

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Klassiõpetaja õppekava

Grete Kärсна

INGLISE KEELE ÕPETAJATE TEADMISED JA ARVAMUSED SEoses
Sõnavara õppimise strateegiatega
Magistritöö

Juhendaja: inglise keele algõpetuse nooremlektor Kristel Ruutmets

Tartu 2022

KOKKUVÕTE

Inglise keele õpetajate teadmised ja arvamused seoses sõnavara õppimise strateegiatega

Sõnavara õppimise strateegiate rakendamine on tihedalt seotud õpilaste akadeemilise edukusega, toetades nende sõnavara suurenemist, üldise keelelise vilumuse saavutamist ning kujunemist iseseisvaks õppijaks. Strateegiate omandamine eeldab aga õpetajate eeskujut, abi ja suunamist. Magistritöö eesmärk oli selgitada välja I-II kooliastme inglise keele õpetajate sõnavara õppimise strateegiate alased teadmised, strateegiate tõhusust ja õpetajate endi õpetamispraktikat puudutavad arvamused ning nende omavahelised seosed. Veebipõhisele küsimustikule vastas 102 I-II kooliastme inglise keele õpetajat üle Eesti. Uuringu teostamisel kasutati kombineeritud uurimisviisi. Tulemustest ilmnas, et õpetajate strateegiatealased teadmised on võrdlemisi madalad, kusjuures leidub õpetajaid, kes näevad vähetõhusaid strateegiaid tõhusate ning tõhusaid strateegiaid vähetõhusatena. Seosed õpetajate teadmiste ning arvamuste vahel olid nõrgad või puudusid. Uuringu tulemused viitavad vajadusele tutvustada sõnavara õppimise strateegiaid nii õpetajahariduses kui täienduskoolitustel.

Võtmesõnad: sõnavara, õpistrateegiad, võõrkeel, I-II kooliaste, õpetajad

ABSTRACT

English Teachers' Knowledge and Opinions Related to Vocabulary Learning Strategies

The implementation of vocabulary learning strategies is closely linked to students' academic success. However, acquiring strategies requires teachers' help and guidance. The master's thesis aimed at finding out the knowledge of vocabulary learning strategies of primary English teachers, their opinions on the effectiveness of the strategies as well as their teaching practice, and the correlations between these aspects. 102 English teachers from all over Estonia responded to the online questionnaire. The study employed the mixed-method research approach. The results showed that the teachers' knowledge of strategies was relatively low. Some teachers saw ineffective strategies as effective and vice versa. The correlations between the teachers' knowledge and opinions were weak or non-existent. The results of the study suggest the need for training pre- and in-service teachers in vocabulary learning strategies.

Keywords: vocabulary, learning strategies, foreign language, primary school, teachers

SISUKORD

KOKKUVÕTE.....	2
ABSTRACT	2
SISUKORD.....	3
SISSEJUHATUS.....	5
1. TEOREETILINE ÜLEVAADE	6
1.1. Sõnavara õppimise strateegiate definitsioonid ja klassifikatsioonid	6
1.2. Sõnavara õppimise strateegiagrupid, nendesse kuuluvate strateegiate tõhusus ja tähtsus	9
1.3. Kordamine kui õppimise ajaline jaotamine ning kordamise viisid	13
1.4. Õpetajate roll sõnavara õppimise strateegiate õppimise protsessis	15
2. METOODIKA.....	17
2.1. Valim	18
2.2. Andmekogumine	19
2.2.1. Mõõtevahend.....	19
2.2.2. Protseduur	20
2.3. Andmeanalüüs	21
3. TULEMUSED.....	22
3.1. Õpetajate sõnavara õppimise strateegiate teadmised.....	22
3.2. Strateegiate tõhusust ja õpetajate endi õpetamispraktikat puudutavad arvamused	24
3.3. Seosed õpetajate teadmiste ja arvamuste vahel	30
4. ARUTELU	31
4.1. Sõnavara õppimise strateegiate teadmised	31
4.2. Strateegiate tõhusust puudutavad arvamused	33
4.3. Õpetamispraktikat peegeldavad arvamused	34
4.4. Seosed teadmiste ja arvamuste vahel.....	35
TÄNUSÕNAD	37
AUTORSUSE KINNITUS	37
LISAD	41
Lisa 1. Sõnavara strateegiate klassifikatsioon (Gu & Johnson, 1996, lk 650–651, 653)	
Lisa 2. Sõnavara strateegiad sõna tähenduse väljaselgitamiseks ja mällu salvestamiseks (Schmitt, 1997, lk 207-208)	

Lisa 3. Küsimustik

Lisa 4. Kategoriseering õpetajate argumentide kohta seoses küsimusega, mis klassist alates tuleks nende arvates lastele sõnavara õppimise strateegiad tutvustada / õpetada

Lisa 5. Kategoriseering õpetajate argumentide kohta seoses küsimusega, kas nad suunavad lapsi inglise keele tundides sõnavara õpistrateegiaid teadlikult kasutama

Lisa 6. Seosed õpetajate teadmiste ja nende strateegiate tõhusust puudutavate arvamuste vahel

Lisa 7. Seosed õpetajate teadmiste ja nende õpetamispraktikat puudutavate arvamuste vahel

Lisa 8. Seosed esimese kümne strateegiate tõhusust ja esimese kümne õpetamispraktikat puudutava arvamuse vahel

Lisa 9. Seosed viimase kümne strateegiate tõhusust ja esimese kümne õpetamispraktikat puudutava arvamuse vahel

Lisa 10. Seosed esimese kümne strateegiate tõhusust ja viimase kümne õpetamispraktikat puudutava arvamuse vahel

Lisa 11. Seosed viimase kümne strateegiate tõhusust ja viimase kümne õpetamispraktikat puudutava arvamuse vahel

Lisa 12. Kategoriseering õpetajate kommentaaride kohta seoses küsimusega, missuguste sõnavara õppimise strateegiaid käsitlevate koolituste vastu nad huvi tunnevad

Lisa 13. Kategoriseering õpetajate kommentaaride kohta seoses küsimusega, missuguste sõnavara õppimise strateegiaid käsitlevate materjalide vastu nad huvi tunnevad

SISSEJUHATUS

Üleilmastumise ajastu on toonud kaasa vajaduse mõista eri keelt kõnelevaid rahvaid. Seda võimaldab inimestele keel kui olulisim suhtlusvahend (Sõnaveeb, 2022). Eestis nagu ka teistes Euroopa riikides on kujunenud inglise keel võõrkeeleks, mille valdamist nähakse olulise pädevusena. Seetõttu ootab ühiskond haridussüsteemilt inglise keele õppimise võimaluse tagamist kõikidele õpilastele (Euroopa Nõukogu, 2010).

Võõrkeele õppimisega taotletakse suhtluspädevuse saavutamist, olemaks valmis väljendama ennast kõnes ja kirjas nii klassikeskkonnas kui ka tavaelus ettetulevates suhtlusolukordades (Wyra & Lawson, 2018). Põhikooli riikliku õppekava (2011, lk 2) järgi kujundatakse suhtluspädevust „nelja osaoskuse – kuulamise, lugemise, rääkimise ja kirjutamise – arendamise kaudu“. Nende oskuste arendamine eeldab aga piisavat sõnavara (Altyari, 2017). Süsteemselt hakati sõnavara õppimise ja õpetamisega tegelema alles 20. sajandil. Varem loodeti, et sõnad salvestuvad mällu loomulikul viisil (Schmitt, 2008).

1980. aastatel hakkas koguma hoogu sõnavara õppimise strateegiate uurimine, kuna täheldati nende rakendamisest tulenevat kasu (Kaya & Charkova, 2014). Sellest ajast alates on pööratud kõnealustele strateegiatele suurt tähelepanu, mis seisneb teema ulatuslikus uurimises. On leitud, et õpilaste rakendatavad sõnavara õppimise strateegiad on kooskõlas nende õppeedukusega (Charkova & Charkova, 2018; Gu & Johnson, 1996). Ühtlasi on jõutud tõdemuseni, et õppijad on edukamad juhul, kui neid strateegiate kasutamises juhendada (Aktekin & Güven, 2007; Wyra & Lawson, 2018). Seega võib järeldada, et laste toetamine ja suunamine sõnavara õppimise strateegiate omandamise protsessis on äärmiselt vajalik.

Kutsestandardis seisab, et õpetaja „(...) lähtuvalt eesmärkidest valib õpetamiseks, õppimiseks ja tagasisidestamiseks sobivad meetodid (...)“ (Kutsestandard. Õpetaja..., 2020, lk 3). Seejuures tuleb aga teadvustada, et õpetajate õpetamispraktikat mõjutavad nende arusaamad ja arvamused (Almuhammadi, 2020; Amiryousefi, 2015). Viimast kinnitab Tallinna Ülikooli Haridusinnovatsiooni keskuse (edaspidi TLÜ HIK) (2021) läbi viidud uuring, mille järgi leidub Eestis õpetajaid, kes näevad tõhusaid strateegiaid vähetõhusate ja vähetõhusaid strateegiaid tõhusatena. Lisaks on varasematest uuringutest (vt nt Halamish, 2018; Lai, 2005) selgunud, et õpetajate õpistrateegiate alased teadmised on võrdlemisi piiratud. Seepärast võib oletada, et õpetajate välja pakutud sõnavara õppimise strateegiad ei ole tingimata tõhusad, mistõttu ei pruugi lapsed neilt sõnade omandamise protsessis piisavat tuge saada.

Töö autorile teadavaolevalt pole seni sõnavara õppimise strateegiaid õpetajate vaatepunktist Eesti kontekstis uuritud. Seega, arvestades, et õpilased järgivad enamasti oma

õpetajate eeskuju (Kaya & Charkova, 2014), on oluline uurida Eesti kooli inglise keele õpetajate sõnavara õppimise strateegiate alaseid teadmisi ning arvamusi. Sellest tulenevalt on magistritöö eesmärk selgitada välja I-II kooliastme inglise keele õpetajate sõnavara õppimise strateegiatega seotud teadmised, strateegiate tõhusust ja õpetajate endi õpetamispraktikat puudutavad arvamused ning nende omavahelised seosed.

Töö teoreetilises osas antakse ülevaade eri sõnavara õppimise strateegiate klassifikatsioonidest, mitmesugustest sõnavara õppimise strateegiatest ja nende tõhususest, õpitava kordamisest ning õpetajate rollist sõnavara õppimise strateegiate õppimise protsessis. Metoodika peatükis kirjeldatakse valimi koostamise põhimõtteid ja protseduuri ning andmete kogumist ja analüüsi. Kolmandas osas keskendutakse uuringu tulemustele ning seejärel arutletakse nende üle uurimisküsimuste kaupa.

1. TEOREETILINE ÜLEVAADE

1.1. Sõnavara õppimise strateegiate definitsioonid ja klassifikatsioonid

Sõnavara õppimise strateegiad moodustavad keele õppimise strateegiate ühe alamkategoriat (Nation, 2001). Ehkki kõnealust teemat on üsna laialdaselt käsitletud, on vaid vähesed teadlased terminit „sõnavara õppimise strateegiad“ mingil määral defineerinud. Schmitt (2008) määratleb sõnavara õppimise strateegiaid ühe sõnavara omandamist hõlbustava lähenemisena. Mõnevõrra konkreetsemalt selgitavad terminit Gu ja Johnson (1996), öeldes, et sõnavara õppimise strateegiad on samaväärsed tehnikatega, mis aitavad sõnu pähe õppida. Sarnaselt defineerib terminit Cameron (2001), tuues välja, et sõnavara õppimise strateegiad on tegevused, mida õppijad sõnade mõistmiseks ja mällu salvestamiseks rakendavad. Nation (2001) nimetab termini määratlemise asemel hoopis tingimused, mida strateegiad täitma peavad. „Need peavad:

1. sisaldama valikut ehk tagama võimaluse valida strateegiate hulgast välja sobivaim;
2. olema kompleksed ehk koosnema mitmest sammust;
3. vajama teadmisi ning saama harjutamisest kasu;
4. tõstma sõnavara õppimise ja sõnavara kasutamise efektiivsust“ (Nation, 2001, lk 217).

Lähtudes eespool välja toodud definitsioonidest, võib öelda, et sõnavara õppimise strateegiad on mitmesugused kompleksed harjutamist vajavad tehnikad, mis tõhustavad õpilaste sõnavara õppimise protsessi, aidates neil uusi sõnu mõista, mällu salvestada ning meenutada. Edaspidi kasutatakse töös termineid „strateegia“ ja „tehnika“ sünonüümidenä.

Olenemata sõnavara õppimise strateegiatesse puutuvate uurimuste võrdlemisi lühikesest ajaloost, on teadlased selle perioodi jooksul pakkunud välja küllaltki erinevaid sõnavara õppimise strateegiate klassifikatsioone. Peamiselt on need välja töötatud strateegiate kasutamist käsitlevate uurimuste raames (Nation, 2001). Lähemalt tutvustatakse Gu ja Johnsoni (1996), Schmitti (1997) ning Nationi (2001) loodud klassifikatsioone, millest töö autor oma uuringu raames koostatud küsimustiku esimeses osas olevate väidete sõnastamisel lähtus. Nimetatud autorite klassifikatsioonid osutusid valituks, kuna nii Schmitt (1997) kui ka Nation (2001) vaatavad sõnavara õppimist käsitledes lisaks õpilaste aspektile lähemalt ka õpetajate aspekti. Kuigi Gu ja Johnsoni (1996) uurimusest leiab vaid üksikuid õpetajatele suunatud ettepanekuid, annab nende uuring põhjaliku ülevaate erinevate strateegiate tõhususest ehk nende seosest sõnavara suuruse ja/või üldise keelelise vilumusega.

Valdavalt kasutatakse ingliskeelsetes materjalides sõnavara strateegiate klassifitseerimisele viitamiseks terminit „taksonoomia“. Selle all mõistetakse „süsteemi asjade (...) nimetamiseks ja sarnaste omaduste alusel rühmadesse organiseerimiseks“ (Cambridge Dictionary, 2022). Sõnaveebi (2022) järgi on termin „klassifikatsioon“ „mingite tunnuste alusel liikideks või rühmadeks jaotamine, teatud liiki või rühma paigutamine; selle tulemusena tekkinud jaotus või süsteem“. Sarnaste definitsioonide põhjal võib öelda, et terminid „taksonoomia“ ja „klassifikatsioon“ on sünonüümid. Edaspidi kasutatakse käesolevas töös terminit „klassifikatsioon“.

Gu ja Johnson (1996) viisid Pekingi üliõpilastega läbi uurimuse, mille eesmärgiks oli muuhulgas selgitada välja üliõpilaste rakendatavad strateegiad ning seosed kasutatavate strateegiate ja õpitulemuste vahel. Küsimustikus hinnatavad tehnikad (kokku 91) olid jaotatud kaheks: metakognitiivseteks ja kognitiivseteks strateegiateks. Viimased olid jaotatud omakorda kuueks: äraarvamise, sõnaraamatuga töötamise, märkmete tegemise, harjutamise, informatsiooni kodeerimise ning aktiveerimise strateegiateks (vt Lisa 1). Uuringu tulemustest selgus, et harjutamisstrateegiaks liigitatud sõnaloendite päheõppimine on tihedalt seotud sõnavara suurusega. Seevastu sama kategooria alla kuuluv visuaalne kordamine (nt uue sõna mitmekordne läbikirjutamine) leiti olevat kõige nõrgem tegur nii sõnavara suurendamisel kui ka üldise keelelise vilumuse arendamisel. Veel näitasid tulemused, et mälu tehnikad nagu visuaalne ja auditiivne kodeerimine ning ettekujutamine toetavad pigem sõnavara suurenemist kui üldise keelelise vilumuse paranemist. Lisaks ilmnes, et klasteranalüüsi käigus õppimisviiside põhjal moodustunud viiest õpilasgrupist omandas üks osa õppijaid sõnavara

kõige paremini ulatusliku lugemise¹ teel ning teine osa õppijaid aktiivselt mitmekesiseid sõnavara õppimise strateegiaid rakendades. Nõrgimateks õpilasteks osutusid aga need, kes keskendusid peamiselt sõnaloendite visuaalsele kordamisele.

Schmitti (1997) klassifikatsiooni kohaselt liigituvad sõnavara õppimise strateegiad kahel viisil. Kõigepealt jagunevad need kaheks: uute sõnade tähendus(t)e väljaselgitamise strateegiateks ja strateegiateks, mis on vajalikud juba kord tutvutud sõnade meeldejätmiseks. Seejärel jaotatakse need viieks: määramisstrateegiateks, sotsiaalseteks strateegiateks, mälustrateegiateks, kognitiivseteks ja metakognitiivseteks strateegiateks (vt Lisa 2). Välja töötatud klassifikatsiooni kasutas Schmitt, küsitledes 600 jaapanlast, eesmärgiga selgitada välja, missuguseid sõnavara õppimise strateegiaid nad kasutavad ning tõhusaks peavad. Uurimistulemustest ilmnas, et tehnikate kasutamise mustrid võivad vanemaks ning keeleliselt vilunumaks saamise tõttu aja jooksul muutuda. Selles osas on hilisemad uuringud jõudnud vastakate tulemusteni. Saudi kooli õpilastega läbi viidud pilootuuring näitas, et sõnavara õppimise strateegiate kasutust mõjutab nii õppijate vanus kui ka keeleoskus (Yacoob *et al.*, 2018). Samuti leiti põhiuuringust, et õppijate keeleline vilumus on üks oluline tehnikate valikut ja kasutamist määrav tegur. Seevastu ei leidnud kinnitust asjaolu, et vanus õppijate strateegiate omaksvõtmist mõjutab (Yacoob *et al.*, 2019).

