

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

Zlata Rätsepp

TEHNOLOOGIA ROLL INGLISE KEELE OMANDAMISEL KOOLIVÄLISEL AJAL: KAHE
EESTI PÕHIKOOLI III KOOLIASTME ÕPILASTE NÄITED
Bakalaureusetöö

Juhendaja: inglise keele algõpetuse nooremlektor Kristel Ruutmets

Tartu 2025

Kokkuvõte

Tehnoloogia roll inglise keele omandamisel koolivälisel ajal: kahe Eesti põhikooli III kooliastme õpilaste näited

Tehnoloogia areng on muutnud keeleõppe võimalused mitmekesisemaks ja kättesaadavamaks ka koolivälises kontekstis. Uuringu eesmärk oli välja selgitada, kuidas III kooliastme õpilased kasutavad tehnoloogiat inglise keele õppimiseks väljaspool koolikeskkonda ning milliseid erinevusi ilmneb tüdrukute ja poiste kasutusharjumustes. Andmed koguti 56 õpilaselt kahest põhikoolist digitaalse küsimustikuga. Tulemused näitasid, et tehnoloogiat kasutatakse peamiselt sisemisest motivatsioonist lähtudes. Enim kasutati YouTube'i ja Netflixi, levinuimad tegevused olid videote vaatamine ja inglise keeles suhtlemine. Tüdrukud kasutasid Duolingo ja Kahoot!'i rohkem kui poisid. Uuring toob esile tehnoloogia potentsiaali toetada õpilaste iseseisvat keeleõpet kooliväliselt.

Võtmesõnad: tehnoloogia, inglise keel, kooliväline õpe, iseseisev õppimine, soolised erinevused

Abstract

The Role of Technology in English Language Acquisition Outside School: Examples from two Estonian Basic Schools

The development of technology has made language learning opportunities more diverse and accessible, even outside the school context. The aim of this study was to explore how lower secondary students use technology for learning English outside the school environment and what differences emerge between the habits of girls and boys. Data was collected from 56 students in two schools through a digital questionnaire. The results indicated that technology was mainly used due to intrinsic motivation. The most frequently used platforms were YouTube and Netflix, and the most common activities included watching videos and communicating in English. The girls reported using Duolingo and Kahoot! more often than the boys. The study highlights the potential of technology to support independent language learning beyond the classroom.

Keywords: technology, English language, out-of-school learning, independent learning, gender differences

Sisukord

Kokkuvõte	2
Abstract	2
Sissejuhatus	4
Teoreetiline ülevaade	5
Iseseisev õppimine	5
Tehnoloogia roll keeleõppes	6
Tehnoloogiapõhised võimalused iseseisvaks keeleõppeks väljaspool kooli	7
Metoodika.....	9
Valim.....	9
Andmekogumine	10
Andmeanalüüs	11
Tulemused	12
Arutelu.....	15
Kasutatud kirjandus.....	19
Lisad	
Lisa 1. Digitaalne küsimustik	
Lisa 2. Lapsevanemate nõusolekuvorm esimeses koolis.....	
Lisa 3. Lapsevanemate nõusolekuvorm teises koolis	

Sissejuhatus

Enesereguleeritud õpe on protsess, mille käigus õppija võtab initsiatiivi enda õppimisvajaduste määramisel, sobivate õppimisstrateegiate rakendamisel ning püstitatud eesmärkide ja õpitulemuste hindamisel (Zimmerman, 2013). Iseseisev õpe on sarnane mõiste, mida kasutatakse tihti konstruktivistliku õppimisteooriaga seotult, kuna fookuses on õpilase aktiivne osalus õppimisprotsessis (Boltovsky, 2020; Shah, 2019). Konstruktivistliku õppimisteooria järgi ehitavad õpilased ise oma teadmiste pagasit, seostades uusi teadmisi vanadega (Shah, 2019). See tähendab, et õppimise keskmes ei ole õpetaja kui teadmiste jagaja, vaid õpilane ise kui oma õppimise juhtija, uurija ja katsetaja (Boltovsky, 2020).

Tänapäeva õppijad on üles kasvanud digitaalses keskkonnas, kus tehnoloogia on loomulik osa nende igapäevaelust (Bărbuceanu, 2020). Bărbuceanu (2020) märgib, et õppijad muutuvad iseseisvamaks ja pühendunumaks, kui nad saavad õppida neile tuttavalt viisil, kasutades erinevaid digitaalseid võimalusi, nagu videoõpe, interaktiivsed keskkonnad või sotsiaalmeedia. Autor lisab, et tuttavlikkus digivahenditega annab õppijatele vabaduse suunata oma õppimist iseseisvalt (nt otsida infot, hallata tegevusi), muutes tehnoloogia enesejuhitud õppimise võimaldajaks. Al-Qallaf ja Al-Mutairi (2016) kinnitavad, et digitaalse sisu kasutamine muudab passiivsed kuulajad aktiivseteks sisuloojateks. Samad autorid arvavad siiski, et digitaalne meedia ja digitaalsed seadmed ei lahenda haridusprobleeme, vaid pigem on need abivahendiks, mis koos muude pedagoogiliste praktikatega võivad avaldada positiivset mõju võõrkeeleõpetusele ja -õppele.

Tehnoloogia kasutamise potentsiaal keeleõppes ei realiseeru täielikult, kui õpilastel puudub motivatsioon seda keeleõppe eesmärgil kasutada (Lai, 2019). An jt (2023) jagasid oma uurimistöös õpilased motiveerituse põhjal kolme gruppi: kõrged, keskmised ja madalad saavutajad. Selgus, et kõrgeid saavutajaid motiveerib sisemine motiveeritus, keskmiseid nii sisemine kui välimine ning madalaid saavutajaid motiveerivad peamiselt välised tegurid, näiteks negatiivsete tulemuste vältimine.

Siiamaani on uurimustes keskendutud tehnoloogia integreerimisele võõrkeeletundi (nt Cutter, 2015; Erbas *et al.*, 2021) või üleüldiselt tehnoloogia ja õppimise seosele (nt Lin *et al.*, 2014; Van *et al.*, 2021). Samas pole autorile teadaolevalt Eesti kontekstis uuritud, kuidas õpilased vabatahtlikult väljaspool kooli tehnoloogia toel inglise keelt õpivad. Teema uurimine on oluline, sest välja selgitades, milliseid tehnoloogilisi võimalusi õpilased vabatahtliku õppe jaoks kasutavad, saavad õpetajad parema ülevaate õpilaste eelistustest võõrkeeleõppe juures ning see

loob omakorda võimaluse eelistusi kasutada nii, et võõrkeeleõpe oleks tõhusam ja õpetaja saaks pakkuda paremat tuge.

Teoreetiline ülevaade

Iseseisev õppimine

Tänapäeval oodatakse inimestelt varasemast rohkem, et nad kujundaksid ise oma elu, teeksid valikuid ja vastutaksid nende valikute eest (Voskamp *et al.*, 2022). Sama uuringu autor rõhutab, et praegused õpilased peavad valmistuma õppeks, mis kestab terve elukaare, kuna neil tuleb kogu oma karjääri vältel omandada uusi teadmisi ja oskusi. Üheks selliseks põhjuseks on Shen'i (2024) arvates tööprotsesside automatiseerumine. Autor leiab, et tehisintellekti ulatuslik areng võib viia töökohtade kadumiseni, kuna tehisintellekt on võimeline iseseisvalt sooritama korduvaid, rutiinseid ülesandeid. Vastukaaluks toob autor välja, et selline laialdane automatiseerumine annab inimestele võimaluse töötada tehnoloogilistes valdkondades, mis nõuavad edasijõudnud oskusi, mistõttu on selliste võimaluste realiseerimiseks vajalik ennekõike kohanemisoskus. Elukestev õpe seab õpilastele kõrged nõudmised enesejuhtimise osas (Voskamp *et al.*, 2022).

