurendasid õpilaste aktiivsust, motivatsiooni ja suhtlemisvalmidust. Õpilased osalesid tundides meelsasti, olid rohkem kaasatud ning kasutasid eesti keelt julgemalt kui igapäevastes/tavapäevastes õpitegevustes. Samuti vähenes keelekasutusega seotud ärevus ning õpilased olid julgemad vastama ja osalema aruteludes. See on kooskõlas varasemate uuringutega, mille kohaselt mängulised õppetegevused suurendavad õppijate kaasatust ning vähendavad keelekasutusega seotud ärevust (Kitsnik & Kängsepp-Puun, 2025).

Kahe rühma võrdlusest ilmnas, et mõlemas rühmas suurenes õpilaste aktiivne osalus ja keelekasutus, kuid muutuste ulatus erines. R1 rühmas oli näha mõningast varieeruvust – kuigi enamik õpilasi parandas oma tulemusi, jäi üksikute õpilaste sooritus samale tasemele. R2 rühmas seevastu paranesid kõigi õpilaste tulemused, mis viitab ühtlasemale edenemisele rühma sees. See võib olla seotud rühmade erineva algataseme, õppijate koostöövalmiduse või ka konkreetsete tundide ülesehituse ja dünaamikaga.

Õpetajapäevikute analüüsist ilmnas, et kõige paremini toimusid koostööpõhised ja suhtlusvajadust loovad ülesanded, kus õpilastel oli selge eesmärk jagada infot või koostöös ülesanne lahendada. Sellistes ülesannetes kasutasid õpilased keelt rohkem. Tõhusad olid ka tegevused, mis hõlmasid liikumist, rollimänge või loovust, kuna need toetasid õppijate aktiivset osalemist ja vähendasid hirmu eksimise ees.

Mängustatud tegevuste edukus sõltub suurel määral õpetaja teadlikust kavandamisest. Tõhusaks osutusid eelkõige need tegevused, kus õppijatele pakuti piisavalt keelelist tuge, näiteks märksõnu, lausemalle, lausete algussõnu jne. Ilma sellise keelelise toeta jäi mõnel juhul õppijate keeleline väljendus piiratumaks ning seetõttu võis väheneda ka aktiivsus tunnis.

Lisaks ilmnas, et tegevuste jõukohasus ja selge struktuur mõjutasid otseselt õpilaste osalemist ainetunnis. Kui tegevus oli liiga keeruline või juhised ebaselged, vajati rohkem õpetajapoolset sekkumist ja suunamist. Jõukohased ja hästi struktureeritud tegevused võimaldasid õppijatel tegutseda iseseisvalt ning suurendasid ka enesekindlust keele kasutamisel.

Õpilaste tagasisidest selgus, et mängustatud tegevused neile meeldisid ja olid motiveerivad. Eriti toodi esile tegevusi, kus sai suhelda kaaslastega ja olla aktiivne.

Seega võib järeldada, et mängustatud õppetegevuste läbiviimine kolmanda klassi loodusõpetuse tundides õnnestus siis, kui tegevused olid selgelt struktureeritud, jõukohased ning toetatud keeleliste abivahenditega. Kõige tulemuslikumad olid liikumist, rollimängu ja koostööd sisaldavad ülesanded, mis lõid loomuliku suhtlusvajaduse. Tulemused on kooskõlas varasemate uurimustega, mille kohaselt suurendavad mängustatud aktiivõppemeetodid õppijate keelelist aktiivsust, rääkimisjulgust ja motivatsiooni (Swain, 1993; Bernhardt & Meristo, 2023; Kitsnik, 2023).

Kolmanda uurimisküsimuse „Kuidas muutub õpilaste ainesõnavara ja rääkimisoskus mängustatud õppetegevuste läbiviimise perioodil” vastuse saamiseks võrreldi õpilaste eel- ja järeltesti tulemusi ning analüüsi õpetajapäevikute sissekandeid.

Mängustatud õppetegevuste läbiviimise perioodil laienes õpilaste sõnavara ning nad kasutasid rohkem ja mitmekesisemaid mõisteid. Samuti paranes nende suuline eneseväljendus ning suurenes rääkimisjulgus ja enesekindlus. Vähenes ka keelekasutusega seotud ärevus, mis toetas aktiivsemat osalemist suhtlusolukordades.

Õpilaste enesekindlus keelekasutuses võib suurened olukorras, kus õpikeskkond soodustab riskivaba suhtlust ja ei karista keele- ega sisuvigade eest (Mehisto jt, 2010).

Käesoleva uuringu tulemused kinnitavad, et mängustatud tegevused toetavad nii ainesõnavara omandamist kui ka selle aktiivset kasutamist suulises eneseväljenduses.

7. ARUTELU JA JÄRELDUSED

Rühmade areng erines nii ulatuse kui ka iseloomu poolest, mis viitab sellele, et tulemusi mõjutasid mitmed tegurid nagu õppijate algtase, rühma suurus ja individuaalsed eripärad. Väiksemas või ühtlasema tasemega rühmas võivad tulemused avalduda ühtlasemalt, samas kui suuremas rühmas ilmneb rohkem varieeruvust. Samuti sõltub areng õppijate varasemast keeleoskusest: madalama tasemega õppijatel avaldub see eelkõige baasoskuste kujunemises, kõrgema tasemega õppijatel aga sõnavara täpsustumises ja mitmekesisustumises.

Õpetajapäeviku sissekanded aitasid tulemusi täiendavalt tõlgendada. Nende põhjal selgus, et mängustatud õppetegevused suurendasid õpilaste aktiivsust, motivatsiooni ja suhtlemisvalmidust. Eriti oluline oli see, et aja jooksul vähenes keelekasutusega seotud ärevus ning õppijad muutusid julgemaks oma mõtteid väljendama. Samas ilmnes, et alguses vajasisid õpilased rohkem juhendamist ning mängustatud tegevustega harjumine oli järkjärguline protsess.

See kinnitab sotsiokultuurilise teooria seisukohta, mille kohaselt toimub õppimine kõige tõhusamalt õppija lähima arengu tsoonis ning vajab õpetaja või kaaslaste tuge (Vygotsky, 1978). Käesolevas uuringus avaldus see eelkõige keelelise toe ja koostööpõhiste tegevuste kaudu, mis võimaldasid õppijatel liikuda juhitud tegevustelt iseseisvama keelekasutuse suunas.

Olulise järeldusena ilmnes, et keeleline tugi (nt märksõnad, lausemallid ja visuaalsed abivahendid) oli keskse tähtsusega, kuna see võimaldas õppijatel oma mõtteid väljendada ja suurendas aktiivset keelekasutust. Piisava toeta jäi keeleline väljendus piiratumaks, mis võis vähendada osalust.

Samuti näitas uuring, et kõige tulemuslikumad olid tegevused, mis loids õppijatele selge suhtlusvajaduse. Koostööpõhised ülesanded, rollimängud, liikumist sisaldavad ja loovad tegevused pakkusid õppijatele rohkem võimalusi keelt aktiivselt kasutada. Selline lähenemine on kooskõlas kommunikatiivse keeleõppe ja kasutuspõhise keelekäsitluse põhimõtetega, mille kohaselt areneb keeleoskus eelkõige tähendusliku suhtluse kaudu (Tomasello, 2003; Ellis, 2002, 2015; Richards, 2006; Larsen-Freeman & Anderson, 2016).

Lisaks keeleoskuse arengule mõjutasid mängustatud õppetegevused ka õppijate hoiakuid, suurendades rääkimisjulgust ja enesekindlust ning vähendades keelekasutusega seotud hirmu. See kinnitab varasemate uuringute tulemusi, mille kohaselt mängulised ja koostööpõhised tegevused loovad turvalise õpikeskkonna ning toetavad õppijate aktiivset osalust (Swain, 1993; Kitsnik, 2019; Kitsnik & Berezina, 2021; Ladvik & Kornõševa, 2025).

Käesoleva uuringu põhjal võib järeldada, et mängustatud õppetegevused toetavad mitte ainult ainesõnavara omandamist, vaid ka selle kasutamist lausetes ja pikemates suulistes tekstides. See on oluline, kuna keeleoskuse areng ei seisne üksnes sõnade tundmises, vaid nende kasutamises tähenduslikus suhtluses.

Samas tuleb tulemuste tõlgendamisel arvestada uuringu piirangutega, eelkõige mõõtevahendi eripära, lühikese sekkumisperioodi ning kontrollrühma puudumisega. Need võivad mõjutada tulemuste ulatust ja üldistatavust.

Kokkuvõttes kinnitab käesolev uuring, et mängustatud ja koostööpõhised õppetegevused on tõhus vahend muu kodukeelega õpilaste ainesõnavara ja rääkimisoskuse arendamiseks loodusõpetuse tundides. Nende edukus sõltub aga rakendamise tingimustest, sealhulgas õppijate tasemest, rühmadünaamikast ning õpetaja teadlikust tegevuste kavandamisest.

Töö praktiline väärtus seisneb selles, et see pakub õpetajatele konkreetseid põhimõtteid ja näiteid, kuidas kavandada mängustatud õppetegevusi nii, et need toetaksid süsteemselt nii ainesõnavara kui ka rääkimisoskuse arengut lõimitud aine- ja keeleõppe kontekstis.

KOKKUVÕTE

Käesolev magistritöö käsitleb muu kodukeelega õpilaste ainesõnavara ja rääkimisoskuse arendamist eestikeelses õppes, keskendudes kolmanda klassi loodusõpetuse õppeainele. Üleminek eestikeelsele õppele on suurendanud vajadust toetada õppijate keelelist arengut lõimitud aine- ja keeleõppe kontekstis. Muu kodukeelega õpilastel on sageli piiratud ainealane sõnavara ning ebapiisav suuline eneseväljendusoskus, mis raskendab nii õppetöös osalemist kui ka ainealaste teadmiste omandamist.

Magistritöö eesmärk oli luua ja rakendada mängustatud õppetegevusi kolmanda klassi loodusõpetuse tundides ning uurida, kuidas need toetavad muu kodukeelega õpilaste ainesõnavara ja rääkimisoskuse arengut. Lisaks seati eesmärgiks analüüsida, kuidas õnnestub mängustatud tegevuste läbiviimine õpetaja vaatenurgast ning õpilaste hoiakuid seoses mängustatud õppimisega.

Töö teoreetiline osa tugineb teise keele omandamise käsitlustele, sõnavara arendamise põhimõtetele ning suulise keeleoskuse kujunemisele. Lisaks käsitletakse mängustamise (ingl *gamification*) olemust ja selle rakendamise võimalusi hariduses. Varasemad uuringud on näidanud, et sõnavara ja rääkimisoskus arenevad kõige tõhusamalt aktiivse ja tähendusliku keelekasutuse kaudu ning mängulised tegevused võivad suurendada õppijate motivatsiooni ja vähendada keelekasutusega seotud ärevust.

Empiiriline uuring viidi läbi tegevusuuringuna, milles osalesid kahe Eesti kooli kolmanda klassi muu kodukeelega õpilased. Andmekogumise meetodina kasutati eel- ja järeltesti ainesõnavara ja rääkimisoskuse hindamiseks, õpetajapäevikut õppetegevuste reflekteerimiseks. Tegevusuuringu käigus kavandasid ja töötasid uurijad välja mängustatud õppetegevused ning viisid need ka ise läbi. Õppetegevused loodi eesmärgipäraselt loodusõpetuse õppekava teemade põhjal ning olid suunatud nii ainesõnavara kinnistamisele kui ka õpilaste suulise väljendusoskuse arendamisele.

Uurimistulemused näitasid, et rakendatud mängustatud õppetegevused toetasid õpilaste ainesõnavara ja rääkimisoskuse arengut. Võrreldes eeltesti tulemustega ilmnes järeltesti paranemine nii sõnavara tundmises kui ka suulises eneseväljenduses. Õpetajapäeviku analüüsist selgus, et mängustatud õppetegevused suurendasid õpilaste aktiivset osalust, suhtlemisvalmidust ning vähendasid keelekasutusega seotud ebakindlust. Õpilaste tagasiside

näitas, et tegevused olid huvitavad, motiveerivad ning keele kasutamisel tunti end enesekindlalt.

Tulemuste põhjal võib järeldada, et mängustatud õppetegevused on tõhus vahend muu kodukeelega õpilaste ainesõnavara ja rääkimisoskuse arendamiseks loodusõpetuse tundides. Samas sõltub meetodi edukus õpetaja teadlikust kavandamisest ning tegevuste sidumisest õpieesmärkidega. Edasistes uuringutes oleks otstarbekas analüüsida mängustatud lähenemise pikaajalist mõju ning selle rakendatavust erinevates õppeainetes ja vanuseastmetes.

KASUTATUD KIRJANDUS

Argus, R., Rüütmaa, T., & Verschik, A. (2021). *Mitmekeelsus, esimese ja teise keele omandamine: Peamistest teooriatest, uuringutulemustest ja õpetamismeetoditest. Kirjandusülevaade*. Tallinna Ülikool.

Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford University Press.

Bernhardt, K., & Meristo, M. (2023). *Eesti keele omandamist toetavad tunnitegevused I kooliastme mitmekeelses klassis*. *Philologia Estonica Tallinnensis*, 8, 178–200.

Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1–47.

Canva. (n.d.). *Canva Pro* [Computer software]. <https://www.canva.com>

Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Council of Europe Publishing.

Council of Europe. (2023). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Council of Europe Publishing.

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). Sage Publications.

Crystal, D. (2003). *The Cambridge encyclopedia of the English language* (2nd ed.). Cambridge University Press.

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. MIT Press.

Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper & Row.

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining "gamification". *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments* (pp. 9–15). ACM.

Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *Modern Language Journal*, 78(3), 273–284.

Dörnyei, Z., & Csizér, K. (1998). Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study. *Language Teaching Research*, 2(3), 203–229.

Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation* (2nd ed.). Pearson Education.

Ellis, N. C. (2002). Frequency effects in language processing: A review with implications for theories of implicit and explicit language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 24(2), 143–188.

Ellis, N. C. (2015). Implicit and explicit language learning: Their dynamic interface and complexity. In P. Rebuschat (Ed.), *Implicit and explicit learning of languages* (pp. 3–23). John Benjamins.

Ellis, N. C., & Larsen-Freeman, D. (2009). Constructing a second language: Analyses and computational simulations of the emergence of linguistic constructions from usage. *Language Learning*, 59(Suppl. 1), 93–128.

Ellis, R. (2015). *Understanding second language acquisition* (2nd ed.). Oxford University Press.

Ellis, N. C., & Wulff, S. (2015). Usage-based approaches in second language acquisition. In B. VanPatten & J. Williams (Eds.), *Theories in second language acquisition: An introduction* (2nd ed., pp. 75–93). Routledge.

Gibbons, P. (2002). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning: Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Goldberg, A. E. (2006). *Constructions at work: The nature of generalization in language*. Oxford University Press.

Hammond, J., & Gibbons, P. (2005). Putting scaffolding to work: The contribution of scaffolding in articulating ESL education. *Prospect*, 20(1), 6–30.

Higgins, E. T. (2006). Value from hedonic experience and engagement. *Psychological Review*, 113, 439–460.

Hiiemaa, H., Peensoo, B., & Voolaid, H. (2023). *Loodusõpetuse õpik 3. klassile*. Avita.

Jatsenko, T. (2025). *Rääkimisoskust arendavad õppetegevused üheksanda klassi eesti keele teise keelena õpikutes*. Magistritöö. Tartu Ülikool.

Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The action research planner* (3rd ed.). Deakin University Press.

Kitsnik, M. (2019). Eesti keele kui teise keele õppimine – kas raske töö või kerge lõbu? *Keel ja Kirjandus*, 1–2, 39–56. <https://doi.org/10.54013/kk735a4>

- Kitsnik, M. (2023). Rääkimisülesannete esindatus eesti keele kui teise keele õpikutes. *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat*, 19, 89–107. <https://rakenduslingvistika.ee/ajakirjad/index.php/aastaraamat/article/view/ERYa19.05>
- Kitsnik, M., & Berezina, J. (2021). Õppijate hinnangud mänguliste tegevustele eesti keele kui teise keele tunnis. *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat*, 17, 101–120. <https://rakenduslingvistika.ee/ajakirjad/index.php/aastaraamat/article/view/ERYa17.06>
- Kitsnik, M., & Kängsepp-Puun, L. (2025). Laste ja noorte eesti keele kui teise keele rääkimisoskuse arendamine mängustatud aktiivõppe abil. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 13(2), 104–133. <https://doi.org/10.12697/eha.2025.13.2.05>
- Kitsnik, M., & Melnikova, S. (2023). Ilukirjanduse lugemine mängustatud aktiivõppemeetodite abil põhikooli eesti keele kui teise keele tundides. *Lähivõrdlusi. Lähivertailuja*, 33, 47–81. <https://doi.org/10.5128/LV33.02>
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Longman.
- Kuusik, J. (2024). *Sõnavara õpetamise katsed Ida- Virumaa gümnaasiumiklassides traditsioonilise meetodi ja aktiivõppemeetodi järgi*. Magistritöö. Tallinna Ülikool.
- Kängsepp-Puun, L. (2024). *Mängustatud aktiivõppeülesanded eesti keele kui teise keele rääkimisoskuse arendajana*. <https://hdl.handle.net/10062/102043>
- Ladvik, A., & Kornõševa, J. (2025). *Rääkimisoskuse arendamine mängustatud aktiivõppetegevustega teise klassi inimeseõpetuse tunnis*. Magistritöö. Tartu Ülikool Narva kolledž.
- Laherand, K. (2008). *Kvalitatiivse uurimismeetodi käsiraamat*. Sulesepp.
- Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. (2016). *Techniques and principles in language teaching* (3rd ed.). Oxford University Press.
- Lenneberg, E. H. (1967). *Biological foundations of language*. John Wiley & Sons.
- Levelt, W. J. M. (1989). *Speaking: From intention to articulation*. MIT Press.
- Livingstone, C. (1983). *Role play in language learning*. Longman.
- Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. C.