Nationi (2001) välja töötatud klassifikatsioon eristab sõna tundmisega seotud aspekte, sõnavara tundmaõppimise allikaid ning õpiprotsessi (vt Tabel 1). Sellest tulenevalt on sõnavara õppimise strateegiad jagatud kolme üldkategoriasse: sõnavara õppimise planeerimine, sõnade kohta informatsiooni leidmine ning sõnavara teadmiste loomise protsessid. Esimesse kategoriasse on koondatud õppimisprotsessi juhtivad strateegiad ning teise kategoriasse strateegiad, mis võimaldavad sõna kohta informatsiooni leida. Viimane tehnikate komplekt jaguneb kolmeks strateegiatüübiks (nimetatud ka protsessiks), mis soodustavad sõnade mällu salvestumist. Esimene neist on märkamine (*noticing*) ehk uutele sõnadele tähelepanu pööramine. Märkamine eeldab õpilaste huvi ja motivatsiooni ning on mõjutatud mitmesugustest teguritest (nt sõnade väljapaistvus, nendega eelnev kokkupuude). Protsess leiab aset näiteks siis, kui õpilane kordab sõna suuliselt, püüab selle tähendust kontekstile tuginedes ära arvata või kasutab sõna tähenduse kindlakstegemiseks sõnaraamatut. Märkamisele järgneb taastamine (*retrieval*). Selle olulisus seisneb õpitava kordamises ja kinnistamises. Siinkohal tuleb aga teadvustada, et sõna taastamine mälus on võimalik vaid juhul, kui korraga on ette antud omandatava sõna üksainus aspekt (nt sõna kirjpilt). Nii

¹ Ulatusliku lugemise all peetakse silmas meelelahutuslikul või sõnavara suurendamise eesmärgil pikemate tekstide lugemist (Macmillan Dictionary, 2022).

toetab uue sõna taastamise protsessi näiteks sama laulu, jutustuse või dialoogi korduv kuulamine. Kolmas protsess sõnavara teadmiste loomise komplektis on sõnade loov kasutamine (*generation*). See tähendab, et õpilased puutuvad õpitavate sõnadega kokku uutes kontekstides, mille käigus nende teadmised sõnade kohta täienevad.

Tabel 1. Sõnavara õppimise strateegiate klassifikatsioon (Nation, 2001, lk 218)

Strateegiate üldkategoriad	Strateegiatüübid
Planeerimine: otsustamine, millele ja millal tähelepanu suunata	Sõnade valimine Sõna tundmisega seotud aspektide valimine Strateegiate valimine Kordamise planeerimine
Allikad: sõnade kohta informatsiooni leidmine	Sõna analüüsimine Kontekstile toetumine Emakeeles või sihtkeeles oleva teatmeteose kasutamine Emakeele ja sihtkeele vahel paralleelide toomine
Sõnavara teadmiste loomise protsessid	Märkamine Mälus taastamine Loov kasutamine

Eespool kirjeldatud sõnavara õppimise strateegiate klassifikatsioonide juures võib täheldada nii erinevaid kui ka sarnaseid jooni. Ehkki teadlased on lähtunud klassifikatsioonide loomisel eri aspektidest, on võimalik kõigi nende puhul eristada strateegiad, mis on otseselt seotud informatsiooni töötlemise ja salvestamisega, ning strateegiad, mis seisnevad õpiprotsessi juhtimises.

1.2. Sõnavara õppimise strateegiagrupid, nendesse kuuluvate strateegiate tõhusus ja tähtsus

Toetudes eelnevas peatükis tutvustatud erinevatele sõnavara õppimise strateegiate klassifikatsioonidele, saab väita, et keeleõppemaastikul eksisteerivate sõnavara õppimise strateegiate hulk on laialdane. Nii koosneb näiteks Schmitti (1997) klassifikatsioon 58-st ning Gu ja Johnsoni (1996) klassifikatsioon 91-st erinevast strateegiast. Käesolevas peatükis antakse ülevaade mitmesugustest nii iseseisvalt kui ka klassiruumi kontekstis rakendatavatest sõnavara õppimise strateegiatest, tuginedes Schmitti (1997) loodud klassifikatsioonile. Seejuures vaadeldakse lähemalt ka tähelepanu all olevate strateegiate tõhusust.

Määramisstrateegiad (*determination strategies*) on sõnavara õppimise strateegiad, mida kasutatakse kokkupuutel tundmatute sõnadega nende tähenduse välja selgitamiseks. Üldjuhul rakendatakse nimetatud strateegiaid iseseisvalt õppides, mis tähendab, et õpilane ei

palu sõna tähenduse leidmisel õpetaja või kellegi teise asjatundja abi. Sellisteks tehnikateks on näiteks konteksti põhjal sõna tähenduse äraarvamine ja sõnaraamatu kasutamine (Schmitt, 2008). Gu ja Johnsoni (1996) läbi viidud uuringu tulemused näitasid, et konteksti põhjal sõna tähenduse tuletamine kuulub tõhusate strateegiate hulka, kuna toetab nii sõnavara suurenemist kui ka üldise keelelise vilumuse saavutamist. Samas ei pruugi antud strateegia tagada tingimata sõna meeldejäämist. See võib esiteks tuleneda asjaolust, et võõras sõna esineb koos teiste rikast infot sisaldavate sõnadega, mistõttu mõistab õpilane loetavat teksti ka ilma võõra sõna tõlkimiseta (Oxford & Crookall, 1990; Schmitt, 2008). Teiseks mõjutab sõna mällu salvestumist see, missugusel tasandil infot töödeldakse. Nimelt, kui võõra sõna tähendust on konteksti põhjal lihtne tuletada, töötleb õpilane antud informatsiooni pinnapealselt, mistõttu ei pruugi tekstis esinenud sõna talle meelde jääda. Kui aga võõra sõna tähendusele vihjavate sõnade hõredus tekstis eeldab õpilasel suuremat vaimset pingutust, soodustab see tõenäolisemalt uue sõna salvestumist (Schmitt, 2008).

Mis puutub sõnaraamatute kasutamisse, siis on leitud, et sõnavara õppimine on efektiivsem, kui kasutada võõrkeelse sõna ja selle definitsiooni (nt *relative - a member of your family*) asemel võõrkeelset ja emakeelset sõnapaari (nt *relative - sugulane*) (Lado *et al.*, 1967; Laufer & Shmueli, 1997, mõlemad viidatud Nation, 2001 j). Olgugi, et kakskeelsete sõnaraamatute kasutamist on kritiseeritud, on nende üheks eeliseks see, et õppijad ei puutu kokku rohkemate võõrkeelsete tundmatute sõnadega ega ka grammatikast tingitud raskustega (Nation, 2001). Samuti on uuringute käigus selgunud, et sõnaraamatute oskuslik kasutamine õppeotstarbel toetab lisaks sõnavara rikastamisele ka üldise keelelise vilumuse arengut (Gu & Johnson, 1996).

Sotsiaalseteks strateegiateks (*social strategies*) nimetatakse mitmesuguseid suhtlemist eeldavaid sõnavara õppimise strateegiaid. Nende alla kuuluvad nii uute sõnade tähenduse väljaselgitamist kui ka põgusalt õpitud sõnade kinnistamist hõlbustavad tehnikad. Uute sõnade tähendust suhtlemise teel võimaldab õpilastel selgitada välja näiteks sõna emakeelse vaste või võõrkeelse sünonüümi ning tundmatut sõna sisaldava näitelause küsimine õpetajalt. Sõna tõlke küsimise eelisteks on selle sisu kiire ja lihtne teadasaamine, mis läbi on õpilastel võimalus kanda emakeeles olemasolevad teadmised selle sõnaga seoses sihtkeelde. Seevastu seisneb strateegia puudus asjaolus, et enamiku sõnade tõlked õpilaste emakeeles ei ole võõrkeelsete sõnade täpsed vasted. Olgugi et sünonüümid on sarnase tähendusega sõnad, võivad nende stiil ja kasutamise reeglid erineda. Seetõttu on võimalik, et kõnealused strateegiad suunavad õpilasi ebatäpseid tõlgendusi looma (Schmitt, 1997, 2008). Samas on leitud, et tehnikad, mis keskenduvad otseselt keelega seotud aspektidele – sõnade hääldusele,

tähendusele, sünonüümidele ja antonüümidele, kollokatsioonidele, ees- ja järelliidetele ning tüvele –, aitavad õpitavaid sõnu sügavamalt omandada (Charkova & Charkova, 2018). Niisiis võib öelda, et kuigi keeleteadlased on nimetatud strateegiate tõhususe osas eriarvamusel, näevad nad siiski mingil määral nende rakendamisest tulenevat kasu. Sihtkeeles suhtlemist eeldavaid rühmatöid on võimalik kasutada aga nii uute sõnade tähenduse kindlakstegemise kui ka õpitu kinnistamise eesmärgil (Schmitt, 1997).

Mälustrateegiad (*memory strategies*) seisnevad uute sõnade seostamises olemasolevate teadmistega, luues assotsiatsioone peamiselt ettekujutamise ja grupeerimise teel. Nendeks strateegiateks on näiteks uue sõna tähendust selgitava pildi kasutamine, omandatava sõna tähenduse sidumine isikliku mälestusega ja sõna kirjaliku vormi ettekujutamine. Veel võib strateegiliste tehnikatena kasutada sõna seostamist selle sünonüümide ja antonüümidega ning teiste samasse kategooriasse kuuluvate sõnadega, samuti teemavõrgustiku loomist õpitavatest sõnadest (Schmitt, 2008). Lähtudes Gu ja Johnsoni (1996) uuringu tulemustest, avaldub eelnimetatud tehnikate kasutegur sõnavara suurenemises. Ka Oxford ja Crookall (1990) on märkinud, et sõnade tähendust kujutavate piltide kasutamine, sõnade seostamine ning nii nende kirja pildi kui tähenduse ettekujutamine aitavad õpitavat mälus paremini organiseerida ja seeläbi kauem säilitada. Samas on leitud, et õpilased ei ole võimelised kontekstiväliselt omandatud sõnu hiljem suulises ja kirjalikus eneseväljenduses oskuslikult kasutama (Almuhammadi, 2020). Sellest tingituna tuleks sõnade õppimisel eelistada kontekstil põhinevat kodeerimist (nt uue sõna kollokatsioonide üleskirjutamist), mis soodustab nii sõnavara suurenemist kui ka üldise keelelise vilumuse saavutamist (Gu & Johnson, 1996). Seega võib järeldada, et Schmitti (1997) klassifikatsiooni kuuluv mälustrateegia, mis seisneb omandatava sõnaga lause moodustamises, on keeleõppes äärmiselt vajalik.

Veel on Schmitt (1997) koondanud mälustrateegiate alla Atkinsoni (1975) ja tema kolleegi Raughi koostöös välja arendatud märksõna meetodi (*Keyword Method*). Nimetatud strateegia koosneb kahest etapist. Esimene neist seisneb võõrkeelse sõna seostamises sellega sarnaselt häälduva emakeelse sõnaga ehk märksõnaga (Atkinson, 1975). Näiteks soovides õppida ära ingliskeelset sõna "*cookie*", võiks seda seostada eestikeelse sõnaga "*kukki*". Strateegia teises etapis luuakse valitud märksõna ning võõrkeelse sõna tähenduse põhjal mentaalne pilt. Nii kujutab märksõna meetod kahest lülist koosnevat ahelat, mis seob omandatava võõrkeelse sõna selle tõlkega õpilase emakeeles. Läbi viidud uuringu tulemustest ilmnes, et kui kontrollgrupp suutis meenutada 46% testis esinenud sõnadest, siis märksõna meetodi abil õppinud grupi sooritusprotsent oli 72 (Atkinson, 1975). Lisaks eeltoodule liigitub mälustrateegiaks ka sõna õppimine liikumist kasutades, teisisõnu, sõna tähenduse

väljendamine kehakeele abil (Schmitt, 1997). Selle aluseks võtnud, töötas Asher (1969) välja TPR-meetodi (*Total Physical Response Method*), mis seisneb sihtkeeles antud korralduste ja nendele vastavate tegevuste kooskõlas. Uuringu tulemused näitasid, et TPR-meetod kiirendab oluliselt õpitavast arusaamist ja selle meelde jätmist. Kokkuvõttes võib öelda, et arvestades, et mälustrateegiad eeldavad õpilastelt üldjuhul sügavat sõnade töötlemist, on need tõhusad strateegiad, salvestamiseks informatsiooni pikaajalisse mälli (Schmitt, 2008).

Kognitiivseid strateegiaid (*cognitive strategies*) on aja jooksul defineeritud erinevalt. McKeachie (1994, viidatud Saks & Leijen, 2015 j) määratleb neid õpitegevustena, mille abil on õppijad võimelised informatsiooni hankima, organiseerima, seda olemasolevate teadmistega seostama, salvestama ning taaskasutama. Oxfordi (1990) sõnul võimaldavad need õpilastel sihtkeelele tegeleda ja seda ümber kujundada. Schmitti (1997) klassifikatsiooni kuuluvatel kognitiivsetel strateegiatel on küll sarnaseid jooni mälustrateegiatega, ent need ei pane niivõrd suurt rõhku sügavale vaimsele töötlusele. Peamiselt põhinevad need informatsiooni mehaanilisel kordamisel ja abivahendite (nt sõnakaartide (*flashcards*)) kasutamisel. Näiteks liigitub kognitiivsete tehnikate alla sõnaloendite õppimine nii õpitavaid sõnu lugedes kui ka lindistuselt kuulates. Mehaanilise kordamisena avalduvad sõnade suuline ja kirjalik kordamine. On leitud, et sõnade suuline kõva häälega kordamine on positiivses korrelatsioonis üldise keelelise vilumusega, samas kui sõnade läbikirjutamine sõnavara suurus ja üldist keelelist vilumust positiivselt ei mõjuta (Gu & Johnson, 1996). See on kooskõlas varasemate uuringutega, mille järgi on sõnade suuline kõva häälega kordamine efektiivsem strateegia kui sõnade mõttes kordamine ja läbikirjutamine (Gershman, 1970; Seibert, 1927, mõlemad viidatud Gu & Johnson, 1996 j). Lisaks eespool väljatoodud strateegiatele kuuluvad siia veel uute sõnade vihikusse kirjutamine ning füüsilistele objektidele ingliskeelsete sedelite kleepimine (Schmitt, 1997).

Metakognitiivsete strateegiate (*metacognitive strategies*) grupi moodustavad mitmesugused õppimise planeerimist, jälgimist ja hindamist hõlmavad strateegiad. Need aspektid kajastuvad nii ingliskeelse meedia (laulude, filmide jms) kasutamises, uue sõna tähelepanuta jätmises, vajaliku sõna järjepidevas õppimises kui ka enesetestimises. Veel kuulub välja toodud strateegiate hulka õpitava sõna kordamise hajutamine ehk intervallidega õppimine (Schmitt, 1997, 2008). Mitmed uuringud (Cepeda *et al.*, 2006; Kahana & Howard, 2005; Nakata & Suzuki, 2019) kinnitavad, et hajutatud õppimine on järjest õppimisest efektiivsem. Viise, kuidas omandatavat informatsiooni korrata, käsitletakse täpsemalt alapeatükis 1.3. Kokkuvõttes aitavad metakognitiivsed strateegiad teha õpilastel valikuid, millistele sõnadele tähelepanu pöörata, kuidas vajalikke sõnu õppida ja korrata ning mil moel

enda arengut hinnata. Seejuures tuleb aga teadvustada, et kõne all olevate tehnikate rakendamine eeldab õpilastelt üldiseid teadmisi õppeprotsessist (Schmitt, 1997, 2008).

Eelneva põhjal saab öelda, et Schmitti (1997) sõnavara õppimise strateegiate klassifikatsioon on laiahaardeline, hõlmates endas nii strateegiaid, mis on vajalikud uute sõnade tähenduse välja selgitamiseks, kui ka strateegiaid, mis toetavad juba tuttavate sõnade mällu salvestamist. Samuti võib märkida, et antud klassifikatsioonis on esindatud nii pinnapealse kui ka sügava õppimisega seotud tehnikad. Vaadanud lähemalt mitmesuguseid sõnavara õppimise strateegiaid, on selge, et lisaks keeleõppe tulemuslikkuse (s.o sõnavara suurenemine ja üldise keelelise vilumuse saavutamine) tõstmisele (Gu & Johnson, 1996) soodustavad kõnealused tehnikad õpilaste aktiivset rolli ja iseseisvumist. Viimase aspekti tähenduslikkus on ära märgitud ka põhikooli riiklikus õppekavas (2011, lk 4), kus seisab, et iseseisva õppimise oskus „on oluline alus elukestva õppe harjumuste ja hoiakute omandamisel.“

1.3. Kordamine kui õppimise ajaline jaotamine ning kordamise viisid

Termin „kordamine“ võib viidata mehaanilisele kordamisele kui strateegiale (nt suuline ja kirjalik kordamine) (vt nt Gu & Johnson, 1996; Schmitt, 1997). Ühtlasi on kordamine ka „üldnimetus erinevatele mälustrateegiatele, mis sisaldavad õpitava meetoodilist kordamist meeldejätmise eesmärgil“ (Kikas, 2010, lk 36). Selles peatükis käsitletakse terminit „kordamine“ aga kui õppimise ajalist jaotamist (Cepeda *et al.*, 2006).