Zimmerman (2015) defineerib eneseregulatiivset õppimist kui õppimisprotsessi, kus õppija kontrollib oma õppimist kolme etapi kaudu: ettevalmistamine, teostamine ja enesepeegeldus. Antud artikli järgi keskendutakse esimeses faasis eesmärkide seadmisele ja õppimisstrateegiate valimisele. Teises etapis keskendutakse strateegiate rakendamisele ja käitumise kohandamisele, kolmandas aga protsessi ja tulemuste hindamisele. Mõnikord aetakse segamini mõisted *eneseregulatiivne õppimine/enesereguleeritud õppimine* (ingl *self-regulated learning*) ja *enesejuhitud õppimine* (ingl *self-directed learning*). Arvatakse, et enesejuhitud õpe võimaldab õpilastele suuremat sõnaõigust õppeprotsessis kui eneseregulatiivne õpe (Voskamp *et al.*, 2022). Enesejuhitud õppimise puhul vastutab õpilane õppeprotsessi eest täielikult, enesereguleeritud õppes suunab õpilast ennast reguleerima aga õpetaja (Saks & Leijen, 2014).

Iseseisva õppe üheks võimaluseks on näiteks projektõppe rakendamine. Projektipõhine õpe muudab traditsioonilist õpetaja-õpilase kontseptsiooni, soodustades õppijate iseseisvust ja vastutust oma õppimise eest (Kopzhassarova *et al.*, 2016). Samad autorid tõstavad esile mõtte, et kuna projektipõhine õpe on koostöine tegevus, siis võtavad õpilased sedasi endale ühise vastutuse, et lahendada mõnd reaalelulist probleemi. Autorid selgitavad, et kuigi projektitööd tehakse koos rühmas, vastutab iga õpilane oma ülesande eest ise, mis tähendab, et ta peab

iseseisvalt pingutama, oma tegevust planeerima ja läbi mõtlema. Sarnasel viisil aitab iseseisvat õppimist toetada ka tehnoloogia kasutamine keeleõppes. Warni jt (2018) toovad välja, et nutiseadmed ja digivahendid annavad õppijale võimaluse õppida keelt oma tempos, vastavalt enda eesmärkidele ja ilma õpetaja otsese juhendamiseta, mis aitab arendada iseseisvust ja oskust oma õppimist ise juhtida.

Iseseisva õppimise arendamine on muutumas üha olulisemaks, kuna igäüks peab olema valmis juurde õppima ja arenema. Elukestev õpe ja tööprotsesside automatiseerimine toovad endaga kaasa vajaduse pidevalt kohaneda ja omandada lisaoskusi. Eneseregulatiivne õpe aitab õppijatel oma õppimist juhtida eesmärkide seadmise, strateegiate valimise ja hindamise kaudu. Ka tehnoloogia kasutamine toetab iseseisvat õppimist, pakkudes õpilastele võimaluse õppida oma tempos ja juhtida oma õppimisprotsessi pideva õpetaja juhendamiseta.

Tehnoloogia roll keeleõppes

Tehnoloogiapõhiste võimaluste integreerimine keeleõppesse toetab kriitilise mõtlemise ja keeleoskuse arengut (Shaik *et al.*, 2024). Shaik'i jt (2024) uurimus viis läbi võrdluse ülikooli tudengite seas – võrreldi üliõpilaste testitulemusi enne ja pärast tehnoloogia kasutuselevõttu. Võrdlusest selgus, et testitulemused paranesid keskmiselt 28,2% pärast tehnoloogia kasutuselevõttu. Antud uurimusest tuli välja, et tehnoloogia võimaldas õpilastel saada isikupärastatud soovitusi õppimiseks ja enda vigade parandamiseks ning seega paranesid ka testitulemused. Samuti selgus sellest uuringust, et digivahendite kasutamine tunnis muutis tunni õpilaste jaoks kaasahaaravamaks, kuna kasutusel olid personaalsemad tehnoloogiapõhised meetodid.

Tehnoloogiapõhised meetodid on õpilaste jaoks kaasahaaravad sealhulgas tänu mängustamisele, mille jätkusuutlikkust hariduses on analüüsinud Nicholson (2015). Selle illustreerimiseks on ta kasutanud RECIPE-mudelit, mille sisu on järgmine: enesepeegeldus (ingl *reflection*), sisu (ingl *exposition*), valikuvabadus (ingl *choice*), teadlikkus (ingl *information*), mänguline katsetamine (ingl *play*) ja kaasatus (ingl *engagement*). Ta väidab, et mängustamine peaks kajastama pedagoogilist sisu, mitte pelgalt mängu punktide ja tasemete kogumise näol (*exposition*). See tähendab, et mängulised elemendid peaksid õpilast teadlikus õppimises edasi aitama, mitte töötama ainult meelelahutusena (*information*). Seega peab mängustamine andma õpilasele vabaduse proovida erinevaid õppimisviise ning võimaldama eksimisruumi (*play*). Kui

õpilasel on võimalus valida viisi, kuidas ta õpib (*choice*), tõuseb ka tema motivatsioon, sest ta tunneb, et saab ise olla oma õppimise juhtija (*engagement*). Enesepeegeldus (*reflection*) viitab aga vahetule tagasisidele, mis aitab õppijal mõista, mis on juba selge ja mida on vaja veel juurde õppida.

Tehnoloogia integreerimine võib äratada huvi õppimise vastu, kasutades sealjuures erinevaid õppemeetodeid, näiteks digitaalset jutustamist (ingl *digital storytelling*), mis ühendab endas teksti, pildi ja heli mõne loo jutustamiseks (Leong *et al.*, 2019). Leong'i jt (2019) uuringust selgus, et inglise keele õppijad olid digitaalset jutustamist kasutades rohkem haaratud õppeprotsessi ja motiveeritumad – nad olid õppimisest rohkem huvitatud, uurisid uusi sõnu ning harjutasid hääldust ja lugemist, mis tähendab, et õpilastel paranes nii kirjalik kui ka suuline väljendusoskus. Samas ei toeta digitaalne jutustamine ainult osaoskuste arengut – see muudab õppimise õppijakesksemaks, sest õpilased kasutavad digitaalse jutustamise käigus ära oma mõtteid tähenduslikul ja looval viisil, muutes nii õppimise sügavamaks (Robin, 2016; Smeda *et al.*, 2014). Teisisõnu valib õppija sobiva keelekasutuse, struktureerib oma mõtteid ning kombineerib seda visuaalsete ja heliliste elementidega.

Tehnoloogia aitab keeleõpet muuta personaalsemaks. Digivahendid võimaldavad valida igapäevasele sobivaimaid õppimisviise katsetamis- ja eksimisruumiga ning saada personaalsemat vahetut tagasisidet. Õppijad saavad mänguliselt läbipaistva ülevaate oma edusammudest ja arenguruumist. Mängulised (nt punktide kogumine õppetükkide eest) ja loovad lahendused (nt digitaalne jutustamine) aitavad hoida õpilaste motivatsiooni, sest õpilased tunnevad, et on ise oma õppimise juhid. Selline lähenemine toetab õppijate iseseisvust ja loob aluse tehnoloogiapõhiseks keeleõppe jätkamiseks ka väljaspool klassiruumi, kuna see ei nõua õpetaja pidevat juhendamist.

