

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

Deisy Nursi
MÕISTEKAARDI LOOMINE KUI SÜGAVAT ÕPPIMIST TOETAV ÕPISTRATEEGIA:
7. KLASSI ÕPILASTE ARVAMUSED JA ETTEPANEKUD
Bakalaureusetöö

Juhendaja: õpetajahariduse nooremlektor Pihel Hunt

Tartu 2025

Kokkuvõte

Mõistekaardi loomine kui sügavat õppimist toetav õpistrateegia: 7. klassi õpilaste arvamused ja ettepanekud

Eesti hariduses peetakse õpistrateegiate õpetamist oluliseks, kuid samas praktikasse jõuab see harva. Bakalaureusetöö eesmärk oli toetada 7. klassi õpilaste sügavat õppimist eesti keele tunnis mõistekaardi kaudu ning selgitada välja õpilaste arvamused mõistekaardi loomisest ja ettepanekud mõistekaardi loomise parendamiseks. Töö viidi läbi tegevusuuringuna, milles läbiti antud uuringu kontekstis üks tsükkel. Tulemustest ilmnes, et õpilased suhtusid mõistekaarti üldiselt positiivselt – see aitas neil paremini märgata õpitavas teemas seoseid ja mitmekesisust õppimist. Peamine ebakindlus oli seotud mõistekaardi esteetilise väljanägemisega. Ettepanekutes rõhutati tagasiside andmise, koostöise õppimise ning digivahendite kasutamise olulisust.

Võtmesõnad: mõistekaart, sügav õppimine, õpistrateegia, tegevusuuring, eesti keel

Abstract

Creating Concept Maps as a Learning Strategy to Support Deep Learning: Opinions and Suggestions of 7th Grade Students

In Estonian education, the teaching of learning strategies is considered important; however, it rarely translates into actual classroom practice. The aim of this bachelor's thesis was to support deep learning among 7th-grade students in Estonian language lessons through the use of concept maps, and to explore students' opinions about creating concept maps as well as their suggestions for improving the process. The study was conducted as an action research project, within which one cycle was completed in the context of this research. The results revealed that students generally had a positive attitude toward concept mapping – it helped them better recognize connections within the topic and made learning more diverse. The main uncertainty was related to the aesthetic appearance of the concept maps. In their suggestions, students emphasized the importance of providing feedback, collaborative learning, and the use of digital tools.

Keywords: concept map, deep learning, learning strategy, action research, Estonian language

Sisukord

Sissejuhatus	4
Teoreetiline ülevaade	5
Pindmist ja sügavat õppimist toetavad õpistrateegiad.....	5
Mõistekaardi loomine kui õpistrateegia	6
Metoodika.....	8
I etapp: Uuringu kavandamine ja probleemi kaardistamine.....	9
Valim	10
II etapp: Sekkumine	10
III etapp: Andmekogumine	12
IV etapp: Andmeanalüüs.....	13
V etapp: Tulemused ja aruandlus	13
Õpilaste arvamused mõistekaardi loomisest	14
Õpilaste ettepanekud mõistekaardi loomise parendamiseks	15
Arutelu.....	16
Tänu sõnad	18
Autorsuse kinnitus.....	19
Kasutatud kirjandus.....	20
Lisad	
Lisa 1. Mõistekaartide näidised õpilastele	
Lisa 2. Näide õpilaste tehtud mõistekaardist	
Lisa 3. Intervjuu kava	
Lisa 4. Lapsevanema informeeritud nõusolek lapse uuringus osalemiseks	
Lisa 5. Tähenduslike üksuste leidmine transkriptsioonist	

Sissejuhatus

Põhikooli riiklikus õppekavas (2011) tuuakse välja, et oluline on pakkuda õpilasele keskkonda, mis toetaks muuhulgas tema õpihuvi ja õpioskuste arengut. Ka Haridusvaldkonna arengukavas 2021–2035 (Haridus- ja Teadusministeerium [HTM], 2021) seatakse eesmärk ennastjuhtiva õppija kujundamine, kel on hea analüüsisioskus, valmidus elukestvalt õppida ning vajalikud õpioskused. Pooled kutsekooli läinud õpilastest ei jõua kutsekeskhariduse omandamiseni – selle taga võib olla erinevaid ajendeid, kuid ekspertrühmade tulevikuvisionis (Sutrop, 2019) selgitatakse, et põhjused võivad olla seotud just puudlike õpioskustega, mis saavad koolis vähe tähelepanu. Haridussõnastik (*s.a.*) selgitab õpioskused lahti kui õppimiseks vajalikud oskused. Fisheri (2005) järgi on üks viiest õppija põhioskusest valida õppimiseks sobivaim viis ja meetod (õpistrateegia).

Seega on õpistrateegiad eesmärkide ja meetodite kogum, mida kasutatakse teadmiste ja oskuste omandamiseks ning õpitava töötlemiseks (Haridussõnastik, *s.a.*). Ehkki paljud tõhusad õpistrateegiad on tuntud ja sageli kasutatavad (Huotilainen, 2021), ei selgita Eesti õpetajad õpilastele, miks üks või teine tegevus aitab õppimist toetada (Granström, 2024). See vähendab õpilaste võimet teadlikult õppida ja ise efektiivseid õpistrateegiaid valida. Kui õpetajad jagaksid strateegiate kasu ja õpetaksid neid teadlikult, oleks õpilaste õpioskuste areng palju tõhusam, suurendades õppimise tulemuslikkust (Granström, 2024).

Õpistrateegiad võivad toetada pindmist või sügavat õppimist (Granström, 2024). Pindmist õppimist toetavad õpistrateegiad võimaldavad õpitut meeles pidada lühiajaliselt, sageli vaid kontrolltöök. Dunlosky jt (2013) järgi on need näiteks massõppimine, teksti üle lugemine ja alla joonimine. Sügavat õppimist toetavad õpistrateegiad aitavad uut teavet varasemaga siduda. Sellised strateegiad on näiteks hajutatud õppimine, enesetestimine (Dunlosky *et al.*, 2013), aga ka mõistekaardi loomine (Granström, 2024). Varasemad uuringud (Fang, 2018; Parwe *et al.*, 2024) on näidanud, et õpilased hindavad mõistekaardi kasutamist üldiselt positiivselt. Näiteks on uuritavad esile toonud, et mõistekaart aitab neil paremini mõista teemat, näha seoseid erinevate mõistete vahel ning mõtestada õpitavat sügavamalt. Parwe jt (2024) rõhutavad, et meetod soodustab teadmiste korrastamist ja vähendab segadust keerulise materjali omandamisel.

Ehkki põhikooli riiklik õppekava (2011) ja Haridusvaldkonna arengukava 2021–2035 (HTM, 2021) peab õpioskuste arendamist õpilases oluliseks, ei saa need Eesti koolis piisavalt tähelepanu (Granström, 2024). Samas on õpetaja keskne roll õpilast sel teel suunata (Fisher, 2005; Granström, 2024). Probleem tuleneb ka minu enda praktikast – olles teist õppeaastat

põhikooli eesti keele ja kirjanduse õpetaja – olen oma õpilaste puhul täheldanud, et neile valmistab raskusi terviku tajumine ja õpitu seostamine eelnevate teadmistega. Arusaam, millised on minu õpilaste arvamused ja ettepanekud mõistekaardist, aitab mul õpetajana paremini mõista, kuidas toetada õpilasi ning kohandada õpetamispraktikat vastavalt nende vajadustele.

Teoreetiline ülevaade

Pindmist ja sügavat õppimist toetavad õpistrateegiad

Mõisteid õpioskus ja õpistrateegia on defineeritud erinevalt. Nagu sissejuhatuses nimetatud, siis selgitab Haridussõnastik (*s.a.*) õpioskuse lahti kui õppimiseks vajaliku oskuse.

Nüüdisaegses õpikäsituses (HTM, 2022) kirjeldatakse seda aga kui edukaks õppimiseks vajalikku oskust – see paneb aluse, et uusi teadmisi omandatakse ka väljaspool kooli ning iseseisvalt. Nii hõlmab õpioskus näiteks oskust eesmärgi seada, aega planeerida, tehtu üle reflekteerida, oma uskumusi suunata, aga ka õppija oskust valida enda ja ülesande jaoks sobivaim õpistrateegia ning seda vajadusel muuta (Burnett, 2006). Õpistrateegia on Haridussõnastiku (*s.a.*) järgi kogum, mis aitab teadmisi ja oskusi omandada. Õpistrateegiaid võib määratleda ka kui teadlikke ja eesmärgipäraseid tegevusi, mis aitavad õppijal infot tõhusalt töödelda, mõista ja meelde jätta (Fiorella & Mayer, 2015). Seega on õpioskused ja õpistrateegiad omavahel tihedalt seotud.