Esimene kokkupuude sõnaga ehk sõna vormile tähelepanu pööramine või selle tähenduse väljaselgitamine käivitab sõna õppimise protsessi. Selle käigus salvestub sõna õpilase lühiajalisel mällu (Cameron, 2001). Pärast ühekordset lugemisel ilmnenu kokkupuudet uute sõnadega on nende mällu salvestumise tõenäosus vaid 5–14 protsenti (Nagy, 1997, viidatud Schmitt, 2008 j). Siinkohal kerkib esile küsimus, kuidas tagada sõnade kinnistumine pikaajalisel mällu (Cameron, 2001). Uuringud näitavad, et sõnade sügavuti tundmiseks ning automaatseks kasutamiseks on vaja nendega regulaarselt tegeleda (Cameron, 2001; Nation, 2001; Schmitt, 2008). Sõnade mällu salvestumine võib nõuda viit kuni kuutteist või enam kokkupuudet nendega (Nation, 1990, viidatud Schmitt, 2008 j). See tähendab, et sõnade omandamist ning kinnistamist mõjutab suurel määral kordamine (Nation, 2001). See eeldab õpilastelt ning õpetajatelt aga teadmisi, millal ja kuidas sõnu korrata (Carpenter *et al.*, 2012). Sel põhjusel on õppimise ajastamist ning selle mõju informatsiooni säilitamisele ja meenutamisele laialdaselt uuritud (Carpenter *et al.*, 2012; Nation, 2001).

Omandatava informatsiooni kordamise viisid jagatakse kaheks (Carpenter *et al.*, 2012; Kornell, 2009; Nakata & Suzuki, 2019; Nation, 2001). Üheks neist on pikka aega pausideta ehk järjest õppimine (*massing*) (Carpenter *et al.*, 2012; Nation, 2001). Selle alla kuulub ka tuupimine ehk mehaaniline ja intensiivne õppimine vahetult enne kontrolltööd või eksamit (*cramming*) (Cambridge Dictionary, 2022; Kornell, 2009). Teiseks kordamise viisiks peetakse õpitu kordamist teatud intervallidega (*spacing*). See tähendab, et kordamistsüklid hajutatakse ära pika aja peale, kulutamata seejuures näiteks sõnade õppimisele rohkem aega (Nation, 2001). Uuringud on näidanud, et intervallidega õppimine on pausideta õppimisest tõhusam (Cepeda *et al.*, 2006; Nakata & Suzuki, 2019), soodustades nii lihtsama kui ka keerulisema informatsiooni salvestumist (Carpenter *et al.*, 2012). Seega võib järeldada, et intervallidega kordamise efekt toimib ka sõnade tööks valmistumisel. Seda kinnitab Kornelli (2009) uuring, mille sisuks oli sünonüümide omandamine sõnakaartide abil. Intervallidega õppides töötasid tudengid eksperimendiks valitud 20 sünonüümi läbi ühe pakina ning järjest õppides väiksemate, viiesõnaliste pakkidena. Tulemustest ilmnis, et 90% tudengitest suutis sõnu paremini salvestada intervallidega õppides. Sarnaselt Kornelliga (2009) leidsid Kahana ja Howard (2005), et sõnade kinnistamine on tõhusam, kui ühe sõna kordamise vahele jääb 6–20 muud sõna, võrreldes sellega, kui korduste vahel on ainult 2–6 teistsugust sõna. Tuginedes mitmete uurimustele, põhjendab Kornell (2009) intervallidega õppimise tõhusust järgmiste aspektidega:

- intervallidega korrates leiab õppimine aset erinevates kontekstides (aeg, ruum, emotsionaalne seisund);
- järjest õppimise korral pööravad õpilased sõna teistkordsele kokkupuutele vähem tähelepanu kui esmakordsele, kuna sõna näib neile juba tuttav, ent intervallidega õppimise puhul nimetatud efekt puudub, mistõttu on sõnale pööratav tähelepanu iga kord samasugune;
- õppimine toimub seda intensiivsemalt, mida raskem on mälus olevale informatsioonile ligi pääseda.

Lisaks kehtib intervallidega kordamise juures põhimõte, mille järgi ununeb vanem informatsioon aeglasemalt. See tähendab, et vahetult pärast esmakordset kokkupuudet sõnaga toimub ununemine äärmiselt kiiresti ning hakkab seejärel järk-järgult aeglustuma.

Teistkordsel õppimisel ei ole ununemine enam niivõrd kiire, kuna sõna kuulub juba vanema informatsiooni hulka (Nation, 2001). Sellest tingituna võib öelda, et mida värskem on õpitu, seda väiksemate intervallidega tuleb seda korrata.

1.4. Õpetajate roll sõnavara õppimise strateegiate õppimise protsessis

Teades, et õppijate akadeemiline edukus sõltub nende rakendatavatest õpistrateegiatest (Atkinson, 1975; Charkova & Charkova, 2018; Gu & Johnson, 1996), peaksid õpetajad fookuses olevatele tehnikatele keeletundides rohkem rõhku panema. Uurides suuliste ja kirjalike märguannete (s.o suunavate küsimuste) mõju keeleõppestrateegiate rakendamisele ning nende strateegiate kasutamise seost aineteadmiste omandamisega, leidsid Saks ja Leijen (2015), et õpilaste märguannetega varustamine suunas neid nimetatud tehnikaid tihedamini rakendama. Samuti ilmnes, et õpistrateegiate sagedasem kasutus parandas õppijate tulemusi. Kuigi autorid (2015) keskendusid oma uuringus vaid kognitiivsetele ja metakognitiivsetele strateegiatele ning ei pööranud otsest tähelepanu nende tehnikate õpetamisega kaasnevatele tulemustele, võib siiski antud uurimuse põhjal järeldada, et õpilaste suunamine ja õpetamine erinevaid õppimise strateegiaid rakendama on õpetajatöös äärmiselt oluline.

Ehkki õpistrateegiate kasutamisharjumused arenevad välja pikema aja vältel ning nende rakendamise oskus inimesiti erineb, on jõutud järelduseni, et laste õppimisprotsessi toetades on võimalik neid tõhusamaid strateegiaid kasutama suunata (Saks & Leijen, 2015). Seda tõendab Kaya ja Charkova (2014) läbi viidud uuring, millest ilmnes, et 52,38% uuringus osalenutest kasutasid sõnavara õppimisel strateegiaid, mida nende õpetajad olid välja pakkunud. Seega saab väita, et õppijad juhinduvad suuresti oma õpetajate nõuannetest ning toetuvad iseseisvalt õppides tunnis omandatud teadmistele ja oskustele.

Siinkohal on aga oluline teadvustada, et tunnetus on üks oluline faktor, millest õpetajad oma õpetamispraktikas lähtuvad (Almuhammadi, 2020; Amiryousefi, 2015). Seetõttu võib oletada, et õpetajate välja pakutud sõnavara õppimise strateegiad ei pruugi olla alati õpilaste jaoks sobilikud ja efektiivsed. Näiteks ilmnes Laia (2005) uuringust, et kuigi õpetajad hindasid 86,7% etteantud strateegiatest kasulikuks, pöörasid nad klassikeskkonnas sagedast tähelepanu vähemale kui 1/3 kasulikuks hinnatud strateegiatest. Samuti selgus TLÜ HIK-i (2021) läbi viidud „Kooliuuringu“ tulemustest, et Eesti kooli õpetajate seas leidub õpetajaid, kes näevad tõhusaid strateegiaid vähetõhusatena ning madala tõhususega strateegiaid tõhusatena. Lisaks on leitud, et hoolimata laialdastest sõnavara õpetamise strateegiate alastest teadmistest, kasutavad õpetajad neid strateegiaid võõrkeeletundides piiratud mahu (Almuhammadi, 2020). Kogu eelnevat silmas pidades võib väita, et õpetajad ei suuna õppijaid alati nende jaoks kõige tõhusamaid strateegiaid kasutama.

Sõnavara õppimise strateegiate treenimisel tuleb lähtuda konkreetsest õpisiuatsioonist ning arvestada nii laste vanust, vilumust, õpimotivatsiooni, huve kui ka vajadusi (Schmitt, 2008). Sellest tulenevalt on õppijate teadmiste, oskuste ja kogemuste kasvades vaja pidevalt

õpilasi suunata rakendama tehnikaid, mis vastavad nende keeletasemele. Ühelt poolt on see oluline, kuna sõnavara õppimise strateegiad aitavad õpilastel võtta vastu tarku otsuseid, mida ja kuidas õppida. Teiselt poolt võimaldab õppijate pidevas arengus hoidmine vältida olukorda, kus neil kaob vajadus oma sõnavara rikastada (Gu, 2010). Seepärast on tähtis, et strateegiad pakuksid lastele väljakutset (Charkova & Charkova, 2018). Teades, et osa tehnikaid viib pigem sõnavara rikastumise kui üldise keeleoskuse paranemiseni (Gu & Johnson, 1996), tuleks õpetajatel jälgida, et tähelepanu saaksid mitmesugused strateegiad (Schmitt, 2008). Gu (2010) sõnul ajendavad õpikeskkonna muutused ning nendest tingitud õpisihtsioonid eri sõnavara õppimise strateegiaid kasutusele võtma. Seega võib järeldada, et õpilaste strateegiakasutuse rikastamiseks tuleb õpetajatel aeg-ajalt luua uudseid õpisihtsioone.

Selleks, et õpilased oskaksid strateegiaid sõnavara omandamisel automaatselt rakendada, peavad õpetajad lastele tagama järjepideva ning süsteemse harjutamisvõimaluse (Charkova & Charkova, 2018; Kaya & Charkova, 2014). See põhimõte kehtib ka sõnaraamatute kasutamise kohta (Cameron, 2001; Nation, 2001), mille keerukust õpetajad tihti alahindavad ning seetõttu selle treenimise tähelepanuta jätavad (Lai, 2005). Niisiis tuleb õpetajatel valida välja sobivad etapid ning ehitada nende baasil üles süsteemne ja õppijaid motiveeriv strateegiate treeningprogramm. Võimalik on valida järgmiste etappide vahel:

- Õpetaja demonstreerib strateegiat.
- Strateegia igat sammu harjutatakse eraldi.
- Õpilased harjutavad strateegia rakendamist paarides.
- Õpilased selgitavad strateegias rakendatavaid samme.
- Õpilased hindavad oma tugevusi ja nõrkusi strateegia rakendamisel väljaspool kooliaega.
- Õpetaja kontrollib süsteemselt strateegia rakendamist ning annab õpilastele tagasisidet.
- Õpilased küsivad vajadusel õpetajalt nõu ja abi (Nation, 2001, lk 223).

Harjutanud erinevate sõnavara õppimise strateegiate kasutamist, on õpilastel võimalik valida nende seast välja enda õpistiili ja vajadusi kõige paremini toetavad tehnikad (Kaya & Charkova, 2014; Schmitt, 2008). Seejuures on äärmiselt vajalik olla õpilaste jaoks olemas (Almuhammadi, 2020) ning juhendada neid seni, kuni nad on strateegia rakendamises enesekindlad ja pädevad (Atkinson, 1975; Nation, 2001; Webb & Nation, 2013). Mitmed uuringud kinnitavad, et strateegiate konkreetne ja üksikasjalik õpetamine, mis seisneb strateegiate olemuse ja efektiivsuse ning nende erinevates olukordades rakendamise selgitamises, tagab õpilaste edu (Aktekin & Güven, 2007; Wyrä & Lawson, 2018). Õppimise strateegiate õpetamise ülim eesmärk on kujundada lapsed iseseisvateks ning ennast juhtivateks õppijateks (Charkova & Charkova, 2018; Oxford, 1990). See on kooskõlas

õppijakeskse võõrkeeleeõppe põhimõttega, mille järgi kujuneb õpetaja teadmiste edasiandjast õpilaste suunajaks ning koostööpartneriks (Põhikooli riiklik õppekava, 2011).

Kokkuvõttes võib öelda, et sõnavara õppimise strateegiad on võõrkeeleeõppes äärmiselt olulisel kohal, kuna soodustavad uute sõnade õppimist, mällu salvestamist ja meenutamist, tundmatute sõnadega kokkupuutel ilmnevate raskuste ületamist ning õpilaste iseseisvumist. Samas määrab keeleõppe tulemuslikkuse nii sõnavara õppimise strateegiate valik kui nende kasutamise sagedus. On selge, et õpilastelt ei saa eeldada strateegiate iseseisvat omandamist. See tähendab, et õpetajad peaksid integreerima võõrkeeleeõppesse fookuses olevate strateegiate tutvustamise ning looma võimalusi nende treenimiseks. Samas leidub tõendeid, et õpetajate välja pakutud strateegiad ei ole ilmtingimata tõhusad (vt TLÜ HIK, 2021). Seetõttu on oluline uurida õpetajate sõnavara õppimise strateegiate alaseid teadmisi ning arvamusi. Eeltoodu valguses on magistritöö eesmärk selgitada välja I-II kooliastme inglise keele õpetajate sõnavara õppimise strateegiatega seotud teadmised, strateegiate tõhusust ja õpetajate endi õpetamispraktikat puudutavad arvamused ning nende omavahelised seosed. Sellest tulenevalt püstitati neli uurimisküsimust:

1. Millised on I-II kooliastme inglise keele õpetajate sõnavara õppimise strateegiate teadmised?
2. Kui tõhusad on erinevad sõnavara õppimise strateegiad I-II kooliastme inglise keele õpetajate arvates?
3. Milline on I-II kooliastme inglise keele õpetajate õpetamispraktika: kui sageli ning kuidas suunavad nad endi arvates lapsi sõnavara õppimise strateegiaid kasutama?
4. Millised seosed on I-II kooliastme inglise keele õpetajate sõnavara õppimise strateegiate alaste teadmiste, strateegiate tõhusust puudutavate arvamuste ning õpetajate endi õpetamispraktikat peegeldavate arvamuste vahel?

2. METOODIKA

Metoodika peatükis antakse ülevaade käesoleva uuringu ülesehitusest ja läbiviimisest.

Lähemalt kirjeldatakse nii valimi koostamise printsiipe ja protseduuri kui andmete kogumist ja analüüsi. Saamaks uuritavast valdkonnast võimalikult ulatuslik ülevaade, kasutati uuringu teostamisel kvalitatiiv-kvantitatiivset ehk kombineeritud uurimisviisi.

2.1. Valim

Uurimusliku osa läbiviimiseks moodustati mugavusvalim. See tähendab, et valimi koostamisel lähtuti printsiibist, mille kohaselt on uuritavad lihtsasti kättesaadavad ning koostöövalmid (Õunapuu, 2014). Seadnud eesmärgiks saada ülevaade Eesti kooli inglise keele õpetajate teadmistest ja arvamustest, valiti osalejad esialgsesse valimisse kaheksast Eesti maakonnast. Nende hulka kuulusid nii rahvaarvu poolest suuremad ja väiksemad kui ka erineva geograafilise asetusega maakonnad. Madala vastamismäära tõttu laiendati valimit ülejäänud maakondade arvelt. Kaasatavate koolide osas eraldi erisusi ei tehtud, kuna töö fookuses olevad sõnavara õppimise strateegiad võimaldavad toetada nii keeletaseme, motivatsiooni kui ka eesmärkide poolest erinevaid õpilasi (Schmitt, 2008).

Samas seati valimi moodustamisel eelduseks, et uuringus osaleja oleks I-II kooliastme inglise keele õpetaja. Sellest tingituna osutusid valituks õpetajad, kes olid märgitud oma kooli kodulehel vastava aine õpetajaks või kes esinesid tunniplaanis inglise keele õpetajana, olles orienteeritud just I-II kooliastme õpetamisele. Samuti sõltus osalejate valik nende meiliaadressi kättesaadavusest. Enne küsimustiku laialisaatmist küsiti õpetajate kaasamiseks koolijuhtkondade nõusolekut. Kokku jagati küsimustikku 117 kooli inglise keele õpetajatega. Uuringus osalemise kutse saanud 316 õpetajast täitis küsimustiku 102 õpetajat. Seega on vastamisprotsent 32,3. Kokkuvõttes vastasid küsimustikule kõigi maakondade, välja arvatud Valgamaa inglise keele õpetajad.

Taustaandmetest selgus, et uuringust võtsid osa õpetajad vanuses 23–74. Kõige suurema osa küsimustikule vastanutest moodustasid 1–5aastase tööstaažiga õpetajad (29,4%). Lisaks kuulusid valimisse 6–10- (8,8%), 11–15- (13,7%), 16–20- (10,8%), 21–25- (13,7%) ning 26–30aastase (10,8%) tööstaažiga õpetajad. Pikema kui 30aastase töökogemusega uuritavad moodustasid valimist 12,7%. Sel aastal õpetavad inglise keelt kõigist vastanutest 2,9% esimeses, 16,7% teises, 52% kolmandas, 62,7% neljandas ning 71,6% viiendas ja kuuendas klassis. Ühtlasi andsid taustaandmed ülevaate sellest, millel põhinevad inglise keele õpetajate sõnavara õppimise strateegiate alased teadmised. 64 (62,7%) õpetaja sõnul on nad vastavad teadmised omandanud ülikoolist ning 62 (60,8%) õpetaja sõnul täiendusõppest. Sealjuures täpsustas üks osalejatest, märkinud ära vastusevariandi „ülikoolis omandatul“, et läbis magistriõpingud mõned aastad tagasi, kuid „varasemad õpingud (2000ndate alguses) ei andnud mingeid teadmisi strateegiatest“. Ülekaalukalt valisid õpetajad (87,3%) antud küsimuse vastuseks aga „omal kogemusel“. Lisaks märkisid kolm uuritavat ära vastusevariandi „muu“.

2.2. Andmekogumine

Magistritöö raames koguti andmeid õpetajate teadmiste ja arvamuste kohta LimeSurvey veebikeskkonnas täidetava küsimustikuga (vt Lisa 3). See võimaldas „koguda võimalikult standardiseeritud infot suure hulga inimeste kohta“ (Beilmann, 2020, para 1). Suurendamaks küsimustikule vastamise tõenäosust, pöörduti valimisse kuuluvate õpetajate poole isiklikult. Tingituna asjaolust, et mõne kooli juhtkonna sõnul olid uuringus valmis osalema vaid teatud nimeliselt eristamata õpetajad, edastati küsimustik neile koolijuhtkonna kaudu.