- McNiff, J., & Whitehead, J. (2011). *All you need to know about action research* (2nd ed.). Sage.
- Mehisto, P., Frigols, M. J., & Marsh, D. (2010). *Uncovering CLIL: Content and language integrated learning in bilingual and multilingual education*. Macmillan Education.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- OpenAI. (n.d.). *ChatGPT* [Large language model]. <https://chat.openai.com/>
- Richards, J. C. (2006). *Communicative language teaching today*. Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2006). *Approaches and methods in language teaching* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford University Press.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. M. Gass & C. G. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235–253). Newbury House.
- Swain, M. (1993). The output hypothesis: Just speaking and writing aren't enough. *Canadian Modern Language Review*, 50(1), 158–164.
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In G. Cook & B. Seidlhofer (Eds.), *Principle and practice in applied linguistics: Studies in honour of H. G. Widdowson* (pp. 125–144). Oxford University Press.
- Thornbury, S. (2005). *How to teach speaking*. Pearson Education.
- Thornbury, S. (2002). *How to Teach Vocabulary*. Harlow: Longman.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Harvard University Press.
- Ur, P. (1996). *A course in language teaching: Practice and theory*. Cambridge University Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wilkins, D. A. (1972). *Linguistics in Language Teaching*. London: Edward Arnold.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89–100.

LISAD

Lisa 1. Õpiku „Loodusõpetuse õpik 3. klassile“ (Hiimaa jt, 2023) analüüs

Teema	Leheküljed	Küsimuste ja ülesannete arv	Ülesannete iseloom	Vaba rääkimise võimalus	Töövorm
Kaardiõpetus					
1. Missugune on Eesti?	6- 7	1	nimetamine	ei	individuaalne
2. Kaart	8- 9	1	nimetamine	ei	individuaalne
3. Ilmakaared	10- 11	2	nimetamine	ei	individuaalne
4. Kuidas kaardi järgi liikuda?	12- 13	5	kirjeldamine	jah (4 ülesannet)	individuaalne
Liikumine ja jõud					
5. Liikumine ja kiirus	16-19	7	nimetamine, kirjeldamine	jah (3 ülesannet)	individuaalne
6. Liikumist põhjustab jõud	20-23	5	nimetamine, kirjeldamine	jah (4 ülesannet)	individuaalne
7. Liiklusohutus	24-27	4	nimetamine, kirjeldamine, selgitamine	jah (4 ülesannet)	individuaalne
Elekter ja magnetid					
8. Elekter ja elektrivool	30-31	3	nimetamine, kirjeldamine	jah (2 ülesannet)	individuaalne
9. Vooluallikas ja vooluring	32-33	5	nimetamine, selgitamine	jah (2 ülesannet)	individuaalne
10. Elektrijuhid ja elektriohutus	34-35	2	nimetamine	ei	individuaalne
11. Magnet ja kompass	36-37	2	nimetamine, meenutamine	ei	individuaalne
Elusloodus					
12. Elusolendite mitmekesisus ja rühmitamine	40-43	6	nimetamine, ühiste tunnuste	ei	individuaalne

			leidmine		
13. Loomade rühmad	44-47	8	nimetamine, meenutamine, võrdlemine	ei	individuaalne
14. Selgroogsete paljunemine	48-49	2	nimetamine, võrdlemine	ei	individuaalne
15. Selgrootud ja nende tähtsus	50-53	3	nimetamine, kirjeldamine, arutlemine	jah (2 ülesannet)	grupitöö
16. Taimed on elu alus	54-57	4	nimetamine, meenutamine, kogemuse kirjeldamine, võrdlemine	jah (2 ülesannet)	individuaalne
17. Seened	58-61	7	nimetamine, selgitamine, kogemuse kirjeldamine	jah (2 ülesannet)	individuaalne
18. Bakterid	62-63	3	nimetamine, selgitamine	jah (2 ülesannet)	individuaalne
19. Mida elusolendid söövad?	64-67	4	nimetamine, arutlemine	jah (1 ülesanne)	grupitöö
20. Inimene ja loodus	68-69	3	nimetamine, selgitamine	jah (1 ülesanne)	individuaalne

Lisa 2. Õpetajapäevikute sissekanded

Õpetajapäevik (R 2)

1. tund Eluslooduse mitmekesisus ja rühmitamine

- Sissejuhatus ja sõnavara tutvustus koos toetavate liigutustega

Eesmärk: sõnavara omandamine ja häälduse kinnistamine

Tutvustasin õpilastele elusolendite põhilisi tunnuseid ning nende rühmitamist. Kasutasin palju visuaalset tuge ning liigutusi. Õpilased olid väga motiveeritud ja aktiivsed.

- Sorteerimismäng

Eesmärk: õpilaste rääkimisjulguse suurendamine ja sõnavara kasutamine kontekstis

Õpilased töötasid paarides ja sorteerisid pilte õigetesse gruppidesse. Tahvlil olid ette antud lausemallid piltide kirjeldamiseks, kuid lisatunnuse ütlemine osutus keeruliseks ning pidin esitama suunavaid küsimusi. Õpilastele tegevus meeldis ning nad olid väga aktiivsed keelt kasutama.

- Liikumismäng „Kes ma olen“

Eesmärk: küsimuste moodustamise harjutamine ja rääkimisoskuse arendamine

Õpilased said pildi ning pidid seda kirjeldama või esitama küsimuse, et ära arvata, mis elusolendiga on tegemist. Antud mäng osutus kõige kaasahaaravamaks, õpilased olid aktiivsed, liikusid mööda klassi ringi ja kasutasid julgelt eesti keelt. Kuigi laused ei olnud grammatiliselt täpsed, oli oluline, et õpilased prooviksid aktiivselt eesti keeles suhelda.

- Rääkimisoskuse mäng „Kirjelda pilti“

Eesmärk: jutustamisoscuse ja kirjeldamisoscuse arendamine

Õpilased töötasid paarides, kus üks õpilane kirjeldas pilti ja teine pidi kirjelduse põhjal joonistama. See tegevus oli väga raske nende jaoks. Mitmed õpilased ei teadnud, kuidas kirjeldamist alustada ning vajasisid õpetaja tuge ja suunavaid küsimusi. Mõned õpilased hakkasid pilti kirjeldama oma emakeeles. Samas oli näha, et õpilased olid tõesti väga püüdlikud, kuid ei teadnud piisavalt sõnavara eesti keeles.

Minu arvates tund õnnestus hästi, sest õpilased olid rõõmsad, aktiivsed, kaasatud ning proovisid julgelt rääkida eesti keeles. Ka tunni lõpu tagasisidest peegeldus, et õpilastele meeldisid mängulised tegevused. Tund oli küll minu jaoks intensiivne, sest pidin pidevalt õpilasi suunama ja abistama, kuid oli hea näha õpilaste rõõmsaid nägusid.

2. tund Loomade rühmitamine (selgroogsed ja selgrootud)

- Sissejuhatus ja põhimõisted.

Eesmärk: uue erialasõnavara mõistmine ja hääldamine ning sõna ja tähenduse seostamine (visuaali ja liigutusega).

Näitlikustamiseks oli mul tundi kaasa võetud inimese skelett, mille abil selgitada sõna „selgroog“. Katsusime skeetil selgroogu, katsusime sõbra selgroogu. Antud teema oli oma sõnavara poolest keeruline ning kasutasin palju liigutusi erinevate sõnade puhul. Sõna „roomajad“ puhul viskasid lapsed ennast põrandale ja vingerdasid.

- Sõnavaramäng

Eesmärk: sõnavara aktiveerimine, lihtlauset moodustamine ja põhjendamise oskuse arendamine

Mängu käigus kinnitasid õpilased loomapildid õigesse rühma ning põhjendasid oma valikuid lihtlausetega, näiteks „Ta elab vees“, „See on imetaja“. Osad õpilased vajasisid suunavaid küsimusi, et oma vastuseid täpsustada. Näiteks selgitas üks õpilane, et rästik on roomaja, sest ta roomab mööda maad.

- Liikumismäng „Loomade ränne“

Eesmärk: Sõnavara kasutamine spontaanses kõnes ja suulise ladususe arendamine.

Antud mäng osutus tunni kõige aktiivsemaks ja motiveerivamaks. Õpilased pidid liikuma klassiruumi erinevatesse nurkadesse vastavalt oma looma tunnustele ning põhjendama oma valikut. Näiteks kasutas üks õpilane lauset „Ma olen lind ja ma munema“. Minu arvates aitas liikumine hoida tähelepanu ja vähendada keelelist pinget. Tihti öeldi, et ma tean küll seda sõna, aga ainult vene keeles. Lapsed aitasid teineteist väga ja koos mõtlesid ja tuletasid vene keelsest sõnast, et kuidas see võiks olla eesti keeles. Antud mängu mängisime 3 korda.

- Minu lemmikloom

Eesmärk: Pikema suulise eneseväljenduse arendamine, küsimuste esitamine ja vastamine ning suhtlusjulguse suurendamine.

Iga õpilane joonistas paberile oma lemmiklooma ja värvis ta vastavalt. Seejärel algas oma lemmiklooma tutvustamine klassikaaslastele. Kõik kuulasid väga suure huviga ja küsisid lisaküsimusi, näiteks „kus ta elab?“, „mis ta nimi?“, kuigi juba alguses õpilane ütles kõik need asjad. Mitu korda pidid kordama oma juttu. Õpilased vajasisid lihtlausete moodustamisel palju abi, kirjutasin tahvlile põhilised lause algused, mida kordasime mitu korda ja siis nad ise lisasid lõpu. Lapsed olid väga haaratud antud tegevusest.

Minu arvates õnnestus ka see tund, kuigi teema oli keeruline oma rohkete mõistete poolest. Samuti vajasisid õpilased rohkem lausemalle ette, eneseväljenduseks.

3. tund Selgrootud ja nende tähtsus

- Sõnavara tutvustamine.

Eesmärk: Uute sõnade mõistmine ja hääldamine, sõna ja tähenduse seostamine (pilt + liigutus).

Tunnis tutvustasin õpilastele teemaga seonduvat sõnavara (12 erinevat selgrootut). Sõnu kordasid õpilased mitu korda minu järgi, lisaks vaatasime pilte ja tegime selgrootule omaseid liigutusi (näiteks liblikas lendab). Õpilased loendasid ämbliku jalgu ning kuna keegi sõna „vähk“ ei teadnud, siis õpilased panid talle nimeks „amps, amps“ (nii nad kutsusid vähki terve tunni). Värvilised pildid aitasid märgata loomade erinevaid tunnuseid.

- Selgrootute pood

Eesmärk: Dialoogi harjutamine ning küsimuste ja vastuste moodustamine.

Tahvlile kirjutasin lausemallid, mida võiks küsida ostja ja mida müüja. Müügil olid selgrootute pildikaardid. Õpilastele antud mäng väga meeldis, sest sai ise välja mõelda küsimuse, mida osta. Näiteks küsis üks õpilane, kas teil müüakse ämbliku jalgu? See pakkus palju nalja ja hakati välja mõtlema ka totrusi. Iga õpilane sai olla nii ostja kui ka müüja rollis. Lausemallid olid väga suureks abiks, sest nägin, kuidas lapsed kogu aeg vaatasid neid. Seda mängu mängisime ka järgmises tunnis samade kaartidega.

- Kellele see kuulub?

Eesmärk: Küsilause harjutamine

Pooled õpilased said pildid ja pooled õpilased said küsimused. Õpilased pidid kõndima üksteise juurde ja küsima paberilt küsimuse. Kui pilt vastas küsimusele, siis leiti paariline. Küsimuse esitamine oli väga raske, pigem nad tahtsid öelda ainult sõna (kas vihmauss? Palju jalad?). Osadel piltidel olevad selgrootud olid ka juba meelest läinud ja pidime uuesti kordama.

- Kes see on?

Eesmärk: Sõnavara aktiveerimine ja küsilause harjutamine.

See mäng oli väga kaasahaarav. Kuna pildid olid õpilastele juba tuttavad, siis kõik tahtsid tulla tahvli ette. Küsimuste küsimisel vaadati ikka palju tahvlil olevaid küsimusi ja nende järgi küsiti. Ise nad ei osanud küsimust välja mõelda. Paar õpilast hakkas kohe erinevaid nimetusi pakkuma, ilma küsimust küsimata.

Kuna tunni algul oli väga suur sõnavara maht, siis tunni lõppedes ei suudetud veel kõiki sõnu piltidelt nimetada. Vene keeles teadsid, aga eesti keeles mitte. Väga palju kordasime tunni jooksul sõnavara.

4. tund Taimed on elu alus

- Soojendus

Eesmärk: Sõnavara kordamine ja kinnistamine

Teema oli õpilastele tuttavam ja nad ise hakkasid nimetama erinevaid taimi ja puid. Tutvustasin neile taimede rühmasid (õistaimed, okaspuud, sõnajalad, samblad) ja mitmed sõnad olid tuttavad. Õpilased näitasid puu liikumist keha liigutamisega, kätega, kuidas lill avaneb. Memory mängus pidid lapsed ütlema selle sõna, mille paari nad leidsid. Lastele väga meeldis.

- Taime reklaam

Eesmärk: Lausete moodustamine, mitme lausega rääkimine ja rühmatöös suhtlusoskuse arendamine.

Antud mänguks läksime õue. Iga õpilane pidi leidma ühe taime (lehe, käbi vms) ja seda reklaamima. Juba sõnast reklaam ei saanud nad aru. Läksime klassi koos oma taimega, vaatasime youtubest erinevaid reklaame ja proovisime uuesti. Kuna sõnavara on väga väike ja lauseid moodustada ei oska, siis antud tegevus küll pigem ebaõnnestus. Nimetasime siiski värve ja mis puu lehega on tegemist.

- Pood

Eesmärk: Dialoogi harjutamine ning küsimuste ja vastuste moodustamine

Kuna õpilastele antud mäng väga meeldis, siis läksime tagasi õue ja lapsed tegid kännu peale oma poe. Korjasid rohukõrvi, käbisid, lehti jne. Meenutasid varasemat ja said hakkama küll ostmise ja müümisega. Lemmik mäng.

- Pantomiim

Eesmärk: küsimuste moodustamise harjutamine ja rääkimisoskuse arendamine

Igal õpilasel oli pilt ühest taimest, teistele näidata ei tohi ja ta peab seda teistele kirjeldama. Kaasõpilased peavad pakkuma; millega on tegemist, lastele meeldis see mäng, kuid lõpuks hakati taimede asemel juba loomi ja linde pakkuma (tuttavaid sõnu), sest nad unustasid teema ära. Teineteisest üle karjumine hakkas ja edasi tegime paarides, kus üks õpilane kirjeldas ja teine arvas. Pilti kirjeldati üksikute tuttavate sõnadega, üks õpilane suutis ka ühe küsilause küsida.

Osad mängud jäid välja ajapuuduse tõttu, kuna siiski on sõnu vaja korrata mitmeid ja mitmeid kordi ja väga oluline on näidata kõrvale värvilisi pilte.

5. tund Taimede paljunemine

- Mäng „Mis on valesti”

Eesmärk: arendada kriitilist mõtlemist

Lugesin 3 korda ette 4 lauset, näiteks „tomat on suur puu”. Alguses ei saanud lapsed arugi, et midagi valesti on, kuid siis võtsin ühe lause kaupa ja rõhutasin eriti sõna „puu”. Siis 2 õpilast hüüdis, et tomat on poes, mitte puu otsas. Otseselt ei ole vale väide, kuid siis põhjendasin ja näitasin pilti, kus tomat kasvab. Õpilased proovisid pärast ise ka mõelda mõne vale lause välja, kuid siis ei räägitud enam taimedest, vaid muudest teemadest.

- Tomati lugu

Eesmärk: Lausete moodustamine ja sidumine, suulise väljenduse arendamine.

Tegin õpilastest 2 gruppi, mõlemas 3 õpilast. Iga õpilane sai ühe pildi, kuidas tomati seemnest küps tomat kasvab. Iga õpilane pidi oma pildi kohta moodustama lause. Oli väga lõbus tund. Kokku tulid täitsa head laused (mina poodi lähma, seeme tuleb pottija). Lapsed väga palju aitasid teineteist.

- Telefonimäng „Kuulujutu ring”

Eesmärk: arendada kuulamisoskust, mälu ja lauseehitust

Istusime teineteise kõrvale ning sosistasin ühele lapsele kõrva „tomat võib olla punane, kollane ja roheline”. Antud laps sosistas järgmisele ja nii edasi, kuni viimane laps ütles lause välja. Kuskilt maalt läksid värvid kaduma ja lõpuks tuli lause „tomat on punane”. Lastele väga meeldis see mäng ja lõpus soovis üks õpilane ise lauset mõelda. Kui viimane õpilane lause kõva häälega välja ütles, siis see oli hoopiski vene keeles. Mäng oli lõbus, õpilastele väga meeldis.

- Mäng „Lõpeta lause”

Eesmärk: kuulamisoskuse arendamine

See mäng meil ebaõnnestus, sest õpilased ei saanud aru lausetest ja pakkusid ise suvalisi lauselõppe, näiteks „Kui seeme kukub maha, siis...lapsed pakkusid läheb katki, saab haiget, loom sööb ära, kuigi õige oleks, et tuleb uus taim. Kõik laused arutlesime koos läbi, kuid mäng osutus siiski raskeks nende jaoks.

Minu arvates üldiselt tund õnnestus ja õpilased olid kaasatud. Kuigi mõnes mängus esines raskusi kuulamisoskuse ja sõnavara mõistmisega, olid õpilased siiski aktiivsed, koostöövalmid ja motiveeritud. Tunnis oli positiivne õhkkond ja saime omajagu naerda.