Õpistrateegiad on võimalik jagada pindmist või sügavat õppimist toetavaks (Weinstein *et al.*, 2018). Esimesel juhul omandatakse teadmised vaid lühiajaliselt ning nende rakendamine tulevikus on keeruline – sellised strateegiad on näiteks materjali alla joonimine ja üle lugemine (Dunlosky *et al.*, 2013). Sama uuringu autorid toovad veel välja, et ehkki pindmised õpistrateegiad on laialdaselt kasutusel, tekitab õpitava korduv üle lugemine õpilases ka petliku arusaama, et ta mäletab ja mõistab materjali, sest selle töötlemine tundub lihtne. Teisel juhul omandatakse teadmised pikaajaliselt, õpitavast materjalist tekib terviklik arusaam ning õpilane suudab teadmisi rakendada ka tulevikus (Dinsmore *et al.*, 2020). Sellised strateegiad on näiteks hajutatud õppimine, enesetestimine, kokkuvõtte kirjutamine ning visuaalide loomine (Dunlosky *et al.*, 2013).

Õpilased võivad valida pindmist õppimist toetavad õpistrateegiad, sest haridussüsteemis keskendutakse rohkem sisu õpetamisele, kuid vähem sellele, kuidas õppida – nii jäävad teadmised efektiivsetest strateegiatest vajaka (Dunlosky *et al.*, 2013). Samuti on sügavat õppimist toetavaid õpistrateegiaid pindmistest keerulisemad kasutada, mistõttu on

õpetaja keskne roll suunata keerulist strateegiat kasutusele võtma (Büttner & Dignath, 2018). Ka Soodla jt (2018) rõhutavad muuhulgas õpetaja rolli sügavat õppimist toetavaid õpistrateegiaid tundides selgitada, mudeldada ning järjepidevalt harjutada. Granströmi (2024) doktoritööst selgub, et ehkki Eesti õpetajad peavad sügavat õppimist toetavaid õpistrateegiaid tõhusateks, õpetavad nad neid teadlikult ainetunnis samas harva.

Sügavat õppimist toetavate õpistrateegiate õpetamine on oluline, sest see tagab ka näiteks akadeemilise edukuse – akadeemiliselt edukaid õpilasi iseloomustab muuhulgas oskus õppida, seejuures valida ka sobiv õpistrateegia (Lone, 2021). Sarnast tulemust näitavad ka eesti keele põhikooli lõpueksami tulemused – paremaid tulemusi said õpilased, kes kasutasid sügavat õppimist toetavaid õpistrateegiaid (Soodla *et al.*, 2018). Ühtlasi aitab õpistrateegiate teadlik rakendamine kujundada elukestvat ja ennast juhtivat õppijat (Dinsmore *et al.*, 2020). Seega, õpistrateegiate teadlik õpetamine ei too kasu üksnes headele õpitulemustele, vaid suunab õpilast ka oma õppimise üle vastutust võtma.

Mõistekaardi loomine kui õpistrateegia

Üks sügavat õppimist toetav õpistrateegia on verbaalse sisu kõrval kasutada visuaalset õppematerjali nagu pilte ja jooniseid. Selline õpistrateegia on ka näiteks mõistekaardi loomine (Granström, 2024). Mõistekaardil on kaks peamist tunnust – see koosneb mõistetest, mis on esitatud kastides või ringides, ja nendevahelistest seostest, mis on ühendatud joontega. Neil olevad sõnad täpsustavad seoseid mõistete vahel. Mõistekaart on struktureeritud hierarhiliselt – kõige üldisem mõiste asub tipus ja spetsiifilisemad mõisted allpool (Novak & Canas, 2008). Idee töötas välja Joseph Novak 1972. aastal, mil ta uuris Cornelli ülikoolis laste teaduslike teadmiste muutusi (Davies, 2011). Nii toetub mõistekaardi idee Ausubeli (1978) kognitiivse psühholoogia kesksele ideele, mille järgi toimub õppimine siis, kui uued kontseptsioonid seotakse õpilase olemasolevasse teadmiste ja arusaamade süsteemi.

Ka Grandstömi (2024) järgi toetab sügavat õppimist visuaalide ja mõistekaartide tegemine, sest uus teave saab seotud varasemaga. Mõistekaarti tehes õpib õpilane oma mõtteid väljendama ja informatsiooni uurima – visuaali loomine stimuleerib aktiivset mõtlemist ning arendab analüüsi-, kategoriseerimis- ja sünteesioskusi. Samas saab õpilane aimu, mida ta juba antud teemast teab (Fisher, 2005). Metaanalüüsist (Nesbit & Adesope, 2006) selgub, et mõistekaartide koostamine aitab teadmisi paremini säilitada kui tekstilõikude lugemine, loengu kuulamine või konspekterimine; meetodi kasuks räägib õppija kaasatus.

Mõistekaardi loomine on tõhus, kuid samas keeruline õpistrateegia. Soodla jt (2018) rõhutavad õpetaja rolli keerulisi strateegiaid tundides selgitada, näitlikustada ja järjepidevalt

harjutada. Nii tasub mõistekaardi tutvustamist õpilastele alustada üldisel ja neile tuttavatel teemal, näiteks loomad või sõidukid ning seejärel liikuda õpetatava teema juurde (Fisher, 2005).

Et toetada sügavat õppimist, on oluline, et õpilane konstrueeriks mõistekaardi ise, mitte ei õpiks näiteks õpetaja loodult (Karm, 2013). Samas, lähtuvalt eesmärgist, võib lasta õpilasel täita ka eelkonstrueeritud mõistekaarti (see tähendab, et olemas on keskne mõiste või näidatud on mõned seosed) või lasta juba kellegi teise poolt valmis tehtud kaardilt õppida (Nesbit & Adesope, 2006). Novak ja Canas (2008) on kirjeldanud, kuidas mõistekaarti õppijatele tutvustada; alljärgnevalt annan sellest lühikese ülevaate.

1. Esmalt tuleks valida selge fookusküsimus, mis määratleb probleemi, mida mõistekaart peaks lahendama. See aitab õpilasel hoiduda teemast kõrvale kaldumast – hästi sõnastatud fookusküsimus võimaldab luua sisukama ja täpsema mõistekaardi. Nii saab erineva küsimusega koostada ka erineva fookusega mõistekaarte. Kui küsimus „Mis on taimed?“ viib kategoriseeritud kaardini, siis küsimus „Miks me vajame taimi?“ suunab õpilast eelkõige analüüsima, nägema põhjust ja seost.

2. Mõistekaardi koostamise järgmine samm on leida teemaga seotud ideed (mõisted). Õpetaja võib mõisted (osaliselt) ette anda või suunata õpilasi neid ise välja mõtlema.

3. Kolmas etapp on tuvastada ja järjestada 15–25 olulist mõistet, asetades üldisemad mõisted kõrgemale ja spetsiifilisemad madalamale. Et mõisteid oleks võimalik füüsiliselt ümber paigutada, võib need kirjutada märkmepaberitele. Novak ja Canas (2008) rõhutavad, et terviklik mõistekaart sünnib mitmete täienduste tulemusena.

Varasemad uuringud (Fang, 2018; Parwe *et al.*, 2024) on näidanud, et õpilased hindavad mõistekaardi loomist positiivselt. Näiteks tõid uuritavad esile, et mõistekaardi tegemine aitas neil paremini õpitavat teemat mõista, näha seoseid erinevate mõistete vahel ning materjali süstematiseerida ja eristada kõige olulisemat teavet (Fang, 2018). Parwe jt (2024) rõhutavad, et meetod soodustab teadmiste korrastamist ja vähendab segadust keerulise materjali omandamisel.

Eesti hariduses peetakse õpioskuste ja -strateegiate õpetamist oluliseks (HTM, 2021; Põhikooli riiklik õppekava, 2011). Granströmi (2024) doktoritööst aga selgub, et praktikas jõuab õpistrateegiate õpetamine tunnitegevustesse harva, mistõttu ei pruugi kõik õpilased saada piisavat tuge õppimise juhtimiseks. Siinjuures on kandev roll aga õpetajal, kes peaks õpistrateegiaid selgitama ja nende teadlikule õpetamisele ja kasutamisele tähelepanu juhtima (Fisher, 2005; Granström, 2024).

7. klassi õpilaste arvamused ja ettepanekud mõistekaardi loomisest 8

Oma õpetajatöös olen märganud, et õpilastel esineb raskusi tervikpildi mõistmisel ning uue info seostamisel varasemate teadmistega. See viitab vajadusele rakendada meetodeid, mis aitavad õpilastel teadmisi struktuurselt esitada ja sügavamalt mõtestada. Seega, tuginedes eelnevatele teadmisele ning teaduskirjandusele, jõudsin järeldusele, et minu õpilasi võiks toetada just mõistekaardi loomine õppetöös. Nesbit ja Adesope (2006) selgitavad, et see pakub tuge sügaval õppimisel ning aitab siduda varasemad teadmised uutega.

