Tartu Ülikool
Humanitaarteaduste ja kunstide valdkond
Eesti ja üldkeeleteaduse instituut

Olesja Aarik

Tartu vanglas riigikeelt õppivate kinnipeetavate keeleõppestrateegiate kasutus

Magistritöö

Juhendaja Tiina Kikerpill

Tartu 2018

Sisukord

Sisukord 2
Sissejuhatus 4
1. Keeleõppe tõhusus 5
1.1. Mõisted 5
1.2. Keeleõppestrateegiate määratlus 6
1.3. Keeleõppestrateegiate uurimine 9
1.4. Keeleõppestrateegiate arendamine 12
2. Õppimine kinnipidamisasutustes 15
2.1. Hariduskorraldus 15
2.2. Kinnipeetavate eesti keele õppimise motivatsioon 18
2.3. Digitaalsed õppevormid Euroopa kinnipidamisasutustes 19
3. Kinnipeetavate keeleõppestrateegiate kasutus 20
3.2. Andmed uurimuses osalejate kohta 20
3.2. Uurimismetoodika 25
3.3. Keeleõppestrateegiad 25
3.3.1. Mälustrateegiad 26
3.3.2. Kognitiivsed strateegiad 26
3.3.3. Kompensatsioonistrateegiad 28
3.3.4. Metakognitiivsed strateegiad 29
3.3.5. Afektiivsed strateegiad 31
3.3.6. Sotsiaalsed strateegiad 32
3.3.7. Keeleõppestrateegiate kasutus seos uurimuses osalenute haridusega 34
3.3.8. Keeleõppestrateegiate üldine aritmeetiline keskmine 34
Kokkuvõte 37
Kasutatud kirjandus 40
The use of language learning strategies by Tartu Prison inmate learners of Estonian as a second language. Summary 46
Lisa 1. Uurimuse küsimustik vene keeles 46
Lisa 2. Lühivastused, mis teeb eesti keele õppimise raskeks (küsimustiku 1.osas) 54

Lisa 3. Lühivastused, mis mõjutab keeleõpet (küsimustiku 1.osas) 56
Lisa 4. Lühivastused, milleks on eesti keelt vaja (küsimustiku 1.osas)..... 57

Sissejuhatus

Hea võõrkeeleoskus on globaliseeruvas maailmas eduka toimetuleku eeldus. Mitme keele oskus annab inimestele palju eeliseid: saab maailmas reisida, avastada uusi kultuure ja põnevaid paiku, tutvuda erinevate inimestega, elada ja töötada ajutiselt või püsivalt võõras riigis ning omandada ainulaadseid elukogemusi. Lisaks annab erinevate keelte valdamine suure eelise tööturul. Keeleoskus ei tule aga iseenesest. Igasugune õppimine nõuab pingutust ning võib juhtuda, et püüdlustele vaatamata ei vii õpingud kuhugi või tulemused pole sellised, nagu loodeti saavutada. Edukas keeleõpe sõltub paljuski sellest, missugune on õppija strateegiline pädevus ehk oskus jälgida, suunata ja tõhustada keele õppimist ja kasutamist. Keeleõppestrateegiad on võtted, mida keeleõppija kasutab, et tõhustada oma õppimist, nende aktiivne kasutamine aitab õppijal omada kontrolli oma õppeprotsessi üle, arendada keeleoskust, tõsta enesekindlust ja motivatsiooni (Shi 2017).

Strateegilisemad õppijad saavad keeleõppeülesannetega edukamalt hakkama ning on probleemide lahendamisel paindlikumad (Chamot 1998). Käesoleva töö eesmärgiks on välja selgitada, kui oskuslikud on eesti keele kui teise keele õppijad Tartu vanglas ning milliseid strateegiaid nad kõige sagedamini kasutavad. Ajend uurimistööd teha tuli sellest, et olen õpetanud eesti keelt teise keelena Tartu vanglas, puutunud kokku uurimuse sihtgrupiga 1,5 aastat, sealt kasvas välja huvi uurida nende õppijate keeleõppestrateegiaid.

Käesolev magistritöö koosneb 3 osast. Töö esimeses osas on ülevaade töös kasutatavatest mõistetest, keeleõppestrateegiate määratlusest ja uurimisest, samuti keeleõppestrateegiate arendamisest õppetöös. Töö teises on ülevaade õppimisest kinnipidamisasutuses. Kolmas osa keskendub uurimuse raames kogutud andmete analüüsile ja tulemustele. Magistritöö lõpus on eestikeelne kokkuvõte, kasutatud kirjanduse loetelu, ingliskeelne resümee ning 4 lisa.

1. Keeleõppe tõhusus

Keeleõppe edukus sõltub muu hulgas oskusest õppida. On leitud, et õppija keeleoskus on seotud tema keeleõppestrateegiate kasutusega, seetõttu peetakse õpistrateegiate mõõtmist üheks levinumaks keeleõppe efektiivsuse hindamise viisiks. Kuigi strateegiate kasutamise oskus ja harjumused on väga individuaalsed ning kujunevad välja pikema aja jooksul, on uuringud näidanud, et õppijaid on õpetuse käigus võimalik suunata kasutama efektiivsemaid õpistrateegiaid. (Saks, Leijen 2015) Selle kaudu areneb keeleõppe strateegiline pädevus ehk suutlikkus valida teatud ülesande lahendamiseks sobivaimad võtted. Käesolevas peatükis käsitletakse keeleõppestrateegiate olemust, uurimusi ja arendamist.

1.1. Mõisted

Võõrkeel on Eesti Vabariigi keeleseaduse §5 punkt 1 järgi iga muu keel, peale eesti keele ja viipekeele, võõrkeel (RT I, 18.03.2011, 1).

Keeleõppestrateegiad on õppija võtted, mille abil saab õpinguid muuta lihtsamaks, kiiremaks, enesele suunatumaks ning efektiivsemaks (Oxford 1990).

Motivatsiooni definitsioone on palju, lihtsamalt väljendades on see liikumapanev jõud, miks inimesed käituvad mingil viisil ja annab vastuse küsimusele, miks midagi tehakse. Motivatsioon väljendub eesmärgipärase käitumise enesealgatuslikkuse, kindlasuunalisuse, jõulisuse ja püsivusena (Krull 2000: 394).

ITK on kinnipeetava individuaalne täitmiskava (kinnipeetava karistuse ja karistusjärgse kinnipidamise täideviimise programm, milles esitatakse kinnipeetava kriminogeensete riskide vähendamise abinõud ning nende rakendamise ajagraafik). Täitmiskava koostamise ja rakendamise eesmärk on ergutada kinnipeetavat seaduskuulekale käitumisele ning toetada tema arengut haridustaseme tõstmise ning kutse- ja sotsiaalsete oskuste täiendamise kaudu; soodustada kinnipeetava otsustusvõime ning vastutustunde arenemist; valmistada

kinnipeetav ette iseseisvalt vabaduses toime tulema ning ühiskonnas taaskohanema. Täitmiskavas sätestatakse kinnipeetava resotsialiseerimise abinõud ning nende rakendamise ajagraafik. Täitmiskava koostatakse kinnipeetavale, kelle poolt reaalselt ärakandmisele kuuluva vabadusekaotuse tähtaeg ületab ühte aastat. (RT I, 10.08.2012, 14)

SILL (*strategy inventory for language learning*) on enesekohane küsimustik, keeleõppestrateegiate loend, 50 väidet Likert-tüüpi skaalal (Saks, Leijen 2014). Likert-tüüpi skaala on kategoriaalse, mittevõrdleva skaala tüüp, mis määrab ära vastajate nõustumise astme teatud väidetega, mis on seotud mingi hoiaku hindamisega/mõõtmisega (Osula 2008).

Integratiivne motivatsioon on soov teist keelt omandada eesmärgiga osaleda või suhelda teiskeelse kogukonnaga (Kirss, Karu 2009).

Instrumentaalne motivatsioon on soov keelt omandada praktilisel eesmärgil (nt töö saamiseks) (Kirss, Karu 2009).

Metaanalüüs (*meta-analysis*) on uurimus, milles analüüsitakse varasemate uurimuste tulemusi, mitte algandmeid nagu tavalistes uurimustes. Metaanalüüsi puhul kogub uurija kokku uurimused, mis on mingil teemal tehtud ja esitab nende uurimuste tulemustest statistilise kokkuvõtte. (Strenze 2014)

Aritmeetiline keskmine ehk keskväärtus, on näitaja, mille saamiseks liidetakse kokku kõigi vastajate antud tunnuste väärtused ja jagatakse saadud summa vastajate arvuga. Tulemuseks on näitaja, mida võib käsitleda kui läbilõikelist vastust vaatlusalusele küsimusele. (Rootalu 2014)

1.2. Keeleõppestrateegiate määratlus

Kaasaegses keeleõppe teoorias ja praktikas vaadeldakse emakeele ja võõrkeele omandamist elukestva protsessina. Tänapäevases kiire elutempoga muutuvas maailmas on raske ennustada, millist võõrkeelt võib vaja minna. Võõrkeele tundide arv tihti ei ole piisav vajaliku keeleoskuse saavutamiseks ja võõrkeelte õppimine ei piirdugi ainult keeletunniga, vaid on laienenud paljudesse erinevatesse õpikeskkondadesse. Üha enam omandatakse keeli väljaspool formaalset õpet, näiteks reisides või elades teises riigis, ka sõpradega

reaalselt ja virtuaalselt suheldes. Võõrkeelte õpetamise eesmärgiks ei ole ainult pakkuda materjali, vaid õpetada keelekeskkonnas õppimist ning anda vahendid materjali organiseerimiseks. Ka Eesti riiklikes võõrkeelte ainekavades on lisaks suhtluspädevuse arendamisele ja kultuuriteadmiste õpetamisele rõhutatud ka strateegiakasutusoskuse olulisust. Strateegiate all on mõeldud tegutsemisviise või –vahendeid, mille eesmärgiks on keele õppimise ja kasutamise tõhustamine ning õppija suhtluspädevuse arendamine. Strateegiad aitavad õppijal juhtida oma õpiprotsessi, kuid need ei ole otseselt keeleoskuse komponendid, aga nende valdamine toetab keele õppimist ja kasutamist. (Kaivapalu 2010)

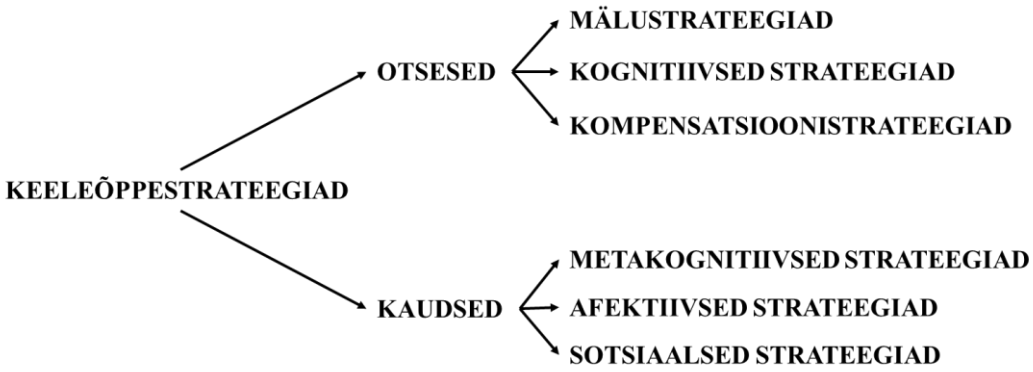
Uurijad ja asjatundjad on defineerinud keeleõppestrateegiaid erinevatest vaatenurkadest, toon välja mõned neist. Rigney (1978), Rubin (1987) ning Williams, Burden (1997) defineerisid keeleõppestrateegiaid kui tehnikaid või samme, mida keeleõppijad saavad mitut moodi rakendada, et kergendada oma õppimist (Lee, 2010). Oxfordi definitsioon (1990) sisaldas kognitiivset, emotsionaalset ning sotsiaalset aspekti keeleõppestrateegiates, mis täiustavad keeleõppijate oskusi ning enesekindlust (Oxford 1990; Ehrman, Oxford 1990). Cohen (1998) väitis, et keele õppimist ja keeleõppestrateegiaid võib määratleda kui protsesse, mis on õppija poolt teadlikult valitud, mis väljenduvad tegevustes ning parandavad teise keele või võõrkeele õppimist läbi info talletamise, säilitamise, meenutamise ja rakendamise (Gavriilidou, Psaltou-Joycey 2010). Chamot (2005) väitis, et strateegiad on tihtipeale teadlikud ja eesmärgile orienteeritud, eriti keeleõppe alguses, kui puututakse kokku seni teadmatu ülesandega. Kui keeleõppestrateegia on juba tuttav läbi eelnevate rakenduste, siis selle kasutamine võib muutuda automaatseks (Gavriilidou, Psaltou-Joycey 2010).

Keeleõppijaid saadab edu, kui nad kasutavad sobivaid keeleõppestrateegiaid. Oxfordi (1990) järgi iseloomustab keeleõppestrateegiaid see, et need:

1) toetavad peamist eesmärki, suhtluspädevust,
2) lubavad õppijatel muutuda sihipärasemateks,
3) laiendavad õpetajate rolli,
4) on orienteeritud probleemile,
5) spetsiifilised tegevused, mida teevad õppijad,

6) sisaldavad mitut õppija tahku, mitte ainult kognitiivset,
7) toetavad õppimist nii otseselt kui kaudselt,
8) ei ole alati vaadeldavad,
9) on tihtipeale teadlikud,
10) on paindlikud,
11) on mõjutatud paljudest asjaoludest.

Keeleõppestrateegiad aitavad arendada suhtluspädevust, suurendada oma vilumust ning paremini kohaneda uutes olukordades. Oxfordi (1990) klassikaline jaotus on esitatud joonisel 1, kus liigitatakse õpistrateegiad vahetult keeletöötlusega seotud otsesteks strateegiateks ning keeleloomet ja -mõistmist otseselt mittepuudutavateks kaudseteks strateegiateks.



Joonis 1. Keeleõppestrateegiate klassifikatsioon Oxfordi (1990) järgi

Otsesed strateegiad on vahetult seotud õpitava keele ja õpiprotsessiga. Mälustrateegiad aitavad salvestada informatsiooni pikaajalises mälus ja seda taastada suhtlusolukordade tarbeks (mentaalsete kujutluspiltide loomine, kujutluspiltide ja helide kasutamine õppimise tõhustamiseks, materjali korrastamine). Kognitiivsed strateegiad võimaldavad luua ja korrastada mõttemustreid, vastu võtta sõnumeid ja neid sihtkeeles koostada (harjutamine, sõnumite vastuvõtmine ja koostamine, analüüsimine ja arutlemine, mõttemustrite loomine). Kompensatsioonistrateegiad on vajalikud sihtkeeles tekkivate

teadmiste lünkade ületamiseks (olemasoleva info põhjal järeldamine, teadmiste lünklikkusest tulenevate piirangute ületamine rääkimisel ja kirjutamisel). (Oxford 1990)

Kaudsed strateegiad pakuvad kaudset tuge keeleõppes, nt planeerimine, koostöö ja suhtlusvõimaluste otsimine. Metakognitiivsed strateegiad aitavad õppijal kontrollida oma õpitegevuse planeerimist, juhtimist ja hindamist (õpitegevusele keskendumine, õpitegevuse korraldamine ja planeerimine, õpitegevuse hindamine). Afektiivsed strateegiad võimaldavad õppijal kontrollida oma tundeid, motivatsiooni ja suhtumist keeleõppesse (ärevustunde vähendamine, enda julgustamine, oma emotsioonide taseme jälgimine). Sotsiaalsed strateegiad on vajalikud selleks, et suhelda teiste keelekasutajatega (küsimuste esitamine, koostöö tegemine, kaaslaste toetamine). (Oxford, 1990) Õpistrateegiate kasutamine ei ole alati teadlik tegevus ning sageli on seda raske kõrvalt jälgida (Oxford, Crookall 1989).