Tehnoloogiapõhised võimalused iseseisvaks keeleõppeks väljaspool kooli

Hiljutised uuringud näitavad, et mobiilirakendused ja tehisintellektil põhinevad tööriistad võimaldavad iseseisvat keeleõpet väljaspool formaalset klassiruumi. Yuen'i ja Schlote'i (2024) uuringu tulemused näitasid, et õppijad eelistavad rakendusi, mis on lihtsalt kättesaadavad ja hõlpsalt navigeeritavad: rakendusi, mis saavad töötada erinevates seadmetes; neile pääseb ligi minimaalsete klõpsudega ning need on selge ülesehitusega. Lisaks oodati, et rakendus pakuks lühikesi ülesandeid, võimaldaks jälgida oma arengut ja annaks kohest tagasisidet, kohanduks

õppija tasemega ning sisaldaks vajadusel tõlke- või sõnaraamatu funktsiooni. Autorite sõnul soovis enamik õppijaid, et keeleõpperakendus võimaldaks suhelda teiste õppijatega, luua kontakti emakeelsete kõnelejatega ning kuuluda kogukonda. Sarnased ootused peegelduvad ka Vermeire'i jt (2024) käsitluses, mille järgi sellised sotsiaalmeediaplatformid nagu YouTube, TikTok ja Twitch pakuvad keeleõppijatele kogukondi, kus saab õppida, jagada kogemusi ja ennast väljendada.

Konkreetsete platformide kasutamine võib mõjuda keeleoskusele erinevalt, soodustades või ka pärssides eri osaoskuste arengut. Wang'i jt (2020) küsitlusuuringu põhjal leidsid õppijad, et YouTube aitab arendada kuulamisoskust ja laiendada sõnavara, kuna videod pakuvad loomulikku keelekeskkonda. Shortt jt (2023) rõhutavad, et Duolingo ei paku erilisi võimalusi kirjalikuks ja suuliseks eneseväljenduseks, kuna selle ülesanded keskenduvad peamiselt valikvastustele ja tõlkimisele. España-Delgado (2023) uuringust selgus, et õppijad hindasid Quizizzist eelkõige sõnavara, grammatika ja lugemise arendamise pärast, kuid platform ei toeta rääkimise ja kirjutamise arengut.

Digivahendite toel õppimisstrateegiate valik võib sooliselt varieeruda. Mahmud ja Nur (2018) leidsid, et tüdrukud eelistasid kirjutamist, sest see andis neile aega selgemaks eneseväljenduseks, poisid eelistasid pigem suulist suhtlust. Samas kasutasid tüdrukud rohkem strateegiaid, mis olid seotud suhtlemise ja enesemotiveerimisega, poisid eelistasid aga strateegiaid, mis aitasid infot paremini meelde jätta ja oma õppimist jälgida. Bouzayenne'i (2023) uuring Tuneesias näitas, et mobiilirakendusi kasutati sugude vahel sarnaselt, ehkki poisid hindasid praktilisust ja tüdrukud sotsiaalset kasu. Toda jt (2019) uurimusest selgus omakorda, et poisid eelistasid mängulisi ja võistluslikke elemente, nagu punktisüsteemid, järjestamine ja valikuvõimalus.

Tehnoloogiapõhised võimalused toetavad keeleõpet väljaspool koolikeskkonda. Eriti eelistavad õppijad selliseid rakendusi, mis on kasutajasõbralikud ja paindlikud kasutamiseks. Populaarsed sotsiaalmeediaplatformid nagu YouTube ja TikTok pakuvad loomulikku keelekeskkonda ning aitavad kaasa kuulamisele ja sõnavara arengule. Samas mitte kõik rakendused ei arenda võrdselt kõiki keele osaoskusi – näiteks ei soosi Duolingo suulist ega kirjalikku eneseväljendust. Samuti ilmnevad õppimisstrateegiate valikus soolised erinevused – tüdrukud kalduvad eelistama suhtlust, samas kui poisid väärtustavad enam mängulisi lahendusi.

Tehnoloogiapõhised vahendid pakuvad mitmekesiseid võimalusi keeleõppeks, kuid nende tõhusus sõltub eelkõige õppija individuaalsetest vajadustest ja eesmärkidest.

Siiamaani on uurimustes keskendutud tehnoloogia integreerimisele võõrkeeletundi (nt Cutter, 2015; Erbas *et al.*, 2021) või üleüldiselt tehnoloogia ja õppimise seosele (nt Lin *et al.*, 2014; Van *et al.*, 2021). Samas pole autorile teadaolevalt Eesti kontekstis uuritud, kuidas õpilased vabatahtlikult väljaspool kooli tehnoloogia toel inglise keelt õpivad. Teema uurimine on oluline, sest välja selgitades, milliseid tehnoloogilisi võimalusi õpilased vabatahtliku õppe jaoks kasutavad, saavad õpetajad parema ülevaate õpilaste eelistustest võõrkeeleeõppe juures ning see loob omakorda võimaluse eelistusi kasutada nii, et võõrkeeleeõpe oleks tõhusam ja õpetaja saaks pakkuda paremat tuge.

Uuringu eesmärk on välja selgitada, Uuringu eesmärk oli välja selgitada, kuidas III kooliastme õpilased kasutavad tehnoloogiat inglise keele õppimiseks väljaspool koolikeskkonda ning milliseid erinevusi ilmneb tüdrukute ja poiste kasutusharjumustes.

Vastavalt töö eesmärgile püstitati järgmised uurimisküsimused:

- 1) Millisel eesmärgil kasutavad põhikooli III kooliastme õpilased tehnoloogiat inglise keele õppimiseks väljaspool koolikeskkonda?
- 2) Milliseid tehnoloogilisi platvorme ja kui sageli kasutavad põhikooli III kooliastme õpilased inglise keele õppimiseks väljaspool kooli?
- 3) Milliseid õppetegevusi teevad põhikooli III kooliastme õpilased inglise keele õppimiseks tehnoloogia toel väljaspool kooli?
- 4) Millised erinevused esinevad poiste ja tüdrukute tehnoloogiakasutuses inglise keele õppimisel väljaspool kooli?

Metoodika

Valim

Uuring viidi läbi ühe Võru ja ühe Tartu maakonna põhikooli III kooliastme õpilaste seas. III kooliaste valiti, kuna võrreldes II kooliastmega, kus keeleõpingud on alles algusjärgus, omavad III kooliastme õpilased juba paremaid teadmisi eesmärgipärastatud inglise keele õpingutest. Eesmärgipärastatud õppele III kooliastmes viitavad järgmised punktid Põhikooli riiklikus õppekavas (Ainevaldkond „Võõrkeeled“, 2023): õpieesmärkide seadmine, oma arengu

analüüsimine, keelekasutus elulähedastes olukordades, suhtluspädevuse ja kultuurilise teadlikkuse arendamine, õppimine individuaalsete vajaduste ja huvide järgi. Tegemist on mugavusvalimiga, kuna uuringusse kaasati vaid need õpilased, kes olid koostöövalmid ja uurijale kättesaadavamad (Õunapuu, 2014). Kokku vastas küsimustikule 56 õpilast, kellest 25 õppis 7. klassis, 15 8. klassis ja 16 9. klassis. Vastanutest 32 olid tüdrukud ja 24 poisid.

Enamik vastajaid hindas oma inglise keele oskust heaks või väga heaks. 56 vastanust pooled (50%) hindasid oma inglise keele taset heaks, 33,9% koguni väga heaks. Halvaks hindas oma taset 8,9% ning väga halvaks 3,6%. Ülejäänud 3,6% märkisid, et nad ei oska öelda.