6. tund Seened

- Sissejuhatus ja sõnavara tutvustus

Eesmärk: uue sõnavara omandamine

Tunni alguses küsisin õpilastel seente kohta küsimusi ning vaatasime erinevate seente pilte. Iga õpilane sai vastata, mida ja milliseid seeni ta teab. Uue sõnavara (kübar, eosed, seeneniidistik, seenejalg, lagundaja) tutvustamisel kasutasin pilte ja mitu korda lasin neil sõnu korrata. Lisaks panin lauale suure seene pildi ja palusin õpilastel puudutada seda kohta, mis sõna ma ütlen. Õige koha valimiseks pidime mitu korda harjutust läbi tegema.

- Dialoog

Eesmärk: osata esitada küsimust ja vastata täislausega

Panin õpilased paaridesse ning andsin igale paarile pildi seenest. Tahvlil oli lausemallid. Üks õpilane küsis pildi kohta küsimusi, teine õpilane vastas pildi põhjal. Tahvlilt küsimuste lugemisega said nad kenasti hakkama ja küsimusest aru, kuid vastati ikka ühe sõnaga, mitte ei alanud dialoog õpilaste vahel. Harjutuse lõppedes kustutasin laused tahvlilt ning palusin kõigil ise üks lause mõelda, siis kuulsin samu lauseid, mis eelnevalt tahvlil olid.

- rühmatöö „seente uurimine”

Antud harjutuse algne versioon osutus keeruliseks ning lihtsustasin vastavalt õpilaste võimetele. Jagasin õpilased paaridesse ja andsin igale paarile Looduse leksikoni. Nad pidid sealt leidma seente peatüki ja vaatama/uurima erinevaid seeni (eriti just pilte ja nimetusi, sest tekst on pikk). Iga paar pidi valima leksikonist ühe seene, mis neile kõige rohkem meeldis ja

ütleva seene kohta kolm täislauset, näiteks „seen on pruuni värvi”, „see on mürgine” (vastavalt oma teadmistele)

- Seene pilt

Eesmärk: sõnavara arendamine ja suulise eneseväljenduse arendamine piltide abiga

Lõpetuseks andsin igale õpilasele seene pildi, mille nad pidid endale sobivate värvidega värvima ja peale kirjutama seene osad. Sõnad olid tahvlile segamini ette kirjutatud + veel lisaks mõned eelmistest tundidest sõnad ja nad pidid nende seast leidma õiged ja kirjutama pildile. Lõpuks rääkis igaüks oma seenest, miks ta just seda värvi värvis, mis seen on. 4 õpilasel oli kukeseen, ühel punane kärbseseen ja ühel puravik.

Minu arvates õnnestus tund hästi, kuigi õpilaste vähene eesti keele oskus seadis mõningaid piire harjutustele. Oluline on, et õpilased on motiveeritud, mõtlevad, tegutsevad kaasa ning kasutavad julgelt uut sõnavara.

7. tund Mida elusolendid söövad

- Soojendusmäng

Eesmärk: arendada kuulamisoskust ning aktiveerida varasemad teadmised

Vaatasime koos õpiku pilte taimedest ja loomadest. Kui ma ütlesin taime, siis õpilased pidid püsti tõusma, kui ma ütlesin looma, siis õpilased pidid klassis ringi liikuma. Lasin ka õpilastel kordamööda sõnu öelda, said kenasti hakkama.

- Sõnavara tutvustus

Eesmärk: arendada suulist väljendusoskust ning luua seoseid igapäevaeluga

Tegin tahvlile 3 tulpa (segatoidulised, taimtoidulised, loomtoidulised). Kordasime mitu korda üle, mida need sõnad tähendavad. Rõhutasin eriti sõna esimest osa: loom, taim, sega. Üks õpilane ütles, et tema ema on taimtoiduline, mistõttu oli antud sõna talle juba kodust tuttav. Arutasime, kas lapsed söövad liha. Õpilased väga suure õhinaga rääkisid, et neile meeldib kana ja põrsas ja muna süüa. Õpilased väga püüdsid rääkida, mõne sõna ütlesid ka vene keeles, kui eesti keeles meelde ei tulnud. Hakkasime õpikus olevaid loomi õigesse tulpa paigutama. Arutasime mis taimi võiks taimtoidulised süüa, mis taimi õpilased ise teavad.

- Toiduahela moodustamine

Eesmärk: arendada loogilist mõtlemist

Sõnast toiduahel ei teadnud lapsed midagi, polnud kuulnud. Kui aga ütlesin, et just rääkisime, kes mida sööb, et see ongi toiduahel, siis ütlesid kõik kooris „aaaaaa”. Jagasin igale lapsele 3 pilti (taim, taimtoiduline loom- jänes, loomtoiduline loom- hunt). Palusin panna pildid õigesse järjekorda, kes mida võiks süüa. Kõik 6 õpilast panid õigesti- kiitsin neid. Oleks te vaid nende nägusid näinud, kui rõõmsad ja uhked nad olid.

- Pantomiim

Eesmärk: arendada suulist väljendusoskust ning eneseväljendust

Iga õpilane sai ühe looma pildi ja pidi seda kaasõpilastele ilma rääkimiseta jäljendama. Teised arvasid. Kui ära arvati, pidi õpilane ütleva „Jah, ma olen karu, ma olen taimtoiduline”

Iga õpilane sai kaks korda looma jäljendada. Neile väga meeldis see mäng.

Igaks juhuks olid ka lausemallid tahvlil, kuid ainult 2 õpilast vaatasid neid.

- Intervjuu loomaga

Eesmärk: arendada dialoogioskust ning julgustada eesti keeles rääkima

Üks õpilane oli ajakirjanik ja teine kehastus mingiks loomaks– ise sai valida, mis loom ta olla soovis. Ajakirjanik hakkas küsima küsimusi: kus sa elad? mida sa sööd? Loom vastas nendele küsimustele. Abiks olid tahvlil lausemallid, mida õpilased kogu aeg vaatasid. Õpetaja aitas hätta jäänud õpilasi. Valitud loomadeks osutus näiteks šimpans ja kaelkirjak- loomad, kellest me tundides rääkinud ei ole. Seda mängu tegime 2 tiiru, sest saime jällegi palju naerda ja lapsed olid rõõmsad.

Tund oli mänguline ja lapsed tunnist väga kaasahaaratud, motiveeritud ja elevil oma saavutuste üle. Aeg-ajalt küll kasutati ka vene keelt, kuid aitasin neid sõnu öelda eesti keeles. Õpilased olid väga püüdlikud eesti keeles suhtlema ning nautisid õppimist ja juba tulid ka ise küsima, et kuidas mingi sõna on eesti keeles.

Õpetajapäevik (R1)

1.tund - Eluslooduse mitmekesisus ja rühmitamine

- Sissejuhatus teemasse ja sõnavara tutvustus koos toetavate liigutustega.

Eesmärk: sõnavara omandamine ja häälduse kinnistamine.

Selgitasin teemat ja sõnade toetuseks kasutasin palju liigutusi. Õpilased tegid liigutusi kaasa hästi (hingamine, toitumine jne.) ja kordasid häälega sõnu. Planeerisin tegevuseks 25 minutit ja läks samuti 25 minutit.

- Sorteerimismäng.

Eesmärk: õpilaste rääkimisjulguse suurendamine.

Õpilastele meeldis sorteerimismäng, sest nad oskasid õigetes kohtadesse grupeerida pilte (eduelamus). Tahvlil olid ka mallid ees ja neil oli lihtne sealt sobiv lause leida pildi kohta. Õpilased rääkisid hea meelega. Planeerisin 25 minutit, aga läks tegevusele 20 minutit.

- “Kes ma olen?”.

Eesmärk: küsimuste moodustamise harjutamine ja asjakohase sõnavara kasutamine.

Õpilased ei osanud küsimusi esitada. Küsiti tihti vaid värvi. Ei osatud näiteks liikumisviisi või elukoha kohta küsida, kuigi lausemallid olid ees. Õpilastele meeldis ringi liikuda. Kaks poissi ronisid salaja kappi telefonidega mängima, sest nende arvates oli “Kes ma olen” mäng igav. Planeerisin 20 minutit, läks samuti 20 minutit.

- Kirjelda pilti.

Eesmärk: jutustamisoskuse harjutamine.

Õpilased joonistasid parema meelega kui kirjeldasid. Arvamisega läks kaua aega, sest mitmed õpilased ei teadnud eestikeelset sõna. Nad arvasid küll ära (n tigu), aga teadsid vaid oma emakeeles seda sõna. Õpilased püüdsid hästi joonistada, millega läks oodatust kauem aega. Planeeritud oli 10 minutit, aga läks 15 minutit.

Minu arvates tund ei õnnestunud. Õpilased olid ülienergilised ja ei osanud käituda. Vahetult enne tundi oli olnud üritus, kus jagati komme. Õpilased olid elevil. Lisaks ei osanud nad mängida, pidin korduvalt seletama juhiseid ja õpilasi korrale kutsuma. Sellele kulus palju minu energiat ja tähelepanu. Lisaks tundsin, et selle tunni ettevalmistamiseks tuli teha suur eeltöö (õigete piltide leidmine, nende printimine/lõikamine), lausemallide väljamõtlemine/kirja panemine.

2.tund - Loomade rühmitamine

- Sissejuhatus ja põhimõisted.

Eesmärk: uue ainesõnavara mõistmine ja hääldamine ning sõna ja tähenduse seostamine (visuaali ja liigutusega).

Mul oli näitlikustamiseks kaasas konna skelett, mille abil sain selgitada sõna “selgroogsed”. Õpilaste jaoks on väga rasked sõnad teemas. Näitasin pilte, selgitasin ja hääldasime koos sõnu kõva häälega. Kasutasin lisaks liigutusi keeruliste sõnade puhul. Näiteks “roomajad” sõna juures tegime laual käega S-kujulisi liigutusi. Üks poiss viskas ennast põrandale ja hakkas roomama. Ajaliselt planeeritud 10 minutit, läks 10 minutit.

- Sõnavaramäng.

Eesmärk: Sõnavara aktiveerimine, lihtlauset moodustamine ja põhjendamise oskuse arendamine.

Õpilased valisid ise pildi ja kinnitasid selle õigesse rühma (imetajad, roomajad, kahepaiksed, kalad või linnud). Pidin veelkord selgitama, kes on imetajad ja kahepaiksed. Minu küsimuste peale, miks nad just selle rühma valisid, oskas iga õpilane vähemalt 1 lausega vastata. Paar õpilast vastas mitme lausega (n See on lind. Tal on selgroog. Ta muneb.). Plaanisin tegevusele 12 minutit, läks 15 minutit.

- “3 vihjet”.

Eesmärk: Sõnavara aktiveerimine, lihtlauset moodustamine.

Lausemallid olid küll tahvlil, aga pidime veelkord läbi arutama, mis midagi tähendab. Sarnane ülesanne eelmisega. Rasked sõnad olid soomused ja paljunemine. Planeeritud 15 minutit, läks 15 minutit.

- “Loomade ränne”.

Eesmärk: Sõnavara kasutamine spontaanses kõnes ja suulise ladususe arendamine.

Oma looma valisid õpilased ise. Rääkimise osa juures tekkis veidi raskusi just uute sõnade välja ütlemises. Tahvlil olid küll lausemallid olemas, aga värskest õpitud sõnad vajasisid pikemat mõtlemist. Õpilastele meeldis kiiresti klassis liikuda ja oma nurka valida. Nägin ka kaasõpilaste toetust lausete ütlemisel, kui keegi hätta jäi. Näiteks 1 nurgas olid linnud ja õpilasele ei tulnud meelde sõna “muneb”. Teised sosistasid talle ette ja toetasid. Seda mängu küsiti 2 korda läbi mängida. Puuduseks võib lugeda seda, et ühes nurgas kippusid õpilased

samu asju ütlema. Lahendasin selle nii, et küsisin igast nurgast 1 õpilase käest ja nii ringiratast. Planeerisin 10 minutit, läks 15 minutit.

- “Minu lemmikloom”.

Eesmärk: Pikema suulise eneseväljenduse arendamine, küsimuste esitamine ja vastamine ning suhtlusjulguse suurendamine.

Grupid moodustasin ise ridade kaupa. 2 õpilast polnud grupis töötamisest huvitatud. Suunasin ja toetasin, et ka neid kaasata. Tavaline küsimus oli teistele, et “mis ta nimi on?”, kuigi oma looma tutvustav õpilane ütles selle juba alguses ära. Liikusin gruppide vahel ja aitasin näidetega lauseid moodustada. Paljud rääkisid suure õhinaga, sest teema puudutas neid isiklikult. Keelelisi vigu ma ei parandanud, kuigi kõik eksisid. Planeerisin 15 minutit, läks 15 minutit.

Tund oli üldiselt aktiivne, palju pilte, liikumist ja mängulisi tegevusi. Visuaalid ja liigutustega selgitused lisaks toetasid õppimist. Rääkimisel vajasid paljud minu tuge, abistavaid lauseid suuliselt või tahvlil. Ettevalmistused tunniks (pildid, lausemallid) sujusid veidi kiiremini kui 1.tunni ettevalmistamisel.

3.tund - Selgrootud ja nende tähtsus

- Sõnavara tutvustamine.

Eesmärk: Uute sõnade mõistmine ja hääldamine, sõna ja tähenduse seostamine (pilt + liigutus).

Näitasin pilte (12 erinevat) ja nimetasin. Koos kõva häälega kordasime, lisaks palusin individuaalselt raskemaid sõnu korrata minu järel. Viimaks lisasime liigutused (liblikas lendab, tigu roomab, ämblik jookseb jne.). Rasked sõnad olid rohutirts ja vihmauss. Planeeritud 10, läks 10 minutit.

- “Selgrootute pood”.

Eesmärk: Dialoogi harjutamine ning küsimuste ja vastuste moodustamine.

Pildikaartidele kirjutasin ka selgrootu nimetuse. Dialoog tahvlil. Õpilastele väga meeldis poodi mängida, sest väga naljakas oli osta näiteks 5 liblikat. Tegi nalja, et müügis olid

ämblikud ja sipelgad. Oleks võinud olla rohkem pilte, sest õpilasi oli palju ja igaüks sai vaid 2-3 pilti. Poole mängu pealt vahetasin õpilaste vahel pilte. Dialoog tahvlil oli neile suureks abiks, väga hästi sujus vestlus. Õpilased soovisid seda mängu edaspidi ka mängida. Planeerisin 10 minutit, aga lasin neil 20 minutit vestelda omavahel.

- “Kellele see kuulub?”

Eesmärk: Küsilause harjutamine.

Pildid ja küsimused eraldi paberil. Pooled õpilased võtsid pildid ja teised küsimused. Õpilased tõid välja, et kui paberil on küsimus ees, siis on palju lihtsam. Ise ei oska küsimust moodustada nii, aga oma emakeeles oskaks. Ootas, et nad oskaksid pildilt ära juba tunda ja nimetada selgrootu (tahvlil olid ka mõned näidised), aga mõned nimetused ei tulnud neile meelde (n vihmaussi kohta öeldi lihtsalt uss). Planeerisin 7 minutit, läks 10.

- “Kes see on?”

Eesmärk: Sõnavara aktiveerimine ja küsilause harjutamine.

Õpilased soovisid väga klassi ette tulla, sest siis sai pilti valida. Küsimuste mallid olid tahvlil ja õpilased oskasid neid hästi kasutada. Kui nüüd pidi ära arvama, siis hakati teineteise võidu pakkuma variante. Õpilased said aru, et pildid olid samad, mis eelmistes mängudes ja neil oli lihtsam meenutada. Osa õpilasi hakkas kohe nimetusi pakkuma, küsimust ei küsinudki. Peatasin nad ja palusin ikka küsimuse ka esitada. Planeeritud 7 minutit, läks 15, sest igaüks soovis klassi ees pilti valida.

Planeerisin tundi veel paar mängu, aga mõne teise mänguga läks rohkem aega kavandatust. Tunni ettevalmistamiseks kulus umbes tund aega (pildid, lausemallid paberil/tahvlil, muu kavandamine).

4.tund - Taimed on elu alus

- Soojendus.

Eesmärk: Sõnavara kordamine ja kinnistamine.

Arutasime läbi, mis ikka on õistaim või okaspuu. Seejärel “memory” mäng paarides, kus õpilased hõikasid pildi paarilise leidmisel selle sõna. Pildil olid ka taime nimetused. Seega

kui õpilane ei teadnud varem seda sõna, siis pani pildi ja nime kokku. Võttis aega 10 minutit, planeeritud 10.

- “Taime reklaam”.

Eesmärk: Lausete moodustamine, mitme lausega rääkimine ja rühmatöös suhtlusoskuse arendamine.

3-liikmelistes gruppides valmistati ette reklaam. Tahvlil näidis. Õpilased jäid hätta taimede kirjeldustega, sest sõnavara kasin. Katkestasin. Planeeritud 15 minutit, aga jõudis esitleda vaid 3 gruppi ja läks 10 minutit.

- “Sõnade rong”.

Eesmärk: Sõnavara aktiveerimine ja meenutamine.

Viienda õpilase juures said sõnad õpilastel otsa. Kokku oli sel päeval koolis 15 õpilast. Palusin õpiku appi võtta, kust nad vaatasid teemakohaseid sõnu. Siis läks mäng hoogsamalt käima. Raske oli viimastel õpilastel meeles pidada, mida keegi alguses ütles. Pidime alustama otsast peale. Samas selline pidev kordamine aitas neil meelde jätta sõnu. Planeerisin 8 minutit, aga läks 15 minutit.

- “Taime intervjuu”.

Eesmärk: Küsimuste ja vastuste moodustamine, täislausete kasutamise ja dialoogi harjutamine.

Paaristöö. Ühel pilt, teine küsib. Mallid tahvlil ja küsijal oli lihtsam (õpilased ise ütlesid). Vastaja pidi vastuseid ise mõtlema. Liikusin ringi ja pidin peaaegu iga paari juures meelde tuletama, et vastused võiksid olla täislausega (muidu vastati vaid 1 sõnaga). Planeeritud 10 minutit, läks 10.

- Poe mängimine.