Sama keeleõppestrateegia ei pruugi sama ülesande puhul sobida kõikidele õppijatele, sest igaühel on erinevad keeleõppestrateegiate eelistused. Vilunud õpetaja saab tõsta õppijate teadlikkust keeleõppestrateegiatest ning võimaldada nende laiemat kasutust. Kõige efektiivsem keeleõppestrateegiate kasutamise õpetus näib olevat siis, kui demonstreeritakse, millal antud strateegia oleks kasulik, õpetada seda kasutama, hindama ning üle kandma sarnasele ülesandele või situatsioonile. (Oxford 2003) Hilisemad uuringud näitavad, et vähem edukamad keeleõppijad kasutavad keeleõppestrateegiaid mõnikord isegi rohkem kui edukamad keeleõppijad, kuid strateegiate kasutamine on erinev. Head keeleõppijad suudavad valida sobiva strateegia igale ülesandele. Keeleõppestrateegia valikut võib mõjutada ka õpitava keele valdamise tase: mida parem on võõrkeele oskustase, seda rohkem kasutatakse ka strateegiaid. (Gavriilidou, Psaltou-Joycey 2009)

1.3. Keeleõppestrateegiate uurimine

Keeleõppestrateegiate uurimine sai alguse seitsmekümnendatel aastatel (näiteks Rubin, 1975; Stern, 1975), kui hakati teadvustama, et keeleõppestrateegiatel on potentsiaali muutuda ülimalt võimekaks keeleõppevahenditeks (O'Malley jt 1985). Uuringutes on

keskendutud sellele, kuidas õppija õppides teist- või võõrkeelt töötleb uut infot ning milliseid strateegiaid kasutab. Peamiseks keeleõppestrateegiate uurimise eesmärgiks on olnud veelgi efektiivsem õppimisviis välja töötamine. (Lee 2010)

Saadud tulemused on näidanud, et õppija keeleoskus on seotud tema keeleõppestrateegiate kasutusega, seetõttu peetakse õpistrateegiate mõõtmist üheks enim levinud keeleõppe efektiivsuse hindamise meetodiks. Kuigi strateegiate kasutamise oskus ja harjumused on väga individuaalsed ning kujunevad välja pikema aja jooksul, on uuringud näidanud, et õppijaid on võimalik suunata kasutama efektiivsemaid õpistrateegiaid, toetades nende õpitegevust. (Saks, Leijen 2015)

Kõige suuremateks probleemideks keeleõppestrateegiate vallas on olnud terminoloogia rohkus ning terminite mitmeti mõistmise võimalus. Uurimistöödes peamiselt vaieldakse terminoloogia üle, millest tulenevalt ei ole olemas ühtset universaalset definitsiooni keeleõppestrateegiate seletamiseks ning ka kõigi uurijate seas ühiselt aktsepteeritavat käsitlust. (Fazeli, 2011; Griffiths, 2004, Macaro, 2006, viidatud Pääsukene 2015)

Naiman jt (1978), Rubin (1975) ja Stern (1975) on oma uurimistöödes välja toonud, et teatud õppijad on keeleõppes edukamad kui teised, vaatamata samadele õppemeetoditele ja õppekeskkonnale (Lee 2010). Rubin (1975) keskendus edukate keeleõppijate vaatlusele ning jõudnud järeldusele, et head keeleõppijad on ka head äraarvajad, on suhtlemisaltid, õpivad suhtlusest, on loomulikud ja ei karda teha vigu, panevad tähele keelevorme ning näevad mustreid, kasutavad igat võimalust praktiseerimiseks, jälgivad enda ja teiste kõnet, keskenduvad tähendustele. Toetudes oma uurimistöö tulemustele tegi Rubin ettepanekuid, et vähem edukatel õpilastel keeleoskuseid saaks parandada läbi tulemuslike keeleõppestrateegiate kasutamise. (Lee 2010)

Õpistrateegiad on rakendatavad kõikidele ainetele. Aastate jooksul on tehtud suur hulk keeleõppestrateegiate uuringuid, selleks, et välja selgitada millised strateegiad on kõige efektiivsemad keeleõppes mingi ülesande juures. Keeleõppestrateegiate uurimise eesmärk on välja töötada veelgi efektiivsem õppimisviis. (Lee 2010)

Keeleõppestrateegiate uurimiseks on erinevaid viise ning vahendeid: (1) vaatlused, (2) introspektsioon, (3) märkmete tegemine, (4) päeviku pidamine, (5) enesekohased küsimustikud, (6) tegevusuuringud (Oxford 1986; Oxford, Crookall 1989). Laste keeleõppestrateegiate uurimiseks on enamasti kasutatud vaatlusmeetodit, kuid uuringud täiskasvanutega põhinevad küsitlustel või intervjuudel. Vaatluse uurimisviisis kipuvad esile tõusma sotsiaalsed strateegiad. Täiskasvanute uurimisel on märgatavamad kognitiivsed ja metakognitiivsed strateegiad. Kust tuleb selline erinevus, pole kindlalt selge, see võib tuleneda ealistest erinevustest või erinevatest uurimismeetoditest. (Nambiar 2009)

Rebecca Oxford töötas välja taksonoomia põhjal (vt joonis 1) SILL mõõtmisvahendi (inglise keeles *strategy inventory for language learning*), mis on vahend keeleõppestrateegiate uurimiseks (Rivera-Mills, Plonsky 2007, viidatud Lee 2010 järgi).
SILLi peetakse kasulikuks keeleõppestrateegiate mõõtvahendiks, kuna selle abil on suudetud näidata seost rakendatavate õpistrateegiate ja õpiedu vahel (Oxford, Burry-Stock 1995, viidatud Saks jt 2016 järgi).

Eestikeelne Est – SILL mudel on tõlgitud ja adapteeritud Eesti õppijate jaoks 2013 (Saks, Leijen 2014) ning selles mudelis on kuus strateegiarühma: metakognitsioon, sotsiaalsed, kompensatsiooni- ja mälustrateegiad ning aktiivne keelekasutus ja seostamisstrateegiad (Saks jt, 2016).

SILLi on ka palju kritiseeritud. Kriitikud väidavad, et see pole sobiv vahend, millega mõõta keeleõppestrateegiate kasutamist (nt Dörnyei 2005; Tseng jt 2006; Woodrow 2005). SILL mõõdab pigem strateegiate kasutuse kvantiteeti kui kvaliteeti ning see võib põhjustada ebatäpsusi. Tseng ja teised (2006) toovad näite, et õppijad võiad kasutada mitmeid strateegiaid ebaotstarbekalt, et näida rohkem eesmärgipärasematena, samas kui teised võivad kasutada ühte ainsat strateegiat, kuid seda otstarbekalt ning efektiivselt (Rose 2012).

Käesolevas töös toetun Rebecca Oxfordi (1990) definitsioonile ja tema teooria raamistikule.

1.4. Keeleõppestrateegiate arendamine

Strateegiate õpetamise üheks eesmärgiks on edendada võõrkeele õppimist ja kasutamist (Kaivapalu 2010). Oma õppimise kontrollimine ning selle reflekteerimine on hea õppija tunnuseks. Head õppijad on strateegilisemad, suudavad paremini mõista ülesande täitmiseks vajalikke tingimusi ja on võimalike probleemide lahendamisel paindlikumad. Iseseisva eduka õppija peamiseks iseloomustajaks on metakognitsioon ehk omandatud teadmised oma kognitiivsetest protsessidest ning teadmised, kuidas neid protsesse kontrollida (Chamot 1998). Uuringud (Oxford 1989; Ellis, Sinclair 1989) kinnitavad, et õpilased, kes on saanud strateegiate väljaõpet, üldjuhul õpivad edukamalt, kui õppijad, kes väljaõpet ei ole saanud (Martinez 1996).

Õppija saab oma õppimisoskust ise arendada, kui ta õpib tundma ning katsetab erinevaid võtteid, mis eeldab õppimise käigus iseenda käitumisele ja mõtlemisele teadliku tähelepanu pööramist. Enesevaatluse ja eneseanalüüsi käigus selgub, millised on seni olnud harjumuslikud viisid õppida, millised strateegiad vajavad arendamist, millised õpioskused on nõrgemad. Teisalt tuleb teadlikult vaadelda ja analüüsida ka teisi õppijaid enda kõrval. Kaaslasi jälgides avastab õppija uusi ja efektiivsemaid õpistrateegiaid. (Beljajev, Vanari 2005)

Osad õppijad mõtlevad ise välja tõhusad õpistrateegiad ning edukalt kasutavad neid, kuid kõik ei saa sellega hakkama. Strateegiakasutust peaks teadvustama ja õpetama, et arendada ka nende õppijate strateegilist pädevust, kelle jaoks see ei ole loomulik keelekasutuse osa. Strateegiate õpetamise kaudu kandub vastutus võõrkeele õppimise eest aina rohkem õpetajalt õppijale, kuna õppija omandab järjest enam vahendeid oma õppeprotsessi juhtimiseks. Õppija omaalgatuslikkuse suurenedes muutub õpetaja õppeprotsessi juhist suunajaks, nõuandjaks ja toetajaks. Strateegiaid on võimalik õpetada otseselt ning keeleõppeprotsessi kaudu. Otsene õpetus on eraldi strateegia- või teadvustamiskursus, kuid tavalisem on siiski strateegiate õpetamine võõrkeeleõpetuse käigus, lähtudes sellest, et mitmetes kommunikatiivse keeleõpetuse mudelites loetakse strateegiapädevust ühe keeleoskuse komponendina. Selgeks saadud strateegiad on kestvad,

neid tavaliselt kasutatakse erinevate kombinatsioonina, seda enam on põhjust toetada strateegiavaliku laiendamist. (Kaivapalu 2010)

Keeleuurijad on leidnud, et erinevad faktorid nagu näiteks õppija vanus, sugu, isiksuslik eripära, motivatsioon, kultuuriline taust jne mõjutavad keeleõppestrateegiate kasutamist (Lee 2010). Keeleõppestrateegia valikut võib mõjutada ka õppimise eesmärk (näiteks, kas võõrkeeles soovitakse ära õppida grammatikat, kuid suulise keele soravusele pööratakse vähem tähelepanu või vastupidi, keeleõppijat huvitab rohkem suuline kõne jne) (Bley-Vroman 1990). Mõjutavaks faktoriks võib olla ka õpilase taust, uuringud on näidanud, et näiteks sotsiaalteaduste taustaga õpilane ning teadusliku taustaga õpilane samale ülesandele võivad valida erinevad strateegiad (Gavriilidou, Psaltou-Joycey 2009). Õppija sugu võib ka keeleõppestrateegiate kasutamist mõjutada, uuringud on korduvalt näidanud, et naised on keeleõppes edukamad kui mehed (Cohen 2010). Ka õpikeskkond võib olla teguriks, uurimused on näidanud, et õpilased saavutavad paremaid tulemusi neile meeldivas õppekeskkonnas. Õpetajatelt oodatakse, et kasutades olemasolevaid ressursse looksid nad motiveeriva, positiivse ja õppimist soodustava õppekeskkonna, mis võimaldaks arendada õpilaste elus vajaminevaid oskusi nagu probleemide lahendamise ja otsuse tegemise oskused, samas kujundaksid ka sotsiaalseid oskusi nagu kommunikatsiooni- ja koos töötamise oskusi, loovust, ning lõpuks oleks ka õpilastele meelepärane. (Kask 2016) Lisaks on välja toonud mõjutavaid faktoreid nagu õpetaja ootusi, õppija õppestiile, keeletaset ja uskumisi keeleõppest, kuid kindlasti on mõjutavaid asjaolusid veel.

Võõrkeele või teise keele õppimise edu sõltub paljudest asjaoludest, näiteks keelekursuse kestvusest ja intensiivsusest, õpetaja võimekusest, õppemetoodika sobivusest, õpikute kvaliteedist, õppegrupi suurusest ja koosseisust, võimalusest praktiseerida õpitavat keelt autentses keelekeskkonnas ning muidugi õppijast endast. Kui õppija alustab keeleõpet, ta ei ole justkui „tühi leht“, kes ootab, et teda täidetaks tarkustega, vaid igal õppijal on oma arvestatav isiklik kogemus, millel on märkimisväärne mõju õppeprotsessile ja selle kulgemisele. Õppija omadused on suuremalt jaolt väljaspool õpetaja kontrolli. (Cohen 2010)

Millised on õpetaja võimalused õpioskuste arendamiseks? Õpetaja saab arendada õppijate oskust õppida, kui ta õpetamise käigus tutvustab ja kasutab erinevaid õpistrateegiaid. Nii saavad õppijad näha ja teada uusi ja tulemuslikumaid võimalusi õppimiseks. Samuti on tähtis, et õpetaja võimaldaks õppijatel oma õppimist kõrvalt vaadata, analüüsida ja hinnata. Seda soodustavad erinevate eesmärkidega õpiülesanded ning valikuvõimalused nende vahel. Vaatamata õpetajate ja õppijate pingutustele ei pruugi õppima õppimisel olla alati positiivseid tulemusi. Sellel võivad olla lähtuvalt õppijast järgmised põhjused (Gamache 2002, viidatud läbi Beljajev, Vanari 2005):

1) välised põhjused. Õpioskusi õpetatakse üldiselt ja ilma praktilisi kasutamisvõimalusi näitamata, mistõttu õppijad ei oska neid seostada oma seniste õppimistegevustega.