Bakalaureusetöö eesmärk on toetada 7. klassi õpilaste sügavat õppimist eesti keele tunnis mõistekaardi kaudu ning selgitada välja õpilaste arvamused mõistekaardi loomisest ja ettepanekud mõistekaardi loomise parendamiseks. Lähtudes töö eesmärgist sõnastasin järgmised uurimisküsimused:

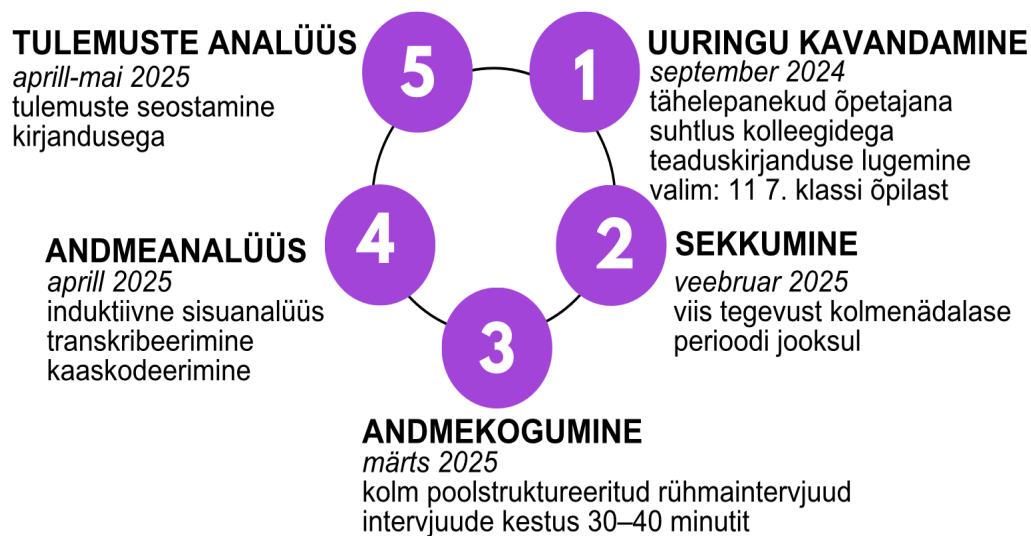
1. Mida arvavad õpilased mõistekaardi loomisest eesti keele tunnis?
2. Milliseid ettepanekuid teevad õpilased mõistekaardi loomise parendamiseks eesti keele tunnis?

Metoodika

Lähtuvalt bakalaureusetöö eesmärgist ja uurimisküsimustest valisin uurimismeetodiks tegevusuuringu, millele on eelkõige iseloomulik, et õpetaja kui praktik analüüsib ja arendab oma õpetamisviise ning -praktikaid (Löfström, 2011). Tegevusuuring võimaldab märgatud probleemi ka lahendada (Berg & Lune, 2017).

Löfströmi (2011) järgi on tegevusuuring oma olemuselt tsükliline protsess, mis koosneb tavaliselt kuuest etapist: uuringu kavandamine, andmekogumine ja -analüüs (kogutakse ja analüüsitakse esialgsed andmed), sekkumise läbiviimine, andmekogumine (kogutakse andmeid uuringu mõju hindamiseks), andmeanalüüs (analüüsitakse kogutud andmeid), tulemused ja aruandlus. Minu bakalaureusetöös esimest andmekogumist mõne andmekogumismeetodiga ei toimunud, selle asemel võtsin aluseks enda ja kolleegide märkamised ning tutvusin teaduskirjandusega. Tulenevalt bakalaureusetöö piiratud mahust koosneb antud tegevusuuring ühest tsüklist. Joonisel 1 on esitatud minu tegevusuuringu etapid koos ajakavaga.

Joonis 1. Tegevusuuringu etapid ja ajakava lähtuvalt Löffströmi (2011) kirjeldatud etappidest.



I etapp: Uuringu kavandamine ja probleemi kaardistamine

Uuringu kavandamist alustasin 2024. aasta sügisel – sama aasta augustis asusin tööle eesti keele ja kirjanduse õpetajana. Õpilastega töötades märkasin kiiresti, et neil puudub oskus siduda uusi teadmisi varasematega. Näiteks jäi silma, et keeleõpetust ei tajuta tervikuna – teemad nagu ortograafia ning vormi- ja lauseõpetus paistsid õpilastele eraldiseisvatena. Samuti ilmnes, et õpilased kasutavad õppimiseks valdavalt mehaanilist kordamist ja teksti korduvat üle lugemist, kuid ei rakenda seejuures sügavat õppimist toetavaid õpistrateegiaid.

Kui märkasin oma klassis probleemi, hakkasin õpetajana sellele teadlikumalt tähelepanu pöörama ning arutlesin sel teemal ka kolleegidega. Näiteks tõid nad välja, et teevad vahel tunnis õpilastega mõistekaarti tahvlile, kuid kui lasta õpilastel sama ülesannet kodus teha, ei tule sarnast tulemust; seosed on esitatud juhuslikult ning süsteemita. Kolleegide hinnangul vajavad õpilased õpistrateegiatega kasutamisel rohkem juhiseid ja juhendatud praktikat. Need tähelepanekud viitavad, et mõistekaardi loomine kui õpistrateegia ei täida oma potentsiaali enne, kui selle loomise õpetamine on teadlik.

Pärast probleemi teadvustamist uurisin teaduskirjandust, et leida võimalusi õpilaste toetamiseks. Mitmed allikad (Dunlosky *et al.*, 2013; Granström, 2024) rõhutavad, et oluline teadlikult õpetada sügavat õppimist toetavaid õpistrateegiaid. Kirjanduse põhjal otsustasin tegevusuuringu käigus õpetada õpilastele üht sellist strateegiat – mõistekaardi loomist. See toetab info mõtestamist ning aitab õpitavat terviklikult mõista (Novak & Canas, 2008).

Valim

Tegevusuuringu valimi moodustasin mugavusvalimi alusel (Rämmer, 2014), kuhu kuulusid 11 ühe linnakooli 7. klassi õpilast (4 tüdrukut ja 7 poissi), kelle õpetajana alustasin 2024. aasta sügisel. Kasutasin mugavusvalimit, kuna see võimaldas läbi viia eesmärgipäraseid tegevusi tuttavas keskkonnas. Valimis olevad õpilased olid vanuses 13–14 aastat, kellest kaks rääkisid emakeelena vene keelt, samas kui ülejäänud õpilaste emakeel oli eesti keel. Õpilased alustasid antud klassirühma koosseisus 2024. aasta sügisel. Koolis on õpilased jaotatud vastavalt nende õpitempole ja tasemele kolme õpigruppi (kiire, keskmine, aeglane). Tegevusuuringusse kaasatud õpilased kuuluvad keskmisesse rühma.

II etapp: Sekkumine

Sekkumise ehk õppetegevuste ülesehitamisel lähtusin nii õpilaste vajadustest kui ka teaduskirjandusest. Kuna õpilased olid varasemalt väljendanud, et nad ei ole mõistekaardi koostamist otseselt õppinud, oli vajalik alustada teema tutvustamist näitliku materjaliga nagu videod ja näited õnnestunud mõistekaartidest. Teaduskirjanduses (Fisher, 2005; Novak & Canas, 2008) rõhutatakse, et oluline on alustada lihtsate ja tuttavate teemadega.

Enne sekkumisega alustamist teavitasin sellest ka kooli juhtkonda ja lapsevanemaid. Sekkumise viisin läbi kolmenädalase perioodi jooksul, 3.–17. veebruarini 2025. Selle aja jooksul toimus kokku kuus eesti keele tundi: kolm 70-minutilist ja kolm 45-minutilist. Tundides keskendusin peamiselt vormiõpetusele – selle teema sisse põimisin mõistekaardiga seotud tegevusi, mil õpilased koostasid mõistekaarte nii individuaalselt kui ka paaris. Minu tunnitegevused olid seotud põhikooli riikliku õppekavaga (2011), mille järgi on III kooliastme rõhuasetus muuhulgas õpistrateegiate teadlikul kasutamisel. Selleks tutvustasin õpilastele ka sügava õppimise põhimõtteid ning erinevaid õpistrateegiaid. Mõistekaardiga seoses vaatasime ka videot (U of G Library, 2017) ja näiteid õnnestunud mõistekaartidest (vt lisa 1). Õppetegevused kujundasid järk-järgult üles ehitatud protsessina, mis suunaksid õpilasi iseseisvalt mõistekaarti koostama. Järgnevalt kirjeldan läbiviidud õppetegevusi täpsemalt.