2.2.1. Mõõtevahend

Küsimustiku koostas töö autor, võttes eeskju sarnase sisuga magistritööst (Lai, 2005) ning tuginedes mitmesugustele nii sõnavara õppimise strateegiaid kui õpitava materjali kordamise viise käsitlevatele uuringutele (Carpenter *et al.*, 2012; Gu & Johnson, 1996; Kornell, 2009; Nation, 2001; Schmitt, 2008). Mõõtevahend ehitati üles neljast plokist: 1) õpetajate sõnavara õppimise strateegiatega seotud teadmised, 2) strateegiate tõhususe ja 3) õpetajate endi õpetamispraktikaga seotud arvamused ning 4) taustaandmed. Neist kolm esimest tulenesid otseselt püstitatud uurimisküsimustest.

Küsimustiku esimene plokk koosnes 20-st õpetajate teadmisi kontrollivast sõnavara õppimise strateegiate sisu ja tõhusust puudutavast väitest ning ühest eraldiseisvast küsimusest märksõna meetodiga seoses. Väited ning nende õigsus (ehk kas väide on varasemate uuringute tulemuste põhjal sisuliselt tõene või väär) on toodud välja alapeatükis 3.1 tabelis 2. Järgmine plokk sisaldas 20 sõnavara õppimise strateegiat, mille tõhusust õpetajatel hinnata tuli. Strateegiad valiti välja Schmitti (1997) klassifikatsioonist, lähtudes nii Lai (2005) uuringust kui ka põhimõttest, et need oleksid Eesti I-II kooliastme õpilastele võimetekohased. Kolmandas osas olid toodud välja kõik eelmises plokis esitatud strateegiad, ent osalejate ülesandeks oli märkida, kui sageli nad suunavad õpilasi antud tehnikaid I-II kooliastme inglise keele tundides kasutama. Lisaks sellele sisaldas kolmas plokk veel kolme sõnavara strateegiate tutvustamist puudutavat küsimust. Neist teine oli filter- ehk abiküsimus, mis sõelus plokki viimase küsimuse jaoks välja uuritavad, kes suunavad õpilasi tundides strateegiaid teadlikult kasutama. Küsimustiku viimane osa koosnes viiest kohustuslikust ning kahest valikulisest taustainfole orienteeritud küsimusest (nt „Milliste sõnavara õppimise strateegiaid käsitlevate materjalide ja/või koolituste vastu tunneksite huvi?“).

Põhiliselt oli mõõtevahend üles ehitatud valikvastustega küsimustele, et koormata uuringus osalejaid võimalikult vähe, nagu näeb ette Hea teadustava (2017). Nii olid teadmiste väljaselgitamisele suunatud plokki väidete hindamiseks antud ette järgmised vastusevariandid:

„väide on tõene“, „ei oska öelda“, „väide on väär“. Testina esitati kõnealune plokk põhjusel, et see võimaldas selgitada välja õpetajate sõnavara õppimise strateegiate alased teadmised, andes tulemused arvudena. Saamaks selgust, kui tõhusana näevad õpetajad erinevaid sõnavara õppimise tehnikaid, paluti uuritavatel neid hinnata Likerti 5-pallisel skaalal väärtustega 1 – „ei ole üldse tõhus“, 2 – „pigem ei ole tõhus“, 3 – „nii ja naa“, 4 – „pigem on tõhus“ ning 5 – „on väga tõhus“. Õpetamispraktikale keskendatud plokis tuli osalejatel Likerti 5-pallisel skaalal hinnata, kui sageli tutvustavad nad endi arvates õpilastele sõnavara õppimise strateegiaid (1 – „mitte kunagi“ (üldse mitte), 2 – „harva“ (paar korda aastas), 3 – „mõnikord“ (keskmiselt kord kuus), 4 – „tihti“ (keskmiselt kord nädalas) ja 5 – „pidevalt“ (igas või peaaegu igas tunnis)). Veel esitati õpetajatele poolavatuid ja avatuid küsimusi. Viimased olid olulised, suunamaks vastajaid väljendama oma arvamust (Õunapuu, 2014).

2.2.2. Protseduur

Hindamaks koostatud küsimustiku valiidsust, viidi eelnevalt läbi pilootuuring. Sellega kontrolliti nii erinevates plokkides esitatud tööjuhiste kui ka väidete ja küsimuste mõistetavust, samuti skaalade asjakohasust. Kogutud vastuste põhjal ei ilmnenud vajadust küsimustiku sisulises osas parandusi teha. Seevastu täpsustati ja täiendati tööjuhiseid ning skaalade väärtusi. Näiteks lisati esimese osa tööjuhise juurde märge, et esitatud väited põhinevad varasemate uuringute tulemustel. Samuti täiendati selle plokki skaalat vastusevariandiga „ei oska öelda“. Pilootuuringust võttis osa 11 õpetajat. Nende vastuseid ei arvestatud analüüsitava andmete hulka eelnevalt välja toodud muudatuste tõttu.

Põhiuuring I-II kooliastme inglise keele õpetajatega viidi läbi perioodil 25.01–22.02.2022. Nii esialgse kui ka laiendatud valimi puhul oli küsimustik uuritavatele avatud kaks nädalat. Uuringus osalemise kutse saadeti õpetajatele sellel meiliaadressil, mis oli kättesaadav nende kooli kodulehelt; üksikutele õpetajatele aga koolijuhtkonna kaudu. Lähtudes Hea teadustava (2017) põhimõtetest, teavitati valimisse kaasatud ka käesoleva teadustöö eesmärkidest ning rõhutati, et kogutavaid andmeid kasutatakse üksnes anonümiseeritud ja üldistatud kujul. Tagamaks piisavat vastuste hulka, saadeti õpetajatele esimese nädala järel pärast kutse laiali saatmist meeldetuletus. Esialgselt ja laiendatud valimilt koguti andmeid sama süsteemi järgi.

2.3. Andmeanalüüs

Esmalt kanti LimeSurvey veebikeskkonnas kogutud vastused üle Microsoft Excelisse, et seal need korrastada ja kodeerida. Seejärel viidi andmed, välja arvatud avatud küsimustele saadud sõnalised vastused, üle sotsiaalteaduslike andmete analüüsiprogrammi IBM SPSS Statistics 28. Analüüsi aluseks võeti püstitatud uurimisküsimused.

Peamiselt kasutati kogutud andmete eritlemiseks kvantitatiivseid meetodeid: sagedusjaotust, keskmist ja standardhälvet. Õpetajate teadmiste ja arvamuste vaheliste seoste leidmiseks kasutati Spearmani astakkorrelatsiooni. Selle teostamiseks liideti esmalt Exceli tabelis kokku eraldi iga osaleja õigesti vastatud väited, millest igaüks andis ühe punkti. Kirjeldatud samm oli vajalik, et leida seoseid üksikute teadmiste väljendavate vastuste asemel õpetajate üldiste teadmiste ning nende strateegiate tõhusust ja õpetamispraktikat puudutavate arvamuste vahel. Tagamaks tulemuste selgus, leiti korrelatsioonid eraldi õpetajate teadmiste ja strateegiate tõhusust puudutavate arvamuste vahel ning õpetajate teadmiste ja nende endi õpetamispraktikat peegeldavate arvamuste vahel. Veel otsiti strateegiate tõhususe ja õpetamispraktika alaste arvamuste vahelisi seoseid. Andmete parema loetavuse huvides uuriti korraga 20 tunnuse korrelatsioone. Nende tugevuse hindamisel lähtuti Coheni (1988) määratlusest, mille järgi võib korrelatsioonikordaja (ρ) väljendada väga nõrka ehk puuduvat ($0 \leq \rho < 0,1$), nõrka ($0,1 \leq \rho < 0,3$), mõõdukat ($0,3 \leq \rho < 0,5$) või tugevat ($0,5 \leq \rho \leq 1$) seost.

Seevastu rakendati avatud küsimustele saadud vastuste analüüsimisel kvalitatiivse sisuanalüüsi meetodit. See seisnes siinse töö kontekstis oluliste mõtete (sõnade-fraaside-lauseosade) tähistamises sobivate koodidega, sarnaste koodide grupeerimises ning nende põhjal alamkategoriate loomises. Mõistmaks uuringus osalenute mõttemaailma, kasutati sisuanalüüsis induktiivset lähenemist ehk konkreetsetest andmetest lähtuvat analüüsi (Kalmus *et al.*, 2015). See tähendab, et koodid ja kategooriad tuletati uuritavate vastustest. Sisuanalüüsi usaldusväärsuse ja sobivuse kinnitamiseks töötas loodud koodid ja kategooriad läbi ka käesoleva lõputöö juhendaja, kellega koostöös mõningaid sõnastusi täpsustati.

Esimesele avatud küsimusele „Mis klassist alates tuleks Teie arvates õpilastele sõnavara õppimise strateegiaid tutvustada / õpetada?“ saadud kommentaaride põhjal loodi käsitsi 22 koodi, millest üks jagunes veel kaheks ja teine kolmeks detailsemaks märksõnaks. Seejärel jagati koodid 16 alamkategoriasse ning need omakorda 4 peakategoriasse: aeg, tutvustamise põhjused, ealised iseärasused, strateegiate tutvustus. Terviklik joonis koodidega ning nendest moodustatud alam- ja peakategoriatega on toodud lisas 4. Teisele avatud küsimusele „Kas Te suunate õpilasi inglise keele tundides sõnavara õppimise strateegiaid teadlikult kasutama?“ saadud kommentaaride põhjal loodi 21 koodi, millest moodustati 13

alamkategoriat. Nendest omakorda loodi 3 peakategoriat: suunamise põhjused, suunamist mõjutavad tegurid, õpetamine. Joonis kirjeldatud kategoriseerimisest on esitatud lisas 5.

Töös kasutati kvantitatiivselt analüüsitud andmete esitamiseks nii sagedusjaotusi kui keskmisi välja toovaid tabeleid ning kvalitatiivselt analüüsitud vastuste avaldamiseks jooniseid. Järgides Head teadustava (2017), arvestati kogutud andmete töötlemisel ja esitamisel isikuandmete kaitse põhimõtete ja regulatsioonidega. Seetõttu on töös õpetajate tsiteerimisel kasutatud nende anonüümsuse tagamiseks lühendit Õ ning igaühega seotud unikaalset numbrit.

3. TULEMUSED

Käesolevas peatükis esitatakse uuringu tulemused, kasutades kirjeldava statistika näitajaid, Spearmani korrelatsioonikordajaid ning kvalitatiivset sisuanalüüsi väljendavaid jooniseid. Tulemused avaldatakse uurimisküsimuste kaupa.

3.1. Õpetajate sõnavara õppimise strateegiate teadmised

Esimese uurimisküsimusega sooviti selgitada välja, millised on I-II kooliastme inglise keele õpetajate sõnavara õppimise strateegiatega seotud teadmised. Vastava ülevaate analüüsitulemustest annab tabel 2. Andmete parema loetavuse huvides lühendati tabelis uuritavatele esitatud väiteid.

Tabel 2. Õpetajate teadmised sõnavara õppimise strateegiate sisust ja tõhususest neile esitatud väidete põhjal ning väidete õigsus varasemate teadustööde tulemustest lähtudes

Väide	Tõene		Ei oska öelda		Väär		T/V
	Arv	%	Arv	%	Arv	%	
1. Sõna mällu salvestumist soodustavad kolm olulist strateegiatüüpi: märkamine, mälus taastamine, loov kasutamine.	102	100					T
2. Märkamisstrateegiateks on näiteks sõnaraamatu kasutamine sõna tähenduse järelevaatamiseks, sõna tähenduse arvamine kontekstile tuginedes ja sõna suuline kordamine.	74	72,5	24	23,5	4	3,9	T
3. Sõnaraamatute kasutamist ei ole vaja nende lihtsasti mõistetava ülesehituse tõttu õpilastega tunnis eraldi treenida.	12	11,8	6	5,9	84	82,4	V
4. Sõnavara õppimine on efektiivsem, kui kasutada ingliskeelse ja eestikeelse sõnapaari asemel ingliskeelset sõna ja selle definitsiooni.	46	45,1	31	30,4	25	24,5	V

5. Sõna taastamine mälus on võimalik juhul, kui samaaegselt on ette antud nii sõna vorm, tähendus kui ka kasutamiskiis.	67	65,7	21	20,6	14	13,7	V
6. Uue, õpitava sõna taastamist mälus toetab näiteks sama laulu, jutustuse või dialoogi korduv kuulamine.	95	93,1	3	2,9	4	3,9	T
7. Sõna loov kasutamine eeldab varasemalt õpitud sõna kasutamist või uuesti kohtamist viisil, mis erineb eelmisel korral toimunud kokkupuutest sõnaga.	85	83,3	16	15,7	1	1,0	T
8. Märksõna meetod (<i>Keyword Method</i>) seisneb sarnase tähendusega sõnade ehk sünonüümide grupeerimisel ning nende samaaegsel õppimisel.	51	50,0	42	41,2	9	8,8	V
9. Olenevalt sõna keerukusest on vaja selle mälu kinnistumiseks sõna erinevate strateegiatega abil korrata umbes viis kuni kuusteist korda.	71	69,6	25	24,5	6	5,9	T
10. Sõnade tööks valmistumisel toimib efektiivsemalt sõnade järjest õppimine kui nende hajutatud ehk pausidega kordamine.	16	15,7	18	17,6	68	66,7	V
11. Sõna läbikirjutamine on tõhusam sõnavara õppimise strateegia kui sõna kordamine kõva häälega.	54	52,9	25	24,5	23	22,5	V
12. Mälutehnikad (nt ettekujutamine, visuaalne ja auditiiivne kodeerimine) toetavad võrdväärselt sõnavara suurenemist ja üldise keelelise vilumuse paranemist.	82	80,4	18	17,6	2	2,0	V
13. Sõnaloendite päheõppimine on tihedalt seotud sõnavara suuruse, aga mitte üldise keelelise vilumusega.	42	41,2	37	36,3	23	22,5	T
14. Sõna suuline kordamine arendab üldist keelelist vilumust.	73	71,6	11	10,8	18	17,6	T
15. Kontekstil põhinev kodeerimine soodustab nii sõnavara suurenemist kui ka üldise keelelise vilumuse arenemist.	94	92,2	7	6,9	1	1,0	T
16. Sõnaraamatu oskuslik kasutamine õppeotstarbel tõhustab sõnavara rikastumist, aga mitte üldise keelelise vilumuse arengut.	60	58,8	23	22,5	19	18,6	V
17. Uue sõna kollokatsioonide üleskirjutamine kuulub tõhusate sõnavara õppimise strateegiatega hulka.	76	74,5	17	16,7	9	8,8	T
18. Kasutades õppimiseks sõnakaarte, on mõistlikum jagada õpitavate sõnade pakk väiksemateks pakkideks, korrates	76	74,5	22	21,6	4	3,9	V

seejuures iga paki sõnu neli korda enne järgmise paki juurde asumist, kui õppida sõnu järjest ühe pakina neli korda.

19. Kui uue sõna tähenduse tuletamine konteksti põhjal on lihtne, jääb sõna suurema tõenäosusega õpilasele meelde.

20. Selleks, et osata sõnavara õppimise strateegiaid oskuslikult rakendada, peavad õpilased teadma iga strateegia eesmärgi ja nende efektiivse kasutamise eeldusi ning saama piisavat praktikat nende rakendamises.

Märkused. Arv – vastanute arv; % - suhteline sagedus; T – väide on tõene; V – väide on väär

Analüüsist selgus, et keskmiselt vastas igale küsimustiku esimeses osas esitatud väitele õigesti 51 õpetajat (50,2%). Täpsemalt leiti, et kahekümnest väitest ühtteist hindas õigesti vähemalt 50% uuritavatest. Küsimusele „Kas selline sõnavara õppimise strateegia nagu märksõna meetod (*Keyword Method*) on Teile tuttav?“ vastas kõigist uuritavatest jaatavalt 31,4% ning eitavalt 68,6%. Seevastu ei ole antud tulemus kooskõlas järgmise väite „Märksõna meetod (*Keyword Method*) seisneb sarnase tähendusega sõnade ehk sünonüümide grupeerimisel ning nende samaaegsel õppimisel.“ vastustega. Nimelt hindas selle väite õigsust õigesti vaid 8,8% õpetajatest.

3.2. Strateegiate tõhusust ja õpetajate endi õpetamispraktikat puudutavad arvamused

Tulenevalt teisest ja kolmandast uurimisküsimusest paluti õpetajatel hinnata erinevate sõnavara õppimise strateegiate tõhusust ning nende endi õpetamispraktikat. Saadud tulemused on esitatud tabelis 3, mille parema loetavuse huvides lühendati küsimustikus välja toodud strateegiaid. Lisaks järjestati need tabelis keskmise tõhususe (M) alusel.