2) Sisemised põhjused. Õppima õppimist segab õppijate ebaadekvaatne õpikäsitus. Õppijate uskumused ja arusaamad saavad takistuseks õppimisoskuste arengule, kuna iseennast alahinnatakse, õppimist mõistetakse piiratult, positiivseid õpikogemusi eiratakse jne. Eelneva põhjal ilmneb, et õppimisoskuse arendamisel on olulisel kohal nii õppijat ümbritsev keskkond, mis kas toetab või takistab õppima õppimist, kui ka õppija ise oma arusaamade, hoiakute, uskumuste ja väärtustega. (Beljajev, Vanari 2005)

Ühel inimesel läheb teise keele õppimine kergelt, teisel aga sama keeletaseme saavutamine tähendab palju rasket tööd ning järjepidevust. Kuid keeleõppevõime ei määra veel seda, kas inimene suudab või ei suuda õppida keelt. Kui keeleõppijale ei tule õppimine kergelt, on seda võimalik kompenseerida teiste asjaoludega, nagu näiteks kõrge motivatsiooniga või efektiivsete keeleõppestrateegiatega. Kui on tahet, leidub ka viis. (Cohen 2010) Arendades õppijate keeleõppestrateegiaid on võimalik toetada võõrkeeleoskuse omandamist. Õpistrateegiate uurijad on töötanud välja erinevaid õpistrateegiate taksonoomiaid, kuid tõendid nende valiidsuse kohta on vastukäivad. (Saks, Leijen, Täht 2016)

2. Õppimine kinnipidamisasutustes

M. Knowles on esitanud kuus peamist tegurit, mis eristavad täiskasvanute õpetamist laste õpetamisest ehk mis eristab andragoogikat pedagoogikast. Need on:

- **muutus mina-pildis**, kuna täiskasvanutel on suurem vajadus ennast ise juhtida;
- **kogemus**, kuna täiskasvanud on ammutanud tohutu kogemuste tagavara, millest saab äärmiselt rikkalik õpiallikas;
- **õpivalmidus**, kuna täiskasvanud tahavad õppida lahendama probleeme, millega nad kokku puutuvad ja mida nad peavad enda jaoks oluliseks;
- **orienteeritus õppimisele**, kuna täiskasvanud on enam orienteeritud probleemide lahendamisele, siis on nad vähem ainekesksed;
- **õpimotivatsioon**, on täiskasvanud õppijatel enamasti sisemine – eneseaustus, enesekindlus, soov ennast realiseerida, saavutada tunnustust. Välise motivatsioonina domineerib eelkõige soov saada paremat töökohta, rohkem palka jne.
- **vajadus teada**, täiskasvanud teavad milleks nad õpivad ja mis juhtub siis kui nad ei omanda uusi teadmiseid. (Teppan 2017)

Vanglad pole enam ammu vaid kinnipidamisasutused, mõeldud on ka kinnipeetavate rehabiliteerimisele kutseõppe, keeleõppe või üldhariduse kaudu. Õppimine vanglas on aga raskendatud, õpikeskkond on ebaharilik ja konfliktne. Ajakava on jäigalt paika pandud ning limiteeritud, seega tihti ei ole kinnipeetaval võimalik tegeleda õppetegevusega piisaval määral. Kitsaskohtadeks on adekvaatsete õppematerjalide ja õppimiseks vajalike ruumide olemasolu, probleemseks faktoriks vanglas õppimise puhul on motivatsiooni küsimus. (Siitka 2011)

2.1. Hariduskorraldus

Vangla on väga spetsiifiline õpikeskkond, kus on teistsugused väljakutsed kui tavakooli süsteemis (Roth, Manger 2014). Kinnipeetavate haridus peaks olema sarnane vaba maailma omaga (nt klassis on enam-vähem sama vanad õpilased) ning õppimise valikuvõimalused

peaksid olema nii laiad kui võimalik (Euroopa nõukogu soovitus vangla haridusele, 2011) (Monteiro jt 2015).

Vangla institutsiooni üks olulisemaid funktsioone on kinnipeetavate karistamine, kuid kõrvuti sellega, on olulisel kohal ka vangide resotsialiseerimine, selleks, et nad suudaksid pärast ühiskonnast eemalolekut elada õiguskuulekat ja täisväärtuslikku elu. Resotsialiseerimise üheks tähtsaimaks osaks on kinnipeetavate õpetamine. (Siitka 2011) Kehtiv seadus asetab vangistuse pearõhu kinnipeetava resotsialiseerimisele ning kinnipeetava ettevalmistamisele õiguskuulekaks eluks pärast vanglast vabanemist (Liba 2011). Uuringud näitavad, et haridusel on tähtis roll rehabilitatsioonis ning see aitab vähendada retsidivismi kinnipeetavate seas (Steurer, Smith 2003). Tehtud metaanalüüs kinnitas, et vangla haridus vähendab kinnipeetavate riski rikkuda seadust peale vabanemist (Roth, Manger 2014).

Euroopa Nõukogu Ministrite komitee on andnud soovitused liikmesriikidele Euroopa vanglareeglistiku kohta (vastu võetud ministrite komitee poolt 11. jaanuaril 2006 ministrite asetäitjate 952. kohtumisel) on, et iga vangla püüab tagada kõikidele vangidele juurdepääsu haridusprogrammidele, mis on võimalikult laiaulatuslikud ja vastavad vangide individuaalsetele vajadustele. Eelisõigus antakse vangidele, kes ei oska lugeda ja arvutada, ning kellel puudub põhi- või kutseharidus ning erilist tähelepanu pööratakse noorte ja erivajadustega vangide haridusele. Haridust käsitletakse vanglarežiimis vähemalt tööga võrdsustatuna ning vangid ei tohi olla õppetöös osalemise tõttu rahaliselt ega muul viisil ebasoodsamas olukorras. Igal asutusel on raamatukogu, mida saavad kasutada kõik vangid. Vangide haridus: a) on võimaluse korral lõimitud riigi haridus- ja kutseõppe süsteemi selliselt, et pärast vanglast vabanemist võiksid nad raskusteta jätkata haridus- ja kutseõpet, b) toimub võimaluse korral vanglaväliste haridusasutuste egiidi all. (Euroopa Nõukogu Ministrite Komitee poolt liikmesriikidele välja antud soovitus…2006)

Euroopa vanglad võimaldavad üldharidust, kutseharidust ning mitteformaalset õpet, kuid vähem kui 25% mees- ja nais kinnipeetavatest võtavad osa õppimisest, tavalisemad takistused on motivatsiooni puudumine ning eelnev negatiivne õppimiskogemus (Hawley jt 2013, viidatud Monteiro jt 2015). Vähesele vanglahariduse hõivatusele viitab ka Jaanus

Konsa (2008), põhjendades vähest osalust õppetöös kinnipeetava vanusega (ei ole enam koolikohustust) ning seega tulusam on teha tööd kui õppida.

Eesti ühinemisel Euroopa Liiduga 2004. a võeti Eestis vastu arengukava hariduskorralduseks vanglas. Selle järgi planeeriti vanglas õppijate arvu 2006. aastaks 25% pealt 30% peale. Aastaks 2011 oli see protsent tõusnud ainult 28% peale. Eesti vanglates saavad vangid omandada üld- ja kutseharidust ning õppida eesti keelt. Õpe on korraldatud haridussüsteemi üldiste põhimõtete ja õigusaktide alusel ning õpet korraldavad riigi koolivõrku kuuluvad koolid. (Siitka 2011)

Tartu vanglas pakuvad üldharidust Tartu Täiskasvanute Gümnaasium ja Tartu Kroonuaia kool. Põhiharidust on võimalik omandada nii eesti kui ka vene keeles. Gümnaasumiastmes toimub õpe eesti keeles. Vangid, kes on enne vangistust omandanud põhiharidust lihtsustatud õppekava alusel, võivad jätkata selle omandamist samadel alustel. Üldharidust omandas 2016. aastal vanglates kokku 196 vangi. Kutseharidust pakuvad Tartu vanglas Tartu kutsehariduskeskus. Kutseharidust pakutakse aianduse, maastikuehituse, õmblemise, maaler-siseviimistluse, kivi- ja betoonkonstruktsioonide ehituse, ehituspuussepa, puidupingioperaatori, keevituse, elektriku, abikoka, puhastusteeninduse ja toateeninduse erialal. Seoses kutseharidusreformiga töötavad vanglas tegutsevad kutsehariduskeskused välja uusi õppekavasid, mis võimaldavad kutseharidust omandada senisest lühema ajaga. Kutseharidust omandas 2016. aastal 113 vangi. Lisaks üld- ja kutseharidusõppele võimaldatakse vangidele ka eesti keele õpet. Riigikeele oskus vähendab vabaduses sotsiaalset tõrjutust ja soodustab seaduskuulekat elu ja võimalusi konkureerida tööturul. Riigikeelt on võimalik õppida Tartu vanglas kursustel, mis kestavad 150 akadeemilist tundi. Eesti keelt on võimalik õppida kuni C1 tasemeni. Soovi korral saavad vangid sooritada riikliku eesti keele tasemeeksami. 2016. aastal lõpetas riigikeelekursuse edukalt 306 vangi. (Justiitsministeeriumi vanglateenistuse koduleht)

Viljandi vanglas, kus peetakse kinni alaealisi, on koolikohustuse eas vangide osavõtt õppetööst sajaprotsendiline, kuid kesk- või kutsehariduse omandamise soovi üldiselt ei ole. Vähene huvi kutsehariduse omandamise vastu vanglas võib tuleneda õpetatavate erialade hulga piiratusest ning praktikavõimaluste vähesusest. Õppetingimuste

puudulikkuse all (nt ruumipuudus) kannatavad peaaegu kõik Eesti vanglad. Kinnipeetavatel on sageli õpiraskused. Vangla õpilased vajavad individuaalset lähenemist suuremal määral, kui tavakoolis õppivad noored. Seda arvestades peaks rakendama individuaalset õppekava, kuid seda takistavad õigusprobleemid ning kinnipidamisasutuste vähene huvi. Suurim kitsaskoht on vanglasüsteemi ja üldise haridussüsteemi vähene koostöö. (Konsa 2008)

2.2. Kinnipeetavate eesti keele õppimise motivatsioon

Vangistusseaduse alusel kehtib määrus, mis sätestab tasu maksmise keele kursusel õppimise eest. Õppetöös osalemist arvestatakse kuudes, õppimise tasu määr on 69,03 eurot kuus, seda makstakse kinnipeetavale iga kuu hiljemalt järgneva kuu 10. kuupäevaks välja 30%. Pärast õppetöö läbimist positiivsete tulemustega makstakse kinnipeetavale õppetöö lõpus välja ülejäänud 70% õppimise tasu igakuisest määrast. (RT I 2007, 45, 321) Õppetöö on läbitud positiivsete tulemustega, kui kinnipeetav on pärast õppekava läbimist omandanud vähemalt 51% õppeasutuse või õpetaja poolt kinnitatud õppekava materjalist (RT I 2007, 45, 321). Tartu Vanglas riigikeele kursustel osalemise eest A2, B1, B2 ja C1 saavad kinnipeetavad tasu, kuid A1 eest mitte.

2013. a oli läbi viidud uuring teemal „Eesti keele õppe motivatsioon Tartu vanglas“, mille autor on Ljudmilla Limantova (2013). Uurimus oli läbi viidud mais ja juunis 2013 aastal kirjaliku ankeetküsitlusega, osales 83 erinevast rahvusest kinnipeetavat, kes uurimuse läbiviimise ajal õppisid eesti keelt keele kursustel tasemetel A1 kuni C1. Uurimuse tulemuste põhjal selgus, kinnipeetavate motivatsioon eesti keele õppimisel olenes karistuse pikkusest. Nendel, kelle karistus oli lühike, mõtlesid rohkem tööst, tulevikust ning eesti keele vajalikkusest peale karistuse lõppu. Kelle karistus oli pikem kui 11 aastat ei tunnetanud vajadust õppida eesti keelt, kuid pikema karistusega kinnipeetavad olid huvitatud massimeediast, kuna see on üks ajaveetmise võimalusi. Osalejad, kellel oli olemas eesti keele oskustase, näitasid suuremat motivatsiooni keelt õppida ja rääkida, see asjaolu võib olla seotud õppimise eduelamusega. Üldiselt olid uurimuses osalejad motiveeritud nii integratiivselt kui ka instrumentaalselt, eesti keele õppimisse ja eestlastesse

oli positiivne suhtumine. 83% uurimuses osalenutest nõustusid, et eesti keele oskus on vajalik Eestis elavatele mitte-eestlaste jaoks ning lausa 93% soovivad eesti keelt osata, et olla iseseisvad asjatoimetamistes vanglas. Rahaliselt motiveeritud olid 54% vastanutest ning 43% ei olnud rahaliselt motiveeritud (3% ei vastanud sellele küsimusele), samas 31% vastanutest ei õpiks eesti keelt üldse, kui selle eest ei saaks tasu. Uurimusest selgus neli kõige sagedasemat eesti keele õppimise motiivi: 92% vastanutest tahtsid olla asjaajamistes iseseisvad; 90% vastanutest õppisid eesti keelt, et eestlastega suhelda; 88% soovisid eesti keeles vabalt rääkida ning olid arvamusel, et nad on võimelised sihtkeelt ära õppima vajalikul tasemel; 87% olid kindlad, et eestlaste seas on huvitavaid inimesi. (Limantova 2013)

2.3. Digitaalsed õppevormid Euroopa kinnipidamisasutustes

E-õpe kinnipidamisautustes on levinud mitmes Euroopa riigis nagu näiteks Austria, Belgia, Soome, Saksamaa, Holland, Norra, Hispaania, Rootsi ja Suurbritannia (Hammerschick 2010).

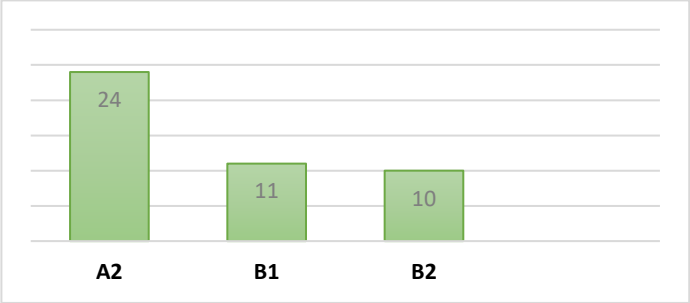
On olemas projektid, mis toetavad e-õpet, kaugõpet ning paindlikumaid lähenemisviise hariduse korraldamisele, kuid turvalisuse kaalutlustel enamus vanglaid võimaldavad vaid piiratud ning jälgitavaid info- ja kommunikatsiooni tehnoloogia ja interneti kasutamist. Digitaalne maailm areneb järjest rohkem, kasutame digimaailma teenuseid tööl, isiklikus elus jne, kinnipeetavatel aga jäävad need oskused puudulikuks. Euroopa kinnipeetavate iseloomustused: piiratud või puudub ligipääs info- ja kommunikatsiooni tehnoloogiale või internetile; kinnipeetavate seas on suur osakaal neid, kelle põhiliste digitaalsete oskuste tase on madal; motivatsiooni puudus on kõige sagedam välja toodud põhjus, miks ei võeta osa haridusprogrammidest; hetkel on võimatu tagada turvalist info- ja kommunikatsiooni ning interneti kasutamist vanglas. (Monteiro jt 2015) Haridus on inimese üks põhiõigusi, nii ütleb ka EV põhiseadus. Eestis toimub vanglates kinnipeetavate harimine, kuid e-õppe võimalusi loodud ei ole.

3. Kinnipeetavate keeleõppestrateegiate kasutus

Käesoleva uurimuse eesmärgiks on välja selgitada, kui oskuslikud eesti keele õppijatest kinnipeetavad on ning milliseid strateegiaid nad kõige sagedamini kasutavad.

3.1. Andmed uurimuses osalejate kohta

Uurimuses osalejad olid Tartu vanglas karistust kandvad erinevatest rahvustest (kuid mitte-eestlased) kinnipeetavad, kes õppisid uurimuse läbiviimise ajal eesti keelt keelekursusel kolmel tasemel (A2, B1, B2). A2- tasemel õppijaid vastas küsimustikule 24 õpilast, B1- tasemel õppijaid vastas küsimustikule 11 õpilast ning B2- vastas 10 õpilast (vt joonis 1).