Eesmärk: Dialoogi harjutamine ning küsimuste ja vastuste moodustamine.

Õpilaste enda soovil (eelmisest tunnist) mängisime poodi. Seekord pidid nad fantaasiat kasutama ja ise välja mõtlema taimedega seotud kaupa. Seekord pidid nad ka kirjeldama oma

müüdavat kaupa. Märkasin, et kasutati rohkem lauseid, kui üksikuid sõnu (n see on magus ja hea, sellest saab salatit jne.). Planeeritud 12 minutit, läks 20.

- “Kiire küsimus”.

Eesmärk: Sõnavara kasutamine.

Kõik tahtsid minu küsimustele vastata. Õpilastele meeldis palli püüda. See lisaelement tekitas neil soovi vastata minu lihtsatele küsimustele (n milliseid taimi sa näed aknast välja vaadates?, nimeta üks õistaim jne.). Veidi keerulisematele küsimustele ei osatud vastata (n mida toodavad taimed?). Aitasin lisaküsimusega: mida me hingame ja siis teadis õpilane kohe vastust. Tundus, et sõna “tootma” oli tundmatu talle. Planeerisin 8 minutit, läks 10.

- Jutustamine samm-sammult.

Eesmärk: Lausete moodustamine ja sidumine, suulise väljenduse arendamine.

Nalja sai palju. Sujuv tervikjutt küll kokku ei tulnud, aga see polnudki eesmärk omaette. Mõni õpilane ütles väga lihtsa lause (n päike paistab), aga teine jälle tunnis õpitud uue sõnaga keerulise lause. Planeerisin 10 minutit ja olime ajas.

Tundi planeeritud mängudest jätsin välja “Taime passid” (ajamahukas), “Sõnade salati” (õpilastele keeruline) ja “3 tõde ja 1 vale”.

5.tund - Taimede paljunemine

- Paaristöö “Kirjelda mulle...”

Eesmärk: Lausete moodustamine, mitme lausega rääkimine ja paaristöös suhtlusoskuse arendamine.

Suurem osa õpilastest ei kirjeldanud lausega, vaid ütlesid märksõnu. Näiteks: punane, sööme, ketšup (pildil oli tomat). Üks õpilane moodustas korrektseid lauseid. Näiteks: “See on okaspuu...”. Selline tegevus õpilastele meeldis, kuna nende meelest meenutas see mängu “Alias” ja seda olid nad varem mänginud.

- Jutustamismäng “Tomati lugu”.

Eesmärk: lausete moodustamine ja sidumine, suulise väljenduse arendamine.

See tegevus meeldis õpilastele. Lausete algused olid tahvlil (alguses... siis.. pärast seda.. lõpuks) ja loo koostamine ei valmistanud neile raskusi. Moodustasin 4 gruppi, kus igaühes 3 liiget. Omavahel suheldi aktiivselt ja pakuti erinevaid lauseid ja sõnu. Oma gruppitöö esitlusel pidi iga liige vähemalt ühe lause ütlema. Paraku iga järgnev grupp hakkas ütlema täpselt samasuguseid lauseid. Viimase grupi õpilane lõpetas esitluse naljaga: “.. ja mina süön selle ära”.

- “Kuulujutu ring”.

Eesmärk: arendada mälu ja lauseehitust.

Mina ütlesin esimese lause “Tomatis on palju väikseid seemneid”. Kõik tahtsid peale seda ise lauset välja mõelda. Lause teema pidi olema seotud tunni temaga. Öeldi näiteks: “Käbi kukkus maha, ma armastan tomatit jne.). Ringi lõpuks tulid naljakad laused, vahel ka venekeelsete sõnadega. Oma lause jõudsid öelda 7 õpilast. Planeerisin 10 minutit, aga läks 15 minutit.

- “Lõpeta lause”.

Eesmärk: sõnavara meenutamine ja kinnistamine

Ütlesin lause alguse ja õpilased pidid selle lõpetama. Kasutasin palli, istusime ringis ja valisin, kes vastab. Näiteks: “Käbi sees on” ja viskasin palli mõnele õpilasele. Palli püüdmine meeldis õpilastele. Isegi kui sobivat sõna ei teatud, abistasid teised sosistades. Proovisin ka nii, et õpilased ise mõtlevad lause algused välja, aga eriti see ei õnnestunud. Liiga kauaks jäädi mõtlema ja lause moodustamine tekitas raskusi.

Tund õnnestus üldiselt hästi. Õpilastele meeldisid eriti mängud “Kirjelda mulle...”, “Tomati lugu” ja palli kasutamine harjutuses “Lõpeta lause”. Nad osalesid aktiivselt ja tegid koostööd. Samas oli paljudel raske moodustada lauseid ning kasutati tihti ainult märksõnu või korduvaid vastuseid. Ajaplaneerimine ei olnud täpne ja ajapuuduse tõttu jätsin ära planeeritud ülesande “Mis on valesti?”.

6.tund - Seened

- Sõnavara tutvustus

Eesmärk: uue sõnavara omandamine

Alustasime piltide vaatamisega, kus olid kujutatud erinevad seened. Tutvustasin seene osi: kübar, jalg, eosed, seeneniidistik ja viljakeha. Sõnad „jalg“ ja „kübar“ olid õpilastele juba tuttavad 2. klassist. Pikemad sõnad nagu viljakeha, lagundajad ja seeneniidistik olid rasked. Ma selgitasin neid eraldi. Viljakeha ja seeneniidistikku sai pildilt näidata, aga lagundajaid oli väga keeruline seletada. Lisaks pidin seletama lahti, miks on samblik seen. Seejärel rääkisime seente liikidest ja elukohtadest. Õpilased pakkusid ise seeni, mis on mürgised ja mida võib süüa. Õpilased kuulasid ja kordasid uusi sõnu. Häälega kordamisel oli kõige raskem sõna „seeneniidistik“.

- Paaristöö: Dialoog

Eesmärk: harjutada küsimuste esitamist ja täislausega vastamist.

Õpilased harjutasid dialoogi paaris. Tahvlil olid küsimused mallidena ja vastused olid ainult lause algusega. Õpilased pidid ise õige lõpu lisama. Mõned õpilased lugesid maha, kuid teadsid ka vastuseid. Üks õpilane arvas, et on kaval ja soovis vaid küsija rollis olla (mallid olid ju tahvlil). Siis palusin neil rolle vahetada. Paarid töötasid umbes 5 minutit. Seejärel esitasid 4 paari dialoogi klassi ees. Ühes paaris mõeldi lisaks küsimusi välja: „Miks ei tohi süüa kärbseseent?“. Õpilaste arvates oli see igav paaristöö. Alguses taheti vastata vaid ühe sõnaga, suunasin neid tahvlilt vaatama lause alguseid ja selgitasin uuesti ülesannet, et täislausetega vastame.

- Rühmatöö „Seente uurimine“.

Eesmärk: arendada sõnavara ja lihtsat kirjeldavat kõnet, harjutada lauseehitust.

Jagasin õpilased neljaks rühmaks, igas 3 õpilast. Planeeritud ülesandest jätsin välja osa, kus tuli põhjendada, miks lagundajad on tähtsad. Lihtsustasin ülesannet. Õpilased valisid Looduse leksikonist oma rühma seene, joonistasid selle, märkisid seene osad ning arutasid, kus see seen võiks kasvada. Liikusin rühmade vahel, jälgisin ja esitasin abistavaid küsimusi. Mõni õpilane ei soovinud grupitöös osaleda, istus niisama. Üks õpilane väitis, et ta juba teab kõike niikuinii. Tema grupikaaslased teatasid, et esitlema läheb tema. Esitlusel märkasid seda, et 3 gruppi olid oma lehele tahvlilt maha kirjutanud lause algused (n meie rühm uuris...) ja lugesid neid lauseid sealt maha. Ühe grupi liikmed jutustasid vabalt ja peast.

- Sõnavara kinnistamine „Seene osad“

Eesmärk: sõnavara ja seente osade nimetuste kinnistamine.

Ütlesin seene osa nime ja õpilased pidid seda kehaga näitama. Näiteks: kübar tähendas käte panemist pea kohale, jalg ühel jalal seismist, seeneniidistik sõrmede laiali sirutamist ja eosed hüppamist. Mäng aitas lastel lõbusalt ja aktiivselt meelde jätta seente osad. Muutsin veidi planeeritut. Et ka õpilased saaksid sõnu korrata, lasin neil ükshaaval näidata hoopis liigutust ja teised pidid ära arvama (hõikasad).

Õpilased omandasid uue sõnavara hästi, kordasid sõnu häälega ja oskasid ära tunda seente osasid. Paaristöö dialoogides suutsid paljud vastata täislausega ja mõned esitasid ka lisaküsimusi. Mäng „Seene osad“ aitas sõnavara lõbusalt kinnistada ning kaasas kõiki õpilasi aktiivselt. Mõned olid alguses passiivsed, kuid üldiselt suutsid õpilased ülesandeid täita.

7.tund - Mida elusolendid söövad

- Soojendusmäng

Eesmärk: arendada kuulamisoskust ning aktiveerida varasemad teadmised. Uue sõnavara tutvustamine.

Vaatasime koos õpiku pilte loomadest ja taimedest. Kui ütlesin „taim“, tõusid õpilased püsti. Kui ütlesin „loom“, liikusid nad klassis ringi. Lasin ka õpilastel loomi ja taimi nimetada ning sellega tulid nad kenasti toime. Õpilased said vajadusel õpikust nimetusi vaadata. Lisasin omalt poolt veel loomi ja taimi, kuid siis tekkis neil veidi raskusi. Näiteks sõna „põder“ oli enamikul meelest läinud. Seda mäletas vaid kaks õpilast.

Lisaks soojendusmängule tutvustasin õpilastele uut sõnavara: *taimetoiduline*, *segatoiduline* ja *loomtoiduline*. Joonistasin tahvlile kolm tulpa ning õpilased nimetasid igasse rühma sobivaid näiteid. Arutasime koos, kes mida või keda sööb. Selgitasin, mis on toiduahel. Õpilastel polnud keeruline pakkuda erinevaid loomi, aga nad ei teadnud lihtsalt, mida nad söövad.

- Toiduahela moodustamine

Eesmärk: arendada loogilist mõtlemist, kasutada uut sõnavara.

Kasutasin sõnakaarte „taim“, „jänes“ ja „hunt“. Õpilased töötasid paarides ning nende ülesandeks oli paigutada kaardid õigesse järjekorda ja moodustada toiduahel. Sellega said nad hästi hakkama ning oskasid õigesti järjestada. Pärast järjestamist palusin neil sõnastada ka

vastavad laused, näiteks „jānes sööb taime“ ja „hunt sööb jānest“. Mõnel juhul esines ka keelelisi eksimusi. Näiteks üks õpilane ütles „jānes sööb roht“. Toetasin õpilasi vajadusel häälduse harjutamisel ning aitasin neil lauseid korrektselt väljendada.

- Liikumismäng “Öökull ja hiired”

Eesmärk: uue sõnavara kinnistamine

Jätsin mängu ära, kuna õpilased ei saanud selle käigust aru. Kui olin igale õpilasele tema rolli kõrva sosistanud, jäid nad lihtsalt paigale seisma ja vaatasid üksteisele küsivalt otsa. Samuti ei saanud nad aru, mida ja kellele nad ütlema peavad, mistõttu tegevus ei käivitunud ning otsustasin selle katkestada.

- “Kes ma olen?”

Eesmärk: harjutada küsimuste esitamist ja harjutada uue sõnavara kasutamist.

Tegevuses kasutasin loomapilte. Erinevalt algsest plaanist ei kinnitanud ma pilte õpilaste seljale, vaid nad hoidsid neid käes nii, et ise pilti ei näinud. Seljale kinnitamine oleks võtnud palju aega. Õpilased liikusid klassis ringi ning esitasid kaasõpilastele küsimusi, et oma tegelane ära arvata. Küsimuste koostamise toetamiseks kirjutasin tahvlile mõned näited (kas ma söön taimi?, kas ma elan metsas? ja „kas ma olen suur? jne.). Kui õpilane oma tegelase ära arvas, pidi ta selle ka täislausega kõva häälega ütlema, näiteks: „Mina olen karu. Ma elan metsas. Ma söön marju. Ma olen segatoiduline“. Kes ära arvas, läks oma kohale istuma. Planeeritud aeg selleks tegevuseks oli vaid 7 minutit, aga läks kauem (15 min). Keeleliselt nõrgemad (kel sõnavara väiksem) ei osanud oma looma nimetada. Lõpus aitasin neid nimetusega, aga teised laused (kus ta elab ja mida sööb) pidid nad ise ütlema.

- Intervjuu loomaga

Eesmärk: arendada suulise eneseväljenduse oskust ning julgustada eesti keeles rääkima

Õpilased said ise valida, millist looma nad kehastavad. See suurendas nende kaasatust ja loovust. Tegevus toimus paarides: üks õpilane oli ajakirjanik ja teine loom. Ajakirjanik esitas etteantud küsimusi, näiteks „Kes sa oled?“, „Kus sa elad?“, „Mida sa sööd?“ ja „Mis rühma sa kuulud?“. Vastaja ehk „loom“ pidi vastama täislausetega. Toetasin õpilasi tahvlile kirjutatud lausemallidega („Ma elan...“, „Ma söön...“, „Ma olen...“, „Mind jahib...“ ja

„Minu lemmiksöök on...“). Need lausete algused aitasid neil oma vastuseid struktureerida ja keeleliselt õigesti väljendada. Märkasini, et õpilased jäid mõnes kohas hätta, eriti küsimuse juures „Mida sa sööd?“. Nimelt kõigil ei olnud piisavalt teadmisi oma valitud looma toidust. Näiteks üks õpilane valis „kala“. Ta ei teadnud, mida kala sööb ning abistasin ja suunasin teda vastuse leidmisel. Pärast esimese intervjuu läbimist vahetasid õpilased rollid, et mõlemad saaksid harjutada nii küsimuste esitamist kui ka vastamist. Tegevus arendas õpilaste suulist eneseväljendusoskust ning küsimuste moodustamise ja vastamise oskust mängulises ja motiveerivas vormis.

Tundi oli veel planeeritud pantomiimimäng kuid me ei jõudnud seda läbi viia. Planeeritust rohkem aega kulus „Intervjuu loomaga“ ja mängule „Kes ma olen?“. Õpilaste vaates oli tund üldiselt huvitav ja mänguline. Nad said hästi hakkama liikumistegevuste, loomade nimetamise ning toiduahela järjestamisega. Õpilased oskasid lihtsaid täislausetega vastuseid anda (mallid olid tahvlil). Kui eesti keeles sõnad ei tulnud meelde, kasutati vahepeal ka vene keelt. Raskusi oli uue sõnavara kasutamisel ja teadmistes loomade toitumisest ning mõne ülesande juhiste mõistmisel.

Lisa 3. Õpilaste tagasiside tundidele

Kool R2

1) Kas sulle meeldisid mängustatud tegevustega tunnid?

Kõik 6 õpilast vastasid, et neile meeldisid tunnid väga, sest nad said palju mängida, ei pidanud raamatut lugema (loe: õpikut) ja ei pidanud oma päris koolitunnis olema. Õpilased ütlesid, et tundides oli lõbus, huvitav, nad said palju liikuda ja nalja sai ka. Kaks õpilast lisasid veel juurde, et nüüd nad julgevad palju rohkem eesti keeles rääkida. Kolm õpilast täiendasid teineteist ja ütlesid, et mängides ja pilte vaadates jäävad sõnad palju paremini meelde.

2) Milline tegevus meeldis kõige rohkem?

Kõige rohkem meeldisid õpilastele liikumismängud ja rollimängud. Eriti populaarseks osutus „pantomiim” ja „poe mäng”. Kahele õpilasele meeldis väga intervjuerimise mäng, kus üks oli ajakirjanik ja teine sai ise mõelda, mis loom ta olla tahab. Üks õpilane ütles, et talle meeldis see, et ei pidanud istuma terve tunni ja sai palju ringi liikuda ja juttu rääkida. Kõik 6 õpilast vastasid veel lisaks, et koos sõbraga (paaristöö) oli väga hea, sest siis sai teineteist aidata ja oli julge olla.

Õpilased arvasid, et kõik koolitunnid võiksid sellised olla, et saaks ainult mängida.

Kool R1

1) Kas sulle meeldisid mängustatud tegevustega tunnid?

Tagasiside küsimustele vastas kokku 13 õpilast. Tundide üldine tagasiside oli positiivne, kõigile õpilastele tunnid meeldisid. Vaid üks õpilane märkis, et tunnid küll meeldisid, aga samas olid mõned mängud natuke rasked. Mistõttu oli tema kogemus nii ja naa. Õpilased soovisid ka edaspidi sarnaseid tunde, sest neile meeldis tundides liikuda ning teistega suhelda.

2) Milline tegevus meeldis kõige rohkem?

Neli õpilast tõi lemmiktegevusena välja taimetoidu, segatoidu ja loomtoidu mängu, kus sai palju liikuda. Samuti tõsteti esile poe mängu, mis meeldis lausa üheksale õpilasele. See näitab, et antud tegevus oli eriti populaarne. Kaks õpilast märkisid lemmikuks ülesanded, kus olid pildid ja vastuseid tuli küsimuste abil ära arvata. Kaks õpilast tõid välja mängu, kus tuli lauset tasakesi ringis edasi öelda. Üks õpilane ütles, et talle meeldis tegevus, kus pilt oli selja peal ja tuli ära arvata, mis pilt tal on. Üks vastaja arvas, et kõik tegevused olid head, kuid mõni neist (n paberist siltidelt lausete moodustamine) tundus veidi raske ja igav. Viiel õpilasel oli ka rohkem kui üks lemmiktegevus.