Tabel 3. Õpetajate arvamused seoses strateegiate tõhususe ja nende kasutama suunamise sagedusega

Väide	Tõhusus		Õpetamispraktika	
	M	SD	M	SD
1. Sõna tähenduse sidumine isikliku mälestusega	4,43	0,68	3,21	1,03
2. Selgitava pildi kasutamine sõna tähenduse meeldejätmiseks	4,36	0,61	3,65	0,89
3. Sõnadest teemavõrgustiku loomine	4,31	0,78	3,07	1,07
4. Ingliskeelsete laulude kasutamine	4,27	0,69	3,80	0,93
5. Uue sõna seostamine teiste samasse kategooriasse kuuluvate sõnadega	4,25	0,68	3,54	0,90
6. Füüsilistele objektidele ingliskeelsete sedelite kinnitamine	4,23	0,73	2,47	1,02

7. Uue sõnaga lause moodustamine	4,21	0,67	4,18	0,72
8. Õppimise ajal sõna hääldamine kõva häälega	4,16	0,73	4,46	0,70
9. Kontekstile tuginedes uue sõna tähenduse arvamine	4,10	0,67	3,86	0,72
10. Sõna seostamine selle sünonüümide ja antonüümidega	4,10	0,80	3,67	0,85
11. Sõna tähenduse näitlemine ehk pantomiimi kasutamine sõna tähenduse väljendamiseks	3,86	0,80	3,03	1,06
12. Uue sõna mitmekordne läbikirjutamine	3,86	0,89	3,39	1,22
13. Sõna kirja pildi ettekujutamine	3,77	0,72	3,03	1,14
14. Uue sõna kordamine õpetaja järel	3,73	0,81	4,25	0,74
15. Uue sõna kirjutamine (sõnade) vihikusse	3,65	0,90	3,77	1,18
16. Märksõna meetodi (<i>Keyword Method</i>) kasutamine	3,49	1,00	2,29	1,15
17. Tundmatu sõna sünonüümi küsimine õpetajalt	3,44	0,83	3,12	0,96
18. Inglise-eesti sõnaraamatu kasutamine sõna tähenduse väljaselgitamiseks	3,42	0,87	3,04	0,95
19. Tundmatut sõna sisaldava lause küsimine õpetajalt	3,30	1,04	2,97	1,00
20. Tundmatu sõna tähenduse küsimine õpetajalt	2,43	1,00	3,16	1,10

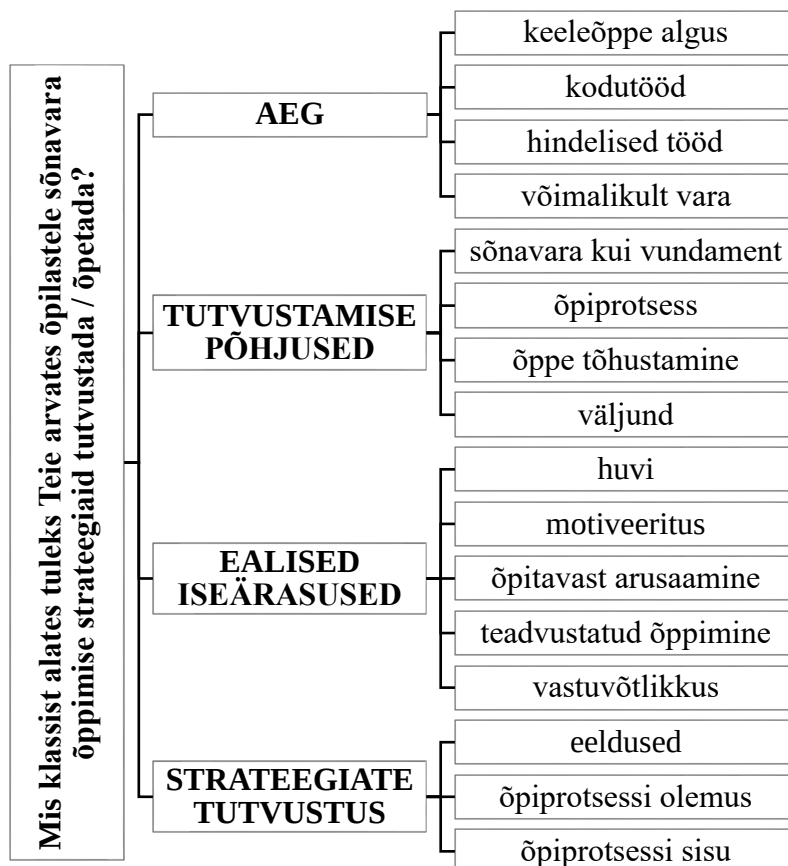
Märkused. M – keskmine, SD – standardhälve

Tabelis on näha, et kõige tõhusamate sõnavara õppimise strateegiatena märgiti ära „sõna tähenduse sidumine isikliku mälestusega“ ja „selgitava pildi kasutamine sõna tähenduse meeldejätmiseks“. Samas selgub andmetest, et kaheks kõige tihedamini kasutama suunatavaks tehnikaks inglise keele tunnis osutusid „õppimise ajal sõna hääldamine kõva häälega“ ning „uue sõna kordamine õpetaja järel“. Veel torkab silma strateegia „füüsilistele objektidele ingliskeelsete sedelite kinnitamine“, mis asetub õpetajate arvates tõhususe poolest kuuendale kohale ($M = 4,23$), ent on sealjuures märgitud üheks harvemini ($M = 2,47$) kasutama suunatavaks tehnikaks.

Vaadates koondile lisaks õpetajate vastuseid eraldi, on näha, et näiteks üks uuritavatest on märkinud kõik 20 strateegiat „pigem tõhusaks“, samas kui teine osaleja on hinnanud 15 strateegiat väärtusega „pigem ei ole tõhus“. Samuti ilmneb, et 24 vastanut ei ole märkinud ühtegi strateegiat igas või peaaegu igas tunnis („5“) kasutama suunatavaks, samas kui 22 teist väidab end igas tunnis õpilasi 6–15 tehnikat rakendama suunavat. Veel selgub uuritavate vastuseid ühekaupa lugedes, et 76,5% õpetajatest juhib lapsi õppimise strateegiaid kasutama igas tunnis ning kõik õpetajad vähemalt kord nädalas.

Lisaks tuli andmeanalüüsist välja see, mis klassist alates tuleks uuringus osalenute arvates õpilastele tähelepanu all olevaid strateegiaid tutvustada ja õpetada. Kõige suurema osa (40,2%) moodustasid uuritavad, kes märkisid küsimuse vastuseks „3. klassist“. Samas leidis ka vastajaid, kelle arvates tuleks strateegiate tutvustamist alustada juba esimesest (27,5%) või

teisest klassist (18,6%). Veel märkis kõigist vastanutest 7,8% vastuseks „4. klassist“, 3,9% „5. klassist“ ning 2% „III kooliastmest“. Oma vastust sellele küsimusele selgitas 81 õpetajat. Nende kommentaaride põhjal loodud pea- ja alamkategoriaid on näha joonisel 1. Terviklik joonis on esitatud lisas 4.



Joonis 1. Pea- ja alamkategoriad õpetajate argumentide kohta seoses küsimusega, mis klassist alates tuleks nende arvates lastele sõnavara õppimise strateegiaid tutvustada / õpetada

Aeg. Enamik küsimusele vastanuid oli seisukohal, et sõnavara õppimise strateegiaid tuleb lastele tutvustada kohe võõrkeeleõppe alguses. Samuti kasutasid mitmed uuritavad fraase „võimalikult vara“ ning „mida varem, seda parem“. Lisaks eelmainitule seostasid õpetajad strateegiate tutvustamist ka kodutööde tegemise ja hindelisteks töödeks valmistumisega.

Alates sellest klassist, millest inglise keele õppimist alustatakse. Kuna mina alustan kolmandast klassist, siis valisin ka selle. Neis koolides, kus õppimist alustatakse esimesest või teisest klassist, peaks ka strateegiate õpetamist alustama siis (...). (Õ 68, 33 a)

Tutvustamise põhjused. Ühtlasi tõid uuritavad välja mitmesuguseid põhjuseid, selgitamaks strateegiate tutvustamise vajalikkust. Erilist tähelepanu pöördi sõnade õppimise protsessile – et see oleks tõhus, lihtne ja vähe aeganõudev. Samuti olid paljud õpetajad

seisukohal, et tehnikate kasutama suunamine aitab ennetada nii õpiraskuste teket kui ümberõppimise vajadust ning toetab lapsi, kellele valmistab sõnade õppimine probleeme. Oluliste märksõnadena avaldusid veel „harjumused“, „vilumus“, „enesekindlus“ ja „enesejuhtimisoskus“. Lisaks väljendasid vastajad oma veendumust, et sõnavara on keeleõppe vundament.

Kui varakult alustada, siis lõpuks kujuneb välja harjumus ning tekivad omad nipid, mis lõpuks aitavadki sõnu õppida, olgu siis tegemist I, II või III kooliastmega. Kui strateegiaid varakult ei tutvusta või tutvustada kaootiliselt, siis on sõnavara õppimine hiljem raskem. (Õ 39, 42 a)

Ealised iseärasused. Strateegiate tutvustamist mõjutavate teguritena mainisid õpetajad mitmesuguseid eaga seotud aspekte, nagu motivatsioon, taju ja vastuvõtlikkus. Ühelt poolt võis uuritavate vastustest välja lugeda, et strateegiate õppimine toimub efektiivsemalt nooremate õpilastega, sest nad on ise huvitatud uute teadmiste ja oskuste omandamisest, olles samal ajal ka vastuvõtlikumad uute harjumuste kujunemisele. Teiselt poolt jäi kõlama aga arvamus, et I-II kooliastme õpilased on strateegiate õppimiseks liiga noored, omandades materjali pigem intuitsioonile ja tajule tuginedes.

Mida nooremalt alustada, seda vastuvõtlikum on laps ja on suurem tõenäosus, et räägitu kinnistub paremini ja tekib vilumus. (Õ 73, 34 a)

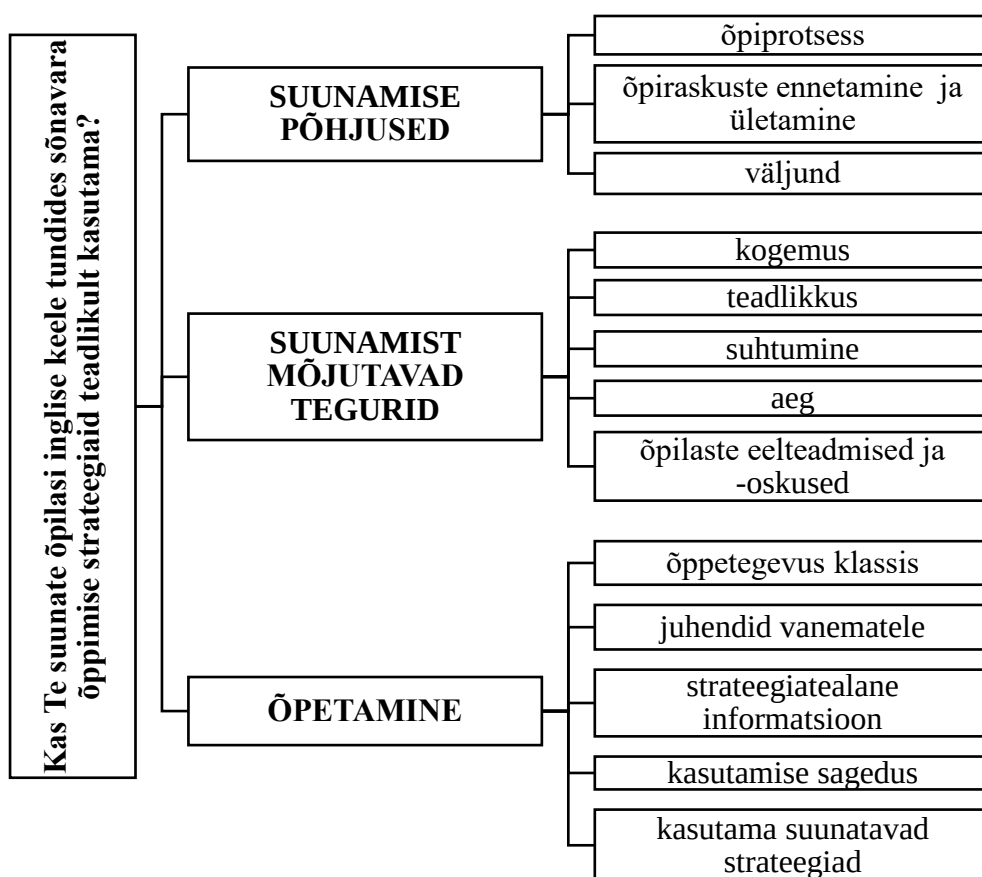
Arvan, et nooremad õpivad pigem taju, intuitsiooni kaudu, teadvustatud õppimine – "ma jätan nüüd selle meelde" – see teadmine tuleb hiljem. (Vastuseks märgitud „5. klassist“.) (Õ 56, 44 a)

Strateegiate tutvustus. Viimase peakategooria alla jaotati koodid, mis olid seotud strateegiate tutvustamise eeldustega, õpiprotsessi olemuse ja sisuga. Näiteks pidasid õpetajad oluliseks, et sõnavara strateegiate õpetamine toimuks eakohaselt, oleks järk-järguline, korrapärane, selge ja seostatud. Sõnavara tehnikate õppimise eeltingimustena nimetati nii tehnilise kui ka funktsionaalse lugemise ning kirjutamise oskusi emakeeles. Lisaks tõid vastajad näiteid oma õpetamispraktikast: lihtsustatud selgitamine, näidetega toetamine, arutlemine, harjutamine.

4. klassis saab alustada lühikeste ja konkreetsete eesmärkide püstitamist ning nende täitmise kontrollimist. (...) Kui eesmärgistamine on õpilastele selgeks harjutatud, on õpetajatel võimalik hakata tutvustama strateegiaid. (...). (Õ 112, 24 a)

Kokkuvõttes võib öelda, et õpetajate arvamusavaldused sisaldasid nii sarnaseid strateegiate tutvustamise vajalikkust väljendavaid põhjuseid kui ka õpiprotsessi olemust ja sisu puudutavaid aspekte. Seevastu ilmnnes erimeelsusi selles osas, mis klassist alates tuleks õpilastele sõnavara õppimise strateegiaid tutvustada ning lapsi neid kasutama suunata.

Leidmaks vastust kolmanda uurimisküsimuse teisele osale ehk kuidas suunavad õpetajad lapsi sõnavara õppimise strateegiaid kasutama, esitati uuritavatele esiteks filterküsimus „Kas Te suunate õpilasi inglise keele tundides sõnavara õppimise strateegiaid teadlikult kasutama?“. 82 õpetajat 102st (80,4%) vastasid sellele jaatavalt. Oma vastust antud küsimusele põhjendas 23 õpetajat. Nende kommentaaride põhjal loodud pea- ja alamkategooriaid on toodud joonisel 2. Terviklik joonis on esitatud lisas 5.



Joonis 2. Pea- ja alamkategooriad õpetajate argumentide kohta seoses küsimusega, kas nad suunavad õpilasi inglise keele tundides sõnavara õppimise strateegiaid teadlikult kasutama

Suunamise põhjused. Sarnaselt eelmisele küsimusele saadud vastustega nimetasid õpetajad erinevaid põhjuseid, miks tuleks pöörata õpilaste tähelepanu strateegiate teadlikule kasutamisele. Tõhusa, ent lihtsa ja vähe aeganõudva sõnade õppimise protsessi väärtustamise kõrval tõi üks vastanutest veel välja, et eriilmeliste tehnikate tutvustamine annab võimaluse kujundada õppimist vaheldusrikkamaks. Oluliste õpilasi suunama ajendavate teguritena märgiti ära ka seostamisoskuse, vilumuse, harjumuste, iseseisvuse ja enesejuhtimisoskuse kujundamine. Võrreldes esimese ja teise küsimuse peakategooriate „tutvustamise põhjused“ ja „suunamise põhjused“ alla kuuluvaid koode, võib öelda, et üldjoontes nende sisu kattub.

Suunamist mõjutavad tegurid. Hoolimata soovist ja valmisolekust õpilasi strateegiate tutvustamise teel toetada, tajuvad uuringusse kaasatud mitmeid õpetamispraktikat pärssivaid tegureid. Näiteks takistavad uuritavate sõnul strateegiate tutvustamist nende puudulikud teadmised ning vähene kogemus õpetajana. Sellised asjaolud toovad omakorda kaasa ebakindluse. Nii põhjendas üks õpetajatest, et, olemata kindel, missugused sõnavara õppimise strateegiad täpselt on, ei anna ta õpilastele inglise keele tundides juhtnööre nende teadlikuks kasutamiseks. Ühtlasi märkis üks uuritavatest ära aja kui strateegiate rakendama suunamist mõjutava teguri ning õppijate eelteadmised ja –oskused õpiprotsessiks vajalike eeldustena. Samas ilmnes, et õpetajad, kes võtavad tehnikate tutvustamist keeleõppe loomuliku ja vajaliku osana, tajuvad seda ka lihtsa ülesandena. Eelnevast lähtudes võib öelda, et vastanute õpetamispraktikat mõjutab nende suhtumine fookuses olevatesse strateegiatesse ja nende koolitundi integreerimisse.

Olen olnud inglise keele õpetaja väga lühikest aega, sestap vastan hetkel "ei", ent kindlasti plaanin edaspidi õpilastele erinevaid strateegiaid õpetada. (Õ 56, 42 a)

Tunnen, et eriti nooremas kooliastmes, kus õpimotivatsioon on väga kõrge, on igati asjakohane varustada neid strateegiatega iseseisvaks õppeks. Kõigele lisaks on seda väga lihtne teha.“ (Õ 69, 24 a)

Õpetamine. Viimase peakategooria „õpetamine“ alla koondati alamkategooriad koos nendesse kuuluvate koodidega, mis kirjeldasid uuritavate õpetamispraktikat. Näiteks kajastasid õpetajate kommentaarid erinevaid õppetegevusi klassis: nõuannete jagamine, strateegiate vajalikkuse ja toimimise selgitamine, koos õppijatega tehnikate üle arutlemine, nende rakendamise harjutamine. Seejuures juhtisid õpetajad oma vastustes tähelepanu veel sellele, mis tehnikatele ja kui tihti nad oma õpetamispraktikas rõhku panevad. Näidetena toodi välja inglise-inglise veebisõnastiku kasutamine, sõnade läbikirjutamine ning sõnakaartide kasutamine.

Alates 3. klassist harjutame klassis võtted läbi, kirjutan ka vanematele juhendid. (Õ 126, 51 a)

Kokkuvõttes võib tõdeda, et enamjaolt on I-II kooliastme inglise keele õpetajad sõnavara õppimise strateegiate tutvustamise suhtes soodsalt meelestatud. Sellest ajendatuna pööravad uuritavad õppijate tähelepanu strateegiate vajalikkusele ning suunavad lapsi neid sõnade õppimisel teadlikult kasutama. Siiski leidub ka õpetajaid, kes, tingituna vähestest teadmistest ja kogemustest, õpilastele vastavaid juhtnööre ning õpetusi ei jaga.