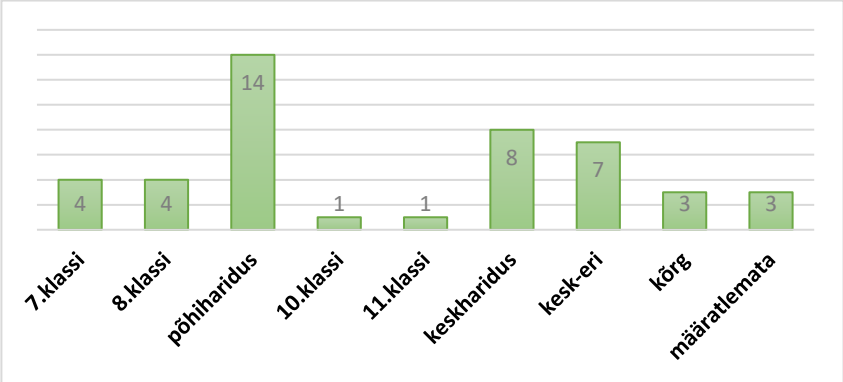


Joonis 1. Uurimuses osalejad keelekursuste tasemete järgi.

Õpilaste vanusevahemik on 22–57aastat (ühes ankeedis oli vanuse vastuseks märgitud 241 aastat, mis ilmselgelt ei saa olla tõene, seega antud vastust arvesse võtta ei saa). Keskmine vastajate vanus on 36,4 aastat. Vanust määratlemata jätis 4 vastanut.

Hariduse järgi jagunesid vastajad järgmiselt (vt joonis 2):

- 7-9. klaasi haridusega oli 22 vastanut,
- 10-12. klaasi ja kesk-eri haridusega oli 17 vastanut,
- kõrgharidusega oli 3 vastanut,
- haridust määratlemata jättis 3 vastanut.



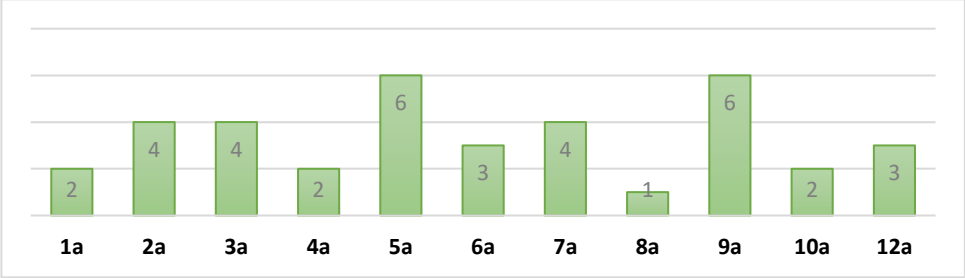
Joonis 2. Uurimuses osalenud õppijate haridus.

Riigid, kus kinnipeetavad käisid koolis, olid: Eesti – 41 vastanut, Eesti ja Kaliningrad – 1 vastanu, Venemaa – 1 vastanu, Usbekistan – 1 vastanu, Nõukogude Liit – 1 vastanu.

Vastanutest suurem osa määratles oma emakeeleks vene keele (43 vastanut, 95,6%), sellele järgnesid ukraina keel (1 vastanu) ning tatari keel (1 vastanu).

Küsimusele eesti keele koolis õpetamise kohta olid järgmised vastused: eesti keelt õpetati koolis oli 41 jaatavat vastust ning 4 eitavat vastust. Eesti keele õpetamise kestvuse kohta olid vastused järgnevad (vt joonis 3):

- 1-5 aastat õppisid koolis eesti keelt 18 vastanut,
- 6-12 aastat õppisid koolis eesti keelt 19 vastanut,
- määratlemata jättis 8 vastanut



Joonis 3. Kinnipeetavate eesti keele õppe kestus koolis.

Küsimusele varasemate eesti keele õpingute kohta Tartu vanglas vastati järgmiselt: on õppinud 17 vastanut ning ei ole õppinud 27 vastanut, määratlemata oli 1 vastajal. Õpitud kursuste tasemed olid A0, A1, A2, B1 ning nende kombinatsioonid. Täpsemalt jagunesid vastused selliselt:

- A0+A1 õppis 1 vastaja,
- A1 õppis 4 vastajat,
- A2 õppis 3 vastajat,
- B1 õppis 4 vastajat,
- A2 ning B1 õppis 3 vastajat,
- A1 ning A2 õppis 1 vastaja,
- A0, A2 ning B1 õppis 1 vastaja.

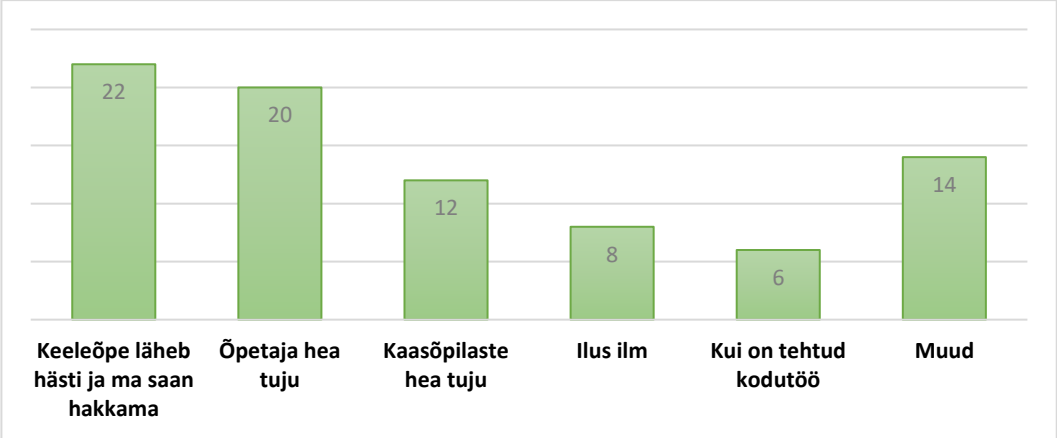
Kas eesti keele tunnid on huvitavad, anti järgmised hinnangud: tunnid on huvitavad vastas 34 vastajat (75,5%), tunnid ei ole huvitavad vastas 10 vastajat (22,2%), mitte alati huvitavad oli 1 vastaja (2,22%). On väga positiivne, et ¾ uurimuses osalenud kinnipeetavatele on eesti keele tunnid huvitavad. Uurimused on näidanud, et õpilased saavutavad paremaid tulemusi neile meeldivas õppekeskkonnas (Kask 2016).

Eesti keele õppe raskuse kohta vastasid 17 uurimuses osalejat, et õpe ei ole raske (37,8%) ning 28 vastas, et eesti keele õpe on raske (62,2%). Üle poole vastanute õpingud võivad olla raskendatud, kui õpe tundub üle jõu käiv, nagu hiljem uurimusest selgub, siis antakse alla üsna kergesti, kui ülesanne tundub liiga raske.

Küsimusele „mis teeb eesti keele õppe raskeks?“, oli kirjutatud 27 vabavastust ning täpsete vastustega saab tutvuda lisas 2. Kokkuvõtvalt vastused olid, et raske on grammatika, õppijal on kehv mälu, vanuse tõttu on keeruline, õppimine vanglas rõhub, eesti keel on raske keel, ei meeldi õpetamise metoodika, ei ole vajadust, motivatsioonipuudus, kursus on lühike ning kursuste vahe on pikk.

Küsimusele „kas õpilase meeleolu mõjutab eesti keele õpet?“ jaatavat vastust esines 33 korral (73,3%) ning eitavat vastust esines 12 korral (26,7%). Osa vastusevariante oli ette antud, kuid oli võimalus ka enda vastus juurde kirjutada, valida võis ka mitu vastust. Kõige

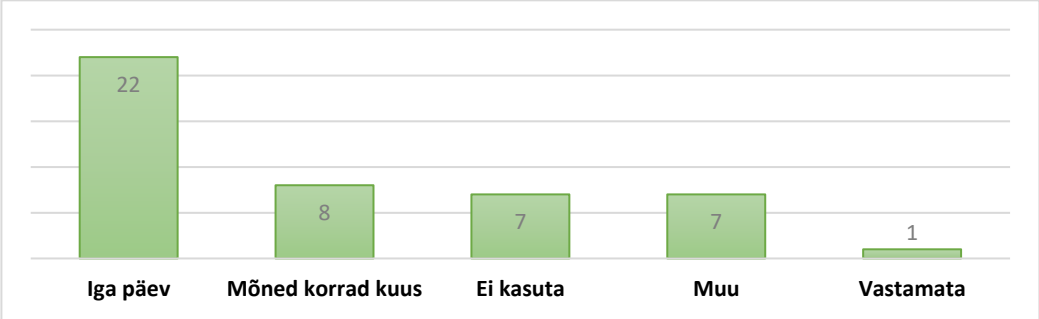
enam mõjutab uurimuses osalejate keeleõpet see, kui keeleõpe õnnestub ning tullakse toime ülesandega (22 vastanut ehk 32,4%), seejärel õpetaja hea tuju (20 vastanut ehk 29,4%), kaasõpilaste hea tuju (12 vastanut ehk 17,6%), ilus ilm (8 vastanut ehk 11,8%), kui mul on tehtud kodutöö (6 vastanut ehk 8,8%) (vt joonis 6).



Joonis 6. Mis mõjutab eesti keele õpet (etteantud vastused).

Vabavastuseid eesti keele õppe mõjurite kohta oli 14 ning täpsete vastustega saab tutvuda lisas 3. Kokkuvõtvalt vastused olid, et mõjutab grupi õhkkond, kuu faasid, õppimise peale kulunud ajahulk, hea läbisaamine kaasõpilastega ja õpetajaga, kaasatuse tunne, produktiivne tunniplaan.

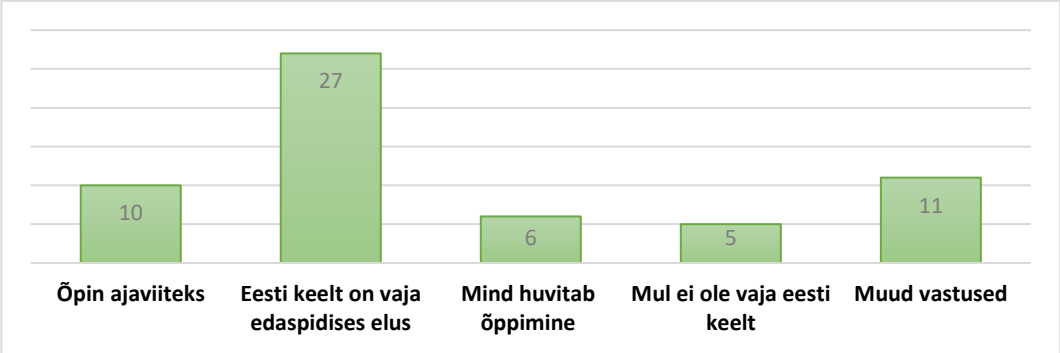
Eesti keele kasutuse sageduse kohta väljaspool keeletundi vastusevariandid olid ette antud, kuid oli võimalus vastata ka oma sõnadega. Vastused olid järgnevad: iga päev 22 vastajat (48,9%), mõned korrad kuus 8 vastajat (17,8%), ei kasuta 7 vastajat (15,6%), 1 respondent jättis vastamata (2,2%) (vt joonis 7). On väga positiivne, et peaaegu pooled vastajad kasutavad eesti keelt väljaspool keeletundi iga päev. Keel areneb praktiseerimisel. Siin uurimuses oli saadud informatsioon, et keelekursuse pikkus pole piisav keeletaseme omandamiseks ning kursuste vahe on pikk. Seda enam on oluline, et õppijad ise oleksid huvitatud oma keeletaseme arengus.



Joonis 7. Eesti keele kasutamine väljaspool keeletundi.

Järgnevalt on lühivastused, mida oli 7 (15,5%): püüan suhelda valvuritega; harva; peaaegu iga päev; kasutan, kui teen kodutööd ja tunnis; vaid siis, kui mul on väga vaja; mõnikord; paar korda nädalas.

Hinnati, milleks on eesti keelt vaja, vastusevariandid olid ette antud, kuid oli võimalus kirjutada ka oma vastus. Vastusevariante võis valida mitu, mida mõned ka tegid. Kokku oli antud 59 vastust. Tulemused olid järgnevad: õpin ajaviiteks 10 vastajat (16,9%), eesti keelt on vaja edaspidises elus 27 vastust (45,8%), mind huvitab õppimine 6 vastust (10,2%), mulle ei ole vaja eesti keelt 5 vastust (8,4%) (vt joonis 8).



Joonis 8. Uurimuses osalejate tajutav eesti keele vajadus (etteantud vastused).

Lühivastused, milleks on eesti keelt vaja, oli 11 (18,7%). Täpsete vastustega saab tutvuda lisas 4. Kokkuvõtvalt on keelt vaja selleks, et elada Eestis, et sooritada 9.klassi eksam, on ITKs kirjas, rahaline boonus, suhelda neidudega, meeldib õpetaja.

3.2. Uurimismetoodika

Uurimuse andmed on kogutud ankeetküsitluse abil, mida tingis küsitluse läbiviimise koht (kinnipidamisasutus). Küsimustik (vt lisa 1) oli koostatud töö autori poolt, tuginedes Rebecca Oxfordi taksonoomiale (vt joonis 1), see koosnes kahest osast, esimene osa kogus informatsiooni uurimuses osalenute kohta, teine osa koosnes 41 valikvastustega väidetest (vastusevariandid alati, sageli, harva, mitte kunagi), millest pidi valima ühe vastuse igale väitele. Küsimustik ehk mõõtmisvaheni koostamine andis võimaluse seda koostada vastavat enda nägemusele ja eeldatavatele tulemustele mõeldes. Küsitlusankeedid olid tõlgitud vene keelde. Uurimus viidi läbi mais 2017a. Kokku vastasid ankeetküsitlusele 45 Tartu Vangla kinnipeetavat. Küsitlus oli läbi viidud kirjalikult. Küsitluslehed jagati kinnipeetavatele eesti keele tunnis õpetaja poolt ning seda täideti väljaspool keeletundi ning hiljem toodi täidetud küsitlused õpetaja kätte. Küsitluslehe täitmine võttis aega keskmiselt 20–25 minutit, osavõtt oli vabatahtlik. Uurimuse küsimustik koosnes kahest osast. Esimese osa küsimused olid osalejate hariduse, emakeele, eesti keele varasema õppimise ning kasutamise kohta. Uurimuse teine osa koosnes väidetest (mis olid tegelikult keeleõppestrateegiad) ning osalejad hindasid ennast, kuid tihti nad antud strateegiaid kasutavad.

3.3. Keeleõppestrateegiad

Uurimuse eesmärkideks välja selgitada, kui oskuslikud eesti keele õppijad on ning milliseid strateegiaid nad kõige sagedamini kasutavad. Antud osa oli kahel leheküljel, kokku 41 väidet (vt lisa 1, venekeelne ankeet). Vastusevariante oli neli: alati, tihti, harva, mitte kunagi. Nendest väidetest olid 1–5 olid mälustrateegiad, 6–10 olid kognitiivsed strateegiad, 11–16 olid kompensatsioonistrateegiad, 17–28 olid metakognitiivsed strateegiad, 29–32 olid afektiivsed strateegiad ning 33–41 olid sotsiaalsed strateegiad. Küsitlustes esines

vastuseid, mida ei saanud arvestada, sest ühele strateegiale märgiti ära kaks vastusevarianti (näiteks alati ja mitte kunagi), mis on üksteise vastandid. Siinkohal ei oska öelda, kas vastajad ei saanud küsimusest aru või märkis oma vastuseid asjasse süvenemata. Samuti esines küsimusi, millele ei olnud antud ühtegi vastust. Vastamata ning topelt vastustega strateegiad panin kokku ning analüüsis on need märgitud arvestamata vastuste, aritmeetilisi keskmisi arvutamisel ei ole selliste vastustega arvestatud..