1. Klassis tahvlile mõistekaardi tegemine. Esimese tegevusena koostasime klassiga ühiselt mõistekaardi tahvlile. Õpetajana kirjutasin mõistekaardi põhistruktuuri ette, kuid kaasasin õpilasi aktiivselt – esitasin neile suunavaid küsimusi ja palusin tuua näiteid.

Tegevuse eesmärk oli juhatada sisse mõistekaardi kasutamine õppeprotsessis ning valmistada õpilasi ette iseseisvaks tööks.

2. Mõistekaardi tutvustamine. Fisher (2005) selgitab, et mõistekaardi tutvustamist õpilastele tasub alustada neile tuttavalt ja igapäevasel teemal – selline lähenemine muudab

seoste leidmise ja struktuuri mõistmise lihtsamaks. Seega andsin õpilastele ülesande kolme minuti jooksul panna kirja kõik mõtted, mis neil seostusid sõnaga *juust*. Seejärel töötasid õpilased paarides, et leida töödes ühisosa ning rühmitada sõnu vastavalt ühistele omadustele. Näiteks arutleti erinevate juustusortide, juustu valmistamiseks vajalike piimatoodete ning toitude üle, milles juustu kasutatakse. Grupeerimise hõlbustamiseks suunasin õpilasi joonistama, kasutama värve, sümboleid ja lühendeid. Lõpuks arutasime ühiselt, kuidas mõistete rühmitamine aitab paremini seoseid märgata ja infot selgemalt esitada.

3. *Iseseisvalt mõistekaardi koostamine*. Järgmise tegevusena rakendasin mõistekaardi üht kasutusviisi – loetud õppematerjalist struktureeritud ülevaate koostamist (Karm, 2013). Selle raames töötasid õpilased iseseisvalt läbi õpiku (Pindmaa & Vigel, 2021) peatüki „Tegusõna käändelised vormid” ning esitasid oma arusaamise mõistekaardina. Tegevuse eesmärk oli suunata õpilasi aktiivsele lugemisele ja olulise teabe süstematiseerimisele.

4. *Võtmemõistete kasutamine mõistekaardi loomisel*. Neljanda tegevuse eesmärk oli suunata õpilased mõistekaardi koostamiseni. Selleks püstitasin uuriva fookusküsimuse: *Miks on oluline teada sõnaliike?*, millele pidi mõistekaart vastama. Küsimus suunas õpilasi analüüsima ning seostama varasemaid teadmisi uutega. Õpilased jagunesid rühmadesse ning iga rühm sai sedelid, millel oli kirjas 15 võtmemõistet poolaasta jooksul õpitu kohta. Õpilased pidid need mõisted paigutama loogilisse süsteemi, et näha, kuidas on keeleteemad omavahel seotud. Sedelite abil said nad mõisteid füüsiliselt ümber tõsta ja rühmitada, et tekiks loogiline tervik. Pärast sedelitega töötamist tegid õpilased oma rühmatööst foto, et järgmises tunnis saaksid nad seda kasutada mõistekaardi lõplikuks vormistamiseks.

5. *Rühmatöö: mõistekaardi loomine*. Viienda tegevusena arendasid õpilased rühmades oma mõistekaarte edasi, jätkates vastamist küsimusele *Miks on oluline teada sõnaliike?*. Õpilased kasutasid tehtud fotot ja oma varasemaid arutelusid, et kanda mõistekaart paberile. Nad täiendasid oma tööd uute mõistete, seoste ja näidetega, lisasid värve ning sümboleid. Järgmises tunnis said õpilased analüüsida protsessi ning enda panust rühmatöösse. Näide valminud mõistekaardist asub lisa 2.

III etapp: Andmekogumine

Selgitamaks välja 7. klassi õpilaste arvamused mõistekaardi loomisest ja ettepanekud mõistekaardi loomise parendamiseks, kasutasin andmekogumiseks poolstruktureeritud rühmaintervjuu meetodit. Kuigi olin koostanud üldise intervjuu kava (vt lisa 3), võimaldas poolstruktureeritud intervjuu iseloom Lepiku jt (2014) järgi intervjuu käigus küsimuste järjekorda muuta ning vajadusel täpsustavaid küsimusi esitada. Intervjuu kava ja küsimuste

koostamisel lähtusin nii Lepiku jt (2014) soovitustest kui ka uurimistöö eesmärgist. Nii koosnes intervjuu kava kahest osast – õpikogemus ja ettepanekud. Küsimused olid kirjeldava sisuga, mis Lepiku jt (2014) järgi soodustavad uuritavaid isiklikku kogemust jagama ning ettepanekuid tegema. Pidasin rühmaintervjuu meetodit antud uuringu jaoks sobivaks, kuna uuritavate arv oli väike. Vihalemm (2014) märgib, et rühmaintervjuus on osalejatel võimalus meenutada teemaga seotud informatsiooni ja esitada erinevaid vaatenurki. Sellele tuginedes leidsin, et rühmaintervjuu võiks pakkuda õpilastele võimaluse analüüsida oma õpikogemust grupis, kui võiksid esile tulla arvamused ja ettepanekud. Horner (2000) toob ka välja, et rühmaintervjuu aitab vähendada võimudünaamikaid täiskasvanud uurija ja laste vahel, soodustades osalejate vabamat eneseväljendust. Andmekogumise kvaliteedi suurendamiseks arutasin koostatud küsimused läbi juhendajaga, kellega koostöös viisime sisse ka muudatused – näiteks lisasime esimese küsimuse (Räägi, kuidas te mõistekaarti eesti keele tunnis kasutasite?).

Enne intervjuudega alustamist teavitasin tegevusuuringust kooli juhtkonda ja lapsevanemaid. Hea teadustava (2023) põhimõtteid järgides küsisin vanematelt kirjalikku informeeritud nõusolekut (vt lisa 4) nende laste osalemiseks uuringus ning sain nõusolekud kõikidelt vanematelt. Intervjuud viisin läbi 2025. aasta märtsis kooliruumides, nutitelefone diktofone kasutades need ka salvestasin. Intervjuu alguses selgitasin õpilastele intervjuu eesmärgid ning konfidentsiaalsuse põhimõtet. Püüdsin luua vastamiseks turvalise keskkonna, et õpilased väljendaksid oma arvamust ausalt, mitte nii, nagu nad arvaksid, et õpetaja seda ootab. Samas olin teadlik, et õpetaja ja õpilase vaheline võimusuhe võib vastuseid siiski teatud määral mõjutada.

Intervjuud toimusid neljas rühmas: kolmes kolmeliikmelises ja ühes kaheliikmelises, kusjuures õpilased said rühmad ise moodustada. Intervjuude kestus varieerus rühmades 30–40 minuti vahel. Saadud andmeid hoiustasin parooliga kaitstud arvutis, järgides konfidentsiaalsuse ja eetika põhimõtteid. Andmekadude vältimiseks tegin helisalvestistest ka varukoopiaid. Helisalvestised kustutan pärast bakalaureusetöö kaitsmist.

IV etapp: Andmeanalüüs

Andmeanalüüsiks kasutasin kvalitatiivset induktiivset sisuanalüüsi, mis tähendab, et koodid ja kategooriad kujunesid välja analüüsi käigus vastavalt sellele, mida andmed esile tõid (Kalmus *et al.*, 2015). Andmeanalüüs algas intervjuude helisalvestiste täieliku transkribeerimisega, milleks kasutasin Tallinna Tehnikaülikooli kõnetuvastusprogrammi (Olev & Alumäe, 2022).

Seejärel laadisin transkribeeritud tekstifailid arvutisse ja kopeerisin Microsoft Wordi, transkriptsioonide maht oli kokku 33 lehekülge (kirjastiil Times New Roman, teksti suurus 12, reavahe 1,5). Transkriptsioone hoian parooliga kaitstud arvutis kuni lõputöö kaitsmiseni, pärast seda need kustutan. Konfidentsiaalsuse tagamiseks asendasin uuringus osalejate nimed pseudonüümidega, et vältida nende tuvastamist. Seejärel laadisin transkriptsioonid QCAmapi (qcamap.org) keskkonda ja kodeerisin uurimisküsimuste alusel (vt lisa 5). See tähendab, et korduval läbilugemisel eristasin tekstist tähenduslikud üksused, mis sisaldasid olulist infot uurimisküsimusele vastamiseks ning andsin neile koodid (Kalmus *et al.*, 2015). Seejärel moodustasin sisult sarnaste koodide põhjal kategooriad ning andsin neile nimetuse.

Andmeanalüüsi usaldusvääruse suurendamiseks kasutasin kaaskodeerija abi, kes polnud antud uurimusega seotud, kuid omas kogemust kvalitatiivses andmeanalüüsis. Kaaskodeerija kodeeris andmeid ühe intervjuu mahus. Tekkinud erinevused arutasime läbi konsensuse tekkimiseni (näiteks leidsime kaaskodeerijaga, et *rühmatöö* ja *vaheldusrikas õpe* tuleks liita üheks – *mitmekesine õpe*).