Selgitamaks välja, kuidas suunavad I-II kooliastme inglise keele õpetajad endi arvates õppijaid kõnealuseid strateegiaid rakendama, paluti filterküsimusele jaatavalt vastanud

uuritavatel (82 õpetajal) märkida ära kõik nende õpetamistegevuse kohta käivad väited.

Analüüsitulemused on esitatud tabelis 4.

Tabel 4. Õpetajate vastused küsimusele, kuidas nad suunavad õpilasi sõnavara õppimise strateegiaid kasutama

Väide	Arv	%
1. Tutvustan õpilastele erinevaid sõnavara õppimise strateegiaid.	78	95,1
2. Selgitan õpilastele sõnavara õppimise strateegiate kasutamise vajalikkust.	70	85,4
3. Selgitan strateegia rakendamisvõimalusi erinevates olukordades.	53	64,6
4. Annan õpilastele võimaluse harjutada strateegiat paarides.	48	58,5
5. Koostan konkreetsete strateegiate harjutamiseks spetsiaalseid ülesandeid (nt tundmatuid sõnu sisaldavate ingliskeelsetest ajalehtedest pärit kuulutuste kasutamine, et harjutada sõnaraamatu kasutamist).	37	45,1
6. Suunan õpilasi harjutama konkreetse strateegia igat sammu eraldi.	27	32,9
7. Lasen õpilastel strateegias rakendatavaid samme oma sõnadega selgitada.	25	30,5
8. Selgitan õpilastele strateegiate kasutamise tingimusi (nt strateegia valimine lähtudes sõna keerukusest / ajaressursist).	22	26,8
9. Muu	2	2,4

Märkused. Arv – vastanute arv; % - suhteline sagedus

Enim pööravad õpetajad tähelepanu erinevate strateegiate tutvustamisele (82 õpetajast 95,1%) ning kõige vähem strateegiate kasutamise tingimuste selgitamisele (82 õpetajast 26,8%). Kaks osalejat, kes märkisid ära vastusevariandi „Muu“, lisasid, et suunavad õpilasi sõnavara arendama mitmesugustes internetikeskkondades, nagu Quizlet.

3.3. Seosed õpetajate teadmiste ja arvamuste vahel

Neljanda uurimisküsimusega sooviti selgitada välja, millised seosed on I-II kooliastme inglise keele õpetajate sõnavara õppimise strateegiate alaste teadmiste, strateegiate tõhusust puudutavate arvamuste ning nende endi õpetamispraktikat peegeldavate arvamuste vahel. Korrelatsioonanalüüsi tulemusi kajastavad tabelid on esitatud lisades 6–11. Lisades 8 ja 11 on eraldi rasvases kirjas välja toodud need seosed, mis tekkisid ühe ja sama strateegia hinnatud tõhususe ning selle väidetava rakendama suunamise sageduse vahel.

Andmeanalüüs näitas, et seosed õpetajate teadmiste ja strateegiate tõhusust puudutavate arvamuste vahel on eelkõige nõrgad või lausa puuduvad. Kõige tugevam – antud juhul mõõdukas – statistiliselt oluline positiivne seos ($p = 0,306$, $p < 0,01$) esines vastanute teadmiste ja strateegia „tundmatut sõna sisaldava lause küsimine õpetajalt“ hinnatud tõhususe vahel (vt Lisa 6). Samuti avaldusid vaid üksikud positiivsed nõrgad statistiliselt olulised seosed ($p = 0,196$ ja $p = 0,243$, $p \leq 0,05$; $p = 0,254$, $p \leq 0,01$) õpetajate teadmiste ning nende

õpetamispraktikat peegeldavate arvamuste vahel. Teisisõnu, statistiliselt olulised seosed puudusid ($p > 0,05$) vastanute strateegiatega seotud teadmiste ning nende poolt 17-ne kasutama suunatava strateegia vahel (vt Lisa 7).

Lisaks selgus korrelatsioonanalüüsist, et statistiliselt oluline positiivne tugev seos esines vaid nelja iseendaga seosesse pandud strateegia tõhususe ja kasutama suunamise sageduse vahel (st sama strateegia tõhusus vs. sama strateegia kasutama suunamise sagedus). Näiteks leiti tugev statistiline oluline seos „uue sõna mitmekordse läbikirjutamise“ tõhususe ning selle väidetava rakendama suunamise sageduse vahel ($p = 0,616$, $p < 0,01$) (vt Lisa 11).

4. ARUTELU

Sõnavaraga töötamine eeldab keeleõpetajatelt mitmete oluliste valikute langetamist: missugustele sõnadele tuleks õppijatel tähelepanu pöörata, kuidas peaksid nad valitud sõnadega tegelema ning mil moel saaksid lapsed ise oma sõnavara arengut juhtida (Webb & Nation, 2013). On tähtis, et õpetajad õpetaksid lapsi sõnavara õppimise strateegiaid rakendama, olles seejuures ise erinevate tehnikate sisust, tõhususest ja rakendamise võimalustest teadlikud (Oxford & Crookall, 1990). Käesolevast uuringust selgus, et I-II kooliastme inglise keele õpetajate sõnavara õppimise strateegiate alased teadmised on võrdlemisi piiratud. Sealjuures leidub õpetajaid, kes hindavad väheefektiivseid tehnikaid kõige kõrgemalt ja efektiivseid tehnikaid kõige madalamalt. Otsides vastust küsimusele, millised seosed on õpetajate strateegiate tõhusust ja nende endi õpetamispraktikat puudutavate arvamuste vahel, ilmnes, et tõhususe poolest kõrgemalt hinnatud tehnikad ei saa praktikas alati suuremat tähelepanu. Teades, millised on inglise keele õpetajate sõnavara õppimise strateegiatega seotud teadmised ja arvamused, oleks võimalik pakkuda neile vastavaid koolitusi ja materjale eesmärgiga kujundada õpilaste sõnavara õppimise protsess tulemuslikumaks.

4.1. Sõnavara õppimise strateegiate teadmised

Esimese uurimisküsimusega otsiti vastust, millised on inglise keele õpetajate teadmised sõnavara õppimise strateegiatest. Õpetajatelt oodatakse pädevust erinevate õppurite õpi- ja ainealaste oskuste arengu toetamiseks (Kutsestandard. Õpetaja..., 2020). Siinne uuring näitas, et kõigist uuringus osalenutest on head teadmised erinevate sõnavara õppimise strateegiate sisust, tõhususest ning rakendamisest vaid üksikutel. Täpsemalt, kui vastanutele oleks nende teadmiste eest pandud hindeid, oleks enamik neist saanud hindeks mitterahuldava või

rahuldava ning vähesed hea. Sellisel kujul andmeid vaadates tuleb tõdeda, et õpetajate sõnavara õppimise strateegiate teadmiste tase on võrdlemisi madal.

Tingituna asjaolust, et töö autorile teadaolevalt pole varasemalt inglise keele õpetajate teadmisi sõnavara õppimise strateegiate teemal testitud, puudub võimalus eelnevalt välja toodud tulemusi samasisuliste uuringutega võrrelda. Siiski kinnitavad siinseid tulemusi õpetajate üldisi strateegiatealaseid teadmisi käsitlevad uurimused (Halamish, 2018; TLÜ HIK, 2021). Näiteks leiti sarnaselt käesoleva tööga ka nende uuringute käigus, et suur osa õpetajaid hindab pausidega õppimise asemel tõhusaks järjest õppimist. Seevastu on mitmed uuringud (Cepeda *et al.*, 2006; Kahana & Howard, 2005; Nakata & Suzuki, 2019) tõestanud, et hajutatud õppimine toetab õpitava informatsiooni omandamist järjest õppimisest efektiivsemalt.

Õpetajate napid teadmised sõnavara õppimise strateegiatest võivad olla tingitud asjaolust, et nendele tehnikatele pole õpetajakoolituses piisavalt või üldse tähelepanu pööratud. Seda oletust kinnitavad esiteks uuringus osalenute kommentaarid, mis väljendasid nii nende ebakindlust ja puudulikke teadmisi seoses sõnavara õppimise strateegiatega kui ka vähest kokkupuudet selle teemaga õpingute ajal. Arvestades kolme järgnevat tõsiasja – 1) *62,7% siinsest valimist moodustasid üle 40 aasta ja 21,6% üle 55 aasta vanused õpetajad*, 2) *37,3% kõigist uuritavatest olid üle 20 aasta pikkuse tööstaažiga õpetajad*, 3) *teadmisi kontrolliv, testina esitatud plokk sisaldas suurel hulgal strateegiate tõhususega seotud väiteid* –, toetab autori oletust veel TLÜ HIK-i (2021) uuring. Nimelt ilmnes sellest, et vähetõhusaid õpistrateegiaid väärtustavad rohkem staažikamad ja vanemad õpetajad. Nii võib eeltoodu põhjal arvata, et varasemalt käsitleti õpetajakoolituses õppimise strateegiaid veel vähem kui praegu. Lisaks tugineb autori oletus Laia (2005) uuringule, millest selgus, et enamik uurimuses osalenud õpetajaid polnud saanud asjakohast koolitust ei õpetaja erialal õppides ega ka hiljem täienduskoolituste näol. Vajadust sõnavara õppimise strateegiate konkreetse tutvustamise järele nii õpetajakoolituses kui ka täienduskoolitustel rõhutavad ka Almuhammadi (2020) ja Halamish (2018).

Ühtlasi võib uuritavate madal teadmiste tase olla ajendatud asjaolust, et kõik inglise keele tunde andvad õpetajad ei ole omandanud vastava eriala haridust. On võimalik, et sellele viitab andmeanalüüsi tulemus, mille järgi pole osa uuringusse kaasatutest oma sõnavara õppimise strateegiate alaseid teadmisi saanud ülikoolist. Samuti tugineb autori oletus koolijuhtkondadega peetud kirjavahetusele. Nimelt selgus ühe kooli õppejuhi vastusest, et selles põhikoolis annavad I-II kooliastme inglise keele tunde lisaks õppinud filoloogile ka klassi- ja teiste ainete õpetajad oma põhikoormuse kõrvalt.

4.2. Strateegiate tõhusust puudutavad arvamused

Teise uurimisküsimusega sooviti selgitada välja, kui tõhusaks peavad inglise keele õpetajad erinevaid sõnavara õppimise strateegiaid. Viieks kõige efektiivsemaks tehnikaks uuritavate silmis osutusid "sõna tähenduse sidumine isikliku mälestusega", "selgitava pildi kasutamine sõna tähenduse meeldejätmiseks", "sõnadest teemavõrgustiku (mõistekaardi) loomine", "ingliskeelsete laulude kasutamine" ja "uue sõna seostamine teiste samasse kategooriasse kuuluvate sõnadega". Võrreldes kogutud andmeid Laia (2005) uuringu tulemustega, ilmneb, et sarnaselt Eesti õpetajatega hindasid ka Taiwani õpetajad tõhusaimateks strateegiateks nii "sõnadest teemavõrgustiku loomist" kui "uue sõna seostamist teiste samasse kategooriasse kuuluvate sõnadega". Seevastu erinevad kahe uuringu tulemused näiteks sellepöolest, et kui Taiwani õpetajad hindasid kõigist küsimustikus esitatud strateegiatest efektiivseimaks "uue sõnaga lausete moodustamist", siis siinsesse uuringusse kaasatutest pidas seda väga tõhusaks vaid kolmandik. Samuti on Eesti ja Iraani õpetajate (Amiryousefi, 2015) arvamusi kõrvutades näha nii üksmeelsust kui erimeelsust väljendavaid tulemusi. Välja toodud arvamuste lahknevused võivad olla tingitud õpikultuurist. Täpsemalt on leitud, et eri kultuuridest pärit õppijad, sealhulgas õpetajad, võivad näha eriilmeliste sõnavara õppimise strateegiate tõhusust isemoodi (Schmitt *et al.*, 1997, viidatud Schmitt, 2008 j).

Küsimustikus esitatud strateegiad hindasid uuritavad keskmiselt "pigem tõhusaks". Kui arvestada, et Gu ja Johnsoni (1996) uurimusest lähtuvalt on ainult sõnavara suurenemise või üldise keelelise vilumuse saavutamise seotud tehnikad tõhususe poolest keskpärased ("nii ja naa"), siis tuleb tõdeda, et siinsed vastajad on hinnanud enamiku küsimustikus esitatud strateegiatest efektiivsemaks, kui need tegelikult on. Nii on Gu ja Johnsoni (1996) sõnul eespool välja toodud kuuest strateegiast reaalselt väga suure kasuteguriga vaid "uue sõnaga lausete moodustamine" ning "ingliskeelsete laulude kasutamine". See on tingitud asjaolust, et kui viimased soodustavad nii sõnavara suurenemist kui üldise keelelise vilumuse saavutamist, siis teised neli tehnikat on seotud pigem sõnavara rikastumisega. Oxford ja Crookall (1990) seevastu peavad kontekstipõhiste strateegiate rakendamist küll vajalikuks, kuid rõhutavad, et pideva ja stabiilse arengu tagamiseks on vaja õpiprotsessi kaasata ka teistsuguseid tehnikaid, nagu "sõnadest teemavõrgustiku loomine". Schmitti (1997) oletuse kohaselt võib strateegiate tõhusus oleneda aga nii õpilaste vanusest kui ka vilumusest. Võttes arvesse kogu eeltoodud infot, võib järeldada, et siinses uuringus efektiivseimaks hinnatud strateegiad moodustavad õppijate arengut üsna mitmekülgsest toetava komplekti.

2021. aastal TLÜ HIK-i läbi viidud uuringust selgus, et lisaks õpilastele leidub õpetajaid, kes näevad tõhusaid strateegiaid vähetõhusate ja vähetõhusaid strateegiaid

tõhusatena. Sarnase tulemuseni jõuti ka siinses uurimuses. Põhjus võib peituda õpetajate strateegiatealaste teadmiste piiratuses. Sellisele oletusele annavad alust andmetest välja paistnud mustrid, mis avaldusid selles, et kui üks osa õpetajaid hindas teatud strateegiaid kõrgelt, siis teine osa õpetajaid hindas samu strateegiaid madalalt. Ka Laia (2005) arvates lähtuvad õpetajad tõenäoliselt peamiselt oma isiklikest õpikogemustest, olles seejuures asjakohastest uuringutest ning nende tulemustest väheteadlikud. Samas eeldatakse õpetajatelt enese arendamist ja valdkondlike uuendustega kursis hoidmist, samuti oma töös teaduspõhisusega arvestamist (Kutsestandard. Õpetaja..., 2020). Oxfordi ja Crookalli (1990) sõnul võimaldavad teadusartiklid erinevate strateegiate, sealhulgas nii traditsiooniliste kui ka populaarsete tehnikate rakendamist hoolikalt kaaluda ning nende efektiivsust hinnata.

4.3. Õpetamispraktikat peegeldavad arvamused

Veel sooviti saada ülevaade I-II kooliastme inglise keele õpetajate õpetamispraktikast. Esiteks ilmnes andmeanalüüsist, et enamik uuringusse kaasatud peab oluliseks tutvustada sõnavara õppimise strateegiaid juba esimeses kooliastmes. Kui koolieelikud mälustrateegiaid üldjuhul ei kasuta, siis kooliminemisest alates hakkavad lapsed rakendama lihtsamaid meeldejätmise tehnikaid. Samuti saab algklassidest alguse keerukamate strateegiate omandamine ning tuttavaks saanud strateegiate täpsustamine ja rakendamine uutes olukordades (TLÜ HIK, 2021). Selleks, et tehnikate kasutamine kujuneks aga harjumuspäraseks ja edukaks, tuleb õpetajatel lapsi õppeprotsessis toetada (Charkova & Charkova, 2018; Saks & Leijen, 2015). Valdav osa siinses uuringus osalenutest suunab enda sõnul õppijaid inglise keele tundides fookuses olevaid strateegiaid teadlikult kasutama. Selle põhjal võib järeldada, et enamik õpetajaid töötab selle nimel, et luua õppijatele eeldused edukaks toimetulekuks.

Teiseks selgus, et keskmiselt pööravad uurimusse kaasatud õpetajad sõnavara õppimise strateegiatele tähelepanu kord kuus kuni kord nädalas olenevalt strateegiast. Ehkki Laia (2005) uuringus pole tehnikate rakendama suunamise sagedusi väljendavaid väärtusi üksikasjalikumalt lahti kirjutatud, võib siiski väita, et siinse töö tulemused langevad kokku Laia leitunga. Nimelt ei suuna mõlema uuringu põhjal õpetajad õppijaid ühtegi strateegiat igas või peaaegu igas tunnis kasutama. Teadvustades aga, et sõnavara õppimise strateegiate efektiivne rakendamine soodustab sõnavara omandamist (sh väljaspool klassiruumi) (Webb & Nation, 2013) ja suhtluspädevuse saavutamist (Oxford, 1990), tuleks nende kasutamise treenimist lõimida tavaliste tunnitegevustega (Charkova & Charkova, 2018; Oxford & Crookall, 1990). Kokkuvõttes tuleb tõdeda, et Eesti õpetajatelt kogutud andmed on

äärmusliku sisuga (vt alapeatükk 3.2), mistõttu peaks siinsetesse tulemustesse suhtuma kriitiliselt.