Andmekogumine

Andmekogumismeetodiks oli digitaalne küsimustik (vt lisa 1) Google Forms'i keskkonnas. Küsimustik võimaldab vastuseid teisendada arvudeks ning neid statistiliselt analüüsida, samuti võimaldab küsimustik hõlpsalt saada vastuseid suurema hulga inimeste käest (Õunapuu, 2014). Küsimustik koostati silmas pidades uuringu eesmärki ja uurimisküsimusi ning see jagunes viieks osaks: taustaandmed, tehnoloogilised seadmed, tegevused, põhjendus, väited. Taustaandmete plokk sisaldas küsimusi vastaja soo ja klassi kohta. Tehnoloogiliste seadmete plokkiga kaardistati, milliseid digiplatvorme etteantud platvormidest (nt Duolingo ja YouTube) vastaja inglise keele õppimiseks väljaspool kooli kasutab ning kui sageli neid kasutatakse. Järgmises plokkis uuriti, milliseid tegevusi etteantud tegevustest (nt sõnade õppimine ja ingliskeelsete videote vaatamine) tehnoloogiaga väljaspool kooli tehakse. Põhjenduste plokk sisaldas küsimusi, kus vastaja pidi hindama väiteid seoses oma koolivälise tehnoloogiakasutuse põhjustega (nt „Tahan arendada oma inglise keele oskust“). Väidete plokk aga sisaldas seisukohti, millega vastaja pidi nõustuma või mitte nõustuma, kajastamaks üldist hoiakut tehnoloogia kasutamise suhtes (nt „Tehnoloogia aitab mul väljaspool kooli inglise keelt paremini õppida“).

Enne põhiuuringut prooviti küsimustikku ühe 9. klassi õpilase peal, et kontrollida, kas küsimused on arusaadavad ja kui kaua nendele vastamine aega võtab. Dillman jt (2014) rõhutavad, et selline eelnev katsetamine aitab vältida mõõtmisvigu, mis võivad tekkida siis, kui küsimused ei väljenda piisavalt täpselt seda, mida uurimuses tegelikult tahetakse välja selgitada. Piloottestis kulus õpilasel küsimustiku täitmiseks 13 minutit, mis oli kooskõlas autori hinnangulise 15-minutilise ajakuluga. Sisulisi muudatusi küsimustikus peale selle proovimist ei tehtud.

Põhiuuringu jaoks võttis töö autor ühendust valitud põhikoolidega ning palus juhtkonna abi nõusolekute kogumisega ja küsitluse läbiviimisega klasside kaupa. Nõusolekuvormi koostamisel toetuti osaliselt Tiina Tompsi magistritöös kasutatud nõusolekuvormile (Tomps, 2019). Ühe kooli õppejuht saatis nõusolekud vanematele laiali Stuumiumi teel (vt lisa 2). Teine õppejuht soovis, et autor tooks kooli nõusolekute küsimise vormid paberkandjal, et need laste koju kaasa anda (vt lisa 3). Oma nõusoleku andmiseks määrati tähtaeg ning selle lähenemisel andsid õppejuhid sellest lapsevanematele märku, et võimalusel suurendada nõusolekute arvu. Siis lepiti õppejuhtidega kokku aeg ja koht küsitluse läbiviimiseks.

Ühes koolis viidi küsitlus läbi vahemikus jaanuar–veebruar 2025. Õpilased täitsid küsimustikku omale sobival ajal kodus ning see oli neile vabatahtlik. Teises koolis viidi küsitlus läbi ajavahemikus veebruar–märts 2025 ning seekord täitsid õpilased küsimustikku tunni ajast. Selline lähenemine valiti, kuna koolidel olid erinevad võimalused ja sooviti, et õpilased pääseksid küsimustikule ligi neile sobival ajal ja viisil. Erinevate võimaluste pakkumine küsimustiku täitmiseks aitab vähendada olukordi, kus teatud sihtrühmade esindajad ei saa küsitluses osaleda, näiteks tehniliste takistuste tõttu (Dillman *et al.*, 2014). Ka teises koolis oli vastamine vabatahtlik, kuid vastamise võimaluse said ainult need õpilased, kelle vanemad olid eelnevalt oma nõusoleku andnud.

Uuring viidi läbi kooskõlas Hea teadustava (2017) juhistega, järgides nõudeid, mis käsitlevad uuringusse kaasatud isikute autonoomia, privaatsuse ja heaolu kaitset. Küsitluse kaaskirjas lubati tagada õpilaste anonüümsus, tehti põgus ülevaade sellest, mida küsitlus endast kujutab, sh selgitati, kuidas küsitluse tulemusi kasutatakse. Küsimustikule vastamine võttis aega umbes 15 minutit. Saadud andmeid hoiti turvaliselt küsitluse autori isiklikus seadmes ning kustutatakse sealt peale lõputöö kaitsmist. Küsimustik oli koostatud nii, et autor ei saaks teada, kuidas vastas konkreetne laps – see oli eelnevalt seadistatud nii, et sellele vastamine ei oleks kuidagi seotud konkreetse isiku kontodega.

Andmeanalüüs

Andmete kirjeldamisel kasutati kirjeldavat statistikat (keskmised, standardhälbed, protsendid), mis aitas andmeid iseloomustada ja kokku võtta, kasutades näiteks graafikuid ja tabeleid (Õunapuu, 2014). Lisaks võrreldi tüdrukute ja poiste poolt antud tulemusi t-testi abil, mis võimaldab võrrelda kahe grupi vahelisi tulemusi (Kim, 2015). Statistiliselt oluliseks loeti

erinevused tasemel $p < 0.05$, mis tähendas, et erinevused pole juhuslikud ning tõenäoliselt viitavad tegelikele seostele gruppide vahel.

Esmalt töödeldi andmeid Microsoft Exceli abil: vastused korrastati, viidi sobivale kujule ning vigased või puuduvad andmed eemaldati andmestikust. Seejärel rakendati kirjeldavat statistikat – arvutati sagedused, protsendid ja keskmised –, mille tulemused esitati tabelitena.

Tulemused

Uuringu eesmärk oli välja selgitada, kuidas III kooliastme õpilased kasutavad tehnoloogiat inglise keele õppimiseks väljaspool koolikeskkonda ning milliseid erinevusi ilmneb tüdrukute ja poiste kasutusharjumustes. Käesolevas peatükis tuuakse välja tulemused vastavalt uurimisküsimustele. Esitatakse vastajate arvud ja protsendid, vastuste aritmeetilised keskmised ja standardhälbed ning puudutatakse ka t-testi tulemusi. Kõik 56 õpilast vastasid kõigile küsimustele.

Esimene uurimisküsimusega sooviti välja selgitada, millisel eesmärgil kasutavad põhikooli III kooliastme õpilased tehnoloogiat inglise keele õppimiseks väljaspool koolikeskkonda. Selleks pidid vastajad andma hinnangu etteantud väidetele, kasutades skaalat 0 = ei ole üldse nõus, 1 = pigem ei ole nõus, 2 = pigem nõus, 3 = täiesti nõus. Tulemuste põhjal (vt tabelit 1) sai kõige kõrgema hinnangu väide „Tehnoloogia aitab mul inglise keelt paremini õppida”, millega nõustus täielikult 48,2% õpilasi. Kõige madalamad hinnangud said väited „Vanemad või õpetajad sunnivad” (üldse ei nõustunud 53,6%), „Vanemad või õpetajad innustavad” (41,1%) ning „Sõbrad teevad ka nii” (30,4%)

Tabel 1. III kooliastme õpilaste tehnoloogia kasutamise eesmärk inglise keele õppimisel väljaspool kooli

Väide	0	1	2	3	M	SD
1. Tehnoloogia aitab mul väljaspool kooli inglise keelt paremini õppida.	2 (3,6%)	6 (10,7%)	21 (37,5%)	27 (48,2%)	2,3	0,81
2. Tahan koolis paremini hakkama saada.	4 (7,1%)	9 (16,1%)	16 (28,6%)	27 (48,2%)	2,18	0,96
3. Tehnoloogia abil õpin väljaspool kooli inglise keelt kiiremini.	4 (7,1%)	9 (16,1%)	18 (32,1%)	25 (44,7%)	2,14	0,94