Lisa 4. Lapsevanema nõusoleku vorm

Lapsevanema nõusolek

Oleme Merilin Kruuspan ja Alli Pertel. Õpime Tartu Ülikooli Narva kolledži magistriõppes erialal “keeleõpetaja mitmekeelses koolis” eesti keele kui teise keele õpetajaks. Kirjutame oma magistritööd teemal “Sõnavara ja rääkimisoskuse arendamine mänguliste õppetegevuste abil kolmanda klassi loodusõpetuse tundides”. Meie juhendaja on eesti keele kui teise keele kaasprofessor Mare Kitsnik.

Magistritöö eesmärk on luua õppematerjal, mis toetaks muu kodukeelega kolmanda klassi õpilastel omandada loodusõpetuse ainesõnavara ja arendada rääkimisoskust. Loodud õppematerjali kasutame oma tundides perioodil oktoober- detsember 2025 klassis, kus õpib Teie laps.

Ülesannete mõju uurimiseks hindame õpilaste sõnavara- ja rääkimisoskuse arengut. Selleks teeme enne enda loodud ülesannete kasutamist oktoobrikuus õpilastega läbi pildikirjelduskatse. Salvestame õpilaste vastused mobiiltelefonis helisalvesti äpis. Sarnase ülesande teema ka pärast enda loodud ülesannete kasutamist detsembris 2025. Salvestisi kuulame ainult meie ja meie töö juhendaja. Salvestiste tekste analüüsime anonüümselt ja tulemusi kasutame magistritöös. Me ei nimeta kuskil kooli ega klassi. Pärast analüüsi valmimist ja magistritöö kaitsmist kustutame salvestised.

Kui olete nõus, et Teie laps meie magistritöö valmimise protsessis osaleb, siis täitke palun alljärgnev nõusoleku vorm.

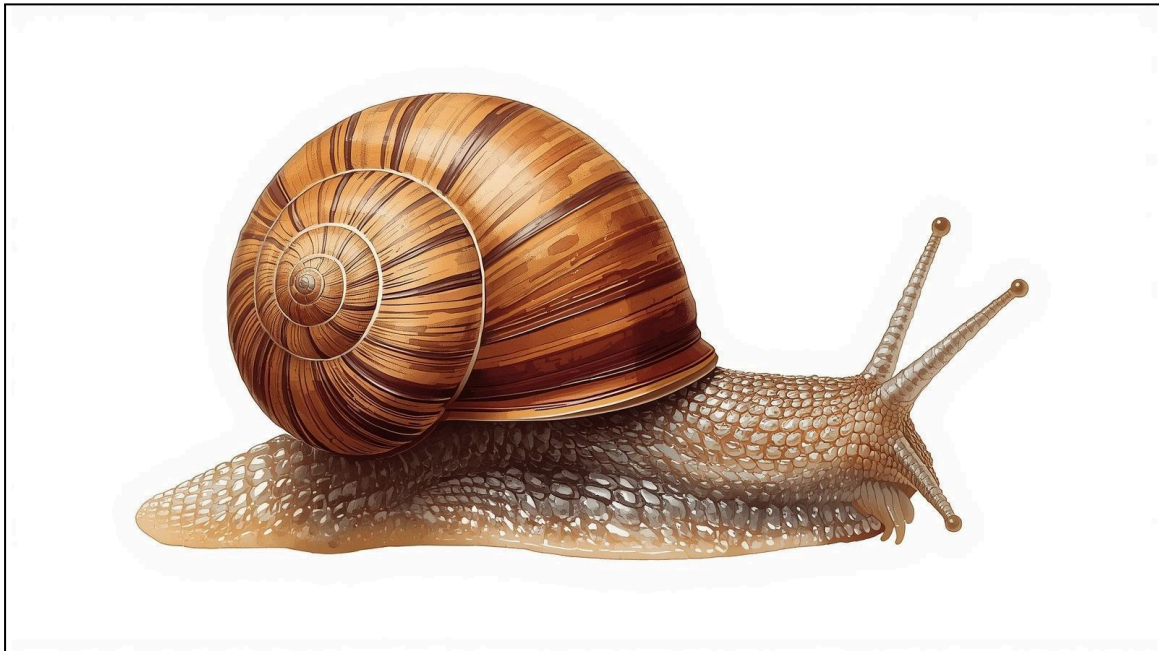
NÕUSOLEK

Annan nõusoleku, et minu laps _____ (lapse nimi) osaleb pildikirjelduskatsetes, mille abil Merilin Kruuspan ja Alli Pertel hindavad õpilaste sõnavara ja rääkimisoskuse arengut magistritöö käigus katsetatud ülesannete mõjul. Pildikirjeldused audiosalvestatakse. Salvestisi kasutatakse õppeprotsessi analüüsimiseks ja arendamiseks anonüümselt ning üldistatult. Pärast tulemuste analüüsimist salvestised kustutatakse.

Lapsevanema allkiri: _____

Kuupäev: _____

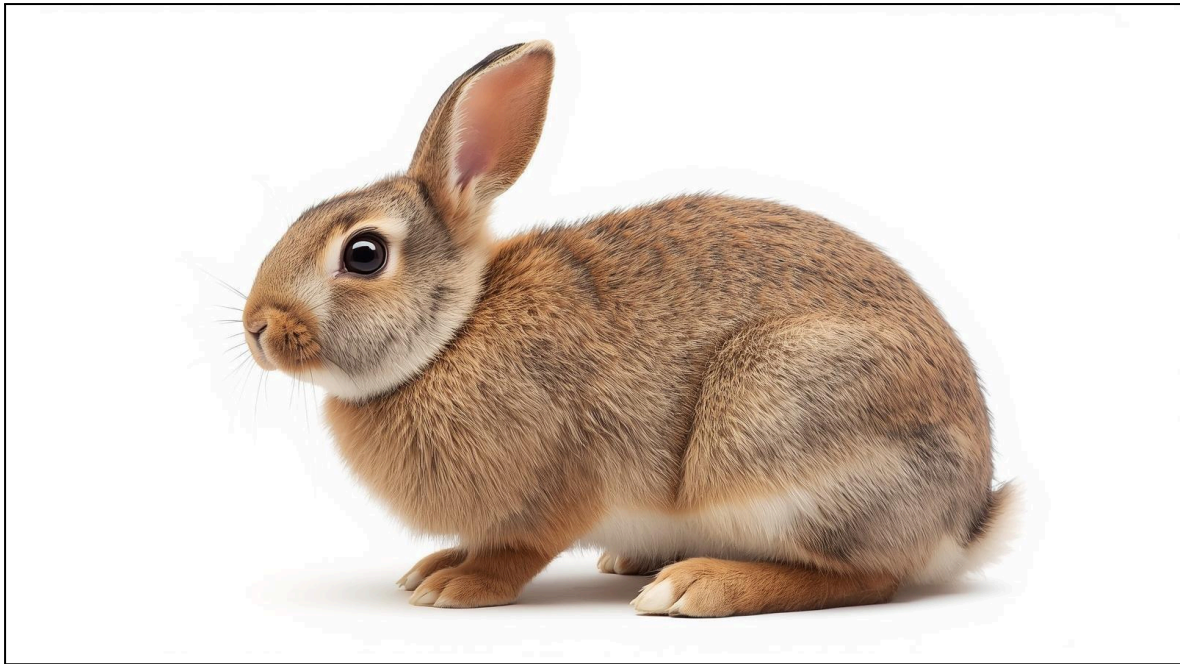
Lisa 5. Eel- ja järeltesti pildid



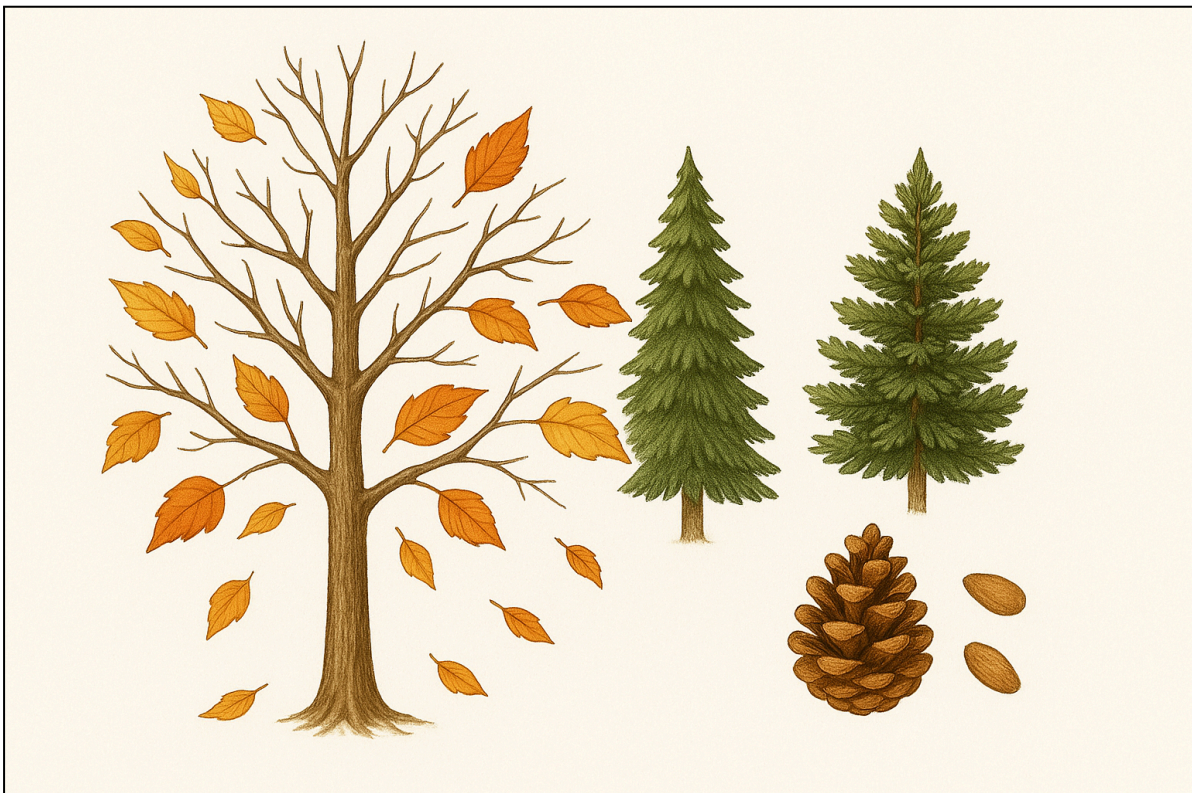
Pilt 1. Tigu



Pilt 2. Kärbseseen, jalg, kübar, niidistik



Pilt 3. Jänes



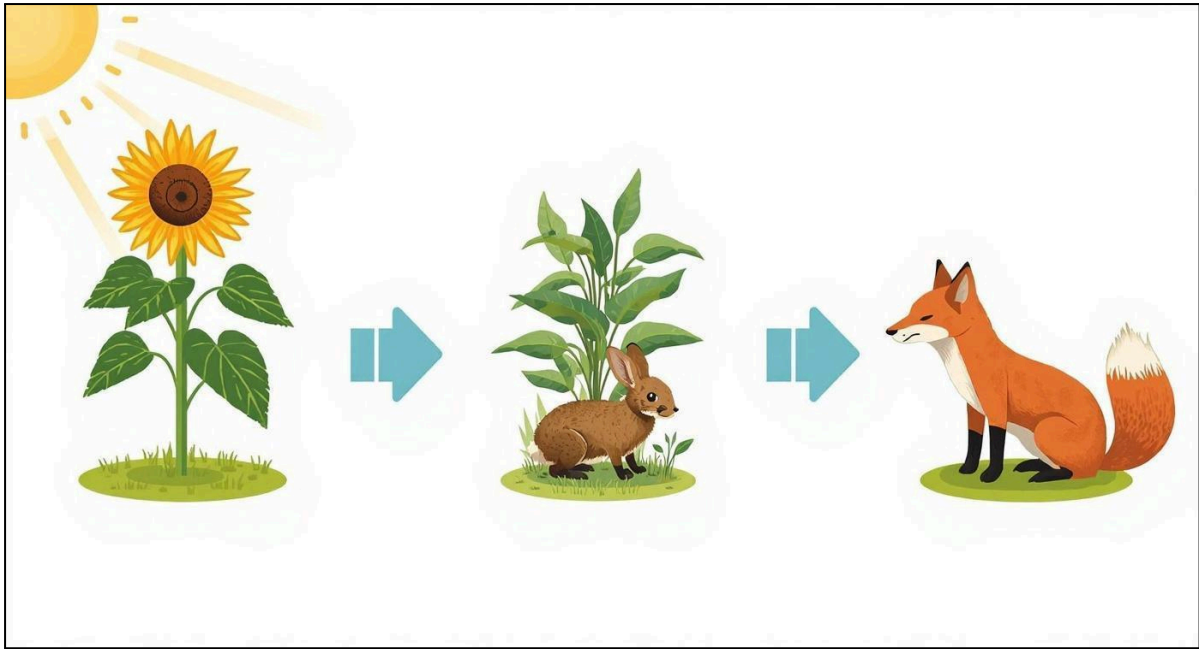
Pilt 4. Lehtpuu, okaspuu, käbi, seemned



Pilt 5. Päike, sõnajalg



Pilt 6. Sammal



Pilt 7. Toiduahel



Pilt 8. Lind, muna, pesa, sulg



Pilt 9. Bakterid



Pilt 10. Mets

Lisa 6. Mängustatud rääkimistegevuste kirjeldused tundide lõikes

Tund 1: Eluslooduse mitmekesisus ja rühmitamine.

Tunnis kasutatud pildid asuvad Lisas 7.

Kestus: 90 minutit

Eesmärk: Tutvustada elusolendite rühmitamist muukeelsetele õpilastele. Arendada õpilaste eesti keele sõnavara ning julgustada neid aktiivselt eesti keeles rääkima.

SISSEJUHATUS JA SÕNAVARA (25 min)

Õpetaja tutvustab elusolendite tunnuseid liigutuste abil. Õpetaja nimetab tunnuse ja õpilased kordavad õpetaja järel.

Elusolendite tunnused

Hingama

Õpetaja selgitab sõna tähendust ja demonstreerib sisse- ja väljahingamist. Õpilased teevad koos õpetajaga hingamisharjutusi.

Toituma

Õpetaja näitab söömist kujutavat liigutust ja selgitab sõna „toituma“ tähendust. Õpilased teevad liigutust järele.

Kasvama

Õpetaja näitab liigutustega, kuidas taim kasvab. Õpilased kükitavad, hakkavad vaikselt püsti tõusma, tõusevad kikivarvukile ja sirutavad käed üles.

Arenema

Õpetaja näitab kätega liigutust, mis kujutab lille avanemist. Õpilased kordavad liigutust.

Paljunema

Õpetaja näitab pilte loodusõpetuse õpikust lk 48, mis kujutavad paljunemist ning selgitab sõna tähendust.

Elusolendite rühmad

Õpetaja näitab pilte loodusõpetuse õpikust lk. 42 ja tutvustab järgmisi elusolendite rühmi:

- loomad
- taimed
- seened
- bakterid

Bakterite tutvustamisel näitab õpetaja mikroskoobi pilti ja bakteri pilti. Kui see on võimalik, demonstreerib õpetaja õpilastele ka päris mikroskoopi ning selgitab, et baktereid saab näha ainult mikroskoobiga.

Õpetaja selgitab ka mõistet **rakk**, öeldes:

„Kõik elusolendid koosnevad rakkudest.“

1. SORTEERIMISMÄNG (25 min)

Tegevus

Piltide sorteerimine rühmadesse

Materjalid

- pildid loomadest, taimedest, seentest ja bakteritest
- neli märgistatud ala või paberit:

LOOMAD, TAIMED, SEENED, BAKTERID

Tegevuse kirjeldus

Õpetaja jagab õpilased paaridesse. Iga paar saab neli pilti erinevatest elusolenditest.

Õpilaste ülesanne on paigutada pildid õigesse rühma (näiteks pilt jääkarust tuleb paigutada loomade alale)

Pärast pildi paigutamist ütleb iga õpilane täislause oma pildi kohta, näiteks:

- See on jääkaru, see on loom.
- See on sõnajalg, see on taim. Jne.

Õpilased lisavad ka ühe tunnuse, näiteks:

- Ta kasvab.
- Ta hingab.
- Ta elab vees.

Õpetaja kirjutab lausemallid tahvlile, et toetada õpilaste suulist väljendusoskust.

2. LIIKUMISMÄNG „KES MA OLEN?“ (20 min)

Variant 1

Õpetaja kinnitab iga õpilase seljale ühe pildi taimest, seenest, bakterist või loomast.

Õpilased liiguvad klassiruumis ringi ja esitavad kaasõpilastele küsimusi, et teada saada, milline pilt nende seljal on.

Näited küsimustest:

- Kas ma olen loom?
- Kas ma olen taim?
- Kas ma olen suur?
- Kas ma elan metsas?

Õpilane püüab küsimuste abil ära arvata, mis pilt tema seljal on.

Variant 2

Õpetaja jagab igale õpilasele ühe pildi (taim, loom või seen)

Õpilane kirjeldab pilti, kuid ei tohi öelda pildil olevat sõna. Teised õpilased kuulavad kirjeldust ja püüavad ära arvata, kellega/millega on tegemist.

Näited kirjeldustest:

- Ta on suur.
- Ta on pruuni värvi.
- Ta kasvab metsas.

Õpilased pakuvad läbisegi sõnu ning õpilane, kes arvab õigesti, saab järgmisena oma pilti kirjeldada.

3. RÄÄKIMISMÄNG „KIRJELDA PILTI“ (10 min)

Õpetaja jagab õpilased paaridesse ja annab igale paarile ühe seene, taime või looma pildi.

Üks õpilane näeb pilti, kuid tema paariline pilti ei näe.

Pilti nägev õpilane kirjeldab seda oma sõnadega. Teine õpilane joonistab kirjelduse põhjal pildi.

Õpetaja kirjutab tahvlile lausemallid täislausetega ette:

- Mul on ... jalga.
- Ma olen suur / väike.
- Ma olen rohelist / pruuni värvi.
- Ma elan metsas / vees / õhus.
- Ma söön taimi / teisi loomi.