V etapp: Tulemused ja aruandlus

Bakalaureusetöö eesmärk oli toetada 7. klassi õpilaste sügavat õppimist eesti keele tunnis mõistekaardi kaudu ning selgitada välja õpilaste arvamused mõistekaardi loomisest ja ettepanekud mõistekaardi loomise parendamiseks. Lisaks õpilaste arvamuste ja ettepanekute esitamisele (eesmärgi teine osa) käsitlen alljärgnevalt ka töö esimest eesmärki – toetada 7. klassi õpilaste sügavat õppimist eesti keele tunnis mõistekaardi loomise kaudu. Selle eesmärgi täitmiseks viisin läbi viis toetavat tegevust: tegin õpilastega klassis ühiselt mõistekaardi, tutvustasin õpilastele mõistekaardi koostamist, õpilased koostasid mõistekaardi individuaalselt ja rühmas ning õppisid kasutama võtmemõisteid (vt peatükk „Sekkumine”). Need tegevused olid suunatud eelkõige sügava õppimise toetamisele, mitte pelgalt faktide meeldejätmisele. Tundide lõpus tehtud tegevuste üle reflekteerides jagasid õpilased, et mõistekaardi koostamine aitas neil teemat paremini mõista – mitmed märkisid, et „nii on lihtsam aru saada, kuidas kõik omavahel seotud on”. Ka tegevuste käigus oli märgata, et õpilased arutlesid tähenduste üle ja põhjendasid oma valikuid.

Järgnevalt esitan intervjuude käigus kogutud tulemused kahes alapeatükis uurimisküsimuste alla moodustunud kategooriate kaupa. Tulemusi illustreerivad juurde lisatud tsitaadid läbiviidud intervjuudest. Tsitaatide lõppu on lisatud neile vastavad pseudonüümid. Selguse huvides on tsitaatidest eemaldatud parasiitsõnad ja ebavajalikud sidesõnad. Nurksulgudesse olen lisanud ka endapoolse märkuse.

Õpilaste arvamused mõistekaardi loomisest

Andmeanalüüsi käigus moodustusid esimese uurimisküsimuse *Mida arvavad õpilased mõistekaardi loomisest eesti keele tunnis?* alla kolm kategooriat: *mitmekesine õppimine, ülevaatlik õppematerjal ja ebakindlus.*

Esimese kategooria *mitmekesine õppimine* all väljendasid õpilased, et mõistekaardi kasutamine eesti keele tunnis muutis nende õppimise vaheldusrikkamaks, pakkudes võimalust rühmatöök, loovaks eneseväljenduseks ning vaheldust töövihikute ülesannetele.

Jaa, mulle väga meeldis selle mõistekaardi tegemine, et see oli selline huvitav ja teistsugune, natukene ei olnud nagu alati töövihik, töövihik, töövihik, nagu no eelmistel aastatel teistes tundides. (Annabel)

Õpilased tõid esile, et rühmas töötamine võimaldas jagada vastutust, seeläbi tekkis arutelu ning õpitavast teemast parem arusaam. Samuti nähti, et mitmekesine tunnitegevus süvendas arusaamist õpitavast teemast. Nii kirjeldasid õpilased, kuidas mõistekaardi koostamise ajal tuli mõelda muuhulgas sellele, kuidas mõisted omavahel seotud on, mis millegi alla kuulub ning mis on (eba)oluline. Seoste loomise tekkele aitasid kaasa näiteks õpilaste väljamõeldud näited. Samuti hindasid õpilased, et said tegevustes kaasas olla, mitte ei pidanud üksnes õpetaja räägitut meelde jätma.

Ja siis see oli ka, et muidu nagu varasemates klassides oli niimoodi, et õpetaja rääkis seal, kuidas asjad töötavad, lihtsalt klassi ees mingid asjad kirjutatakse üles ja et jätke meelde või midagi sellist, aga kui me konspekti tegime või seda mõistekaarti tegime, siis oli palju lihtsam, sa tegid ise, kirjutasid selle läbi esiteks. (Sander)

Teise kategooria *ülevaatlik õppematerjal* alla koondusid õpilaste arvamused, mis väljendasid mõistekaarti hea vahendina, mille kaudu kontrolltöök valmistuda ning tunnis harjutusi tehes tekkinud küsimustele vastuseid saada. Ka väljendasid õpilased, et nad tundsid end rohkem motiveerituna, kui oli võimalus õppida enda loodud ja kujundatud õppematerjalilt, mitte näiteks tööraamatust. Mõistekaartide koostamine võimaldas õpilaste sõnul esile tuua olulised märksõnad ning paigutada need visuaalselt tähenduslikku tervikusse – nii muutus õppematerjal paremini hoomatavaks. Märksõnade, värvide ja sümbolite kasutamine aitas õpilastel kiiresti orienteeruda õpitavas teemas.

Saad kiiresti kontrollida, mis hoiab aega kokku, ei pea hakkama lugema tervet lehekülge, vaid saad lihtsalt vaadata märksõnu. Need jäävad paremini meelde ka, just need kindlad sõnad. Kui lähed kontrolltööd tegema, siis mõtled pigem märksõnadele, millele on lihtne keskenduda, mitte mingile pikale tekstile. Teksti peale ei mõtle nii väga, pigem meenub kohe mõistekaart. (Kadri)

Kolmanda kategooria *ebakindlus* alla koondusid õpilaste vastused, mis olid seotud protsessi ajal kogetud raskustega. Nii tuli intervjuudest välja, et õpilaste jaoks oli oluline, et

töö näeks visuaalselt hea välja – see tõi aga kaasa hirmu eksimise ees. Samuti kardeti, et tehtud vead kanduvad edasi õppematerjali, millele hiljem tuginetakse, mistõttu võivad valed seosed õppimisele negatiivselt mõjuda.

Mul vist oli ka see, et pigem oli hirmus ja raske see, et sa arvasid, et kirjutad midagi valesti ja siis sa vaatad valesti ja siis on valesti. Muidu ei olnudki selliseid raskusi, ei olnud „ei meeldinud kohti”, vaid pigem raske ja selline ebakindel. (Berit)

Õpilaste ettepanekud mõistekaardi loomise parendamiseks

Andmeanalüüsi käigus moodustusid teise uurimisküsimuse *Milliseid ettepanekuid teevad õpilased mõistekaardi loomise parendamiseks eesti keele tunnis?* põhjal kolm kategooriat: *tagasiside, koostöisem õpe ja digivahendite kasutamine.*

Esimese kategooria *tagasiside* all tõid õpilased esile tööprotsessi käigus saadava tagasiside olulisust – õpilased ootasid rohkem tagasisidet, kui nad said. Tagasiside aitaks õpilaste sõnul vähendada hirmu, et seosed või näited mõistekaardil võivad olla valed. Ühtlasi kinnitaks, et õpilane liigub õiges suunas ja annaks kindlustunde ülesande lahendamisel. Nii peaks tagasiside olema pidev töö erinevatel etappidel.

Töö algusfaasis pidasid õpilased kasulikuks tagasiside võimaluseks tutvumist näidistööga, mis aitaks seatud ootusi paremini mõista ja tegevusi planeerida. Õpilased rõhutasid, et mõistekaardi tegemise algus oli natukene keeruline, kuna oli raske otsustada, kuidas alustada, mida kuhu paigutada ning kui palju infot lisada. Seetõttu sooviti töö alguses rohkem tuge õpetajalt, ent lõppfaasis eelistati iseseisvat tegutsemist ja loomevabadust, st kuidas enda mõistekaart kujundada. Intervjuus osalejad tõid esile, et ülesande lõpus oleks abi aga vastuste lehest. Toodi välja, et pärast mõistekaartide loomist võiks olla võimalus omandatud teadmisi kontrollida – see annaks tagasisidet nii õpilastele endile kui õpetajale. Teadmiste kinnistamiseks ja kontrollimiseks võiks õpilaste sõnul kasutada mõnd mängulist meetodit, näiteks Kahooti.