Väide	0	1	2	3	M	SD
4. Tehnoloogia teeb inglise keele õppimise väljaspool kooli põnevamaks.	5 (8,9%)	8 (14,3%)	17 (30,4%)	26 (46,4%)	2,14	0,98
5. Ilma tehnoloogiata oleks väljaspool kooli inglise keele õppimine raskem.	10 (17,9%)	11 (19,6%)	14 (25%)	21 (37,5%)	1,82	1,13
6. Sõbrad teevad ka nii.	17 (30,4%)	13 (23,2%)	12 (21,4%)	14 (25%)	1,41	1,17
7. Vanemad või õpetajad innustavad.	23 (41,1%)	12 (21,4%)	15 (26,8%)	6 (10,7%)	1,07	1,06
8. Vanemad või õpetajad sunnivad	30 (53,7%)	18 (32,1%)	4 (7,1%)	4 (7,1%)	0,68	0,90

Märkused: M – aritmeetiline keskmine, SD – standardhälve

Teise uurimisküsimuse eesmärk oli välja selgitada, milliseid tehnoloogilisi platvorme ja kui sageli kasutavad põhikooli III kooliastme õpilased inglise keele õppimiseks väljaspool kooli. Sageduse valikud olid 0 = üldse mitte, 1 = harva, 2 = mõnikord, 3 = sageli, 4 = väga sageli. Tulemuste kohaselt (vt tabelit 2) kasutas Netflix'i väga sageli 39,3% õpilasi, samal ajal kui Duolingo't kasutas väga sageli vaid 3,6% õpilasi.

Tabel 2. III kooliastme õpilaste tehnoloogiliste platvormide kasutamine inglise keele õppimiseks väljaspool kooli

Platvorm	0	1	2	3	4	M	SD
Netflix või muu, kus saab kasutada subtiitreid	7 (12,5%)	8 (14,3%)	5 (8,9%)	14 (25%)	22 (39,3%)	2,64	1,45
YouTube	8 (14,3%)	10 (17,9%)	13 (23,2%)	11 (19,6%)	14 (25%)	2,23	1,39
Mängud, kus kasutatakse inglise keelt	17 (30,4%)	10 (17,9%)	5 (8,9%)	12 (21,4%)	12 (21,4%)	1,86	1,58
Quizlet	15 (26,8%)	20 (35,7%)	15 (26,8%)	5 (8,9%)	1 (1,8%)	1,23	1,01
Kahoot!	21 (37,5%)	13 (23,2%)	15 (26,8%)	5 (8,9%)	2 (3,6%)	1,18	1,15
Quizizz	15 (26,8%)	24 (42,8%)	12 (21,4%)	3 (5,4%)	2 (3,6%)	1,16	1,01
Duolingo	33	11	6	4	2	0,77	1,13

(59%) (19,6%) (10,7%) (7,1%) (3,6%)

Märkused: M – aritmeetiline keskmine, SD – standardhälve

Kolmanda uurimisküsimuse eesmärk oli välja selgitada, milliseid õppetegevusi teevad põhikooli III kooliastme õpilased inglise keele õppimiseks tehnoloogia toel väljaspool kooli. Sageduse valikud olid 0 = üldse mitte, 1 = harva, 2 = mõnikord, 3 = sageli, 4 = väga sageli. Kõige sagedamini tegeleti ingliskeelsete videote vaatamisega ning kirjaliku või suulise suhtlemisega inglise keeles – mõlema tegevuse puhul märkis väga sagedast kasutust 21,4% õpilastest. Kõige vähem tegeldi sõnade õppimisega ja ingliskeelsete raamatute või artiklite lugemisega, mida tegi väga sageli vaid 10,7% vastanutest.

Tabel 3. III kooliastme õpilaste poolt kasutatud õppetegevused tehnoloogilistel platvormidel inglise keele õppimiseks väljaspool kooli

Tegevused	0	1	2	3	4	M	SD
Inglise keeles kirjalikult või suuliselt suhtlemine	4 (7,1%)	10 (17,9%)	14 (25%)	16 (28,6%)	12 (21,4%)	2,39	1,22
Ingliskeelsete videote vaatamine	10 (17,9%)	5 (8,9%)	13 (23,2%)	16 (28,6%)	12 (21,4%)	2,27	1,38
Sõnade õppimine	9 (16,1%)	9 (16,1%)	20 (35,7%)	12 (21,4%)	6 (10,7%)	1,95	1,21
Ingliskeelsete raamatute või artiklite lugemine	4 (7,1%)	23 (41,2%)	12 (21,4%)	11 (19,6%)	6 (10,7%)	1,86	1,15

Märkused: M – aritmeetiline keskmine, SD – standardhälve

Neljanda uurimisküsimuse (Millised erinevused esinevad poiste ja tüdrukute tehnoloogiakasutuses inglise keele õppimisel väljaspool kooli?) puhul rakendati t-testi poiste ja tüdrukute tulemuste erinevuste väljaselgitamiseks. Statistiliselt olulisi erinevusi ($p < 0,05$) ilmnes kahe platvormi – Duolingo ja Kahoot! – puhul, kus tüdrukud kasutasid neid sagedamini kui poisid (Duolingo $p = 0,0132$, Kahoot! $p = 0,0172$). Poiste ja tüdrukute hinnangud etteantud eesmärkidele ei erinenud statistiliselt oluliselt – kõik p -väärtused olid üle 0,05. Ka ühegi tegevuse kasutussagedus ei erinenud statistiliselt oluliselt poiste ja tüdrukute vahel – kõik $p > 0,38$.

Arutelu

Uuringu eesmärk oli välja selgitada, kuidas III kooliastme õpilased kasutavad tehnoloogiat inglise keele õppimiseks väljaspool koolikeskkonda ning milliseid erinevusi ilmneb tüdrukute ja poiste kasutusharjumustes. Uuringu tulemused näitasid, et põhikooli III kooliastme õpilased kasutavad tehnoloogiat väljaspool kooli inglise keele õppimiseks peamiselt selleks, et õppimine oleks huvitavam ja et see toetaks toimetulekut koolis. Kõige sagedamini kasutati platvorme Netflix ja YouTube, ning levinumad tegevused olid ingliskeelsete videote vaatamine ja inglise keeles suhtlemine. Soolised erinevused ilmsid ainult üksikute platvormide puhul – Duolingo ja Kahoot! kasutamisel olid tüdrukud aktiivsemad kui poisid. Järgnev arutelu on struktureeritud uurimisküsimuste kaupa.

Tehnoloogia kasutamise eesmärk inglise keele õppimisel väljaspool kooli. Saadud tulemused näitasid, et tehnoloogiat kasutatakse pigem sisemise motivatsiooni tõttu ehk soovitakse arendada oma inglise keele oskust ning tehnoloogia toel on seda protsessi võimalik muuta huvitavamaks ja mitmekesisemaks. Vähene mõju välistel teguritel, nagu õpetajate või vanemate sundimine, viitab sellele, et õpilased on valmis võtma vastutust oma keeleõppe eest ning iseseisvalt õppima. Need tulemused on kooskõlas An'i jt (2023) uurimusega, kus kõrge saavutusmotivatsiooniga õppijad olid motiveeritud tegutsema sisemistest teguritest. Samuti toetab see Zimmerman'i (2015) eneseregulatiivse õppimise mudelit, mille kohaselt õppija määrab ise endale sihid, tegutseb iseseisvalt ja hindab oma arenguteed.