3.3.1. Mälustrateegiad

Mälustrateegiaid oli küsimustikus 5 (jrk nr 1–5). Vastusevariantidele oli omistatud väärtused (alati = 4 punkti, sageli = 3 punkti, harva = 2 punkti, mitte kunagi = 1 punkt) ning arvutati aritmeetiline keskmine. Aritmeetilised keskmised on esitatud tabelis 1.

Tabel 1. Mälustrateegiate kasutuse aritmeetiline keskmine.

Keeleõppestrateegiate tegevused	**Vastuste keskmine väärtus**			
	A2	**B1**	**B2**	**Kokku**
Ma õpin paremini, kui näen pilti või info on esitatud tabelis.	2,86	2,82	3,40	3,03
Peale tundi kordan materjali iseseisvalt üle (loen teksti, vaatan tundmatuid sõnu ja sõnu, mida juba tean jne).	2,25	1,91	2,56	2,24
Mõtlen läbi etapid, kuidas ülesannet kõige paremini täita.	2,00	2,55	2,71	2,42
Proovin seostada täna õpitud materjali eelmises tunnis õpitud materjaliga (et tekiksid seosed ja uus info jääks paremini meelde).	2,23	2,45	2,70	2,46
Uusi õpitud sõnu proovin kasutada lausetes, et need paremini meelde jääksid.	2,38	3,09	3,20	2,89

Tabelist on näha, et kõige enam kasutatavamaks mälustrateegiaks osutus: A2 grupis tegevus „ma õpin paremini, kui näen pilti või info on esitatud tabelis“ (õpilased on huvitatud visuaalsetest abivahenditest); B1 grupis tegevus „uusi õpitud sõnu proovin kasutada lausetes, et need paremini meelde jääksid (mis näitab huvi õppimise vastu)“; B2 grupis tegevus „ma õpin paremini, kui näen pilti või info on esitatud tabelis“ (õppimist

abistaksid visuaalsed abivahendid), sama, mis A2 grupiski. Nõrgemateks tulemusteks jäid tegevused „peale tundi kordan materjali iseseisvalt üle (loen teksti, vaatan tundmatuid sõnu ja sõnu, mida juba tean jne)“ ning tegevus „mõtlen läbi etapid, kuidas ülesannet kõige paremini täita“, mis viitab sellele, et uurimuses osalejad ei kavanda oma õpinguid ning ei pinguta liigselt, et saavutada paremaid õpitulemusi. B2 grupi nõrgim tulemus (2,56) on peaaegu sama, mis grupis B1 kõige kõrgem (2,55). Kokkuvõtvalt saab öelda, et mälustrateegiate kasutus suureneb keeletasemega, kõige vähesem mälustrateegiate kasutamine on A2 grupis, kuid B1 on juba kasutamine parem ning B2 grupis veelgi parem.

3.3.2. Kognitiivsed strateegiad

Kognitiivseid strateegiaid oli küsimustikus 5 (jrk nr 6–10). Vastusevariantidele oli omistatud väärtused (alati = 4 punkti, sageli = 3 punkti, harva = 2 punkti, mitte kunagi = 1 punkt) ning arvutati aritmeetiline keskmine. Aritmeetilised keskmised on esitatud tabelis 2.

Tabel 2. Kognitiivsete strateegiate kasutuse aritmeetiline keskmine.

Keeleõppestrateegiate tegevused	**Vastuste keskmine väärtus**			
	A2	**B1**	**B2**	**Kokku**
Ma tegelen alla joonimisega, eristan värvidega nt uut materjali või uut õpitud sõna.	1,88	1,73	2,78	2,13
Ma koostan endale kokkuvõtteid (nt panen kirja oma sõnadega peaidee) või teen märkmeid, et edaspidi läheks õppimine lihtsamalt.	1,96	2,82	2,29	2,35
Tunniväliselt ma tegelen tõlkimisega (uued sõnad, õpiku tekstid).	1,63	2,27	2,70	2,20
Ma kasutan sõnastikku.	2,63	2,55	3,00	2,72
Ma proovin kirjutada kirja eesti keeles.	1,18	1,82	2,60	1,87

Kognitiivsete strateegiate kasutus ostus kõigist strateegia gruppidest kõige nõrgemaks ning seda kõikidel keeletasemetel. Antud strateegiad viitavad suures osas tunnivälisele tegevusele (kokkuvõtete koostamine, tunniväline sõnade tõlkimine, kirja kirjutamine), mis omakorda võib seletada, miks kasutus jääb madalaks (vähene

õpimotivatsioon, et tegeleda õpitava keelega ka tunnivälselt või taoliste oskuste puudumine- pole õpetajat, kellelt küsida). Tabelist on näha, et kõige enam kasutatavamaks mälustrateegiaks osutus: A2 grupis „ma kasutan sõnastikku“, B1 grupis „ma koostan endale kokkuvõtteid (nt panen kirja oma sõnadega peaidee) või teen märkmeid, et edaspidi läheks õppimine lihtsamalt“ ning grupis B2 sama, mis A2. Nõrgimateks jäid tegevused „ma proovin kirjutada kirja eesti keeles“ (see võib viidata ka sellele, et pole eestlastest sõpru või tuttavaid, kellele kirjutada eesti keeles) ning „ma tegelen alla joonimisega, eristan värvidega nt uut materjali või uut õpitud sõna“ (antud vastuste vähesus võib viidata probleemile, et kinnipeetavatel pole värvilisi pliiatseid/markereid). Kognitiivsete strateegiate tendents oli selline, et mida kõrgem keeletase, seda rohkem strateegiaid kasutatakse.

3.3.3. Kompensatsioonistrateegiad

Kompensatsioonistrateegiaid oli küsimustikus 6 (jrk nr 11–16). Vastusevariantidele oli omistatud väärtused (alati = 4 punkti, sageli = 3 punkti, harva = 2 punkti, mitte kunagi = 1 punkt) ning arvutati aritmeetiline keskmine. Aritmeetilised keskmised on esitatud tabelis 3.

Tabel 3. Kompensatsioonistrateegiate kasutuse aritmeetiline keskmine.

Keeleõppestrateegiate tegevused	**Vastuste keskmine väärtus**			
	A2	**B1**	**B2**	**Kokku**
Ma kasutan kehakeelt või miimikat, kui ei oska väljendada end eesti keeles.	1,75	2,18	1,80	1,91
Ma proovin ära arvata tundmatu sõna tähendust konteksti järgi (lauses on kõik sõnad tuttavad, peale ühe sõna, niisiis proovin aru saada, mida see sõna võiks tähendada).	2,74	3,18	2,80	2,91
Ma väljendan oma mõtteid emakeeles (vene keeles), kui ei suuda leida vajalikke sõnu eesti keeles.	2,87	2,55	2,50	2,64
Ma küsin abi kaasõpilaselt või õpetajalt.	2,48	2,82	2,90	2,73
Kui õige sõna ei tule meelde, siis püüan seda seletada eesti keeles teiste sõnadega, mida tean.	2,52	3,09	3,30	2,97
Ma jätan ülesande tegemata, kui tundub, et see on liiga raske.	2,71	2,27	2,30	2,43

Tabelist on näha, et kõige enam leidis kasutust A2 grupis tegevus „ma väljendan oma mõtteid emakeeles (vene keeles), kui ei suuda leida vajalikke sõnu eesti keeles“ (mis on keeleõppijale väga iseloomulik, eriti algtaseme staadiumis); grupis B1 „ma proovin ära arvata tundmatu sõna tähendust konteksti järgi (lauses on kõik sõnad tuttavad, peale ühe sõna, niisiis proovin aru saada, mida see sõna võiks tähendada)“ (see näitab, et õpilased püüavad keelest aru saada, vaatamata puudujääkidele sõnavaras); grupis B2 „kui õige sõna ei tule meelde, siis püüan seda seletada eesti keeles teiste sõnadega, mida tean“ (mis näitab, et õppijate keeleline tase on niikaugel, et nad suudavad end väljendada teiste sõnadega). Nõrgimateks tulemusteks jäid tegevused „ma kasutan kehakeelt või miimikat, kui ei oska väljendada end eesti keeles“ (asi võib olla selles, et seda ei soovita/ei osata teha või keskkond ei ole soosiv, antud tegevus oli kõige nõrgemate tulemustega kõigis õppegruppides) ning „ma jätan ülesande tegemata, kui tundub, et see on liiga raske“ (mis selgelt viitab madalale motivatsiooni tasemele, kuna kergesti antakse alla). Üllatav tulemus on strateegias „ma proovin ära arvata tundmatu sõna tähendust konteksti järgi (lauses on kõik sõnad tuttavad, peale ühe sõna, niisiis proovin aru saada, mida see sõna võiks tähendada)“, A2 ja B2 aritmeetiline keskmine on üsna sarnased, võib olla on A2 õpilased agaramad ära arvajad, sest sõnavara on väiksem ning B2 grupi õpilastel ei ole enam vaja nii palju sõnu konteksti järgi arvata, kuna sõnavara on laiem. Strateegia „ma väljendan oma mõtteid emakeeles (vene keeles), kui ei suuda leida vajalikke sõnu eesti keeles“ tulemus on kõige kõrgem A2 grupis, kuid seda on lihtne seletada õpilase keeletasemega, mida algajam keeletase, seda rohkem suhtlust on emakeeles (antud juhul vene keeles). Kui ülesanne on liiga keeruline, kõige kergemini annavad alla ja jätavad ülesande sooritamata A2 õpilased (B1 ja B2 õpilased jäävad peaaegu samale tasemele).

3.3.4. Metakognitiivsed strateegiad

Metakognitiivseid strateegiaid oli küsimustikus 12 (jrk nr 17–28). Vastusevariantidele oli omistatud väärtused (alati = 4 punkti, sageli = 3 punkti, harva = 2 punkti, mitte kunagi = 1 punkt) ning arvutati aritmeetiline keskmine. Aritmeetilised keskmised on esitatud tabelis 4.

Tabel 4. Metakognitiivsete strateegiate kasutuse aritmeetiline keskmine.

Keeleõppestrateegiate tegevused	Vastuste keskmine väärtus			
	A2	**B1**	**B2**	**Kokku**
Tunnis ma keskendun vaid õppimisele ja ei tegele muude asjadega (nt lobisemisega).	3,05	2,55	3,30	2,96
Ma mõtlen, mida uut olen õppinud.	2,58	2,73	2,80	2,70
Kui mõni ülesanne ei õnnestu, siis ma mõtlen selle üle, mis oli tehtud valesti (analüüsin ennast kui õppijat). Nt kui kontrolltöö ebaõnnestub, siis saan aru, et õppisin vähe.	2,63	2,91	2,70	2,74
Kui mõni ülesanne ei õnnestu, siis mõtlen, mida teen valesti ja muudan oma strateegiat (nt kui konteksti järgi ei õnnestu lause mõttest aru saada, siis tõlgin kõik tundmatud sõnad).	2,29	2,64	3,00	2,64
Kursuse alguses ma mõtlen, mida tahan osata kursuse lõppedes (nt tahan osata rääkida endast ja oma perest eesti keeles).	2,13	2,73	2,30	2,38
Ma teen õpetaja antud kodutööd.	2,87	2,09	3,00	2,65
Ma õpin oma vigadest (nt kui õpetaja mind parandab, siis järgmine kord püüan sama viga mitte korrata).	2,83	3,27	2,78	2,96
Ma õpin uusi sõnu pähe.	2,54	2,45	2,22	2,41
Ma õpin grammatikat ka iseseisvalt peale tundi.	1,96	1,91	2,00	1,96
Ma kuulan laule eesti keeles.	2,09	2,00	2,80	2,30
Ma vaatan televisioonist eestikeelseid saateid.	2,67	2,82	3,22	2,90
Ma loen eestikeelseid raamatuid/ajalehti/ajakirju.	1,71	2,55	2,80	2,35

Tabelist on näha, et kõige enam leidsid kasutust järgmised tegevused: grupis A2 “ tunnis ma keskendun vaid õppimisele ja ei tegele muude asjadega (nt lobisemisega) (see näitab õpilaste enda head mina-pilti, sest distsipliin on igas keeletunnis probleemiks) “; grupis B1 „ma õpin oma vigadest (nt kui õpetaja mind parandab, siis järgmine kord püüan sama viga mitte korrata)“ (see näitab õpilaste huvi keele vastu ning soovi õppida); grupis B2 oli sama tegevus, mis A2 grupil. Nõrgimad tulemused olid tegevustes „ma loen eestikeelseid raamatuid/ajalehti/ajakirju“ (puuduvad andmed selle kohta, kui palju on ajalehed/ajakirjad kinnipeetutele kättesaadavad on, mis puudutab raamatuid, siis ei saa lugeda seda, millest sa midagi aru ei saa ning kompensatsioonistrateegiad näitasid, kui

ülesanne on raske, loobutakse kergesti) ning „ma õpin grammatikat ka iseseisvalt peale tundi“ (viimane ei ole üllatav, sest grammatikat nimetati antud uurimuse 1.osas üheks raskemaks asjaluks eesti keele õppimise juures ning kui ülesanne ei õnnestu, loobutakse kergesti). Uute sõnade pähe õppimises oleks võinud olla tulemused paremad (sest ilma sõnavarata on raske keelt õppida), kuid kõrgeim tulemus oli grupis A2 ja nõrgim B2, millest saab järeldada, et uusi sõnu õpivad pähe rohkem algajad keeleõppijad. Grammatika õppimine iseseisvalt peale tundi oli nõrk tulemus kõigis gruppides.

3.3.5. Afektiivsed strateegiad

Küsimustiku 1. osas olid kaks küsimust (nr 10 ja 11), mida võib liigitada afektiivsete strateegiate alla. Küsimus nr.10 oli: „kas Teie meeleolu mõjutab keeleõpet (kui olete heas tujus, siis õppimine edeneb paremini ja kui olete ärritunud, siis keskendute õppimisele raskemini)?“, vastusevariandid olid jah / ei). Jaatavat vastust esines 33 korral (73,3%) ning eitavat vastust esines 12 korral (26,7%). Saadud vastused viitavad sellele, et kinnipeetavad on mõjutatud oma meeleolust, neil on vähene oskus suunata oma emotsioone ning sellest tulenevat ka loobutakse ülesande täitmisest kergemini. Küsimus nr.11 oli: „mis veel mõjutab eesti keele õppimist? Õpetaja hea tuju/kaasõpilaste hea tuju/ilus ilm/kui mul läheb hästi ja saan ülesandega hakkama/kui mul on kodutöö tehtud/(muu, mis?)“. Kõige enam mõjutab kinnipeetavatest õppijaid keeleõpet see, kui keeleõpe õnnestub ning tullakse toime ülesandega (22 vastanut), seejärel õpetaja hea tuju (20 vastanut), kaasõpilaste hea tuju (12 vastanut), ilus ilm (8 vastanut), kui mul on tehtud kodutöö (6 vastanut) (vt joonis 6). Lühivastuseid eesti keele õppe mõjurite kohta oli 14 ning täpsete vastustega saab tutvuda lisas 3. Kokkuvõtvalt vastused olid, et eesti keele õpet mõjutab grupi õhkkond, kuu faasid, õppimise peale kulunud ajahulk, hea läbisaamine kaasõpilastega ja õpetajaga, kaasatuse tunne, produktiivne tunniplaan. Saadud vastustest võib järeldada, et uurimuses osalejad on suuresti mõjutatud välisfaktoritest nagu teiste tujud, ilus ilm jne. Vastuoluline on aga see, et kinnipeetavatele meeldib tulla ülesandega toime (see oli kõige enam valitud vastus), samas loobuvad kergesti, kui ülesanne on liiga raske või paljud ei tee õpetaja antud koduülesannet.