Pärast joonistamist võrdlevad õpilased joonistatud ja originaalpilti.

KOKKUVÕTE (10 min)

Tunni lõpus esitab õpetaja õpilastele mõned refleksiooniküsimused:

- Mis sulle tänases tunnis kõige rohkem meeldis?
- Mis jäi sulle kõige paremini meelde?

Tund 2: Loomade rühmad

Teema: Selgroogsed loomad (SELGROOGSED ja SELGROOTUD)

Kestus: 90 minutit

Eesmärk: Arendada sõnavara ja rääkimisoskust loomade klassifikatsiooni kaudu

SOOJENDUSMÄNG (5 min)

Tegevus: Loomade rühmitamine piltide abil

Materjalid:

Prinditud loomapildid (õpik lk 46–47)

Tegevuse kirjeldus:

Õpetaja jagab igale õpilasele ühe loomapildi.

Õpetaja palub õpilastel liikuda klassis ringi ja leida teised õpilased, kelle loom kuulub samasse rühma.

Rühmad: imetajad, roomajad, kahepaiksed, kalad, linnud

Kui rühmad on moodustatud, ütleb iga õpilane oma grupikaaslastele oma looma kohta ühe lause:

„Minu pildil on ...“

SISSEJUHATUS JA SÕNAVARA (10 min)

Tegevus: Põhimõistete õppimine liigutuste abil

Tegevuse kirjeldus:

Õpetaja tutvustab mõisteid „selgroogsed“ ja „selgrootud“.

Õpetaja ütleb: „Selgroog“ ja näitab oma selga. Lisaks on õpetajal kaasas skelett, mida kõik koos vaadeldakse ja katsutakse.

Õpilased katsuvad enda ja oma klassikaaslase selga ja kordavad sõna „skelett“.

Õpetaja selgitab:

„Selgroogsetel loomadel on selgroog.“

„Selgrootutel loomadel ei ole selgroogu.“

Seejärel tutvustab õpetaja selgroogsete rühmi liigutuste abil:

- **IMETAJAD-** Keha katavad karvad (kätel karvade silitamine)

- **ROOMAJAD**- Roomavad maad mööda (käsi roomab laual)
- **KAHEPAIKSED**- Elavad vees ja maal (ujumise ja kõndimise liigutused)
- **KALAD**- Elavad vees, hingavad lõpustega (käed lõpustena)
- **LINNUD**- Neil on tiivad ja nokk (kätega lendamise liigutused)

Õpilased kordavad liigutusi ja sõnu õpetaja järel.

1. SÕNAVARAMÄNG (12 min)

Tegevus: Piltide sorteerimine loomarühmadesse

Materjalid: loomapildid, paberid rühmade nimedega: IMETAJAD, ROOMAJAD, KAHEPAIKSED, KALAD, LINNUD, seinanäts

Tegevuse kirjeldus:

Õpetaja jagab igale õpilasele ühe loomapildi.

Klassi seinale on kinnitatud viie loomarühma nimetused.

Õpilane paigutab oma pildi sobiva rühma alla.

Õpetaja esitab suunavaid küsimusi:

Kes hingab kopsudega?

Kellel on soomused?

Kes muneb?

Kes elab vees?

Pärast pildi paigutamist ütleb õpilane täislause:

Minu pildil on ...

Ta on ... (rühm).

Tal on ... (tunnus).

Näide:

Minu loom on karu. Ta on imetaja. Tal on karvad.

2. RÄÄKIMISMÄNG „3 VIHJET“ (15 min)

Tegevus: Looma äraarvamine vihjete abil

Tegevuse kirjeldus:

Õpetaja jagab õpilased paaridesse.

Üks õpilane valib loomapildi ja ei näita seda paarilisele.

Õpilane annab kolm vihjet oma looma kohta.

Näited vihjetest:

Mul on neli jalga.

Ma olen suur.

Mul on karvad.

Teine õpilane esitab küsimusi ja püüab looma ära arvata:

Kas sa oled imetaja?

Kas sa oled karu?

Õpetaja kirjutab tahvlile abistavad lausemallid:

Välimus:

Mul on ... jalga / tiiba / saba.

Mul on karvad / soomused / suled.

Ma olen suur / väike.

Eluviis:

Ma elan metsas / vees / õhus.

Ma süüa taimi / liha / putukaid.

Paljunemine:

Ma munen.

Ma poegin.

3. LIIKUMISMÄNG „LOOMADE RÄNNE“ (10 min)

Tegevus: Liikumine vastavalt loomade tunnustele

Tegevuse kirjeldus:

Õpetaja palub igal õpilasel valida ühe looma ja jätta meelde tema tunnused.

Õpetaja annab käsklusi ja õpilased liiguvad klassis erinevatesse nurkadesse:

NURK A: Kõik imetajad jooksevad metsa

NURK B: Kõik, kes munevad, lähevad pessa

NURK C: Kõik, kel on tiivad, lendavad

NURK D: Kõik, kes ujuvad, lähevad vette

Pärast liikumist küsib õpetaja:

Miks sa siin oled?

Õpilane vastab täislausega:

Sest ma olen ... ja ma ...

Näide:

Sest ma olen lind ja ma lendan.

ARUTELU (5 min)

Tegevus: Küsimustele vastamine

Tegevuse kirjeldus:

Õpetaja esitab küsimused kogu klassile:

Mis on kahepaiksetel ja kaladel ühist?

Mis on lindudel ja roomajatel ühist?

Mille poolest imetajad erinevad teistest?

Õpilased vastavad suuliselt täislausetega.

4. MINU LEMMIKLOOM (15 min)

Tegevus: Lemmiklooma tutvustamine

Tegevuse kirjeldus:

Õpetaja jagab õpilased 3–4-liikmelistesse gruppidesse.

Iga õpilane tutvustab oma lemmiklooma.

Õpetaja annab küsimused ette:

Mis rühma loom kuulub?

Miks sa arvad, et ta sinna rühma kuulub?

Kus ta elab ja mida sööb?

Õpilane vastab täislausetega.

Pärast esitlust esitavad kaasõpilased lisaküsimusi:

Mis ta nimi on?

Kui vana ta on?

Kui õpilasel ei ole lemmiklooma, valib ta endale meelepärase looma.

VIDEO vaatamine (7 min)

Tegevus: Video vaatamine

Õpetaja näitab videot: „Loomade paljunemine“

<https://www.youtube.com/watch?v=4x-2diNGDDg>

Õpetaja palub õpilastel tähele panna, kuidas loomad paljunevad.

KOKKUVÕTE (10 min)

Tegevus: Refleksioon

Tegevuse kirjeldus:

Õpetaja palub igal õpilasel öelda ühe lause:

Täna ma õppisin, et ...

Mulle meeldis ...

Ma oskan nüüd öelda ...

Üks huvitav loom on ...

Õpetaja kuulab vastuseid ja vajadusel toetab õpilasi

Tund 3: Selgrootud ja nende tähtsus

Tunnis kasutatud pildid asuvad Lisas 7.

Kestus: 90 minutit

Sihtrühm: 3. klassi muukeelsed õpilased

Põhirõhk: Sõnavara omandamine ja rääkimisoskuse arendamine

SISSEJUHATUS (10 min)

Tegevus: „Mida sa näed?“ mäng

Materjalid:

Õpik lk. 50 pildid selgrootutest

Tegevuse kirjeldus:

Õpetaja näitab õpilastele pilti selgrootutest.

Õpetaja küsib:

Mida te siin näete?

Iga õpilane nimetab ühe looma.

Õpetaja kordab sõnu selgelt ja aeglaselt.

Õpetaja kirjutab tahvlile: SELGROOTUD ning selgitab, et eelmises tunnis õppisime, et selgrootutel puudub selgroog.

SÕNAVARA TUTVUSTAMINE (15 min)

A) Piltide vaatamine ja hääldamine

Tegevuse kirjeldus:

Õpetaja näitab pilte õpik lk. 50 ja nimetab selgrootuid.

Õpilased kordavad sõnu kõik koos ja seejärel individuaalselt.

Sõnavara:

liblikas

ämblik

skorpion

kaheksajalg

mesilane

tigu

rohutirts

vihmauss

puuk

mardikas

lepatriinu

tarakan

B) Liikumismäng „Kui ma ütlen...”

Tegevuse kirjeldus:

Õpetaja ütleb looma nime ja annab liikumisjuhise.

Õpilased teevad vastava liigutuse.

Näited:

Kui ma ütlen liblikas, siis lennake!

Kui ma ütlen vihmauss, siis roomake!

Kui ma ütlen ämblik, siis kõndige nagu ämblik!

2. ROLLIMÄNG „SELGROOTUTE POOD“ (20 min)

Tegevus: Dialoogi harjutamine

Materjalid:

Pildikaardid selgrootutega

Tegevuse kirjeldus:

Õpetaja jagab klassi kaheks: müüjad ja ostjad.

Müüjatel on pildikaardid.

Ostjad liiguvad klassis ringi ja „ostavad“ loomi.

Õpetaja kirjutab tahvlile dialoogi:

OSTJA: „Tere! Kas teil on ...?“

MÜÜJA: „Jah / Ei. Meil on ...“

OSTJA: „Kui suur ta on?“

MÜÜJA: „Ta on väga ... (suur / väike / pikk).“

OSTJA: „Kui palju ta maksab?“

MÜÜJA: „5 eurot!“

OSTJA: „Tänan! Head aega!“

3. MÄNG „VALED VÄITED“ (10 min)

Tegevus: Õige ja vale eristamine

Tegevuse kirjeldus:

Õpetaja ütleb väiteid.

Õpilased mõtlevad ja parandavad lause täislausena.

Näited:

Liblikas roomab.

Õpilane: Ei, liblikas lendab.

Tigu lendab.

Õpilane: Ei, tigu roomab.

Meduus elab maal peal.

Õpilane: Ei, meduus elab vees.

Ämblikul on kaks jalga.

Õpilane: Ei, ämblikul on kaheksa jalga.

4. MÄNG „KELLELE SEE KUULUB?“ (15 min)

Tegevus: Küsimuste abil paarilise leidmine

Materjalid:

Pildikaardid ja küsimustega kaardid

Tegevuse kirjeldus:

Õpetaja jagab õpilastele paberilipikud: pooltel on küsimused, pooltel loomad.

Õpilased liiguvad klassis ringi ja esitavad küsimusi, et leida õige paariline.

Näited küsimustest:

Kas sul on kaheksa jalga?

Kas sul on värvilised tiivad?

Kas sul on täpid?

Kas sa hüppad kõrgele?

Kui paariline on leitud, ütlevad mõlemad lause:

See on ...

5. MÄNG „KES SEE ON?“ (10 min)

Tegevus: Looma äraarvamine küsimuste abil

Materjalid:

Pildid selgrootutega

Tegevuse kirjeldus:

Üks õpilane valib kaardi ja ei näita seda teistele.

Teised õpilased esitavad jah/ei küsimusi:

Kas ta on suur?

Kas tal on jalad?

Kas ta lendab?

Kas ta elab vees?

Kas ta on ohtlik?

Õpetaja kirjutab tahvlile abistavad küsimused:

Kas ta on ... (suur / väike)?

Kas tal on ... (jalad / tiivad)?

Kas ta ... (lendab / ujub / roomab)?

Õpilane, kes arvab õigesti, tuleb järgmisena ette.

KOKKUVÕTE (5 min)

Tegevus: Kiire küsimuste voor

Tegevuse kirjeldus:

Õpetaja esitab küsimusi:

Nimetage kaks selgrootut.

Kus elavad selgrootud?

Õpilased vastavad täislausetega.

Tund 4: Taimed on elu alus

Tunnis kasutatud pildid asuvad Lisas 7.

Sihtrühm: Muukeelsed 3. klassi lapsed

Kestus: 90 minutit

Eesmärgid:

Õpetada taimede põhimõisteid (õistaim, okaspuu, sõnajalg, sammal)

Arendada eestikeelset sõnavara ja rääkimisoskust

Tutvustada taimede paljunemise viise (seemnetega, eostega)

SOOJENDUS (10 min)

Tegevus: Liikumismäng taimede teemal

Tegevuse kirjeldus:

Õpetaja näitab pilte taimedest. R2 õpetaja ja õpilased käisid õuetunnis taimi vaatlemas.

Õpetaja näitab kehaga liigutusi ette ja õpilased teevad järele

- suur puu – seisavad püsti ja tõstavad käed üles
- väike taim – kükitavad
- õis – käed pea kohal, sõrmed laiali
- tuul puhub – kõiguvad küljelt- küljele

Eesmärk on aktiveerida õpilased ja luua positiivne õhkkond.

SÕNAVARA TUTVUSTUS (5 min)

Materjalid:

Õpiku pildid (lk 54–57), R2 vaatles õues päris taimi

Tegevuse kirjeldus:

R1 Õpetaja näitab õpiku pilte ja R2 õpetaja tutvustab õues kodust kaasa võetud taimi: sammal, männioks, sõnajalaleht ning otsime kooli hoovist ka teisi taimi.

Õpilased kordavad taimede nimetusi koos ja individuaalselt järele.

R1 õpilased mängivad paarides memory-mängu.

Õpilased leiavad pildi ja sõna paarid ning ütlevad sõna valjusti.

1. RÄÄKIMISMÄNG „TAIME DETEKTIIV“ (10 min)

Materjalid:

Õpiku skeem (lk 55), taimede pildid prinditult (LISA 8)

Tegevuse kirjeldus:

Õpetaja jagab õpilased nelja rühma: õistaimed, okaspuud, sõnajalad, samblad

Iga rühm saab ühe taime pildi.

Õpilased kirjeldavad taime täislausetega:

- See on ...
- See paljuneb ... (seemnetega / eostega)
- Ma näen ... (õied, lehed, okkad jne)

Õpetaja kirjutab lausemallid tahvlile.

2. MÄNG „SÕNADE RONG“ (8 min)

Tegevus: Sõnade kordamine

Tegevuse kirjeldus:

Õpilased seisavad reas.

Esimene õpilane ütleb ühe sõna, näiteks puu.

Järgmine õpilane kordab ja lisab uue sõna.

Näide:

puu

puu, leht

puu, leht, vars

Kui keegi eksib, alustatakse uuesti.

3. MÄNG „SÕNADE SALAT“ (10 min)

Materjalid:

Segatud tähtedega sõnakaardid

Tegevuse kirjeldus:

Õpetaja jagab õpilased paaridesse või rühmadesse.

Õpilased moodustavad segamini tähtedest õiged sõnad.

Näited:

KASOSUPP → okaspuu

SIMTAÕI → õistaim

SLANGJÕA → sõnajalg

MALMABS → sammal

Õpilased ütlevad sõnad valjusti.

4. MÄNG „PANTOMIIM“ (8 min)

Tegevus: Taime kirjeldamine

Tegevuse kirjeldus:

Üks õpilane kirjeldab taime sõnadega.

Teised püüavad ära arvata.

Näide:

See taim on suur.

Tal on roheline vars.

Tal on kollane õis.

Õpilased võivad mängida ka paarides.

5. MÄNG „ÄRAARVAMINE“ (10 min)

Tegevus: Küsimuste esitamine

Tegevuse kirjeldus:

Üks õpilane mõtleb taimele, mida täna õpime.

Teised esitavad jah/ei küsimusi:

- Kas see on suur
- Kas tal on õied
- Kas see kasvab metsas

Õpilane, kes arvab õigesti, saab järgmise korra.

6. POE MÄNGIMINE (12 min)

Rollimäng:

Üks õpilane on **müüja**

Teine on **ostja**

Dialoog õpilaste vahel:

Tere! Kas teil on tomateid?

Jah, meil on!

Kas tomat on vili või köögivili?

Tomat on vili, aga me teeme salatit!

Kuidas/kus tomat kasvab?

Tomat kasvab seemnetest.

Variant: Müüa erinevaid taimi ja kirjeldada neid

7. MÄNG „KIIRE KÜSIMUS“ (8 min)

Tegevus: Suuline vastamine palliga

Tegevuse kirjeldus:

Õpetaja viskab palli ja esitab küsimuse.

Õpilane vastab ja viskab palli edasi.

Näited küsimustest:

- mis on sinu lemmiktaim
- kus taim kasvab
- mis värvi taim on

8. JUTUSTAMINE samm-sammult" (10 min)

Tegevus: Ühise loo loomine

Tegevuse kirjeldus:

Õpilased seisavad ringis.

Õpetaja alustab lugu taime kasvamisest.

Iga õpilane lisab ühe lause.

Mäng:

1. Õpilased seisavad ringis
2. Õpetaja alustab: Ükskord oli üks väike seeme...
3. Järgmine õpilane jätkab: Ta kasvas mullas...
4. Kolmas: Kevadel ta kasvas...
5. Jne... kuni lugu valmis!

KOKKUVÕTE (5 min)

Tegevus: Mis ma täna õppisin

Tegevuse kirjeldus:

Õpilased ütlevad ringis: ühe uue sõna, ühe lause selle sõnaga

Õpetaja küsib:

- mis oli kõige huvitavam
- mis oli kõige raskem

Õpetaja kuulab vastuseid ja toetab õpilasi vajadusel.

Tund 5: Taimede paljunemine

Tunnis kasutatud pildid asuvad Lisas 7.

Sihtrühm: 3. klass (muukeelsed õpilased)

Kestus: 90 minutit

Teema: Taimede paljunemisviisid (seemnetega, eostega)

Eesmärk: Arendada õpilaste sõnavara ja rääkimisoskust taimede paljunemise teema kaudu ning tutvustada seemnete ja eoste rolli.

SISSEJUHATUS (5 min)

Tegevus: Vestlus küsimuste abil

Tegevuse kirjeldus:

Õpetaja esitab küsimusi:

- kas taimed saavad lapsi
- kuidas taim saab uue taime

Õpetaja näitab taimede pilte õpik lk. 56-57 ja küsib, mida õpilased pildil näevad.