Ja siis võib-olla see ka, et me teeme võib-olla selle mõistekaardi ära ja siis pärast vaadata, kui palju lastel päriselt midagi meelde jäi. Võid teha Kahooti või midagi muud. Et sa näed pärast vastamist, kui palju tegelikult mingid lapsed päriselt selle kohta kuulasid ja kui palju nad aru said, siis sa tead ka võib-olla, mis teemasid lapsed rohkem aru said ja millisest mitte. Ja nagu meie ise saame ka rohkem aru. (Berit)

Teise kategooria *koostöisem õppimine* all tõid õpilased välja ettepaneku, et ka kolmas tegevus – mõistekaardi koostamine individuaalselt – võiks olla rühmatöö, mitte iseseisev ülesanne (vt peatükk „Sekkumine”). Nende hinnangul aitaks rühmas töötamine vahetada mõtteid, jagada ideid ning saada kaaslastelt tuge ja kinnitust, et ollakse õigel teel. Samuti oleks õpilaste meelest õppimine olnud veelgi sisukam, kui mõistekaarte oleks koostatud

väiksemate teemade kaupa rühmades, hiljem oleks iga rühm saanud oma teemat klassile esitleda. Töö tulemusena oleks tekkinud klassi ühistööna terviklik mõistekaart. Samas oleks kõigil olnud võimalus teemasse süveneda ja ka kuulamise kaudu paremini õppida.

Samas meil oli see sõnaliigid, seal oli neli erinevat teemat, võib ka niimoodi teha, et iga grupp võtab selle väikse teema, näiteks kõneviis ja pärast lähevad tahvlile esitama. Siis oleks pidanud päriselt kuulama, ei saa nii-öelda maha spikerdada, sest et plakat on ikkagi suhteliselt väike ja ei näe midagi, et peab päriselt kuulama. Ja siis jääb võib-olla paremini meelde, et kui tahvlile teed, sa saad suurelt vaadata, sa ei keskendu sellele kuulamisele, sa kirjutad neid sõnu maha, aga kui sa päriselt kuulad, siis sul tekib mingi seos ka. (Kadri)

Kolmanda kategooria *digivahendite kasutamine* all töid õpilased välja soovi koostada mõistekaarte digitaalselt, eelistatavalt tahvelarvutites. [iPadid on kooli poolt õpilastele väljastatud ning kuuluvad nende igapäevasesse õppetöösse]. Õpilaste arvates oleks iPadide kasutamine muutnud mõistekaartide koostamise mugavamaks – digikeskkonnas puudub ruumipiirang ning muudatuste tegemine mõistekaardil oleks olnud mugavam.

Ja võiks siis üldse mõistekaardi teha iPadis, mingisuguses digitaalses keskkonnas teha. Sest seal ei ole ruumipiiranguid, nagu seda on paberil, ja saab paremini kujundada, näiteks panna linke või pilte. Saab paremini kustutada, kui midagi valesti läheb. (Ott)

Arutelu

Bakalaureusetöö eesmärk oli toetada 7. klassi õpilaste sügavat õppimist eesti keele tunnis mõistekaardi kaudu ning selgitada välja õpilaste arvamused mõistekaardi loomisest ja ettepanekud mõistekaardi loomise parendamiseks. Järgnevalt arutlen töö tulemuste üle lähtuvalt uurimisküsimustest, toon välja töö praktilise väärtuse, piirangud, soovitud edasiseks uurimiseks ning ka enda järgmised tegevused.

Bakalaureusetöö üks tulemus seisneb selles, et kavandasin ja viisin läbi viis tegevust, mis olid suunatud 7. klassi õpilaste sügava õppimise toetamiseks.

Bakalaureusetöö esimese uurimisküsimuse *Mida arvavad õpilased mõistekaardi loomisest eesti keele tunnis?* tulemused näitavad, et õpilaste hinnangul muudab mõistekaartide kasutamine õppimise mitmekesisemaks ja koostöisemaks. Samuti peeti mõistekaarti kasulikuks vahendiks, mille kaudu valmistuda kontrolltööks, kuna see aitas esile tuua vaid olulisema. Õpilaste kirjeldused sarnanevad Fangi (2018) uuringu tulemustega, milles Utah' ülikooli tudengid pidasid mõistekaarti kasulikuks seoste loomisel. See viitab asjaolule, et vaatamata erinevustele vanuses ja haridustasemetes võib mõistekaardi loomisel olla universaalne väärtus õppimise toetamisel. Õpilased töid esile, et meetod pakkus vaheldust

näiteks töövihikute harjutuste lahendamisele, võimaldas loovat eneseväljendust ja rühmatööd. See kinnitab järeldusi, mille järgi on teadmiste omandamine tõhusam, kui õppija on kaasatud ning tunnis aktiivne osaleja (Nesbit & Adesope, 2006).

Teise uurimisküsimuse *Milliseid ettepanekuid teevad õpilased mõistekaardi loomise parendamiseks eesti keele tunnis?* järgi tehti ettepanekuid tagasiside, koostöisema õppimise ja digivahendite kasutamise kohta. Nii rõhutasid õpilased tööprotsessi ajal antava tagasiside tähtsust, mis on ka Jõgi ja Ausi (2015) järgi oluline enesetõhususe mõjutaja. Protsessi käigus antav tagasiside aitaks seega õpilastel paremini toime tulla ka intervjuudes esile kerkinud raskustega, näiteks hirmuga teha vigu või ebakindlusega, kas seosed mõistekaardil on õiged. Samuti sooviti veel enam töötamist rühmades ja tehtut ka klassiga jagada. Kolmandana toodi esile võimalust koostada mõistekaarte näiteks iPadis. Digilahenduste kasutamist peetakse hariduses oluliseks (HTM, 2021), samas aitab käsitsi kirjutamine õpilastel infot paremini meelde jätta ja hiljem meenutada (Mueller & Oppenheimer, 2014). Õpetajana püüan kahe lähenemisviisi vahel tasakaalu leida.

Uurimistöö piiranguna võib välja tuua asjaolu, et õpetaja ja õpilase vahel on alati teatud määral võimusuhe (Kirk, 2007) – sellest võivad olla mõjutatud ka intervjuudest kogutud andmed. Püüdsin luua õpetajana turvalise ja toetava õhkkonna, siiski tuleb arvestada, et õpilased võivad vastata nii, nagu nad arvavad, et õpetajale meeldiks. Selline sotsiaalselt soovitatav käitumine võib mõjutada vastuste autentsust ning seeläbi ka tulemuste tõlgendatavust. Tegevusuuringule on iseloomulik tsüklilisus (Löfström, 2011). Bakalaureusetöö mahtu arvestades võib veel piiranguks pidada, et töö koosneb vaid ühest tsüklist. Nii polnud näiteks võimalust arvestada ettepanekutega, mille õpilased intervjuudes esile tõid – mitme tsükli läbiviimine võimaldaks aga tegevusi kohandada ja hinnata, millised muudatused on õpilasi toetavad.

Tegevusuuringu praktilise väärtusena tõstan esile eelkõige enda kui õpetaja professionaalse arengu. Töö käigus kujunes mul parem arusaam sellest, kuidas mõistekaardi meetod toetab õpilaste sügavat õppimist ning millised võtted aitavad selle rakendamist suunata. Tööst võiks olla praktilist kasu ka teistele õpetajatele, kes soovivad oma tundides teadlikumalt tutvustada mõistekaardi loomist kui üht õpistrateegiat. Bakalaureusetöö toob esile nii konkreetsed tegevused (vt peatükk „Sekkumine”) kui ka õpilaste ettepanekud, millega edaspidi arvestada (vt peatükk „Tulemused”).

Käesolevast bakalaureusetööst selgus, et õpilaste jaoks on mõistekaardi loomisel oluline õpetaja juhendamine töö alguses ning turvalise ja toetava õpikeskkonna tagamine kogu protsessi vältel. See viitab, et õpetajal on oluline roll sügavat õppimist toetava

õpistrateegia rakendamisel. Seetõttu võiks edasistes uurimustes keskenduda sellele, milliseid lähenemisi õpetajad ise mõistekaardi õpetamisel kasutavad ning milliseid väljakutseid nad selles protsessis kogevad. Näiteks võiks läbi viia kvalitatiivse uuringu, kus õpetajatega tehakse poolstruktureeritud intervjuud, et mõista nende kogemusi ja arusaamu. Kuigi töö eesmärk oli sügava õppimise toetamine, keskendus uurimus eelkõige õpilaste arvamustele ja ettepanekutele – nii ei võimaldanud töö mõõta, kas ja kuidas mõistekaardi loomine tegelikult sügavat õppimist toetas. Seetõttu võiks edasistes uuringutes uurida ka seda aspekti.

Lähtudes õpilaste tehtud ettepanekutest, kavatsen edaspidi tuua mõistekaardi loomise protsessi sisse suulise tagasisidestamise, et toetada õpilaste enesekindlust. Samuti saan tulevikus pakkuda valikuvõimalust digitaalse ja käelise mõistekaardi vahel või kaht lähenemist kombineerida. Nii kogeb õppija ka autonoomiat, mis on Brophy (2014) järgi oluline õpimotivatsiooni toetaja. Lisaks plaanin läbi viia oma koolis õpiringi kolleegidele, et tutvustada uurimuse tulemusi ning jagada mõistekaardi kasutusvõimalusi sügavat õppimist toetava õpistrateegiana. See loob võimaluse aruteluks ja aitab kaasa õpetajate professionaalsele arengule.