Afektiivseid strateegiaid oli küsimustikus 4 (jrk nr 29–32). Vastusevariantidele oli omistatud väärtused (alati= 4 punkti, sageli= 3 punkti, harva= 2 punkti, mitte kunagi= 1 punkt) ning arvutati aritmeetiline keskmine. Aritmeetilised keskmised on esitatud tabelis 5.

Tabel 5. Afektiivsete strateegiate kasutuse aritmeetiline keskmine.

Keeleõppestrateegiate tegevused	**Vastuste keskmine väärtus**			
	A2	**B1**	**B2**	**Kokku**
Ma olen positiivselt meelestatud õpitava aine (eesti keele) suhtes.	3,04	2,90	3,22	3,05
Ma ütlen endale, et ma saan hakkama ja vaatamata tehtud vigadele, õpin edasi.	2,63	2,91	3,00	2,84
Ma ei ärritu, kui ei saa kõigest aru või ülesanne ebaõnnestub.	2,54	2,73	2,89	2,72
Ma ei muretse oma keeleõppe vigade pärast.	2,39	2,55	2,80	2,58

Tabelist on näha, et kõige enim leidsid kasutust tegevused grupis A2 „ma olen positiivselt meelestatud õpitava aine (eesti keele) suhtes“ (positiivse meelestatuse leidis kinnitust ka L. Limantova (2013) uurimuses, mille tulemused on kokkuvõtvalt esitatud eespool); grupis B1 „ma ütlen endale, et ma saan hakkama ja vaatamata tehtud vigadele, õpin edasi“ (siinkohal võib olla ka see, et vaatamata oma ebaõnnestumistele, käib õpilane tundides edasi, kuid seda mitte õppimise tõttu, vaid ajaviiteks, lootuses kursuse lõppedes saada rahalist toetust); grupis B2 sama, mis A2. Üldiselt on tendents selle poole, et edasijõudnud keeleõppijad on sagedasemad afektiivsete strateegiate kasutajad. B2 keskmine afektiivsete strateegiate tulemus on selle uurimuse kõrgeim kõikide gruppide seas.

3.3.6. Sotsiaalsed strateegiad

Sotsiaalseid strateegiaid oli küsimustikus 9 (jrk nr 33–41). Vastusevariantidele oli omistatud väärtused (alati = 4 punkti, sageli = 3 punkti, harva = 2 punkti, mitte kunagi = 1 punkt) ning arvutati aritmeetiline keskmine. Aritmeetilised keskmised on esitatud tabelis 6.

Tabel 6. Sotsiaalsete strateegiate kasutuse aritmeetiline keskmine.

Keeleõppestrateegiate tegevused	Vastused keskmine väärtus			
	A2	**B1**	**B2**	**Kokku**
Ma esitan küsimusi ja täpsustan seda, millest aru ei saanud.	2,63	3,50	3,30	3,14
Ma lahendan ülesandeid ühiselt kaasõpilastega.	2,91	2,45	2,80	2,72
Ma palun õpetajat, et ta parandaks kõik minu keelekasutuse vead.	1,83	2,45	3,20	2,49
Ma kordan häälega üle uusi sõnu või lauseid.	2,35	2,55	2,50	2,46
Ma proovin rääkida kaasõpilastega eesti keeles.	1,63	2,00	2,67	2,10
Ma kuulan eesti keelt emakeelena kõnelejate juttu (päriselus või raadiost).	2,71	3,00	3,30	3,00
Ma püüan alustada vestlust eesti keeles (nt sõbraga või sugulasega).	2,13	2,09	2,78	2,33
Ma õpin õpetajalt (sõnade häälдust, grammatikat jne).	2,70	2,91	3,20	2,93
Ma õpin oma kaasõpilaste vigadest.	2,43	2,09	2,40	2,31

Tabelist on näha, et kõige enam leidsid kasutust tegevused grupis A2 „ma lahendan ülesandeid ühiselt kaasõpilastega“ (algajale keeleõppijale igati omane tegevus), grupis B1 „ma esitan küsimusi ja täpsustan seda, millest aru ei saanud“ (väga hea ja vajalik tegevus keeleõppes), grupis B2 oli kaks võrdselt punkte saanud tegevust „ma esitan küsimusi ja täpsustan seda, millest aru ei saanud“ ning „ma kuulan eesti keelt emakeelena kõnelejate juttu päriselus või raadiost“ (mis viitab sellele, et kui keeletase on arenenud, on huvitav ja hariv kuulda juttu õpitavas keeles, sest sellest saab rohkem aru ka). Nõrgimad tulemused olid „ma proovin rääkida kaasõpilastega eesti keeles“ (kui õpilased on vene keelt kõnelevad ning õpitav keel pole veel selge, siis on palju lihtsam rääkida emakeeles), ning „ma palun õpetajat, et ta parandaks kõik minu keelekasutuse vead“ (selle tegevuse nõrk tulemus viitab jällegi sügava huvi puudumisele õpitava keele suhtes või siis sellele, et uut infot on niigi palju, kõik ei jää meelde, seda enam, et mäluga seonduvaid aspekte olid respondendid välja toonud küsitluse 1. osas).

3.3.7. Keeleõppestrateegiate kasutus seos uurimuses osalenute haridusega

Uurimused näitavad, et keeleõppestrateegiate kasutamine tõuseb koos haridustasemega. Tabelis 7 näeme andmeid käesoleva uurimise kohta, kas kõrgema kooliharidusega osalejad on paremad keeleõppestrateegiate kasutajad. Aritmeetilise keskmise arvutuskäik: ühe osaleja vastuste liitmine (kus igal vastusel oli punktiväärtus: alati = 4 punkti, sageli = 3 punkti, harva = 2 punkti, mitte kunagi = 1 punkt) ning jagamine sama hariduse osalenute arvuga.

Tabel 7. Keeleõppestrateegiate kasutus seos uurimuses osalenute haridusega

Kooliharidus	**Strateegiate kasutamise aritmeetiline keskmine**
7 klassi	2,6
8 klassi	2,54
põhiharidus	2,64
10 klassi	2,85
11 klassi	2,26
keskharidus + kesk-eri	2,4
kõrgharidus	2,95

Keskharidusega ja kesk-eri haridusega osalejad antud uurimuse andmete järgi on kehvemad strateegiate kasutajad kui 7 klassi haridusega respondendid. Tabelist selgelt eristuvad kooliharidusega (sh kesk-eri haridus) ning kõrgharidusega uurimuses osalejad. Kõrgharidusega respondendid kasutavad kõikidest teistest uurimuses osalejatest rohkem keeleõppestrateegijaid. Nende osalejate tulemus, kes ei määranud oma haridust (selliseid oli kolm), on 2,03 ehk antud tulemus on kõikidest kõige madalam. Siinkohal kahjuks ei analüüsida, mis haridusega vastajad olid ning kui nad oleksid küsimusele vastanud, kas see oleks mõjutanud tulemusi.

3.3.8. Keeleõppestrateegiate üldine aritmeetiline keskmine

Järgnevalt on ülevaade strateegiate kasutusest keeleõppetasemete lõikes. Vastusevariantidele on määratud väärtused (alati = 4 punkti, sageli = 3 punkti, harva = 2 punkti, mitte kunagi = 1 punkt), seejärel liideti kokku kõik ühe strateegia tulemused ning

jagati vastuste arvuga. Sellega on arvutatud aritmeetiline keskmine, mis näitab, kuidas üks või teine strateegia on kasutust leidnud uurimuses osalenute seas (tabel 8).

Tabel 8. Strateegiate kasutuse aritmeetiline keskmine.

	(A2 vastajaid 12)	B1 (vastajaid 11)	B2 (vastajaid 10)
Mälustrateegiad	2,36	2,56	2,93
Kognitiivsed strateegiad	1,86	2,24	2,68
Kompensatsioonistrateegiad	2,51	2,68	2,58
Metakognitiivsed strateegiad	2,44	2,57	2,77
Afektiivsed strateegiad	2,66	2,77	2,97
Sotsiaalsed strateegiad	2,37	2,54	2,91

Saadud andmed näitavad, et tulemused on erinevad, jäävad vahemiku 1,86-2,97. Kõige nõrgem tulemus on kognitiivsetes strateegiates grupis A2 ning kõige kõrgem tulemus on afektiivsetes strateegiates grupis B2. Kõige nõrgemad tulemused on A2 tasemel ning kõige kõrgemad tulemused on B2 tasemel (erandiks on kompensatsioonistrateegiad). Strateegiad, mille kasutamise tulemus kõrgeneb keeleõppe tasemega, on (A2 kõige madalam, B2 kõige kõrgem): mälustrateegiad, kognitiivsed strateegiad, metakognitiivsed strateegiad, afektiivsed strateegiad, sotsiaalsed strateegiad. Erandiks on kompensatsioonistrateegiad, mille tulemuse järjekord on selline: kõrgeim tulemus on B1, seejärel B2 ning A2 grupid. Vastusevariant mitte kunagi märkimine vähenes iga keeletasemega (mida kõrgem keeletase, seda vähem antud vastuseid).

A2 taseme õppijad kasutavad kõige enam afektiivseid strateegiaid ning kõige vähem kognitiivseid strateegiaid. Selle taseme kõigi tulemuste aritmeetiline keskmine on 2,37 ehk erinevaid strateegiaid, väljatoodud küsitluses, kasutatakse rohkem kui harva, aga vähem kui sageli (tulemus on harva poole lähemal).

B1 taseme õppijad kasutavad kõige enam afektiivseid strateegiaid ning kõige vähem kognitiivseid strateegiaid. Selle taseme kõigi tulemuste aritmeetiline keskmine on 2,56 ehk erinevaid strateegiaid, väljatoodud küsitluses, kasutatakse rohkem kui harva, aga vähem kui

sageli (tulemus on sageli poole lähemal, mis näitab, et erinevaid strateegiaid kasutatakse hästi).

B2 taseme õppijad kasutavad kõige enam afektiivseid strateegiaid ning kõige vähem kompensatsioonistrateegiaid. Selle taseme kõigi tulemuste aritmeetiline keskmine on 2,81 ehk erinevaid strateegiaid, väljatoodud küsitluses, kasutatakse rohkem kui harva, aga vähem kui sageli (tulemus on vastusele sageli väga lähedal, mis näitab, et erinevaid strateegiaid kasutavad B2 taseme uurimuses osalejad sagedamini kui A2 või B1 õppijad ning antud tulemust võib lugeda heaks).

Edasijõudnud keeleõppijad on paremad keeleõppestrateegiate kasutajad, kuid strateegiate tihe kasutus ei näita kasutamise efektiivsust. Vastavalt L.Limantova (2013) uurimusele, osalejad, kellel oli olemas eesti keele oskustase, näitasid suuremat motivatsiooni keelt õppida ja rääkida, see asjaolu võib olla seotud õppimise eduelamusega. Käesolevas uurimuses leiab kinnitust asjaolu, et edasijõudnud keeleõppijad (B2) kasutavad rohkem keeleõppestrateegiaid.

Kokkuvõte

Käesoleva magistritöö eesmärgiks on välja selgitada, kui oskuslikud on eesti keele kui teise keele õppijad Tartu vanglas ning milliseid strateegiaid nad kõige sagedamini kasutavad. Uurimuse ajal õppisid nad eesti keelt keelekursustel tasemetel A2, B1, B2. Andmeid koguti kirjalikult töö autori poolt koostatud küsimustik toetudes R.Oxfordi teooria raamistikule. Uurimuses osales 45 meessoost kinnipeetavat.

Töö esimeses peatükis on ülevaade keeleõppestrateegiatest, nende uurimisest ning arendamisest. Keeleõppestrateegiad on õppija võtted, mille abil saab õppimise muuta lihtsamaks, kiiremaks, enesele suunatumaks ja efektiivsemaks. Head õppijad on õppimises strateegilisemad, nad suudavad paremini mõista ülesande täitmiseks vajalikke tingimusi ja on võimalike ettetulevate probleemide lahendamisel paindlikumad. Keeleõppestrateegiate uurimine sai alguse seitsmekümnendatel aastatel, kuid ei ole olemas ühtset universaalset definitsiooni keeleõppestrateegiate seletamiseks ning ka kõigi uurijate seas ühiselt aktsepteeritavat käsitlust.

Töö teises peatükis on ülevaade hariduskorraldusest ja õppimisest kinnipidamisasutuses ning kinnipeetavate eesti keele õppimise motivatsioonist. Vangla institutsiooni üks olulisemaid funktsioone on kinnipeetavate karistamine, kuid kõrvuti sellega, on olulisel kohal ka vangide resotsialiseerimine läbi õppimise, selleks, et nad suudaksid pärast ühiskonnast eemalolekut elada õiguskuulekat ja täisväärtuslikku elu.

Töö kolmandas peatükis on teostatud uurimus, kuidas Tartu vangla kinnipeetavad kasutavad keeleõppestrateegiaid eesti keele kursustel. Andmete analüüs näitas, et 22 uurimuses osalejat kasutavad eesti keelt väljaspool keeletundi iga päev, 8 mõned korrad kuus ja 7 ei kasuta üldse. 34 vastaja jaoks on eesti keele tunnid huvitavad, 10 jaoks ei olnud huvitavad ning 1 vastaja märkis, et alati ei ole huvitavad. Eesti keele vajaduse kohta anti kokku 59 vastust ning need näitavad, et enamusele vastanutest on riigikeelt vaja edaspidises elus (27 vastust ehk 45,8%), mis on äärmiselt positiivne. Riigikeele õpet hindas raskeks 28 vastanut (62,2%) ning mitte raskeks hindas 17 vastanut (37,8%). Uurimuses osalejad on mõjutatud välisfaktoritest (näiteks õpetaja tuju, kaasõpilaste tuju, ilus ilm jne) ning oma

meeleolust. Meeleolu mõjutab eesti keele õpinguid 73,3% vastanutest ning ei mõjuta 26,7% vastanutest.

Kõige nõrgem tulemus oli kognitiivsetes strateegiates grupis A2 ning kõige kõrgem tulemus oli afektiivsetes strateegiates grupis B2. Saadud tulemused näitavad, et koos keelõppe taseme kõrgenemisega (A2-lt B1-le ja B1-lt B2-le) suurenes mälustrateegiate, kognitiivsete, metakognitiivsete, afektiivsete ja sotsiaalsete keeleõppestrateegiate kasutamine. Erandiks olid kompensatsioonistrateegiad, mille kõrgeim tulemus saadi keeleõppe tasemel B1, millele järgnes B2 ning A2 grupid. Vastusevariant mitte kunagi märkimine vähenes iga keeletasemega (mida kõrgem keeletase, seda vähem antud vastuseid). Saadud andmetest võib järeldada, et õppijad muutuvad edasi õppimisel vilunumaks ja kasutavad strateegiaid rohkem, on vastuvõtlikud uutele võimalustele ning läbi selle suudavad saavutada paremaid akadeemilisi tulemusi.