4.4. Seosed teadmiste ja arvamuste vahel

Lisaks analüüsi, millised seosed on õpetajate sõnavara õppimise strateegiatega seotud teadmiste, strateegiate tõhusust puudutavate arvamuste ning nende endi õpetamispraktikat peegeldavate arvamuste vahel. Üllatuslikuks osutus, et peamiselt olid kahe esimese aspekti vahelised seosed väga nõrgad. Võib oletada, et sellise tulemuse tingisid õpetajate vähesed sõnavara õppimise strateegiate alased teadmised. Seega on võimalik, et õigete vastuste suurema osakaalu puhul oleksid tekkinud süsteemsemad mustrid ning seeläbi ka tugevamad korrelatsioonid. Näiteks oleksid negatiivsed tugevamad seosed tekkinud juhul, kui kõrge teadmiste tasemega õpetajad oleksid hinnanud teooria järgi madalama tõhususega strateegiaid madalamalt. Tulenevalt aga võimaluse puudumisest võrrelda saadud tulemusi sarnase sisuga uurimustega, mis kinnitaksid siinseid andmeid või, vastupidi, lükkaksid need ümber, ei saa esitada kindlaid väiteid.

Samasugune tulemus ilmnes ka uuritavate teadmisi ning nende õpetamispraktikat peegeldavaid arvamusi seostades. Almuhammadi (2020), uurides õpetajate rakendatavaid sõnavara õpetamise strateegiaid, leidis, et hoolimata headest teadmistest, keskendusid õpetajad nendele tehnikatele võõrkeeletundides erinevatel põhjustel piiratud mahu. Näiteks toodi oluliste teguritena välja suur töökoormus, mahukas õppekava ja õppematerjalide sisu. Pidades silmas, et pea kolmandik siinses uuringus osalenud õpetajatest ei suuna lapsi kõne all olevaid strateegiaid kasutama igas tunnis, võib arvata, et ka Eesti õpetajate praktikat mõjutavad sarnased tegurid. Samas ei saa ka siinkohal välistada osalenute piiratud teadmisi. Oma uuringus täheldas Lai (2005), et kuigi õpetajad nägid teatud strateegiat küll tõhusana, ei tundunud nad selle asjakohasest ja tõhusast rakendamisviisist piisavalt teadlikud olevat.

Otsides õpetajate strateegiate tõhusust ja nende õpetamispraktikat puudutavate arvamuste vahelisi seoseid, ilmnemist statistiliselt olulised positiivsed tugevad seosed vaid üksikute iseendaga seosesse pandud strateegiate tõhususe ja kasutama suunamise sageduse vahel (st sama strateegia tõhusus vs. sama strateegia õpetamispraktika). Nii kuulus näiteks vaid üks kõige sagedamini rakendama suunatavatest strateegiatest („inglisekeelsete laulude kasutamine“) osalejate poolt efektiivseimaks hinnatud tehnikate hulka. Selle põhjal võib järeldada, et õpetajad, nähes teatud strateegiat küll tõhusana, ei suuna õpilasi seda tingimata pidevalt või tihti rakendama. Ühtlasi võib õpetamispraktika olla siinsete andmete alusel ka

vastupidine: vähetõhusaks hinnatud strateegiad saavad tõhusaks peetavate tehnikatega võrdväärset tähelepanu (nt „tundmatu sõna tähenduse küsimine õpetajalt“).

Erinevalt siinsest uuringust on varasemalt leitud, et mida tõhusamaks õpetajad konkreetset strateegiat hindavad, seda tihedamini nad ka oma õpilasi antud tehnikat rakendama suunavad (Lai, 2005). Käesoleva uurimuse tulemus võib olla, nagu juba eelnevalt välja pakutud, tingitud nii õpetajate madalatest sõnavara õppimise strateegiate alastest teadmistest kui ka teistest õpetajatest sõltumatutest teguritest. Nii võib näiteks „füüsilistele objektidele ingliskeelsete sedelite kinnitamine“ kui üks siinsete uuritavate silmis suurima kasuteguriga strateegia saada vähe tähelepanu just seetõttu, et keeletundides käsitletavat teemat ei võimalda nimetatud tehnikat tihti kasutada. Varasemast on aga teada, et sõnade mällu salvestamiseks ning nende kasutamise automatiseerimiseks reaalselt ettetulevates kontekstides on vaja õpiprotsessi erinevates staadiumites rakendada mitmesuguseid sõnavara õppimise strateegiaid (Gu, 2010). Seetõttu tuleks õpetajatel läheneda sarnastele probleemkohtadele loovalt (Kutsestandard. Õpetaja..., 2020) ning püüda tagada õpilastele eriilmeliste tehnikate tutvustamine (Schmitt, 2008).

Käesolev lõputöö keskendus I-II kooliastme inglise keele õpetajate sõnavara õppimise strateegiatega seotud teadmistele ning strateegiate tõhusust ja õpetajate endi õpetamispraktikat puudutavatele arvamustele. Kokkuvõtvalt võib öelda, et uuringusse kaasatute teadmised kõnealustest strateegiatest on võrdlemisi madalad. Samuti näib, et olenemata teatud strateegiate tõhusamaks pidamisest ei pööra õpetajad neile ilmselgelt rohkem tähelepanu. Lisaks tuleb tõdeda, et uuritavate teadmiste, strateegiate tõhususega seotud arvamuste ning väidetava õpetamispraktika vahel puuduvad selged seosed.

Siinkohal on oluline märkida ära üks uuringu puudustest, mis seisnes uuritavate õpetamispraktika käsitlemises, lähtudes ainult nende arvamustest. Kuigi veebipõhise küsitlusuuringu üheks eeliseks on võimalus koguda informatsiooni, sealhulgas arvamusi, paljudelt huvialustelt (Beilmann, 2020), tuleb teadvustada, et õpetajate arvamused oma õpetamispraktika kohta võivad nende tegelikust õpetamistegevusest erineda (Lai, 2005). Seega tuleks uurida teemat põhjalikumalt, kasutades uurimismeetodina vaatlust. Ühtlasi peab nentima, et kogutud andmete analüüsi ja tõlgendamist võisid mõjutada varasematest uurimustest ilmnenu tulemuste lahkkelid. Lisaks kujunes üheks piiranguks õpetajate teadmiste väljaselgitamisele keskendatud plokki vastusevariandi „ei oska öelda“ lisamine. Kuigi skaalat täiendati pilootuuringus osalenud õpetajate soovitusel, leidis töö autor hiljem, et kirjeldatud muudatus ei andnud lisaväärtust, vaid muutis andmeanalüüsi pigem keeruliseks.

Lõputöös saadud tulemuste põhjal on võimalik teha ettepanekuid nii inglise keele õpetajaks õppivate üliõpilaste ettevalmistuse täiustamiseks kui ka tegevõpetajatele asjakohaste koolituste korraldamiseks ja materjalide koostamiseks. Uuringusse kaasatud kommentaarid selle kohta, missuguste sõnavara õppimise strateegiaid puudutavate koolituste ja materjalide järele nad enim vajadust tunnevad, on toodud välja lisades 12 ja 13. Lisaks eeltoodule oleks töö teoreetilise osa põhjal võimalik tõsta nii õpetajate kui õpilaste teadlikkust ning kujundada õpiprotsessi mitmekülgsemaks, lisades inglise keele õpikutesse soovitusi erinevate sõnavara õppimise strateegiate rakendamiseks.

TÄNUSÕNAD

Minu siiras tänu kuulub kõigile piloot- ja põhiuuringust osa võtnud I-II kooliastme inglise keele õpetajatele. Samuti soovin tänada oma juhendajat Kristel Ruutmetsa edasiviiva tagasiside ja teraste tähelepanekute eest. Veel olen tänulik Karmen Kalgile, kes andis nõu andmeanalüüsi teostamisel. Lisaks soovin ära märkida Kristina Muhu ning oma vanemad, kes olid mulle töö kirjutamisel suureks toeks.

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.

Grete Kärсна

/allkirjastatud digitaalselt/

19.05.2022

KASUTATUD KIRJANDUS

- Aktekin, N. Ç., & Güven, S. (2007). *Raising Learners' and Teachers' Awareness of Vocabulary Strategy Learning*.
https://sl.sabanciuniv.edu/sites/sl.sabanciuniv.edu/files/raisinglearnersandteachersawarenessofvocabularystrategylearning-nafiyecigdem_s.pdf
- Almuhammadi, A. (2020). Needs Analysis to Develop Effective Vocabulary Instruction for Saudi EFL Context. *International Journal of English Language Education*, 8(1), 79–87. <https://doi.org/10.5296/ijele.v8i1.16619>
- Altıyari, A. W. (2017). English Vocabulary Uptake by Saudi Arabic Speaking Students at Public Schools. *British Journal of English Linguistics*, 5(1), 10–16.
- Amiryousefi, M. (2015). Iranian EFL Learners' and Teachers' Beliefs About the Usefulness of Vocabulary Learning Strategies. *SAGE Open*, 5(2).
<https://doi.org/10.1177/2158244015581382>
- Asher, J. J. (1969). The Total Physical Response Approach to Second Language Learning. *The Modern Language Journal*, 53(1), 3–17. <https://doi.org/10.2307/322091>
- Atkinson, R. C. (1975). Mnemotechnics in Second-Language Learning. *American Psychologist*, 30(8), 821–828. <https://doi.org/10.1037/h0077029>
- Beilmann, M. (2020). *Küsitlusuuringud*. <https://samm.ut.ee/k%C3%BCsitlusuuringud>
- Cambridge Dictionary* (2022). <https://dictionary.cambridge.org/>
- Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge University Press.
- Carpenter, S. K., Cepeda, N. J., Rohrer, D., Kang, S. H. K., & Pashler, H. (2012). Using Spacing to Enhance Diverse Forms of Learning: Review of Recent Research and Implications for Instruction. *Educational Psychology Review*, 24(3), 369–378.
<https://doi.org/10.1007/s10648-012-9205-z>
- Cepeda, N. J., Pashler, H., Vul, E., Wixted, J. T., & Rohrer, D. (2006). Distributed Practice in Verbal Recall Tasks: A Review and Quantitative Synthesis. *Psychological Bulletin*, 132(3), 354–380. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.132.3.354>
- Charkova, D. A., & Charkova, K. D. (2018). Exploring the Connection between Second Language Vocabulary Learning Strategies and Vocabulary Knowledge. *International Online Journal of Education and Teaching*, 5(2), 235–250.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed.). Routledge.
- Euroopa Nõukogu (2010). *Language Education Policy Profile: Estonia*.
<https://rm.coe.int/09000016807b3c38>

- Gu, Y. (2010). Learning Strategies for Vocabulary Development. *Reflections on English Language Teaching*, 9(2), 105–118.
- Gu, Y., & Johnson, R. K. (1996). Vocabulary Learning Strategies and Language Learning Outcomes. *Language Learning*, 46(4), 643–679. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1996.tb01355.x>
- Halamish, V. (2018). Pre-service and In-service Teachers' Metacognitive Knowledge of Learning Strategies. *Frontiers in Psychology*, 9. Article 2152. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02152>
- Hea teadustava (2017). Tartu Ülikooli eetikakeskus. https://www.eetika.ee/sites/default/files/www_ut/hea_teadustava_trukis.pdf
- Kahana, M. J., & Howard, M. W. (2005). Spacing and Lag Effects in Free Recall of Pure Lists. *Psychonomic Bulletin & Review*, 12(1), 159–164. <https://doi.org/10.3758/BF03196362>
- Kalmus, V., Masso, A., & Linno, M. (2015). *Kvalitatiivne sisuanalüüs*. <https://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalyys>
- Kaya, J., & Charkova, K. (2014). The Most and Least Frequent Vocabulary Learning Strategies of High School English Language Learners. *International Journal of English Language Education*, 2(2), 122–141. <http://dx.doi.org/10.5296/ijele.v2i2.6019>
- Kikas, E. (2010). Tunnetusprotsessid ja nende arengulised iseärasused. E. Kikas (Toim), *Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes* (lk 17–60). Haridus- ja Teadusministeerium.
- Kornell, N. (2009). Optimising Learning Using Flashcards: Spacing Is More Effective Than Cramming. *Applied Cognitive Psychology*, 23(9), 1297–1317. <https://doi.org/10.1002/acp.1537>
- Kutsestandard. Õpetaja, tase 7 (2020). <https://www.kutseregister.ee/ctrl/et/Standardid/vaata/10824233>
- Lai, Y-L. (2005). *Teaching Vocabulary Learning Strategies: Awareness, Beliefs, and Practices. A Survey of Taiwanese EFL Senior High School Teachers*. Publitseerimata magistritöö. Essexi Ülikool.
- Macmillan Dictionary (2022). <https://www.macmillandictionary.com/>
- Nakata, T., & Suzuki, Y. (2019). Effects of Massing and Spacing on the Learning of Semantically Related and Unrelated Words. *Studies in Second Language Acquisition*, 41(2), 287–311. <https://doi.org/10.1017/S0272263118000219>

- Nation, I. S. P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge University Press.
- Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Heinle & Heinle.
- Oxford, R. L., & Crookall, D. (1990). Vocabulary Learning: A Critical Analysis of Techniques. *TESL Canada Journal*, 7(2), 9–30. <https://doi.org/10.18806/tesl.v7i2.566>
- Pinterest (2022). *Sports*. <https://pin.it/2cQwblK>
- Põhikooli riiklik õppekava (2011). *Riigi Teataja I 2011, 12.04.2022, 10. Lisa 2 Ainevaldkond „Võõrkeeled“*. <https://www.riigiteataja.ee/aktiis/1030/3202/1012/1m%20lisa2.pdf#>
- Saks, K., & Leijen, Ä. (2015). Kognitiivsete ja metakognitiivsete õpistrateegiate toetamine tehnoloogiaga tõhustatud keeleõppes. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 3(2), 130–155. <http://dx.doi.org/10.12697/eha.2015.3.2.05>
- Schmitt, N. (1997). Vocabulary Learning Strategies. In N. Schmitt, & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary : Description, Acquisition and Pedagogy* (pp. 199–227). Cambridge University Press.
- Schmitt, N. (2008). *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Sõnaveeb (2022). <https://sonaveeb.ee/>
- Tallinna Ülikooli Haridusinnovatsiooni keskus (2021). *Kooliuuring*. <https://www.tlu.ee/kooliuuring#kooliuuring-2021>
- Webb, S., & Nation, P. (2013). *Teaching Vocabulary*. https://www.academia.edu/32102031/Teaching_Vocabulary
- Wyra, M., & Lawson, M. J. (2018). Foreign Language Vocabulary Learning Using the Keyword Method: Strategy and Meta-strategy Knowledge. *The Language Learning Journal*, 46(5), 605–621. <https://doi.org/10.1080/09571736.2018.1503138>
- Õunapuu, L. (2014). *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes*. Tartu Ülikool. <http://hdl.handle.net/10062/36419>
- Yacoob, A., Shapii, A., Alobaisy, A. S., Al-Rahmi, W. M., & Alias, N. (2018). Vocabulary Learning Strategies (VLSS) Through Secondary Students at Saudi School in Malaysia (SSM): A Pilot Study. *International Education And Research Journal*, 4(2), 48–53.
- Yacoob, A., Shapii, A., Alobaisy, A. S., Al-Rahmi, W. M., Al-Dheleai, Y. M., Yahaya, N., & Alamri, M. M. (2019). Vocabulary Learning Strategies Through Secondary Students at Saudi School in Malaysia. *SAGE Open*, 9(1), 1–12. <https://doi.org/10.1177%2F2158244019835935>

LISAD

Lisa 1. Sõnavara strateegiate klassifikatsioon (Gu & Johnson, 1996, lk 650–651, 653)

Kategooriad ja strateegiad
Metakognitiivne regulatsioon • Valikuline tähelepanu • Omaalgatus
Äraarvamise strateegiad • Taustateadmistele tuginemine / Laiem kontekst • Keeleliste vihjete kasutamine / Otsene kontekst
Sõnaraamatuga töötamise strateegiad • Sõnaraamatuga töötamise strateegiad mõistmise toetamiseks • Laiendatud sõnaraamatuga töötamise strateegiad • Kontrollimise strateegiad
Märkmete tegemise strateegiad • Tähelepanu suunatud märkmete tegemise strateegiad • Kasutamisele suunatud märkmete tegemise strateegiad
Harjutamisstrateegiad • Sõnaloendite kasutamine • Suuline kordamine • Visuaalne kordamine
Informatsiooni kodeerimisel põhinevad strateegiad • Seoste loomine • Ettekujutus • Visuaalne kodeerimine • Audititiivne kodeerimine • Sõna struktuuri kasutamine • Tähelepanu põhinev kodeerimine • Kontekstil põhinev kodeerimine
Aktiveerimisstrateegiad

**Lisa 2. Sõnavara strateegiad sõna tähenduse väljaselgitamiseks ja mällu salvestamiseks
(Schmitt, 1997, lk 207-208)**

Strateegiagrupp	Strateegia
<i>Uue sõna tähenduse väljaselgitamise strateegiad</i>	
DET	Analüüsi sõnaliiki
DET	Analüüsi liiteid ja tüvesid
DET	Kontrolli emakeeles olevat sugulassõna
DET	Analüüsi saadaval olevaid pilte ja žeste
DET	Arva sõna tähendust konteksti põhjal
DET	Kakskeelne sõnaraamat
DET	Ükskeelne sõnaraamat
DET	Sõnaloendid*
DET	Sõnakaardid*
SOC	Küsi õpetajalt sõna emakeelset vastet
SOC	Küsi õpetajalt uue sõna ümbersõnastust või sünonüümi
SOC	Küsi õpetajalt uut sõna sisaldavat näitelauset
SOC	Küsi klassikaaslastelt sõna tähendust
SOC	Selgita sõna tähendus välja rühmatöö käigus
<i>Strateegiad sõna meeldejätmiseks</i>	
SOC	Õpi ja harjuta sõna tähendust rühmas
SOC	Õpetaja kontrollib õpilaste sõnakaartide või sõnaloendite täpsust
SOC	Suhtle sihtkeelt emakeelena kõneleva inimesega*
MEM	Õpi sõna koos selle tähendust kujutava pildiga*
MEM	Kujuta ette sõna tähendust
MEM	Seo sõna isikliku kogemusega
MEM	Seosta sõna teiste kategooriasse kuuluvate sõnadega
MEM	Seo sõna selle sünonüümide ja antonüümidega
MEM	Kasuta mõistekaarte
MEM	Kasuta hinnatavate omadussõnade õppimisel skaalasid
MEM	Peg-meetod (<i>Peg Method</i>)*
MEM	Loci-meetod (<i>Loci Method</i>)*
MEM	Grupeeri sõnu nende õppimiseks*
MEM	Grupeeri leheküljel olevaid sõnu ruumiliselt*
MEM	Kasuta uut sõna lausetes
MEM	Grupeeri sõnu ühe jutu/loo piires*
MEM	Õpi sõna kirja pilti
MEM	Õpi sõna kõla
MEM	Ütle õppimise ajal sõna valjult välja
MEM	Kujuta ette sõna vormi
MEM	Jooni alla sõna algustäht*
MEM	Konfiguratsioon*
MEM	Kasuta märksõna meetodit (<i>Keyword Method</i>)
MEM	Liited ja tüved (meenutamine)

MEM	Sõnaliik (meenutamine)
MEM	Parafraseeri sõna tähendust
MEM	Kasuta õppimisel sugulassõnu
MEM	Õpi väljendites esinevaid sõnu koos
MEM	Kasuta sõna õppimiseks liikumist
MEM	Kasuta tähendusvõrgustikke*
COG	Kirjalik kordamine
COG	Suuline kordamine
COG	Sõnaloendid
COG	Tee tunnis märkmeid
COG	Kasuta õpikus olevat sõnastikku
COG	Kuula sõnaloendeid lindistuselt*
COG	Aseta ingliskeelsed sedelid füüsilistele objektidele*
COG	Täida sõnavaravihikut*
MET	Kasuta ingliskeelset meediat (laulud, filmid, ilmateated, jne)*
MET	Kontrolli ennast sõnade tööga*
MET	Kasuta intervallidega kordamist*
MET	Jäta uus sõna vajadusel tähelepanuta
MET	Korda sõna regulaarselt

Märkused. DET – määramisstrateegia; SOC – sotsiaalne strateegia; MEM – mälustrateegia; COG – kognitiivne strateegia; MET – metakognitiivne strateegia; * – strateegia ei olnud kaasatud esialgsesse, uuringus kasutatud loendisse

Lisa 3. Küsimustik

I osa

Küsimustiku I osa koosneb 20 sõnavara õppimise strateegiate sisu ja tõhususe kohta käivast väitest ning ühest küsimusest.