Tänu sõnad

Suur tänu minu 7. klassi õpilastele, kes osalesid rõõmuga intervjuudes ning kes on aidanud mul kasvada teadlikumaks õpetajaks ja inimeseks. Tänan oma bakalaureusetöö juhendajat Pihel Hunti toetava tagasiside ja julgustavate sõnade eest. Samuti tänan retsensent Liina Leppa asjakohaste märkamiste eest.

Autorsuse kinnitus

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

Deisy Nursi

/allkirjastatud digitaalselt/

14.05.2025

Kasutatud kirjandus

- Ausubel, D. P. (1978). The nature and measurement of creativity. *Psychologia: An International Journal of Psychology in the Orient*, 21(4), 179–191.
- Berg, B. L., & Lune, H. (2017). Participatory Action Research. Berg, B. L., & Lune, H., *Qualitative Research Methods for the Social Sciences* (9th ed.) (pp. 136–145). Harlow: Pearson Education Limited.
- Brophy, J. (2014). *Kuidas õpilasi motiveerida: käsiraamat õpetajatele*. Tallinn.
- Burnett, G. (2006). *Õpime õppima*. Studium.
- Büttner, G., & Dignath, C. (2018). Teachers' direct and indirect promotion of self-regulated learning in primary and secondary school mathematics classes – insights from video-based classroom observations and teacher interviews. *Metacognition and Learning*, 13(2), 127–157. <https://doi.org/10.1007/s11409-018-9181-x>
- Concept Maps for Teaching and Learning. (2022). <https://scarfedigitalsandbox.teach.educ.ubc.ca/concept-maps-for-teaching-and-learning>
- Concept Maps Used to Rehearse & Assess Students' Synthesis of Course Content, (s.a.). <https://openlearning.mit.edu/mit-faculty/residential-digital-innovations/concept-maps>
- Davies, M. (2011). Concept mapping, mind mapping and argument mapping: What are the differences and do they matter? *Higher Education*, 62, 279–301.
- Dinsmore, D. L., Fryer, L. K., & Parkinson, M. M. (2020). *Handbook of strategies and strategic processing*. Routledge.
- Dunlosky, J., Rawson, K. A., Marsh, E. J., Nathan, M. J., & Willingham, D. T. (2013). Improving students' learning with effective learning techniques: Promising directions from cognitive and educational psychology. *Psychological Science in the Public Interest*, 14(1), 4–58. <https://doi.org/10.1177/1529100612453266>
- Fang, N. (2018). An analysis of student experiences with concept mapping in a foundational undergraduate engineering course. *International Journal of Engineering Education*, 34(2), 294–303. Tempus Publications. https://digitalcommons.usu.edu/ete_facpub/238
- Fiorella, L., & Mayer, R. E. (2015). *Learning as a generative activity: Eight learning strategies that promote understanding*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107707085>
- Fisher, R. (2005). *Teaching children to learn*. OUP Oxford.
- Granström, M. (2024). *Õpetajate ja õpilaste teadmised õpistrateegiatest ja nende õpetamine klassiruumis* [dokoritöö, Tallinna Ülikool]. ETERA.

- <https://www.etera.ee/zoom/201929/view?page=1&p=separate&tool=info>
- Haridus- ja Teadusministeerium. (2021). *Haridusvaldkonna arengukava 2021–2035*.
https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2022-09/1._haridusvaldkonna
- Haridus- ja Teadusministeerium. (2022). *Õpikäsitus*. <https://www.hm.ee/opikasisitus>
- Haridussõnastik. (s.a.). <https://www.eki.ee/dict/haridus/>
- Huotilainen, M. (2021). *Kuidas aju õpib*. Koolibri.
- Horner, S. D. (2000). Using focus group methods with middle school children. *Research in Nursing & Health*, 23(6), 510–517. [https://doi.org/10.1002/1098-240X\(200012\)23:6<510::AID-NUR9>3.0.CO;2-L](https://doi.org/10.1002/1098-240X(200012)23:6<510::AID-NUR9>3.0.CO;2-L)
- Jõgi, A-L., & Aus, K. (2015). Õpipädevus. E. Kikas, & A. Toomela (toim), *Õppimine ja õpetamine kolmandas kooliastmes. Üldpädevused ja nende arendamine* (lk 112–146). Eesti Ülikoolide Kirjastuse OÜ.
- Kalmus, V., Masso, A., & Linno, M. (2015). *Kvalitatiivne sisuanalüüs*. Tartu Ülikool.
<https://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalyys>
- Karm, M. (2013). *Õppemeetodid kõrgkoolis*. Archimedes.
- Kirk, S. (2007). Methodological and ethical issues in conducting qualitative research with children and young people: A literature review. *International Journal of Nursing Studies*, 44(7), 1250–1260.
- Lepik, K., Harro-Loit, H., Kello, K., Linno, M., Selg, M., & Strömpl, J. (2014). *Intervjuu. Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. Tartu Ülikool.
<https://samm.ut.ee/intervjuu>
- Lone, R. A. (2021). Study habits and academic performance among students: A systematic review. *Research Review International Journal of Multidisciplinary*, 6(5), 132–135.
<https://doi.org/10.31305/rrijm.2021.v06.i05.019>
- Löfström, E. (2011). *Tegevusuuringu käsiraamat*. Eduko.
<https://www.digar.ee/arhiiv/et/raamatud/14968>
- Mueller, P. A., & Oppenheimer, D. M. (2014). The pen is mightier than the keyboard: Advantages of longhand over laptop note taking. *Psychological Science*, 25(6), 1159–1168. <https://doi.org/10.1177/0956797614524581>
- Nesbit, J. C., & Adesope, O. O. (2006). Learning with concept and knowledge maps: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 76(3), 413–448.
<https://doi.org/10.3102/00346543076003413>
- Novak, J. D., & Canas, A. J. (2008). *The theory underlying concept maps and how to construct and use them. Technical Report IHMC*. Florida.

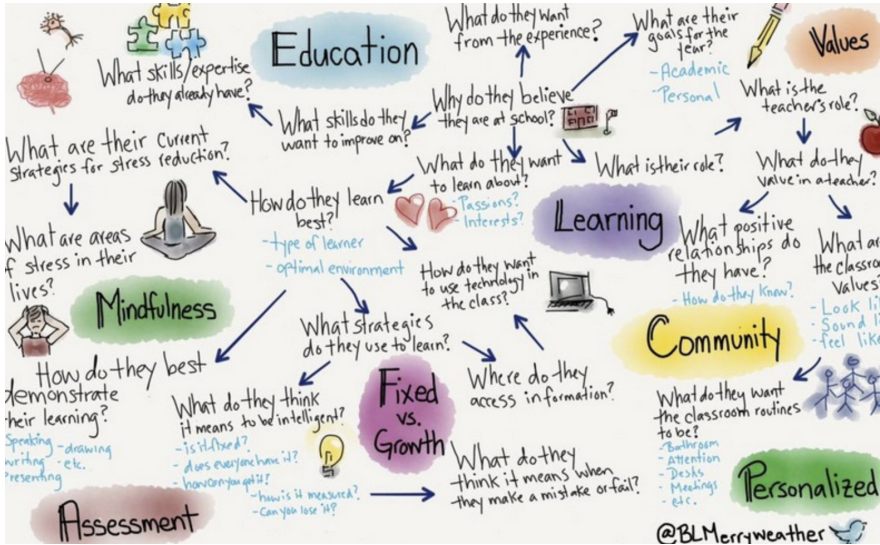
<http://cmap.ihmc.us/docs/theory-of-concept-maps>

- Olev, A., & Alumäe, T. (2022). Estonian speech recognition and transcription editing service. *Baltic Journal of Modern Computing*, 10(3), 409–421.
<https://doi.org/10.22364/bjmc.2022.10.3.14>
- Parwe, S., Nisargandha, M., & Kuchewar, V. (2024). Student perceptions of concept mapping as a teaching tool in Ayurvedic education. *Journal of Pharmacy & Bioallied Sciences*, 16(4), S4071–S4073. https://doi.org/10.4103/jpbs.jpbs_1364_24
- Pindmaa, M., & Vigel, H.-S. (2021). Tegusõna käändelised vormid. *Maagiline keelemaailm. Eesti keele tööraamat 7. klassile. I osa* (lk 86–89). Maurus Kirjastus OÜ.
- Põhikooli riiklik õppekava. (2010). *Riigi Teataja I 2010*, 6, 22.
<https://www.riigiteataja.ee/akt/13273133>
- Rämmer, A. (2014). *Valimi moodustamine. Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. <https://samm.ut.ee/valimid/>
- Soodla, P., Kikas, E., & Mädamürk, K. (2018). *Põhikooli eesti keele lõpueksami taustauuringu tulemused*. <https://www.innove.ee/uuringud/pohikooli-lopuek-samite-taustakusitus/>
- Sutrop, M. (2019). Ekspertühmade tulevikuvisionid ja ettepanekud Eesti haridus-, teadus-, noorte- ja keelevaldkonna arendamiseks aastatel 2021–2035. *Kutseharidus: Praegune olukord ja väljakutsed*, 42–62. Haridus- ja Teadusministeerium.
- Tartu Ülikooli eetikakeskus. (2023). *Hea teadustava*.
https://www.eetika.ee/sites/default/files/www_ut/hea_teadustava_trukis.pdf
- U of G Library. (2017). *How to create a concept map* [video].
<https://www.youtube.com/watch?v=6zIjkH0YgVg>
- Vihalemm, T. (2014). *Fookusgrupi intervjuu. Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. <https://samm.ut.ee/fookusgrupi-intervjuu/>
- Weinstein, Y., Sumeracki, M., & Caviglioli, O. (2018). *Understanding how we learn*. Taylor & Francis Ltd.