Mälustrateegiatest oli kõige enam kasutatud tegevused „ma õpin paremini, kui näen pilti või info on esitatud tabelis“ ning „uusi õpitud sõnu proovin kasutada lausetes, et need paremini meelde jääksid“, millest võib järeldada, et visuaalsed abivahendid ning uute sõnade kasutamine lausetes aitab uurimuses osalejaid õppida. Uute sõnade kasutamine näitab huvi eesti keele õppimise vastu, mida toetab ka selgunud asjaolu, et peaaegu pooltel kinnipeetavatest tunnetavad, et riigikeelt on neile vaja.

Kognitiivsetest strateegiatest oli kõige enam kasutatud tegevused „ma kasutan sõnastikku“ ning „ma koostan endale kokkuvõtteid (nt panen kirja oma sõnadega peaidee) või teen märkmeid, et edaspidi läheks õppimine lihtsamalt“. Kompensatsioonistrateegiatest kasutati kõige enam tegevusi „kui õige sõna ei tule meelde, siis püüan seda seletada eesti keeles teiste sõnadega, mida tean“ ning „ma proovin ära arvata tundmatu sõna tähendust konteksti järgi (lauses on kõik sõnad tuttavad, peale ühe sõna, niisiis proovin aru saada, mida see sõna võiks tähendada)“, mis on ootuspärased tulemused, sest need on keeleõppijatele väga loomulikud tegevused. Metakongnitiivsetest strateegiatest olid kõige enam kasutatud tegevused „tunnis ma keskendun vaid õppimisele ja ei tegele muude asjadega (nt lobisemisega)“ ning „ma õpin oma vigadest (nt kui õpetaja mind parandab, siis järgmine kord püüan sama viga mitte korrata)“. Lähtudes oma õpetamise kogemusest Tartu

vanglas kinnipeetavatest õpilased tegelevad tunniväliste asjadega (näiteks lobisemisega), seega jääb küsimus, kuidas tõlgendada antud tulemust. Teine tegevus viitab, et õpilased püüavad meelde jätta oma vigu ning jälgivad ennast kui õppijat. Afektiivsetest strateegiatest olid kõige enam kasutatud tegevused „ma olen positiivselt meelestatud õpitava aine (eesti keele) suhtes“ ning „ma ütlen endale, et ma saan hakkama ja vaatamata tehtud vigadele, õpin edasi“, positiivne meelestatus ning püüd õppida võivad tuleneda eesti keele vajadusest edaspidises elus, lisaks sellele on keeletunnis viibimine ka kinnipeetavale vahelduseks. Positiivne suhtumine õpitavasse ainesse aitab kaasa ka õpitulemustele. Sotsiaalsetest strateegiatest olid kõige enam kasutatud tegevused „ma esitan küsimusi ja täpsustan seda, millest aru ei saanud“ ning „ma kuulan eesti keelt emakeelena kõnelejate juttu (päriselus või raadiost)“. Küsimuste esitamine on heaks tunnuseks, kui need on asjakohased ning esitatud selleks, et tõesti saada teadmisi. Emakeelerääkijate kõne kuulamine aitab kaasa keele omandamisele, mis on keelekursuste eesmärgiks.

Keskharidusega, kesk-eriharidusega ning ka madalamate haridustega õppijate strateegiate kasutuse aritmeetiline keskmine jäi vahemikku 2,26 – 2,85 (kõige kõrgem tulemus oli 10 kassi haridusega õpilastel, kõige madalam 11 klassi haridusega õpilastel). Kuid uurimuse kõrgeim tulemus oli nendel osalejatel, kes väitsid end olevat kõrgharidusega (aritmeetiline keskmine 2,95). Saadud tulemused kinnitavad teooriat, et keeleõppestrateegiate kasutus muutub koos haridustasemega (mida rohkem on õpitud, seda rohkem ollakse strateegiliselt teadlikumad).

Kokkuvõtvalt saab järeldada, et enamusel uurimuses osalejatest on eesti keelt vaja edaspidises elus, kuigi õppimist hindas raskeks umbes ¾ vastajatest. Keeleõppestrateegiaid kasutavad kõige vähem algajad keeleõppijad (rohkem kui harva, kuid vähem kui sageli) ning edasijõudnud õppijad tunduvalt rohkem (rohkem kui harva, aga väga lähedale sageli vastusele), mis on väga hea tulemus.

Kasutatud kirjandus

Beljajev, R., Vanari, K. 2005. Õppimine ja õppimisoskuste arendamine täiskasvanuna. Õppematerjal. Külastatud http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/16254/Oppimine_oppimisoskuste_arendamine.pdf?sequence=1 16.04.2017

Bley-Vroman, R. 1990. The Locigal Problem of Foreign Language Learning. – Linguistic Analysis, vol. 20, No 1 – 2. Külastatud https://www.scribd.com/doc/54970363/Bley-Vroman-1990 18.04.2018

Chamot, A.U. 1998. Teaching Learning Strategies to Language Students. Center for Applied Linguistics, Washington, DC. Külastatud http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED433719.pdf 18.02.17

Cohen, A.D. 2010. *Focus on the language learner: Styles, strategies and motivation.* In N. Schmitt (Ed.), *An introduction to applied linguistics* (pp. 161-178). 2nd ed. London: Hodder Education.

Eesti Vabariigi keeleseadus. https://www.riigiteataja.ee/akt/118032011001 Külastatud 19.02.2017

Ehrman, M., Oxford, R. 1995. Cognitive plus: correlations of language learning success. Modern Language Journal, 79, 67-89.

Ellis, G., Sinclair. B. 1989. Learning to Learn. Cambridge: CUP.

Euroopa Nõukogu Ministrite Komitee soovitus liikmesriikidele Rec(2006)2 „Euroopa vanglareeglistiku kohta“. 2006. Arvutivõrgus: https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806f4023. Külastatud 30.03.17

Fazeli, S. H. 2011. The Exploring Nature of Definitions and Classifications of Language Learning Strategies (LLSs) in the Current Studies of Second/Foreign Language Learning. In *Language in India, Volume 11: 9 September 2011*, 121-147

Gavriilidou, Z., Psaltou-Joycey, A. 2009. Language learning strateries: an overwiev.

http://synmorphose.compulaw.gr/index.php?view=download&alias=18-language-learning-strategies-an-overview-1&category_slug=dhmosieyseis&option=com_docman&Itemid=584&lang=el Külastatud 19.04.18

Gavriilidou, Z., Psaltou-Joycey, A. 2010. Language learning strategies: an overview, Journal of Applied Linguistics, 25, pp. 11-25

Gamache, P. 2002 University Students as Creators of Personal Knowledge: an alternative epistemological view. Teaching in Higher Education. Vol 7, No 3 [2004, detsember 13.]

Griffiths, C. 2004. *Language Learning Strategies: Theory and Research*.

Hammerschick, W. 2010. Report on e-learning in European prisons - Concepts, organisation, pedagogical approaches in prison education. https://ec.europa.eu/epale/sites/epale/files/report_on_e-learning_in_european_prisons.pdf . Külastatud 10/12/2014

Hawley, J., Murphy, I., Souto-Otero, M. 2013. Prison education and training in Europe: Current state-of-play and challenges.

Justiitsministeeriumi vanglateenistuse koduleht http://www.vangla.ee/et/karistuse-kandmine/haridus-vanglas. Külastatud 16.11.2017

Justiitsministeeriumi määrus. Kinnipeetava individuaalse täitmiskava koostamise ja rakendamise juhend. www.riigiteataja.ee/akt/557822 Külastatud 27.03.2018

Kaivapalu, A. 2010. Omaalgatusliku õppija kujundamine võõrkeeleõppes. Külastatud https://oppekava.innove.ee/omaalgatusliku-oppija-kujundamine-voorkeeleoppes/ 26.03.2017

Kask, K. 2016. Uuring „Õpilaste motivatsioonist õppimisel avatud õppekeskkonnas“. https://www.tartu.ee/sites/default/files/uploads/Haridus/Uuringu_aruanne_Klaara_Kask.pdf. Külastatud 15.03.2017

Macaro, E. 2006. Strategies for Language Learning and for Language Use: Revising the

Theoretical Framework. In *The Modern Language Journal, 90, iii*, 320–337

Riigi Teataja. 2007. Kinnipeetavale õppimise eest tasu maksmise määrad ning tasu arvutamise ja maksmise kord. (https://www.riigiteataja.ee/redaktsioonide_vordlus.html?grupiId=313988&vasakAktId=13352161) külastatud 20.02.17

Kirss L., Karu M. 2009. Eesti keele õppe ja tasemeeksami sooritamise motivatsioon. PRAXISe Toimetised nr 2/2009. Külastatud 12.08.2018 http://www.praxis.ee/wp-content/uploads/2014/03/2009-Eesti-keele-%C3%B5pe-ja-tasemeeksam.pdf

Konsa, J. 2008. Haridus toob eksinu ühisellu tagasi. Õpetajate Leht, nr.1, 11,01,2008, lk.3. Külastatud 25.04.2018 https://dea.digar.ee/cgi-bin/dea?a=d&d=opetajateleht20080111.1.3

Krull, E. 2000. Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat. Lk. 394.

Lee, C.K. 2010. *An Overview of Language Learning Strategies*.Annual Review of Education, Communication and Language Sciences (ARECLS) Journal, Vol. 7, 132-152. https://research.ncl.ac.uk/ARECLS/volume7/lee_vol7.pdf Külastatud 26.03.2017

Liba, P. 2011. Korduvkuritegevuse riskide hindamise lähtealused ja praktika Eesti vanglasüsteemis. *Juridica, 10,* 779-786.

Limantova, L. 2013. Kinnipeetavate eesti keele õppe motivatsioon Tartu vanglas. Magistritöö. Tartu Ülikool

Martinez, I.M.P. 1996. The importance of language learning strategies in foreign language teaching. Cuadernos de Filologia Inglesa, 5/I 1996, lk 103-120. file:///C:/Users/Filoloog/Downloads/dcfichero_articulo.pdf Külastatud 23.08.2018

Monteiro, A., Barros, R., Leite, C. 2015. Lifelong learning through e-learning in European prisons: rethinking digital and social inclusion. Proceedings of INTED2015 Conference 2ns-4th March, Madrid, Spain. Külastatud **https://www.researchgate.net/profile/Rita_Barros/publication/281441754_Lifelong_learning_through_e-**

learning_in_european_prisons_Rethinking_digital_and_social_inclusion/links/55e7228f08ae3e1218420433.pdf?origin=publication_detail 25.04.2018

Naiman, N., Fröhlich, M., Todesco, A. 1978. The Good Lnaguage Learner. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education. Külastatud aadressil 27.03.17 https://books.google.ee/books?id=a8XN1wK3138C&pg=PR11&lpg=PR11&dq=The+Good+Lnaguage+Learner.+Toronto:+Ontario+Institute+for+Studies+in+Education.&source=bl&ots=ikmREIoy0k&sig=jXNPk7KKmbuE68DhCcZDDrFjVB0&hl=et&sa=X&ved=0ahUKEwjB873WpvfSAhVMAZoKHY6cAPAQ6AEIWjAI#v=onepage&q=The%20Good%20Lnaguage%20Learner.%20Toronto%3A%20Ontario%20Institute%20for%20Studies%20in%20Education.&f=false

Nambiar, R. 2009. Learning Strategy Research — Where Are We Now? *The Reading Matrix 2009. võlume 9, Number 2, September 2009. Lk.132-149*

O'Malley, Michael J., Anna U.C., Stewner-Manzanares G., Kupper L., Rocco P.R. 1985. Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students, *Language Learning*, 35/1, 21-46

Osula, K. 2008. Andmeanalüüs. Külastatud http://www.tlu.ee/~kairio/failid/kysimused.pdf 02.07.2018

Oxford. R. (1989) Language Learning Srrategies: What Eery Teacher Should Know. New York: Newbury House.

Oxford, R. 1990. Language learning strategies: What every teacher should know. New York: Newbury House.

Oxford, R. L., Burry Stock, J. A. 1995. Assessing the use of language learning strategies worldwide with the ESL/EFL version of the Strategy Inventory of Language Learning (SILL). System, 23(1), 1–23.

Oxford, R. 2003. Language learning styles and strategies: An overview. *Proceedings of GALA (Generative Approaches to Language Acquisition) Conference*, 1-25

Oxford, R. L., Crookall, D. 1989. Research on language learning strategies: Methods, findings, and instructional issues. *The Modern Language Journal, 73*(4), 404–419.

Oxford, R. L. 1986. Second Language Learning Strategies: Current Research and

Implications for Practice. Corporate Source: California Univ., Los Angeles. Center for Language Education and Research. Külastatud 18.02.17 http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED278273.pdf

Pääsukene, J. 2015. Üliõpilaste keeleõppestrateegiate seos sügava ja pindmise õpihoiakuga Tartu Ülikooli õpetajakoolituse üliõpilaste näitel. Magistritöö.

Rivera-Mills, S.V., Plonsky, L. 2007. Empowering students with language learning strategies: A critical review of the issues. *Foreign Language Annals, Vol. 40, No. 3,* 535-548.

Riigi Teataja. 2007. Kinnipeetavale õppimise eest tasu maksmise määrad ning tasu arvutamise ja maksmise kord. Külastatud 22.08.2018 https://www.riigiteataja.ee/akt/13352161

Riigi Teataja. 2011. Keeleseadus. Külastatud 22.8.2018 https://www.riigiteataja.ee/akt/118032011001

Riigi Teataja. 2012. Kinnipeetava individuaalse täitmiskava koostamise ja rakendamise juhend. Külastatud 22.08.2018 https://www.riigiteataja.ee/akt/110082012014

Rose, H. 2012. Language learning strategy research: Where do we go from here? Studies in Self-Access Learning Journal, 3(2), 137-148.

Roth, B.B., Manger, T. 2014 The relationship between prisoners' educational motiives and previous incarceration, sentence length, and sentence served. London Review of Education, Volume 12, Number 2, July 2014, pp. 209-220(12)

Rootalu, K. 2014. Andmekogumise ja -analüüsi meetodite ning vahendite veebiõpik. Külastatud http://samm.ut.ee/kirjeldav-statistika 14.08.018

Rubin, J. 1975. What the "good language learner " can teach us. Külastatud netis http://hyxy.nankai.edu.cn/jingpinke/buchongyuedu/good%20language%20learners%20by%20Rubin%201975.pdf 27.03.17

Saks, K., Leijen, A. 2014. Keeleõppestrateegiate mõõtmisvahend Est-SILL keeleõppe edukuse hindamisel. Tartu Ülikool.