Tehnoloogilised platvormid inglise keele õppimiseks väljaspool kooli. Tulemused näitasid, et enim kasutati Netflix'i ja YouTube'i, samas kui Duolingo kasutati kõige harvemini. Selline leid sarnaneb Yuen'i ja Schlote'i (2024) uuringu tulemustega: õppijad eelistavad kergesti ligipääsetavaid ja loomulikke keelekeskkonda pakkuvaid platvorme. Duolingo tagasihoidlik kasutus võib olla seotud Shortt'i jt (2023) välja toodud kriitikaga, et kuigi rakendus sobib hästi sõnavara ja grammatikaharjutusteks, ei toeta see piisavalt suulise ega kirjaliku eneseväljenduse arengut. Lisaks, arvestades, et An'i jt (2023) uuringu põhjal on kõrge saavutusmotivatsiooniga õppijad orienteeritud pigem sisemisele motivatsioonile – soovile ennast arendada ja õppida sügavalt –, võib oletada, et just seetõttu ei eelistata Duolingo, kuna see otseselt ei toeta isiklikku huvi ja aktiivset keelekasutust loomulikus kontekstis, vaid annab ette kindlad tingimused.

Õppetegevused tehnoloogilistel platvormidel inglise keele õppimiseks väljaspool kooli. Kõige sagedasem tehnoloogia abil tehtud kooliväline tegevus oli ingliskeelne suhtlus ja videote

vaatamine. Ka see kattub Yuen'i ja Schlote'i (2024) leidudega: õppijad soovivad olla osa kogukonnast, kus saab suhelda emakeelsete kõnelejatega. Üheks selliseks kogukonnaks toovad Vermeire jt (2024 justnimelt välja Youtube'i, kus saab lisaks kogukonnatundele ka videoid vaadata. Küsitletud õpilased lugesid kooliväliselt harva ingliskeelseid raamatuid või artikleid. Yuen'i ja Schlote'i (2024) uuringust selgus, et õppijad eelistavad lühikesi, kiiresti läbitavaid ja hõlpsasti navigeeritavaid ülesandeid, mis annavad kohest tagasisidet. Sellest vaatenurgast võivad ingliskeelsed tekstid tunduda ajamahukamad ja nõudlikumad, mis võibki seletada nende väiksemat populaarsust õpilaste hulgas, võrreldes näiteks suhtlusplatvormide kasutamise või videote vaatamisega.

Soolised erinevused inglise keele õppimises väljaspool kooli tehnoloogia toel. Statistiliselt olulised erinevused ilmned ainult Duolingo ja Kahoot! kasutamises, kus tüdrukud olid aktiivsemad kasutajad kui poisid. See võib viidata erinevatele eelistustele õppimisviiside osas. Mahmud ja Nur (2018) leidsid, et tüdrukud eelistavad suhtlemist ja eneseväljendust toetavaid strateegiaid, poisid aga infotöötlust ja võistluslikkust. Bouzayenne'i (2023) järgi hindavad tüdrukud rohkem sotsiaalset kasu, nagu võimalus suhelda ja koostööd teha, mis võib seletada nende suuremat huvi platvormide vastu, kus on rohkem suhtlus- või kaasamisvõimalusi. Kuigi võiks arvata, et punktid ja tasemed meeldivad rohkem poistele (Toda *et al.*, 2019), olid antud uuringus just tüdrukud Duolingo aktiivsemad kasutajad. Ülejäänud tegevustes soolisi erinevusi ei ilmnunud, mis ilmselt viitab sellele, et õpilaste harjumused tehnoloogiakasutuses väljaspool kooli on üldjoontes siiski sarnased. Sarnane aspekt tuli ka Bouzayenne'i (2023) uuringust välja – mobiilirakendusi kasutati sugude vahel sarnaselt.

Käesoleva uuringu üheks peamiseks piiranguks oli see, et saadud tulemusi ei saa laiendada kõikidele Eesti põhikooli III kooliastme õpilastele, kuna kaasatud olid vaid kahe kooli õpilased, kes olid kättesaadavad ja koostöövalmid. Teine piirang puudutab andmekogumise viisi – enesehinnangul põhinev küsimustik eeldas, et õpilased oskavad ise oma keeleõppe tegevusi täpselt hinnata. Tegelikuses võivad õpilaste arusaamad õppimisest olla erinevad: näiteks ei pruugi nad tajuda videote vaatamist või suhtlemist mängus inglise keeles kui teadlikku keeleõpet, ehkki nende tegevuste käigus nad siiski võivad oma inglise keelt arendada. Selline erinev tõlgendus võib mõjutada vastuste usaldusväärsust ning tekitada mõõtmisvigu.

Siiski pakub uuring väärtuslikku teavet selle kohta, kuidas põhikooliõpilased kasutavad tehnoloogiat inglise keele õppimiseks väljaspool formaalset õppekeskkonda. See annab

õpetajatele ülevaate õpilaste eelistustest, mida saab ära kasutada ka formaalses õppekeskkonnas tunni planeerimisel ja läbiviimisel. Nii on keeleõpe tõhusam ja õpilased on motiveeritumad ning õpetaja oskab õpilastele toeks olla. Sellest järelduvalt võiks tulevikus uuringusse kaasata kvalitatiivseid uurimismeetodeid, nt intervjuud, et saada veel täpsemalt teada õpilaste tehnoloogiavalikute põhjustest ja motiividest.

Tänuõnad

Töö autor soovib tänada põhikoole, milles küsimustikud läbi viidi, vastutulelikkuse eest. Lisaks soovib autor tänada bakalaureusetöö juhendajat Kristel Ruutmetsa kannatlikkuse ja nõuannete eest.

Autorsuse kinnitus

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

Zlata Rätsepp

/allkirjastatud digitaalselt/

15.05.2025

Kasutatud kirjandus

- Ainevaldkond „Võõrkeeled“. (2023). Põhikooli riiklik õppekava. *Lisa 8. Riigi Teataja I*, 08.03.2023, 1. https://www.riigiteataja.ee/aktilisa/1100/8202/4002/18m_pohi_lisa8.pdf
- Al-Qallaf, C. L., & Al-Mutairi, A. S. R. (2016). Digital literacy and digital content supports learning. *The Electronic Library*, 34(3), 523–542. <https://doi.org/10.1108/EL-05-2015-0076>
- An, Z., Lai, C., & Gan, Z. (2023). Motivation in self-directed use of technology for English learning among high, average, and low achievers. *System*, 115, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.system.2023.103051>
- Bărbuceanu, C. D. (2020). Teaching the digital natives. *Revista de Științe Politice / Revue des Sciences Politiques*, 65, 136–145. https://cis01.central.ucv.ro/revistadestiintepolitice/files/numarul65_2020/13.pdf
- Boltovsky, M. (2020). *Nüüdisaegse õpikäsituse rakendamise Käitsevæ Akadeemia taktika õppetooli näitel* [magistritöö, Tartu Ülikool]. ADA. <http://hdl.handle.net/10062/68683>
- Bouzayenne, M. (2023). Learners' language learning style preferences, class level, gender, and using mobile apps for EFL learning among Tunisian university students. *Focus on ELT Journal*, 5(1), 1–18. <https://doi.org/10.18196/ftl.v8i2.18133>
- Cutter, M. (2015). *Using technology with English language learners in the classroom* (Master's thesis, St. John Fisher College). Fisher Digital Publications. https://fisherpub.sjf.edu/education_ETD_masters/318/
- Dillman, D. A., Smyth, J. D., & Christian, L. M. (2014). *Internet, phone, mail, and mixed-mode surveys: The tailored design method* (4th ed.). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781394260645>
- Erbas, İ., Çipuri, R., & Joni, A. (2021). The impact of technology on teaching and teaching English to elementary school students. *Linguistics and Culture Review*, 5(S3), 1316–1336. <https://doi.org/10.21744/lingcure.v5nS3.1815>
- España-Delgado, J. A. (2023). Kahoot, Quizizz, and Quizalize in the English class and their impact on motivation. *HOW Journal*, 30(1), 65–84. <https://doi.org/10.19183/how.30.1.641>
- Kim, T. K. (2015). T test as a parametric statistic. *Korean Journal of Anesthesiology*, 68(6), 540–546. <https://doi.org/10.4097/kjae.2015.68.6.540>