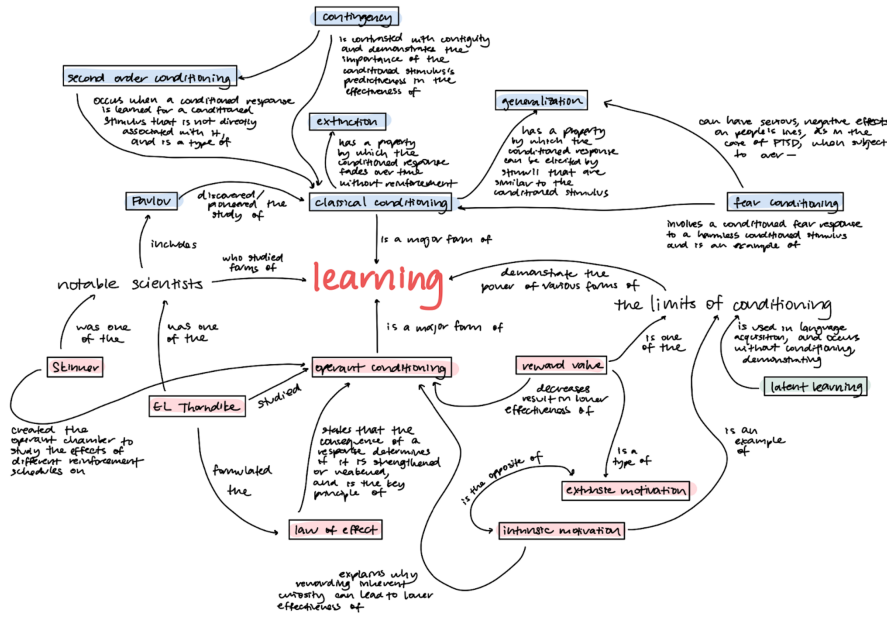
Lisad

Lisa 1. Mõistekaartide näidised õpilastele

Joonis 2. Esimene näidis õpilastele. (Concept Maps for..., 2022)

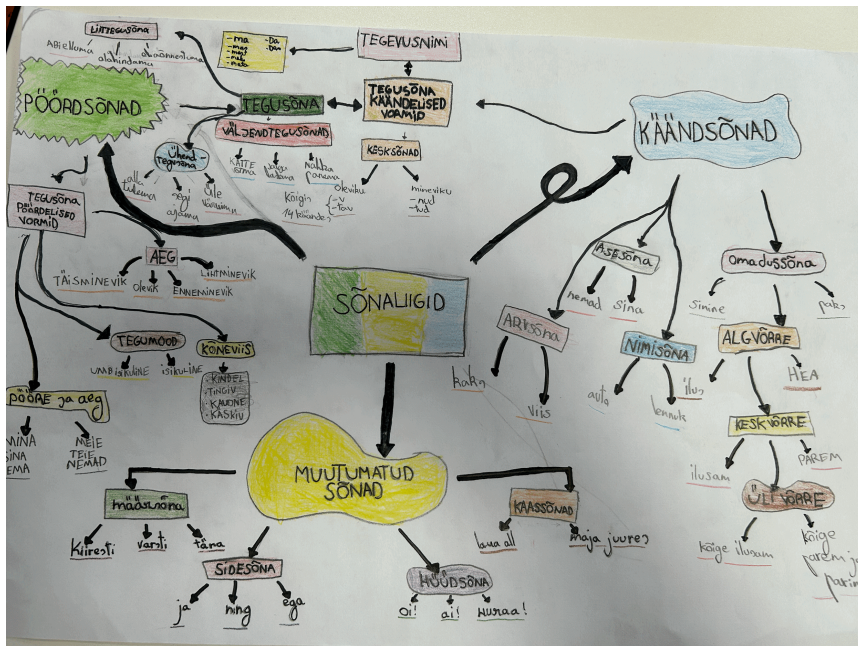


Joonis 3. Teine näidis õpilastele. (Concept Maps Used..., s.a.)



Lisa 2. Näide õpilaste tehtud mõistekaardist

Joonis 4. Näide õpilaste tehtud mõistekaardist.



Lisa 3. Intervjuu kava

Küsimused:

1. Räägi, kuidas te mõistekaarti eesti keele tunnis kasutasite?
2. Mis sulle meeldis mõistekaartide loomisel?
3. Mis sulle ei meeldinud mõistekaartide loomisel?
4. Milliseid raskusi kogesid mõistekaartide loomisel?
5. Mis oli lihtne mõistekaartide loomisel?
6. Kas mõistekaartide loomine muutis sinu jaoks õppetunni huvitavamaks? Põhjenda.
7. Kas mõistekaartide loomine muutis sinu jaoks õppetunni selgemaks? Põhjenda.
8. Mis sa arvad, millist kasu mõistekaartide loomine sinu õppimisele tõi?
9. Mida muudaksid tegevustes, mida mõistekaardiga seoses tegime?

Lisa 4. Lapsevanema informeeritud nõusolek lapse uuringus osalemiseks

Konfidentsiaalsuse tagamiseks olen eemaldanud kooli nime.

LAPSEVANEMA INFORMEERITUD NÕUSOLEK UURINGUS OSALEMISEKS

Hea lapsevanem!

Olen ... eesti keele ja kirjanduse õpetaja Deisy Nursi ning kirjutan hetkel oma lõputööd, mille eesmärk on toetada 7. klassi õpilaste sügavat õppimist eesti keele tundides mõistekaardi õpetamise kaudu. Lõputöös rakendan õpilastega õppetöö raames mõistekaardi loomise meetodit, misjärel soovin välja selgitada õpilaste arvamused ja ettepanekud mõistekaardi loomise parendamiseks.

Palun Teie kui lapsevanema nõusolekut õpilase uuringus osalemiseks.

Uuringu raames viin läbi rühmaintervjuu, mis kestab 30–45 minutit. Intervjuu toimub ... ruumides. Õpilasel on igal ajal võimalik küsimustele vastamisest loobuda või katkestada intervjuul osalemine.

Palun Teie nõusolekut intervjuu heli salvestamiseks. Peale intervjuud viiakse salvestis kirjalikule kujule. Selle käigus asendatakse õpilase nimi pseudonüümiga ja tulemused esitatakse kujul, mis ei võimalda seostamist õpilase isikuga. Intervjuu salvestusi hoitakse turvaliselt parooliga kaitstud kaustas.

Peale intervjuud on Teil õigus kuu aja jooksul mulle teada anda, kui Te siiski ei soovi Teie lapse intervjuu kasutamist uuringus – siis eemaldatakse see andmestikust. Kõik tulemused avaldatakse üldistatult.

Kui olete nõus oma lapse osalemisega intervjuus eeltoodud tingimustel, kinnitage seda palun oma allkirjaga.

Mina, _____, olen nõus, et minu
(lapsevanema ees- ja perekonnanimi)

laps _____ osaleb intervjuus.
(lapse ees- ja perekonnanimi)

Kuupäev: _____

Allkiri: _____

Lisainformatsioon: deisy.nursi@ut.ee

Lisa 5. Täenduslike üksuste leidmine transkriptsioonist

V1

Tead, mul on kõik meeles, mul oli seal see, et me kõik nagu tegime seda tiimitööd ja kõik nagu toetasid ja andsid oma panuse, et me keegi nagu ei olnud nii, et kuule, sina tead, see kõik ära ei üle andis, muide, räägivad samal ajal ja et mulle see kõik meeldis selles suhtes. Et

V2

...

2015

Mitmekesine õpe

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Deisy Nursi,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose „Mõistekaardi loomine kui sügavat õppimist toetav õpistrateegia: 7. klassi õpilaste arvamused ja ettepanekud”, mille juhendaja on Pihel Hunt, 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.

Deisy Nursi

14.05.2025