Saks, K., Leijen, Ä. 2015. Kognitiivsete ja metakognitiivsete õpistrateegiate

toetamine tehnoloogiaga tõhustatud keeleõppes. Eesti Haridusteaduste Ajakiri, 3 (2), 130−155

Saks, K., Leijen, Ä., Täht, K. 2016. Inglise keele kui võõrkeele õppijate õpistrateegiad ja nende mõju õpitulemustele. Eesti Haridusteaduste Ajakiri Vol 4 No 1. Külastatud https://ojs.utlib.ee/index.php/EHA/article/view/eha.2016.4.1.10 18.04.2018

Saks, K. 2016. Supporting Students' Self-Regulation and Language Learning Strategies in the Blended Course of Professional English. (Doktoritöö, Tartu Ülikool). University of Tartu Press. http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/52911/saks_katrin.pdf?sequence=1&isAllowed=y Külastatud 16.04.2017

Shi, H. 2017. Learning Strategies and Classification in Education. Institute for Learning Styles Journal. Volume 1. Fall 2017, lk 24-36. Külastatud https://www.auburn.edu/academic/education/ilsrj/Journal%20Volumes/Fall%202017%20Vol%201%20PDFs/Learning%20Strategies%20Hong%20Shi.pdf 01.07.2018

Siitka, L. 2011 „Õppimisvõimalused kutsehariduses vanglakeskkonnas Tallinna vangla näitel". http://andragoogika.tlu.ee/?page_id=466 http://www.vangla.ee/et/karistuse-kandmine/haridus-vanglas

Steurer, S., Smith, L. 2003. Education Reduces Crime. MTC Institute: Centerville, UT. Külastatud http://www.ceanational.org/PDFs/3StateFinal.pdf 16.04.17

Strenze, T. 2014. Andmekogumise ja -analüüsi meetodite ning vahendite veebiõpik. Külastatud http://samm.ut.ee/metaanalyys 14.08.25018

Tartu Vangla kodukord

http://www.vangla.ee/sites/www.vangla.ee/files/elfinder/dokumendid/tartu_vangla_kodukord.pdf Külastatud 16.04.2017

Teppan, P. 2017. Kaasaja õpiteooriate lähepunktid http://stud.sisekaitse.ee/Teppan/Opiteooriad/malcolm_knowles.html Külastatud 16.04.2017

The use of language learning strategies by Tartu Prison inmate learners of Estonian as a second language. Summary

The aim of this Master's thesis is to find out how skilful the learners of Estonian as a second language in Tartu Prison are and what strategies they use the most. During the study, they studied Estonian at language levels A2, B1, and B2. The study was conducted in writing, based on the author's own questionnaire, which was based on the framework of the Oxford theory.

The first chapter of the study gives an overview of language learning strategies as well as the research and development thereof. Language learning strategies are learner's methods that make learning easier, faster, more self-directed, and more effective. Good learners are more strategic in their learning, they can better understand the conditions necessary for the task, and are more flexible in solving potential problems. The study of language learning strategies began in the seventies, but there is no universal definition for language learning strategies, nor is there a commonly accepted approach among all researchers.

The second chapter of the study provides an overview of the organisation of education and training in the prison and inmates' motivation for learning Estonian. One of the most important functions of the prison institution is the punishment of prisoners, but alongside this, the resocialisation of prisoners through studying is also important to allow then to live a lawful and fulfilling life after their absence from society.

The third chapter of the study is an overview of how inmates in Tartu Prison use language learning strategies in Estonian language courses. During the study, they studied Estonian at language levels A2, B1, and B2. The study was conducted in writing, based on the author's own questionnaire, which was based on the framework of the Oxford theory. The study involved 45 male prisoners. The responses revealed that 22 participants in the study use the Estonian language daily outside the language lessons, eight a few times a month, and seven do not use it at all. For the 34 respondents, Estonian language lessons were interesting, for 10, they were not interesting, and 1 respondent indicated that they are

not always interesting. A total of 59 responses were received on the need for Estonian language, and they indicate that respondents will need the official language in their future life (27 answers or 45.8%), which is extremely positive. 28 respondents (62.2%) considered the official language teaching difficult and 17 respondents (37.8%) thought it was not hard. Participants in the study are influenced by external factors (for example, the teacher's mood, fellow students' mood, beautiful weather, etc.) and their own mood. 73.3% of the respondents are influenced by the mood in language learning and 26.7% are not.

The lowest result was in cognitive strategies in group A2 and the highest result was in affective strategies in group B2. The results show that with an increase in the level of linguistic education (from A2 to B1 and from B1 to B2), the use of memory strategies, cognitive, metacognitive, affective, and social language strategies increased. The exception was compensation strategies, with the highest result at language level B1, followed by B2 and A2. Marking the option 'never' declined with each language level (the higher the language level, the fewer responses given). The data obtained suggests that learners become more educated and use more learning strategies, are more receptive to new opportunities, and can achieve better academic results.

"I learn better when I see a picture or information in the table" and "I will try to use new words in sentences to memorize them better" were the most used activities in the memory strategies. From this can be concluded that using visual aids and using new words in sentences will help detainees to learn. Using new words in sentences suggests interest in learning Estonian, which is also supported by the fact that almost half of participants feel that the state language is needed for them. The most commonly used cognitive strategies were "I use the dictionary" and "I am compiling summaries (for example, writing a key idea in my own words) or making notes that learning in the future would be easier." The most used compensation strategies were "if correct word does not recall, I try to explain it in Estonian in other words that I know" and "I try to guess the meaning of an unknown word in context (all words are familiar, in addition to one word, so I try to understand what that word might mean "), which is the expected results, because they are very common activities for language learners. From metacognitive strategies the most used activities were "In

classroom I focus only on learning and not dealing with other things (eg chatting)," and "I learn from my mistakes (for example, when the teacher corrects me, next time I will try not to repeat same mistake"). Based on the experience of teaching in the Tartu prison students do a lot of activities, what are not part of the class (like chatting). Therefore the question stays how to interpret the obtained results. Second activity indicates that students try to memorize their mistakes and observe themselves as learners. "I am positively regard to the subject (Estonian language)" and "I say to myself that I can do that and despite made mistakes I will learn further," were the most used affective strategies activities. Positive attitude and an attempt to learn may come from the need of Estonian language in the future and furthermore, being in classroom can be variety form everyday life. A positive attitude to the Estonian language will also help to learn language. "I will ask questions and specify what I did not understand" and "I listen to the talk of native speakers of Estonia (real life or radio)" were the most used social strategies activities. Asking questions is a good indication if they are relevant and presented in order to really get the knowledge. Listening to the speech of the native speakers contribute to the acquisition of language, which is also the goal of language courses.

The arithmetic mean of strategies used by learners with secondary education, secondary specialised education, and below ranged from 2.26 to 2.85 (highest results were in people who had graduated 10th grade, lowest in people who had graduated 11th). However, the highest result of the study was that of those participants who claimed to have higher education (arithmetic mean 2.95). The results confirm the theory that the use of language learning strategies changes with the level of education (the more learned they are, the more strategically aware they are).

In summary, it can be concluded that most of the participants in the study need to know Estonian language in their future life, although about a quarter of respondents assessed the study difficult. Language learning strategies are used the least by young learners of the language (between ‘rarely’ and ‘often’) and more advanced learners (more than ‘rarely’, but close to ‘often’), which is a very good result.

Lisa 1. Uurimuse küsimustik vene keeles

Вопросник, I часть.

Пожалуйста <u>подчеркните</u> подходящий вариант ответа или напишите свой ответ.

1. Ваш пол: <u>М.</u> Возраст: **_____ .**
2. Ваше образование: **основное / среднее / высшее / средне-специальное образование / другое (____ классов).**
3. Какой Ваш родной язык? **_____ .**
4. В какой стране Вы ходили в школу? ***В Эстонии / в другой стране (где?)*** **_____.**
5. В школе Вам преподавали эстонский язык? ***Да / нет.***
   Если преподавали, то сколько лет в школе Вы учили эстонский язык? **_____**
6. На каком уровне сейчас изучаете эстонский язык? ***A0 / A1 / A2 / B1 / B2 / C1***
7. Изучали ли Вы эстонский язык раньше в Тартуской тюрьме? ***Да / нет.***
   Если да, то на каком уровне?
   _____
8. Являются ли уроки эстонского языка для Вас интересными? ***Да / нет.***
9. Тяжело ли Вам учить эстонский язык? ***Да / нет.***
   Если Вы ответили да, то почему учить эстонский язык для Вас тяжело?
   _____
10. Ваше настроение влияет на изучение эстонского языка (когда вы в хорошем настроении, то и учёба идёт лучше, а когда Вы раздражены, то сосредоточится на учёбе сложнее)? ***Да / нет.***
11. Что ещё влияет на изучение эстонского языка? ***Хорошее настроение у учителя / хорошее настроение у однокурсников / хорошая погода / когда учение языка получается и я справляюсь с заданием / когда у меня сделана домашняя работа / что ещё?_____***

12. Как часто Вы используете эстонский язык в целях общения вне урока?
Каждый день / несколько раз в месяц / не использую / другое (что?)

_____

13. Для чего Вам нужен эстонский язык? ***Учусь, чтобы скрасить время / мне нужен язык в дальнейшей жизни / меня интересует учёба / мне не нужен эстонский язык / другое (что?)***

_____

II часть

Какие действия помогают Вам лучше учить язык? Пожалуйста отметь X.

Jrk		**Всегда**	**Часто**	**Редко**	**Никогда**
1	Я учусь лучше, если вижу картинку или информация предоставлена в таблице.				
2	После урока я самостоятельно повторяю материал (читаю тексты, повторяю слова, которые знаю и уделяю внимание словам, которые не знаю и т.д)				
3	Я продумываю этапы решения задания.				
4	Я ассоциирую новый материал с ранее пройденным материалом (чтобы стала образовываться единая система языка и новая информация лучше запоминалась).				
5	Я использую новые выученные слова в предложениях, чтобы они лучше запомнились.				
6	Я подчёркиваю или выделяю другим цветом новый материал или новое слово.				
7	Я делаю для себя краткие содержания (например записываю своими словами главную мысль) или делаю записи, чтобы легче было учиться.				
8	Вне урока я занимаюсь переводом (новых слов или текстов учебника и т.д).				
9	Я использую словарь.				
10	Я пишу письма на эстонском языке.				
11	Я использую язык жестов или мимику, если не могу выразить себя на эстонском.				
12	Я пытаюсь отгадать значение незнакомого слова по контексту (например, в предложении все слова знакомые, кроме одного и по смыслу предложения я пытаюсь отгадать значение незнакомого слова).				
13	Я выражаю свои мысли на родном языке (на русском языке), если не могу найти нужные слова на эстонском.				
14	Я прошу помощь у учительницы или у однокурсников.				

Jrk		**Всегда**	**Часто**	**Редко**	**Никогда**
15	Если я не могу вспомнить нужное слово на эстонском, то пытаюсь объясниться другими знакомыми словами на эстонском.				
16	Я оставляю задание невыполненным, если оно кажется мне слишком тяжёлым.				
17	На уроке я занимаюсь учёбой, а не другими делами (например болтанием).				
18	Я задумываюсь о том, чему новому я научился.				
19	Если какое-то задание не получается, то я задумываюсь, что было сделано не так (анализирую себя как ученика). Например, если не сдам контрольную работу, то я понимаю, что значит учился недостаточно.				
20	Если какое-то задание не получается, то задумываюсь, что было сделано не так и в следующий раз изменю свой подход к заданию (например, если по контексту не понятен смысл предложения, то переведу все незнакомые слова, а не оставлю задание невыполненным).				
21	В начале курсов я задумываюсь, чему хочу научиться к окончанию учёбы (например, хочу уметь рассказать на эстонском о себе и своей семье).				
22	Я делаю домашнюю работу, которую задаёт учительница.				
23	Я учусь на своих ошибках (если учительница меня поправляет, то в следующий раз пытаюсь ту самую ошибку не повторить).				
24	Я учу новые слова наизусть.				
25	Я учу грамматику и самостоятельно после урока.				
26	Я слушаю песни на эстонском языке.				
27	Я смотрю по телевизору передачи на эстонском языке.				
28	Я читаю книги/журналы/газеты на эстонском языке.				
29	Я настроен позитивно к предмету (эстонский язык).				

Jrk		**Всегда**	**Часто**	**Редко**	**Никогда**
31	Я не раздражаюсь, если не всё понимаю или задание на получается.				
32	Я не переживаю из-за своих языковых ошибок.				
33	Я задаю вопросы и уточняю то, что не совсем понял.				
34	Я делаю задания вместе со своими однокурсниками (сообща).				
35	Я прошу учительницу поправлять все мои языковые ошибки.				
36	Я повторяю в голос новые фразы или слова.				
37	Я пытаюсь разговаривать с однокурсниками на эстонском языке.				
38	Я прислушиваюсь к тем, кто говорит на родном (эстонском) языке, например в жизни или по радио.				
39	Я пытаюсь начать разговор на эстонском языке (например с родственником или с другом).				
40	Я учусь от учительницы (произношение слов, грамматику и т.д).				
41	Я учусь на ошибках однокурсников.				
	Что ещё?				

Lisa 2. Lühivastused, mis teeb eesti keele õppimise raskeks (küsimustiku 1.osas)

- sõltub õpitavast teemast;
- kehv mälu, olen hajevil, sõnade lõpud on rasked;
- sest varasemalt õpitud asjad on ununenud ning ei ole mälu;
- kõik, mida õpin, järgmiseks päevaks unustan ära;
- õpin vanglas, see rõhub mind;
- midagi ei jää meelde;
- ma ei saa keelest ning see ei jää meelde;
- omandan halvasti;
- varem ei olnud vajadust õppida eesti keelt,
- elasin Mustvees, seal on kõik venelased;
- kui oli võimalus õppida, ei teinud seda, sest polnud aega ega tahtmist, praegu takistab vanus ning on teised huvid ja soovid;
- eesti keel on raske keel;
- ei meeldi õpetamise metoodika;
- eestlaseid on vähe, ei ole soovi, vajadust ja perspektiivi;
- käänded, numbrid;
- ma ei näe perspektiivi, puudub motivatsioon;
- ei saa ülesandest aru; õpe kestab lühikest aega, kursuste vahel on pikk vahe;
- õppimine tuleb raskelt, vabaduses minu kodulinnas ja tööl räägitakse vene keeles;
- mitte emakeeles mõelda on raske ning sõnu õppida on raske;
- olen Narvast, kus on enamus venekeelne rahvas, mul puudus võimalus harjutada eesti keelt; õppimine tuleb raskelt, mul ei ole seda keelt vaja;
- õppimine toimub Tartu Vanglas;
- grammatika tuleb raskelt;
- grammatika on raske;

- ei ole soodumust, nagu teistel, õppimine tuleb raskustega;
- sest eesti keel on palju raskem kui inglise või hispaania keel.

Lisa 3. Lühivastused, mis mõjutab keeleõpet (küsimustiku 1.osas)

- grupi õhkkond;
- kui mul on hea tuju (autori kommentaar- kui õpilasel on hea tuju), antud vastus esines kolm korda;
- tähed, tuul, kuu;
- ajahulk, mida ma jõuan õppimise peale kulutada;
- vanus;
- kui kõik üksteisest aru saavad ning ka õpetajast;
- soov õppida;
- kuu faasid;
- õpetaja oskus produktiivselt koostada tunni plaani;
- tähtis on üldine meelestatus;
- kui ma tunnen, et olen kaasatud.

Lisa 4. Lühivastused, milleks on eesti keelt vaja (küsimustiku 1.osas)

- Et elada Eestis, on vaja osata eesti keelt;
- meeldib õpetaja;
- et 9.klassis sooritada eksam;
- sest eesti keele õppimine on ITKs kirjas ja ilma selleta on raske saada ennetähtaegselt välja; et neidudega suhelda;
- et midagi teada;
- väike rahaline boonus;
- et aju töötaks;
- elan Eestis, pean oskama riigikeelt;
- suhtluseks;
- mul on eestlanna pruut.

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Olesja Aarik (sünnikuupäev: 02.07.1983)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose „Tartu vanglas riigikeelt õppivate kinnipeetavate keeleõppestrateegiate kasutus“, mille juhendaja on Tiina Kikerpill,
1.1. reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;
1.2. üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace´i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.
2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.
Tartus, 30.08.2018