- Kopzhassarova, U., Akbayeva, G., Eskazinova, Z., Belgibayeva, G., & Tazhikeyeva, A. (2016). Enhancement of students' independent learning through their critical thinking skills development. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(18), 11585–11592. <http://www.ijese.net/makale/1619.html>
- Kumar Shah, R. (2019). Effective constructivist teaching learning in the classroom. *Shanlax International Journal of Education*, 7(4), 3–4. <https://doi.org/10.34293/education.v7i4.600>
- Lai, C. (2019). Learning beliefs and autonomous language learning with technology beyond the classroom. *Language Awareness*, 28(4), 3–4. <https://doi.org/10.1080/09658416.2019.1675679>
- Leong, A. C. H., Abidin, M. J. Z., & Saibon, J. (2019). Learners' perceptions of the impact of using digital storytelling on vocabulary learning. *Teaching English with Technology*, 19(4), 3–26. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1233478.pdf>
- Lin, C.-C., Hsiao, H.-S., Tseng, S., & Chan, H. (2014). Learning English vocabulary collaboratively in a technology-supported classroom. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 13(1), 162–173. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1018187.pdf>
- Mahmud, M., & Nur, S. (2018). Exploring students' learning strategies and gender differences in English language teaching. *International Journal of Language Education*, 2(1), 51–64. <https://doi.org/10.26858/ijole.v2i1.4346>
- Nicholson, S. (2015). A RECIPE for meaningful gamification. In L. Wood & T. Reiners (Eds.), *Gamification in education and business* (pp. 1–20). Springer. <https://scottnicholson.com/pubs/recipepreprint.pdf>
- Robin, B. R. (2016). The power of digital storytelling to support teaching and learning. *Digital Education Review*, 30, 17–29. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1125504.pdf>
- Saks, K., & Leijen, Ä. (2014). Distinguishing self-directed and self-regulated learning and measuring them in the e-learning context. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 112, 190–198. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1155>
- Shaik, I. A., Rajesh, D., Priya, S. S., & Kumar, C. S. (2024). The role of digital humanities and machine learning in enhancing critical thinking among select B. Tech ESL students: A case study. In *Proceedings of the 2024 IEEE 6th International Conference on*

- Cybernetics, Cognition and Machine Learning Applications (ICCCMLA)* (pp. 517–521). IEEE. <https://doi.org/10.1109/ICCCMLA63077.2024.10871471>
- Shen, Y. (2024). Future jobs: Analyzing the impact of artificial intelligence on employment and its mechanisms. *Economic Change and Restructuring*, 57(2), 1–33. <https://doi.org/10.1007/s10644-024-09629-6>
- Shortt, M., Tilak, S., Kuznetcova, I., Martens, B., & Akinkuolie, B. (2023). Gamification in mobile-assisted language learning: A systematic review of Duolingo literature from public release of 2012 to early 2020. *Computer Assisted Language Learning*, 36(3), 517–554. <https://doi.org/10.1080/09588221.2021.1933540>
- Smeda, N., Dakich, E., & Sharda, N. (2014). The effectiveness of digital storytelling in the classrooms: A comprehensive study. *Smart Learning Environments*, 1(6), 1-21. <https://doi.org/10.1186/s40561-014-0006-3>
- Tartu Ülikooli eetikakeskus. (2017). *Hea teadustava*. https://ut.ee/sites/default/files/inline-files/hea_teadustava_est_0.pdf
- Toda, A. M., Oliveira, W., Shi, L., Bittencourt, I. I., Isotani, S., & Cristea, A. I. (2019). Planning gamification strategies based on user characteristics and DM: A gender-based case study. In *Proceedings of the 12th International Conference on Educational Data Mining (EDM 2019)* (pp. 438–443). International Educational Data Mining Society. <https://doi.org/10.48550/arXiv.1905.09146>
- Tomps, T. (2019). *Põhikooli III astme õpilaste hinnangud eakaaslastele ja õpetajatele kui õpimotivatsiooni mõjutajatele lähtudes õpilaste arvust klassis* [magistritöö, Tartu Ülikool]. ADA. <http://hdl.handle.net/10062/64993>
- Van, L. K., Dang, T. A., Pham, D. B. T., Vo, T. T. N., & Pham, V. P. H. (2021). The effectiveness of using technology in learning English. *AsiaCALL Online Journal*, 12(2), 24–40. <https://asiacall.info/acoj/index.php/journal/article/view/26>
- Vermeire, Z., de Haan, M. J., Sefton-Green, J., & Akkerman, S. F. (2024). Platformised affinity spaces: Learning communities on YouTube, Twitch and TikTok. *Frontline Learning Research*, 12(4), 1–21. <https://doi.org/10.14786/flr.v12i4.1325>
- Voskamp, A., Kuiper, E., & Volman, M. (2022). Teaching practices for self-directed and self-regulated learning: Case studies in Dutch innovative secondary schools. *Educational Studies*, 48(6), 772–789. <https://doi.org/10.1080/03055698.2020.1814699>

- Wang, H. C., & Chen, C. W. Y. (2020). Learning English from YouTubers: English L2 learners' self-regulated language learning on YouTube. *Innovation in Language Learning and Teaching, 14*(4), 333–346. <https://doi.org/10.1080/17501229.2019.1607356>
- Warni, S., Aziz, T. A., & Febriawan, D. (2018). The use of technology in English as a foreign language learning outside the classroom: An insight into learner autonomy. *LLT Journal: A Journal on Language and Language Teaching, 21*(2), 148–156. <https://doi.org/10.24071/llt.v21i2.1259>
- Zimmerman, B. J. (2013). From cognitive modeling to self-regulation: A social cognitive career path. *Educational Psychologist, 48*(3), 135–147. <https://doi.org/10.1080/00461520.2013.794676>
- Zimmerman, B. J. (2015). Self-regulated learning: Theories, measures, and outcomes. In J. D. Wright (Ed.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (2nd ed., Vol. 21, pp. 541–546). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.26060-1>
- Õunapuu, L. (2014). *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes*. Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Yuen, C. L., & Schlote, N. (2024). Learner experiences of mobile apps and artificial intelligence to support additional language learning in education. *Journal of Educational Technology Systems, 52*(4), 507–525. <https://doi.org/10.1177/00472395241238693>

Lisad

Lisa 1. Digitaalne küsimustik

Tere!

Minu nimi on Zlata Rätsepp ning olen Tartu Ülikooli „Humanitaar- ja sotsiaalainete õpetamine“ õppekava kolmanda aasta üliõpilane.

Oma bakalaureusetöö raames viin läbi küsitluse, et välja selgitada, kuidas 7.–9. klassi õpilased kasutavad tehnoloogilisi võimalusi inglise keele õppimiseks väljaspool kooli. Küsimustiku täitmine võtab umbes 15 minutit ning vastused on anonüümsed. Oluline on just sinu isiklik arvamus ja kogemus – küsimustikus ei ole õigeid ega valesid vastuseid.

Sinu vastuseid ootavad järgmised jaotised:

1. Taustaandmed

2. Tehnoloogilised seadmed

3. Tegevused

4. Põhjendus

5. Väited

Aitäh, et võtad aega vastamiseks!

Parimate soovidega

Zlata Rätsepp

1. Taustaandmed – tutvusta ennast!

Sugu*

- Poiss
- Tüdruk

Klass*

- 7.
- 8.
- 9.

Millise hinnangu annaksid oma praegusele inglise keele tasemele?