Õpilased vastavad oma sõnadega, mida nad juba teavad.

SÕNAVARA TUTVUSTUS (15 min)

Tegevus: Pildimäng

Materjalid:

Õpiku pildid projektoril

Tegevuse kirjeldus:

Õpetaja näitab pilte suurelt ekraanilt ja nimetab neid: liblikas õiel, käbid, tomatid, sammal, sõnajalg

Õpilased kordavad sõnu kõik koos ja individuaalselt.

Seejärel moodustavad õpilased lihtsaid lauseid õpetaja abiga:

- see on liblikas
- liblikas tolmeldab õit
- tomati sees on seemned
- sammal kasvab kivi peal

1. Pildikirjeldus (10 min)

Tegevus: Pildi kirjeldamine

Materjalid:

Pildikaardid (tomati seemned, käbid, sammal, sõnajalg)

Tegevuse kirjeldus:

Õpilased töötavad paaris.

Üks õpilane saab pildi, teine ei näe pilti.

Esimene õpilane kirjeldab pilti.

Teine õpilane püüab ära arvata, millega on tegemist.

Seejärel vahetavad õpilased rollid.

2. RÜHMATÖÖ „TAIME LUGU“ (20 min)

Tegevus: Jutustamismäng piltide põhjal

Materjalid:

Pildijärjestus

Tegevuse kirjeldus:

Õpetaja jagab õpilased rühmadesse.

Iga rühm saab ühe pildijärjestusega pildi.

Õpilased koostavad loo taime kasvamisest.

Õpetaja kirjutab tahvlile abistava struktuuri:

- kõigepealt
- siis
- pärast seda

- lõpuks

Iga rühm esitleb oma loo.

Iga õpilane ütleb ühe lause.

3. MÄNG „MIS ON VALE?“ (15 min)

Tegevus: Vigade leidmine

Tegevuse kirjeldus:

Õpetaja jutustab loo, milles on vead.

Õpilased kuulavad ja parandavad vead täislausetega.

Näide:

Tomat on suur puu

Õpilane parandab: tomat ei ole puu, tomat on taim

Õpetaja julgustab õpilasi rääkima selgelt ja täislausetega.

Näide: "Tomat on suur puu. Tema seemned on käbis. Liblikad söövad seemneid. Sammal kasvab kõrgel mäe otsas. Sõnajalad paljunevad seemnetega. Käbid kasvavad tomati küljes. Eosed on väga suured ja punased."

Parandused:

- Ei, tomat ei ole puu. Tomat on taim.
- Ei, seemned ei ole käbis. Seemned on tomati sees.
- Ei, liblikad ei söö seemneid. Liblikad tolmeldavad taimi.

4. MÄNG „KUULUJUTU RING“ (10 min)

Tegevus: Kuulamine ja kordamine

Tegevuse kirjeldus:

Õpilased istuvad ringis.

Õpetaja sosistab esimesele õpilasele lause.

Õpilased sosistavad lause edasi.

Viimane õpilane ütleb lause valjusti.

Õpetaja ja õpilased võrdlevad algset ja lõplikku lauset.

Näited lausetest:

- tomatid on palju väikeseid seemneid
- sammal kasvab kivi peal
- käbid on puu peal
- sõnajala lehed on rohelised

5. MÄNG „LÕPETA LAUSE“ (10 min)

Tegevus: Lausete lõpetamine

Tegevuse kirjeldus:

Õpetaja ütleb pooliku lause.

Õpilane lõpetab selle.

Mängu võib teha ka palliga.

Näited:

- seemned levivad ...
- tomati seeme on ...
- liblikas tolmeldab ...
- sammal kasvab ...
- käbis on ...
- kui seeme kukub maha, siis ...
- sõnajalad paljunevad ...

KOKKUVÕTE (5 min)

Tegevus: Mis ma täna õppisin

Tegevuse kirjeldus:

Õpilased ütlevad ringis:

- ühe uue sõna
- ühe lause selle sõnaga

Õpetaja küsib:

- mis oli kõige huvitavam?
- mis oli kõige raskem?

Õpetaja kuulab vastuseid ja toetab õpilasi vajadusel.

Tund 6: Seened

Tunnis kasutatud pildid asuvad Lisas 7.

Sihtrühm: 3. klassi muukeelsed õpilased

Teema: Seened - sõnavara ja rääkimisoskuse arendamine

Kestus: 90 minutit

Eesmärk: Õpilased õpivad seentega seotud sõnavara, arendavad suulist väljendusoskust ning mõistavad seente ehitust ja elukohti.

SISSEJUHATUS (10 min)

Tegevus: Mida ma tean seentest

Materjalid:

Seente pildid

Tegevuse kirjeldus:

Õpetaja näitab õpilastele erinevaid seente pilte.

Õpetaja esitab küsimusi:

- kas olete seeni metsas näinud
- milliseid seeni te teate või olete näinud
- kas olete seeni söönud

Õpilased vastavad suuliselt.

Õpetaja kirjutab tahvlile õpilaste vastused märksõnadena.

SÕNAVARA TUTVUSTAMINE (15 min)

Tegevus: Sõnade õppimine piltide abil

Materjalid:

Õpiku pildid, joonistusvahendid

Tegevuse kirjeldus:

Õpetaja tutvustab põhisõnu:

Seene osad: kübar, jalg, eosed, seeneniidistik, viljakeha

Seente liigid ja mõisted: kübarseened, mürgiseened, söögiseened, lagundajad

Elukohad: mets, puu, taimejuurtega koos

Õpetaja näitab pilte ja nimetab seente osad.

Õpilased kordavad sõnu kõik koos ja individuaalselt.

Õpetaja osutab pildile, õpilased ütlevad sõna.

Seejärel joonistavad õpilased seene, värvivad selle endale sobivat värvi ja märgivad seene osad.

Iga õpilane tutvustab oma seent klassile: miks ta värvis seene just seda värvi, kas on mürgiseen või söögiseen.

1. LIIKUMISMÄNG „SEENE OSAD“ (10 min)

Tegevus: Sõnavara kinnistamine liikumise kaudu

Tegevuse kirjeldus:

Õpetaja ütleb seene osa nime.

Õpilased näitavad seda kehaga:

- kübar – käed pea kohal
- jalg – seisavad sirgelt
- seeneniidistik – sõrmed laiali
- eosed – hüplevad

2. RÜHMATÖÖ „SEENEUURIJAD“ (20 min)

Tegevus: Uurimisülesanded

Tegevuse kirjeldus:

Õpetaja jagab klassi nelja rühma.

Rühmade ülesanded:

- Rühm 1: vaatab seente pilte ja kirjutab üles viis seene nime
- Rühm 2: joonistab suure seene ja märgib osad
- Rühm 3: kirjutab, kus seened kasvavad (vähemalt kolm kohta)
- Rühm 4: selgitab, miks lagundajad on tähtsad

Õpetaja liigub rühmade vahel, aitab sõnavaraga ja esitab lisaküsimusi.

3. RÜHMADE ESITLUSED (15 min)

Tegevus: Tööde tutvustamine

Tegevuse kirjeldus:

Iga rühm esitleb oma tööd klassi ees.

Õpilased kasutavad abifraase:

- meie rühm uuris ...
- meie saime teada, et ...
- meil on küsimus ...

Teised õpilased kuulavad ja esitavad ühe küsimuse.

4. DIALOOGIDE HARJUTAMINE (15 min)

Tegevus: Paarivestlused

Tegevuse kirjeldus:

Õpetaja jagab õpilased paaridesse.

Õpilased harjutavad dialooge.

Näited:

Dialoog 1

A küsib, mis see on

B vastab, et see on seen

A küsib, milline seene osa see on

B vastab, et see on kübar või jalg või seeneniidistik

Dialoog 2

A küsib, kus seened kasvavad

B vastab, et metsas, puu peal või taimejuurtega koos

A küsib, miks seemed on tähtsad

B vastab, et nad on lagundajad või aitavad taimi

Paarid harjutavad ja mõned paarid esitavad klassi ees.

Õpetaja võib kirjutada tahvlile ka küsimused ja vastused ette.

KOKKUVÕTE (5 min)

Tegevus: Täna ma õppisin

Tegevuse kirjeldus:

Õpilased ütlevad ringis ühe lause:

- täna ma õppisin, et seeme koosneb ...
- seemed kasvavad ...
- mulle meeldis kõige rohkem ...

Õpetaja kuulab vastused ja toetab õpilasi vajadusel.

Tund 7: Mida elusolendid söövad

Tunnis kasutatud pildid asuvad Lisas 7.

Kestus: 90 minutit

Sihtrühm: 3. klassi muukeelsed õpilased

Teema: Tootjad, tarbijad, lagundajad. Toiduahel ja toiduvõrk

Eesmärk: Õpilased õpivad uusi mõisteid ning arendavad rääkimisoskust mänguliste tegevuste kaudu.

SOOJENDUS (10 min)

Tegevus: Pildi-sõna mäng

Materjalid:

Pildid loomadest ja taimedest

Tegevuse kirjeldus:

Õpetaja näitab pilte ja küsib, kes see on.

Õpilased vastavad koos täislausetega.

Kui õpetaja näitab looma, õpilased hüppavad.

Kui õpetaja näitab taime, õpilased istuvad.

SÕNAVARA TUTVUSTAMINE (15 min)

Tegevus: Kes mida sööb

Materjalid:

Tahvel kolme veeruga: taimtoidulised, segatoidulised, loomtoidulised

Tegevuse kirjeldus:

Õpetaja selgitab:

- taimtoidulised söövad ainult taimi (jänes)
- loomtoidulised söövad ainult loomi (hunt)
- segatoidulised söövad taimi ja loomi (karu)

Õpetaja näitab pilte loomadest.

Õpilased ütlevad, kuhu rühma loom kuulub ja põhjendavad.

Õpilased kordavad sõnu koos.

1. PAARISMÄNG „TOIDUAHEL“ (10 min)

Tegevus: Toiduahela koostamine

Materjalid:

Sõnakaardid (taim, jänes, hunt)

Tegevuse kirjeldus:

Õpilased töötavad paarides.

Nad panevad kaardid õigesse järjekorda.

Õpilased ütlevad laused:

- jännes sööb taime
- hunt sööb jänest

Õpetaja aitab hääldusega.

2. LIIKUMISMÄNG „ÖÖKULL JA HIRED“ (10 min)

Tegevus: Rollimäng

Tegevuse kirjeldus:

Õpetaja sosistab õpilaste kõrva nende tegelased. Üks õpilane on öökull, osad õpilased on hiired ja osad on mingid muud tegelased, näiteks puu, leht, maja vms.

Hiired ja muud tegelased liiguvad vaikselt ringis.

Öökull ütleb, et ta on loomtoiduline ja otsib hiirt.

Kui öökull puudutab õpilast, küsib ta, kes ta on.

Õpilane vastab täislausega.

Näiteks: Ma olen hiir. Ma olen segatoiduline või Ma ei ole hiir.

Kui ta oli hiir, saab temast järgmisena öökull. Kui ei olnud, siis öökull otsib edasi hiirt.

Õpetaja võib anda uued toiduahela lülid. Näiteks hunt ja lind, sääsk ja lind jne.

3. MÄNG „KES MA OLEN“ (10 min)

Tegevus: Küsimuste esitamine

Materjalid:

Pildid loomadega

Tegevuse kirjeldus:

Iga õpilane saab seljale looma pildi.

Õpilased liiguvad klassis ringi ja esitavad küsimusi kaasõpilastele:

- kas ma söön taimi
- kas ma elan metsas
- kas ma olen suur

Kui õpilane oma tegelase ära arvab, siis ta ütleb täislausega kõva häälega

Näiteks. Mina olen karu. Ma elan metsas. Ma söön marju.

4. PAARISTÖÖ „INTERVJUU LOOMAGA“ (15 min)

Tegevus: Küsimuste ja vastuste harjutamine

Tegevuse kirjeldus:

Õpilased töötavad paarides.

Üks on ajakirjanik, teine loom.

Ajakirjanik küsib küsimusi:

- kes sa oled
- kus sa elad
- mida sa sööd
- mis rühma sa kuulud

Õpilane vastab täislausetega.

Pärast vahetavad rollid.

Tahvlil abifraasid:

- Ma elan

- Ma söön
- Ma olen
- Mind jahib
- Minu lemmiksöök on

5. MÄNG „TOIDUAHELA TELEFON“ (10 min)

Tegevus: Kuulamine ja kordamine

Tegevuse kirjeldus:

Õpilased istuvad ringis.

Õpetaja sosistab lause esimesele õpilasele.

Näiteks. Hunt jahib põtra, Seen lagundab puud

Õpilased sosistavad edasi.

Viimane ütleb lause valjusti.

Õpilased võrdlevad algset ja lõpptulemust.⁵

6. MINIVIKTORIIN: KES ON TOOTJA? (6 min)

Tegevus:

Õpetaja küsib küsimusi ja kõik õpilased saavad vastata.

Kes on tootja - taim või loom? (TAIM!)

Kes on tarbija - mets või karu? (KARU!)

Kes on lagundaja - seen või jänes? (SEEN!)

Mida sööb karu- Rebaseid või taimi?

Mida sööb jänes- taimi või putukaid?

Kas hunt on taimtoiduline või loomtoiduline?

Kas kärbseseen on lagundaja või loomtoiduline?

KOKKUVÕTE (5 min)

Tegevus: Mis ma täna õppisin

Tegevuse kirjeldus:

Õpilased ütlevad ringis:

- ühe uue sõna
- ühe lause selle sõnaga

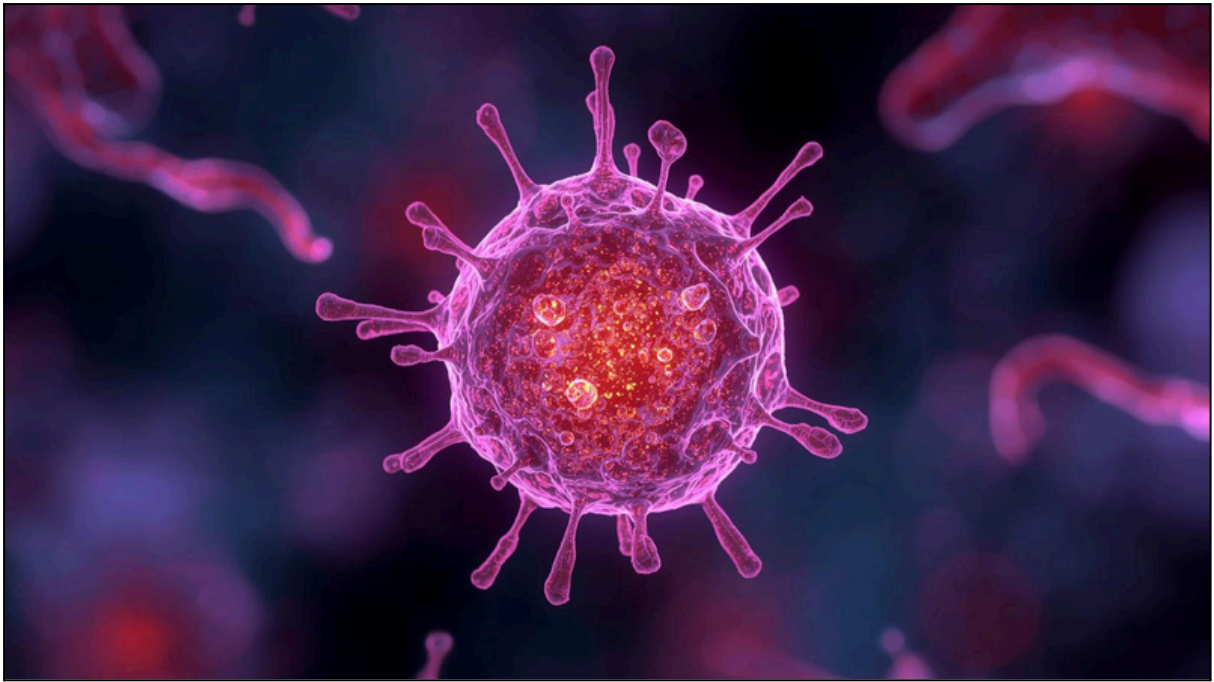
Õpetaja küsib:

- mis oli kõige huvitavam
- mis oli kõige raskem

Õpetaja kuulab vastused ja toetab õpilasi vajadusel.

Lisa 7. Tundides kasutatud pildid

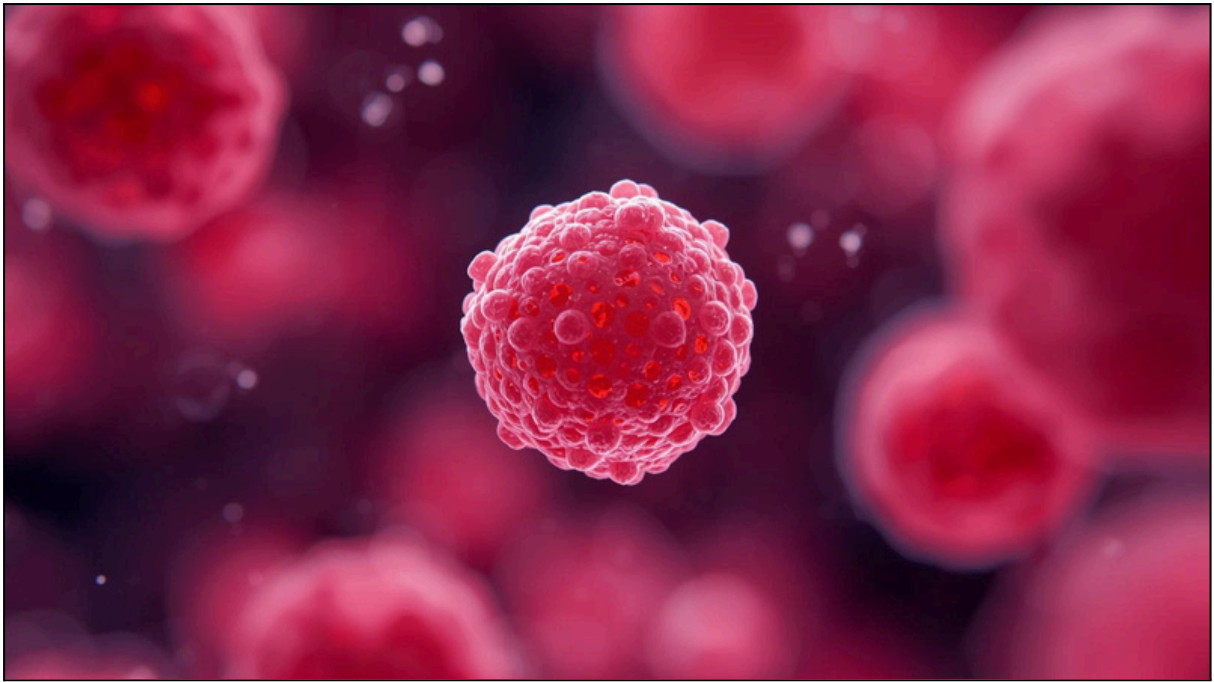
Tunni 1 pildid



Bakter



Bakter



Bakter



Tarantel



Tigu



Jääkaru



Suitsupääsuke



Samblik



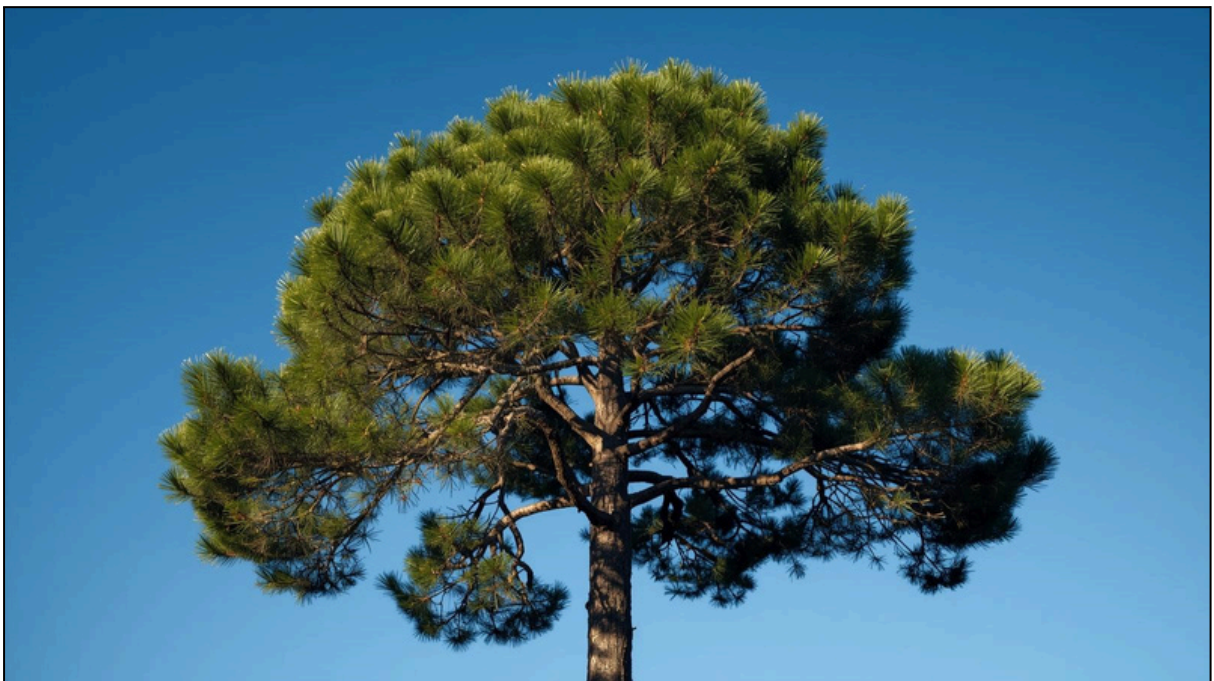
Punane kärbseseen



Kukeseen



Puravik



Mänd



Mustikas



Sammal



Sõnajalg

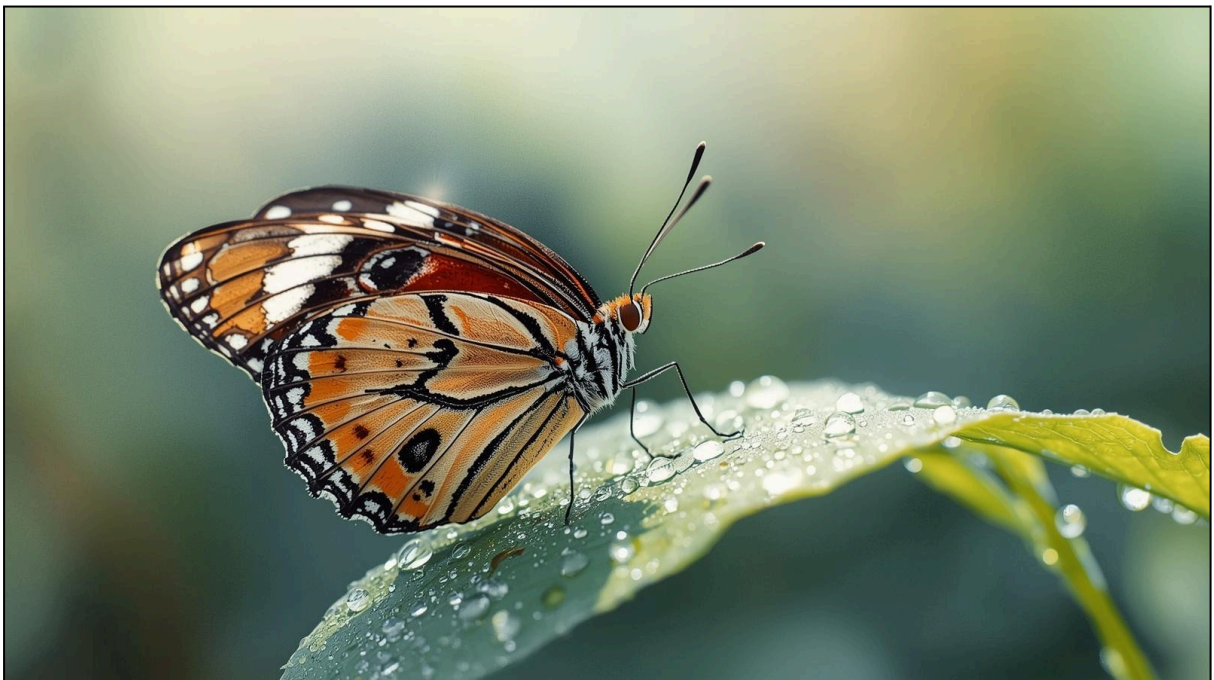
Tunni 3 pildid



Ämblik



Tigu



Liblikas



Skorpion



Mesilane



Prussakas



Rohutirts



Vihmauss



Puuk



Mardikas



Lepatriinu



Kaheksajalg

Tunni 4 pildid



Igimänd



Kakaopuu



Päevalill



Sammal



Sõnajalg

Tunni 5 pildid



Tomat



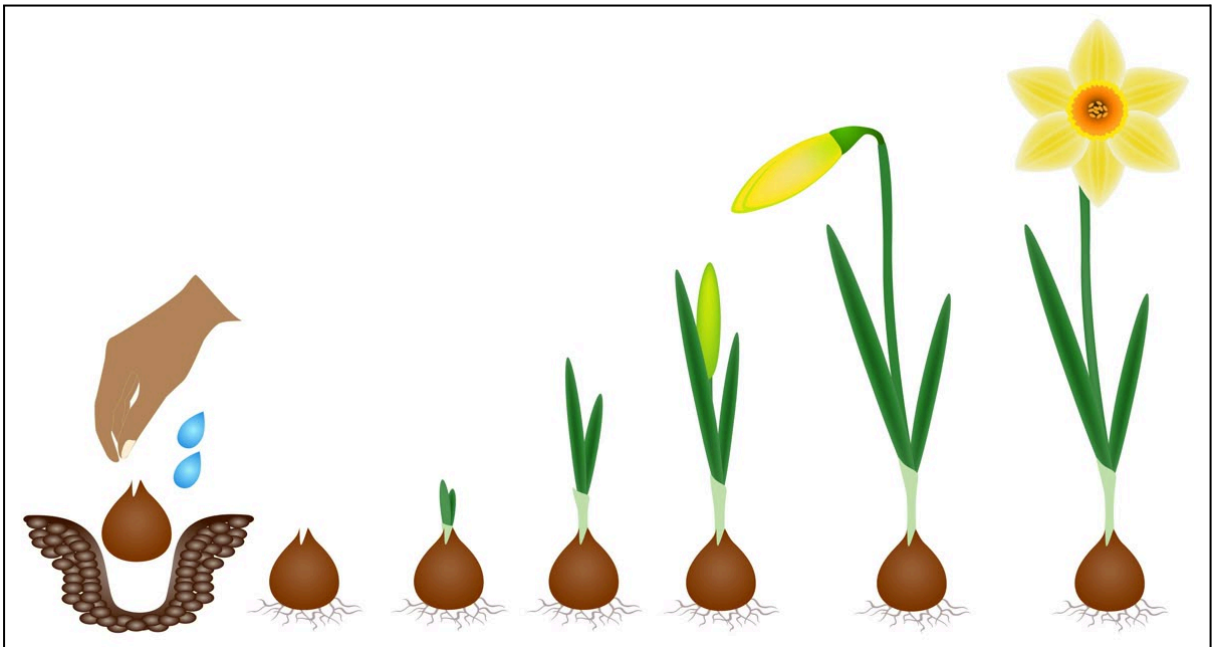
Käbid



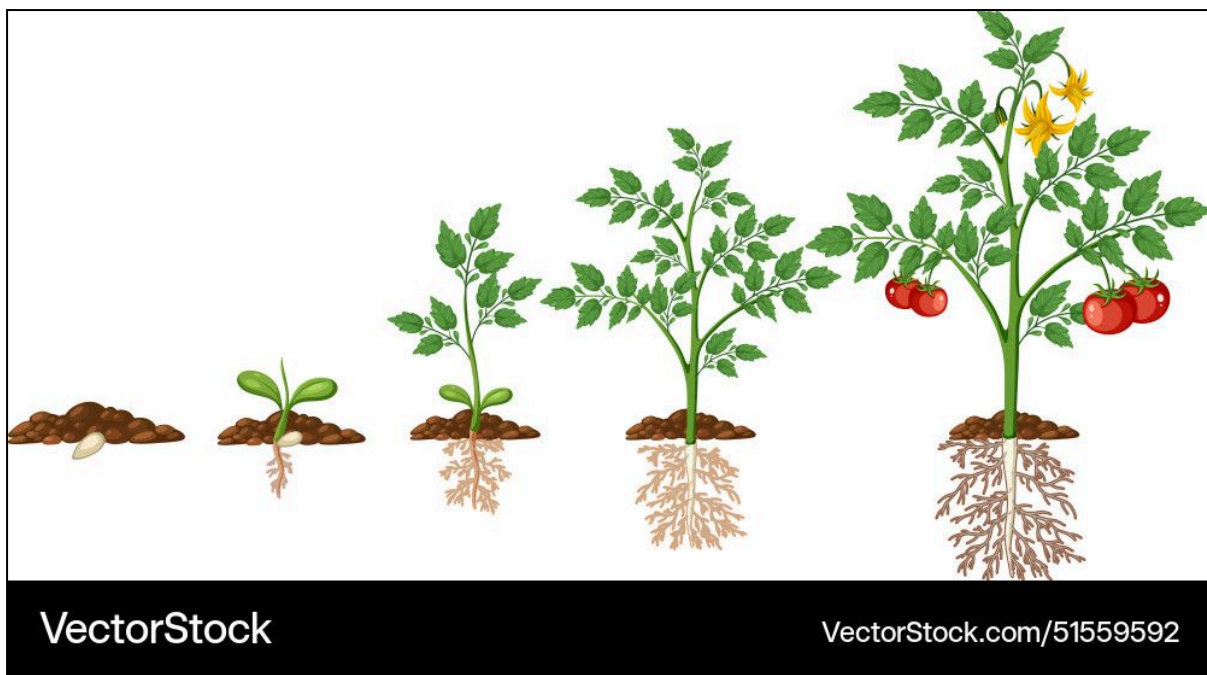
Sõnajalg



Sammal



Taime kasvamine



Tomati kasvamine

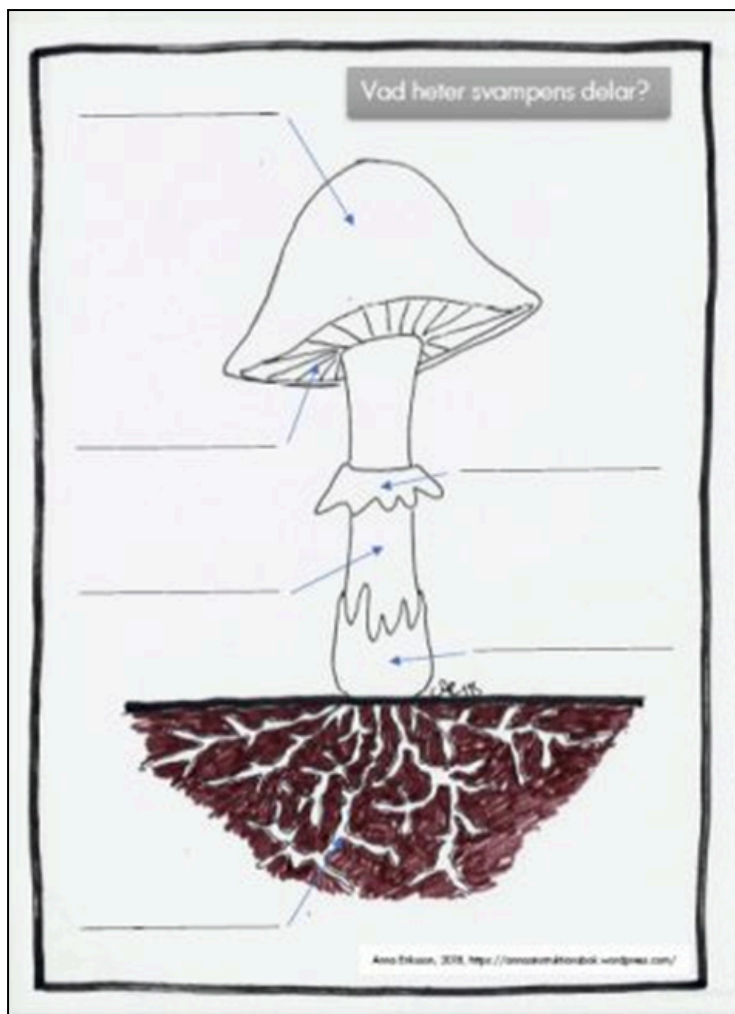


Puu ja k bide kasvamine

Tunni 6 pildid

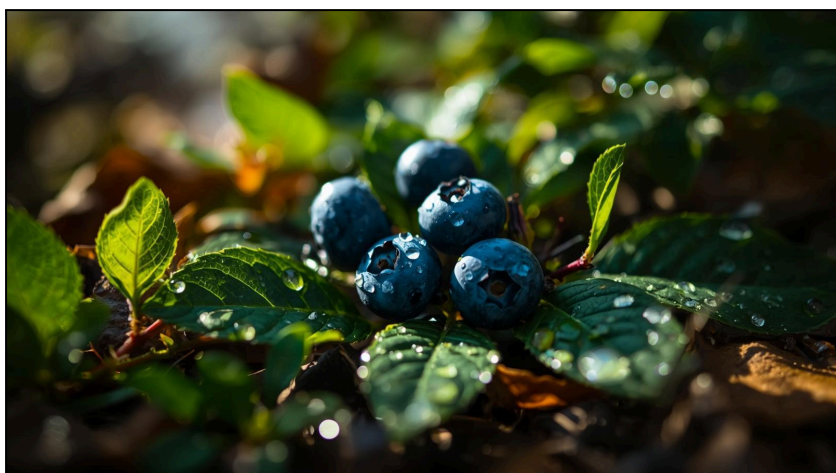


Kärbseseen



Nädispilt öpilastele

Tunni 7 pildid



Mustikas



Jõhvikas



Männioks



Põder



Kanakull



Jänes



Hunt



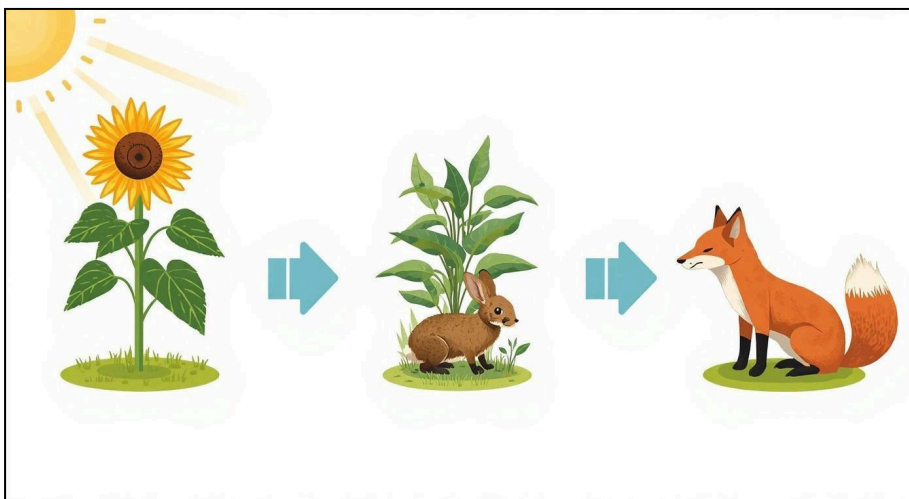
Karu



Öökull



Hiir



Toiduahel