- Väga hea
- Hea
- Halb
- Väga halb
- Ei oska öelda

2. Tehnoloogilised seadmed

Milliseid platvorme või rakendusi kasutad teadlikult inglise keele õppimiseks väljaspool kooli ja kui sageli? (vali iga variandi kohta sobiv sagedus)

Sageduse valikud:

Väga sageli (iga päev või peaaegu iga päev)

Sageli (paar korda nädalas)

Mõnikord (paar korda kuus)

Harva (harvem kui paar korda kuus)

Üldse mitte

Duolingo*

- Väga sageli
- Sageli
- Mõnikord
- Harva
- Üldse mitte

Youtube*

- Väga sageli
- Sageli
- Mõnikord
- Harva
- Üldse mitte

Kahoot!*

- Väga sageli
- Sageli
- Mõnikord
- Harva
- Üldse mitte

Quizlet*

- Väga sageli
- Sageli
- Mõnikord
- Harva
- Üldse mitte

Quizizz*

- Väga sageli
- Sageli
- Mõnikord
- Harva
- Üldse mitte

Netflix*

- Väga sageli
- Sageli
- Mõnikord
- Harva
- Üldse mitte

Mängud, kus kasutatakse inglise keelt*

- Väga sageli

- Sageli
- Mõnikord
- Harva
- Üldse mitte

3. Tegevused

Milliseid inglise keele õppimisega seotud tegevusi teed eelmainitud platvormide või rakenduste abil väljaspool kooli? (vali iga variandi kohta sobiv sagedus)

Sageduse valikud:

Väga sageli (iga päev või peaaegu iga päev)

Sageli (paar korda nädalas)

Mõnikord (paar korda kuus)

Harva (harvem kui paar korda kuus)

Üldse mitte

Sõnade õppimine*

- Väga sageli
- Sageli
- Mõnikord
- Harva
- Üldse mitte

Ingliskeelsete videote vaatamine (*podcastid*, TedTalk, ingliskeelsed sisuloojad jms)*

- Väga sageli
- Sageli
- Mõnikord
- Harva
- Üldse mitte

Ingliskeelsete raamatute või artiklite lugemine*

- Väga sageli
- Sageli
- Mõnikord
- Harva

- Üldse mitte

Inglise keeles kirjalikult või suuliselt suhtlemine*

- Väga sageli
- Sageli
- Mõnikord
- Harva
- Üldse mitte

4. Põhjendus

Miks kasutate tehnoloogiat inglise keele õppimiseks väljaspool kooli? (palun hinda iga väite kohta, mil määral oled sellega nõus)

Valikud on järgmised:

Ei ole üldse nõus

Pigem ei ole nõus

Pigem nõus

Täiesti nõus

Tahan koolis paremini hakkama saada.*

- Ei ole üldse nõus
- Pigem ei ole nõus
- Pigem nõus
- Täiesti nõus

Sõbrad teevad ka nii.*

- Ei ole üldse nõus
- Pigem ei ole nõus
- Pigem nõus
- Täiesti nõus

Vanemad või õpetajad innustavad.*

- Ei ole üldse nõus
- Pigem ei ole nõus

- Pigem nõus
- Täiesti nõus

Vanemad või õpetajad sunnivad.*

- Ei ole üldse nõus
- Pigem ei ole nõus
- Pigem nõus
- Täiesti nõus

5. Väited

Palun hinda iga väite kohta, mil määral oled sellega nõus.

Valikud on järgmised:

Ei ole üldse nõus

Pigem ei ole nõus

Pigem nõus

Täiesti nõus

Tehnoloogia aitab mul väljaspool kooli inglise keelt paremini õppida.*

- Ei ole üldse nõus
- Pigem ei ole nõus
- Pigem nõus
- Täiesti nõus

Tehnoloogia abil õpin väljaspool kooli inglise keelt kiiremini.*

- Ei ole üldse nõus
- Pigem ei ole nõus
- Pigem nõus
- Täiesti nõus

Tehnoloogia teeb inglise keele õppimise väljaspool kooli põnevamaks.*

- Ei ole üldse nõus
- Pigem ei ole nõus
- Pigem nõus

- Täiesti nõus

Ilma tehnoloogiata oleks väljaspool kooli inglise keele õppimine raskem.*

- Ei ole üldse nõus
- Pigem ei ole nõus
- Pigem nõus
- Täiesti nõus

Aitäh!

Lisa 2. Lapsevanemate nõusolekuvorm esimeses koolis

Kiri lapsevanematele

Hea lapsevanem!

... koolis viiakse ajavahemikul jaanuar 2025 – veebruar 2025 Tartu Ülikooli bakalaureusetöö raames läbi kirjalik küsitlus. Uurimuse eesmärk on välja selgitada, milliseid tehnoloogilisi võimalusi kasutavad ühe Võrumaa põhikooli III kooliastme õpilased vabatahtlikuks inglise keele õppimiseks väljaspool kooli, kuidas nad seda põhjendavad ning kuidas erinevad poiste ja tüdrukute eelistused selles osas.

Teema uurimine on oluline, sest välja selgitades, milliseid tehnoloogilisi võimalusi õpilased vabatahtliku õppe jaoks kasutavad, saavad õpetajad parema ülevaate õpilaste eelistustest võõrkeeleõppe juures ning see loob omakorda võimaluse eelistusi kasutada nii, et võõrkeeleõpe oleks tõhusam ja õpetaja saaks pakkuda paremat tuge.

Osalevad õpilased täidavad koolitunni ajal elektroonilise ankeedi. Küsitlus on anonüümne ehk õpilaste vastuseid ei seostata nende isiku ega kooliga. **Juhul, kui Teie olete nõus oma lapse osalemisega uuringus, palun sellest teavitada õppejuhti hiljemalt 15.12.2024.** Osalemine on ühtlasi ka lastele vabatahtlik ehk neil on õigus osalemisest keelduda.

Lisaküsimuste korral võtke palun ühendust bakalaureusetöö autoriga (Zlata Rätsepp), kirjutades meiliaadressil (zlata@ut.ee).

Lugupidamisega

Zlata Rätsepp

Humanitaar-ja sotsiaalainete õpetamine põhikoolis õppekava 3. aasta üliõpilane

Lisa 3. Lapsevanemate nõusolekuvorm teises koolis

Kiri lapsevanematele

Hea lapsevanem!

... koolis viiakse märtsis 2025 Tartu Ülikooli bakalaureusetöö raames läbi digitaalne küsitlus. Uurimus keskendub sellele, milliseid tehnoloogilisi võimalusi kasutavad põhikooli III kooliastme õpilased vabatahtlikuks inglise keele õppimiseks väljaspool kooli. Teema uurimine aitab õpetajatel paremini mõista õpilaste õppimisharjumusi ja pakkuda neile tõhusamat tuge keeleõppes.

Küsitlus on anonüümne – vastuseid ei seostata õpilase ega kooliga. Nimede küsimine sellel lehel on vajalik vaid selleks, et hiljem edastada küsimustik ainult osalevatele õpilastele. Autor ei saa teada, kuidas vastas konkreetne laps.

Kui nõustute oma lapse osalemisega uuringus, palun täitke allolev kinnitus ja laske lapsel see leht kooli tagasi tuua hiljemalt reedeks (07.03.2025). Laps võib osalemisest keelduda.

Lisaküsimuste korral võib kirjutada bakalaureusetöö autorile: zlata.ratsepp@ut.ee

Lugupidamisega

Zlata Rätsepp

Tartu Ülikooli 3. aasta üliõpilane

Kinnitus lapse osalemise kohta uuringus

Mina, _____, nõustun oma lapse, _____, osalemisega uuringus.

Allkiri: _____ Kuupäev: _____

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Zlata Rätsepp,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose „Tehnoloogia roll inglise keele omandamisel koolivälisel ajal: kahe Eesti põhikooli III kooliastme õpilaste näited“, mille juhendaja on Kristel Ruutmets, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Zlata Rätsepp

15.05.2025