Esitatavad väited on koostatud varasemate teadustööde tulemuste põhjal.

***Lugege väited ükshaaval läbi ning tuginedes oma teadmistele, valige sobiv vastusevariant: väide on tõene / ei oska öelda / väide on väär.**

Selgitus: Vastusevariant "**tõene**" viitab sellele, et **väide kehtib üldjuhul**, ning vastusevariant "**väär**" sellele, et **väide ei kehti üldjuhul**.

	Tõene	Ei oska öelda	Väär
Sõna mällu salvestumist soodustavad kolm olulist strateegiatüüpi: märkamine (<i>noticing</i>), mälus taastamine (<i>retrieving</i>), loov kasutamine (<i>generating</i>).			
Märkamisstrateegiateks (<i>noticing</i>) on näiteks sõnaraamatu kasutamine sõna tähenduse järelevaatamiseks, sõna tähenduse arvamine kontekstile tuginedes ja sõna suuline kordamine.			
Sõnaraamatute kasutamist ei ole vaja nende lihtsasti mõistetava ülesehituse tõttu õpilastega tunnis eraldi trennida.			
Sõnavara õppimine on efektiivsem, kui kasutada ingliskeelse ja eestikeelse sõnapaari (nt <i>relative</i> - <i>sugulane</i>) asemel ingliskeelset sõna ja selle definitsiooni (nt <i>relative</i> - <i>a member of your family</i>).			
Sõna taastamine mälus (<i>retrieving</i>) on võimalik juhul, kui samaaegselt on ette antud nii sõna vorm, tähendus kui ka kasutamiskiis (<i>use of the word</i>).			
<u>Näide:</u> Õpilane peab ühendama laused sobivate piltidega. Igas lauses esineb üks uus, eelmises tunnis õpitud sõna, mille tähendus on välja toodud sulgudes selle sõna järel.			

Uue, õpitava sõna taastamist mälus toetab näiteks sama laulu, jutustuse või dialoogi korduv kuulamine.			
Sõna loov kasutamine (<i>generating</i>) eeldab varasemalt õpitud sõna kasutamist või uuesti kohtamist viisil, mis erineb eelmisel korral toimunud kokkupuutest sõnaga (nt <i>dog</i> → <i>dogs</i> ; <i>to play</i> → <i>plays</i> / <i>played</i>).			
Märksõna meetod (<i>Keyword Method</i>) seisneb sarnase tähendusega sõnade ehk sünonüümide grupeerimisel (nt <i>big</i> – <i>enormous</i> – <i>huge</i> – <i>immense</i> – <i>gigantic</i>) ning nende samaaegsel õppimisel.			
Olenevalt sõna keerukusest on vaja selle mällu kinnistumiseks sõna erinevate strateegiate abil korrata umbes viis kuni kuusteist korda.			
Sõnade tööks valmistumisel toimib efektiivsemalt sõnade järjest õppimine kui nende hajutatud ehk pausidega kordamine.			
Sõna läbikirjutamine on tõhusam sõnavara õppimise strateegia kui sõna kordamine kõva häälega.			
Mälutehnikad (nt ettekujutamine, visuaalne ja auditiivne kodeerimine) toetavad võrdväärselt sõnavara suurenemist ja üldise keelelise vilumuse (<i>general English proficiency</i>) paranemist.			
Sõnaloendite päheõppimine on tihedalt seotud sõnavara suuruse, aga mitte üldise keelelise vilumusega.			
Sõna suuline kordamine arendab üldist keelelist vilumust.			
Kontekstil põhinev kodeerimine (vt allolevat selgitust) soodustab nii sõnavara suurenemist kui ka üldise keelelise vilumuse arenemist. <u>Selgitus:</u> Õppides uut sõna, jätab õpilane meelde konteksti, milles antud sõna esines.			

Sõnaraamatu oskuslik kasutamine õppeotstarbel (vt allolevat selgitust) tõhustab sõnavara rikastumist, aga mitte üldise keelelise vilumuse arengut. <u>Selgitus:</u> Sõnaraamatu oskuslik kasutamine tähendab enamat kui sõna tähenduse järelevaatamist.			
Uue sõna kollokatsioonide (nt <i>tall boy</i> , <i>long hair</i>) üleskirjutamine kuulub tõhusate sõnavara õppimise strateegiate hulka.			
Kasutades õppimiseks sõnakaarte (<i>flashcards</i>), on mõistlikum jagada õpitavate sõnade pakk väiksemateks pakkideks, korrates seejuures iga paki sõnu neli korda enne järgmise paki juurde asumist (variant nr 1), kui õppida sõnu järjest ühe pakina neli korda (variant nr 2). Variant 1: kaardid 1-6 (õpitakse 4x) + kaardid 7-12 (õpitakse 4x) + kaardid 13-18 (õpitakse 4x) + kaardid 19-24 (õpitakse 4x). Variant 2: kaardid 1-24 + kaardid 1-24 + kaardid 1-24 + kaardid 1-24.			
Kui uue sõna tähenduse tuletamine konteksti põhjal on lihtne, jääb sõna suurema tõenäosusega õpilasele meelde.			
Selleks, et osata sõnavara õppimise strateegiaid oskuslikult rakendada, peavad õpilased teadma iga strateegia eesmärgi ja nende efektiivse kasutamise eeldusi ning saama piisavat praktikat nende rakendamises.			

***Kas selline sõnavara õppimise strateegia nagu Märksõna meetod (*Keyword Method*) on Teile tuttav?**

Jah	Ei
-----	----

Märksõna meetod (*Keyword Method*) seisneb ingliskeelse sõnaga sarnaselt häälduva eestikeelse sõna leidmises ning kummagi sõna tähenduse põhjal mentaalse pildi loomises.

Näide:

Soovides õppida ära ingliskeelset sõna "cookie", tuleb esiteks leida sellele sarnase kõlaga eestikeelne sõna, nt "kukki". Seejärel tuleb moodustada kaht sõna kombineerides mentaalne pilt, näiteks sellest, kuidas kukki küpsist sööb. Kuuldes nüüd ingliskeelset sõna "cookie", meenub õpilasele mentaalne pilt küpsist söövast kukest, mis omakorda tuletab meelde sõna "cookie" tähenduse.

II osa

Küsimustiku II osas on toodud välja 20 sõnavara õppimise strateegiat, mille tõhusust (efektiivsust) õpetajate silmis soovitakse välja selgitada.

***Kui tõhusaks Te hindate välja toodud sõnavara õppimise strateegiaid?**

Palun hinnake iga strateegia tõhusust. Kui ette antud vastusevariandid ei kattu täpselt Teie arvamusel, püüdke hinnata strateegiaid vastustega, mis sarnanevad Teie arvamusel kõige enam.

	Ei ole üldse tõhus	Pigem ei ole tõhus	Nii ja naa	Pigem on tõhus	On väga tõhus
Kontekstile tuginedes uue sõna tähenduse arvamine					
Inglise-eesti sõnaraamatu kasutamine sõna tähenduse väljaselgitamiseks					
Tundmatu sõna tähenduse küsimine õpetajalt					
Tundmatu sõna sünonüümi küsimine õpetajalt					
Tundmatut sõna sisaldava lause küsimine õpetajalt					
Selgitava pildi kasutamine sõna tähenduse meeldejätmiseks					

Sõna tähenduse sidumine isikliku mälestusega (nt <i>hoover</i> – õpilane seostab sõna mälestusega, kui on koristanud kodu tolmuimejaga)					
Uue sõna seostamine teiste samasse kategooriasse kuuluvate sõnadega (nt <i>music</i> – <i>a guitar, a piano, a violin, drums, to play the drums</i>)					
Sõna seostamine selle sünonüümide ja antonüümidega (nt <i>big</i> – <i>LARGE</i> – <i>small</i>)					
Sõnadest teemavõrgustiku loomine (nt teemal <i>sports</i>)  (Pinterest, 2022)					
Uue sõnaga lause moodustamine					
Märksõna meetodi (<i>Keyword Method</i>) kasutamine <u>Näide:</u> Soovides õppida ära ingliskeelset sõna ”<i>cookie</i>”, tuleb esiteks leida sellele sarnase kõlaga eesikeelne sõna, nt ”<i>kukki</i>”. Seejärel tuleb moodustada kaht sõna kombineerides mentaalne pilt, näiteks sellest,					

kuidas kukkki küpsist sööb. Kuuldes nüüd ingliskeelset sõna ” <i>cookie</i> ”, meenub õpilasele mentaalne pilt küpsist söövast kukest, mis omakorda tuletab meelde sõna ” <i>cookie</i> ” tähenduse.					
Õppimise ajal sõna hääldamine kõva häälega					
Sõna tähenduse näitlemine ehk pantomiimi kasutamine sõna tähenduse väljendamiseks					
Sõna kirjapildi ettekujutamine					
Uue sõna kirjutamine (sõnade) vihikusse					
Uue sõna kordamine õpetaja järel					
Uue sõna mitmekordne läbikirjutamine					
Ingliskeelsete laulude kasutamine					
Füüsilistele objektidele ingliskeelsete sedelite kinnitamine					

III osa

Küsimustiku III osa eesmärgiks on välja selgitada, kui sageli tutvustavad õpetajad õpilastele erinevaid sõnavara õppimise strateegiaid ning kuidas suunavad lapsed neid strateegiaid kasutama.

***Mis klassist alates tuleks Teie arvates õpilastele sõnavara õppimise strateegiaid tutvustada / õpetada? Palun põhjendage oma arvamust.**

- ☐ 1. klassist
- ☐ 2. klassist
- ☐ 3. klassist
- ☐ 4. klassist
- ☐ 5. klassist
- ☐ 6. klassist
- ☐ III kooliastmest

Palun lisa oma kommentaar siia:

***Kui sageli Te suunate õpilasi järgmisi sõnavara õppimise strateegiaid inglise keele tundides kasutama?**

Palun märkige vastus igas reas, juhindudes järgmisest sageduse määratlusest:

mitte kunagi - üldse mitte; **harva** - paar korda aastas; **mõnikord** - keskmiselt kord kuus; **tihti** - keskmiselt kord nädalas; **pidevalt** - igas või peaaegu igas tunnis.

	Mitte kunagi	Harva	Mõnikord	Tihti	Pidevalt
Kontekstile tuginedes uue sõna tähenduse arvamine					
Inglise-eesti sõnaraamatu kasutamine sõna tähenduse väljaselgitamiseks					
Tundmatu sõna tähenduse küsimine õpetajalt					
Tundmatu sõna sünonüümi küsimine õpetajalt					
Tundmatut sõna sisaldava lause küsimine õpetajalt					
Selgitava pildi kasutamine sõna tähenduse meeldejätmiseks					
Sõna tähenduse sidumine isikliku mälestusega (nt <i>hoover</i> – õpilane seostab sõna mälestusega, kui on koristanud kodu tolmuimejaga)					

Uue sõna seostamine teiste samasse kategooriasse kuuluvate sõnadega (nt <i>music – a guitar, a piano, a violin, drums, to play the drums</i>)					
Sõna seostamine selle sünonüümide ja antonüümidega (nt <i>big – LARGE – small</i>)					
Sõnadest teemavõrgustiku loomine (nt teemal <i>sports</i>)  (Pinterest, 2022)					
Uue sõnaga lause moodustamine					
Märksõna meetodi (<i>Keyword Method</i>) kasutamine <u>Näide:</u> Soovides õppida ära ingliskeelset sõna " <i>cookie</i> ", tuleb esiteks leida sellele sarnase kõlaga eesikeelne sõna, nt " <i>kukkki</i> ". Seejärel tuleb moodustada kaht sõna kombineerides mentaalne pilt, näiteks sellest, kuidas kukkki küpsist sööb. Kuuldes nüüd ingliskeelset sõna " <i>cookie</i> ",					

meenub õpilasele mentaalne pilt küpsist söövast kukest, mis omakorda tuletab meelde sõna ”cookie” tähenduse.					
Õppimise ajal sõna hääldamine kõva häälega					
Sõna tähenduse näitlemine ehk pantomiimi kasutamine sõna tähenduse väljendamiseks					
Sõna kirja pildi ettekujutamine					
Uue sõna kirjutamine (sõnade) vihikusse					
Uue sõna kordamine õpetaja järel					
Uue sõna mitmekordne läbikirjutamine					
Inglisekeelsete laulude kasutamine					
Füüsilistele objektidele ingliskeelsete sedelite kinnitamine					

***Kas Te suunate õpilasi inglise keele tundides sõnavara õppimise strateegiaid teadlikult kasutama?**

Soovi korral saate oma vastust põhjendada.

- ☐ Jah
- ☐ Ei

Palun lisa oma kommentaar siia:

***Kuidas suunate õpilasi sõnavara õppimise strateegiaid kasutama?**

Märkige ära kõik väited, mis kehtivad Teie õpetamispraktika kohta.

- ☐ Selgitan õpilastele sõnavara õppimise strateegiate kasutamise vajalikkust.
- ☐ Tutvustan õpilastele erinevaid sõnavara õppimise strateegiaid.
- ☐ Selgitan strateegia rakendamise võimalusi erinevates olukordades.
- ☐ Suunan õpilasi harjutama konkreetse strateegia igat sammu eraldi.
- ☐ Annan õpilastele võimaluse harjutada strateegiat paarides.
- ☐ Lasen õpilastel strateegias rakendatavaid samme oma sõnadega selgitada.
- ☐ Koostan konkreetsete strateegiate harjutamiseks spetsiaalseid ülesandeid (nt tundmatuid sõnu sisaldavate ingliskeelsetest ajalehtedest pärit kuulutuste kasutamine, et harjutada sõnaraamatu kasutamist).
- ☐ Selgitan õpilastele strateegiate kasutamise tingimusi (nt strateegia valimine lähtudes sõna keerukusest / ajaressursist).
- ☐ Muu:

IV osa

Küsimustiku IV osa koosneb viiest taustandmeid koguvast küsimusest.

***Mis on Teie vanus?**

Siia väljale võib sisestada ainult numbreid.

***Mis maakonnas Te õpetajana töötate?**

- ☐ Harjumaal
- ☐ Hiiumaal
- ☐ Ida-Virumaal
- ☐ Jõgevamaal
- ☐ Järvamaal
- ☐ Läänemaal
- ☐ Lääne-Virumaal
- ☐ Põlvamaal
- ☐ Pärnumaal
- ☐ Raplamaal
- ☐ Saaremaal
- ☐ Tartumaal
- ☐ Valgamaal
- ☐ Viljandimaal
- ☐ Võrumaal

***Kui pikk on Teie õpetamise staaž inglise keele õpetajana?**

- ☐ 1– 5 aastat
- ☐ 6–10 aastat
- ☐ 11–15 aastat

- ☐ 16–20 aastat
- ☐ 21–25 aastat
- ☐ 26–30 aastat
- ☐ Pikem kui 30 aastat

***Mis klassi(de)s Te sel aastal inglise keelt õpetate?**

Märkige palun kõik, mis sobivad.

- ☐ 1. klassis
- ☐ 2. klassis
- ☐ 3. klassis
- ☐ 4. klassis
- ☐ 5. klassis
- ☐ 6. klassis

***Millel põhinevad Teie teadmised sõnavara õppimise strateegiate kohta?**

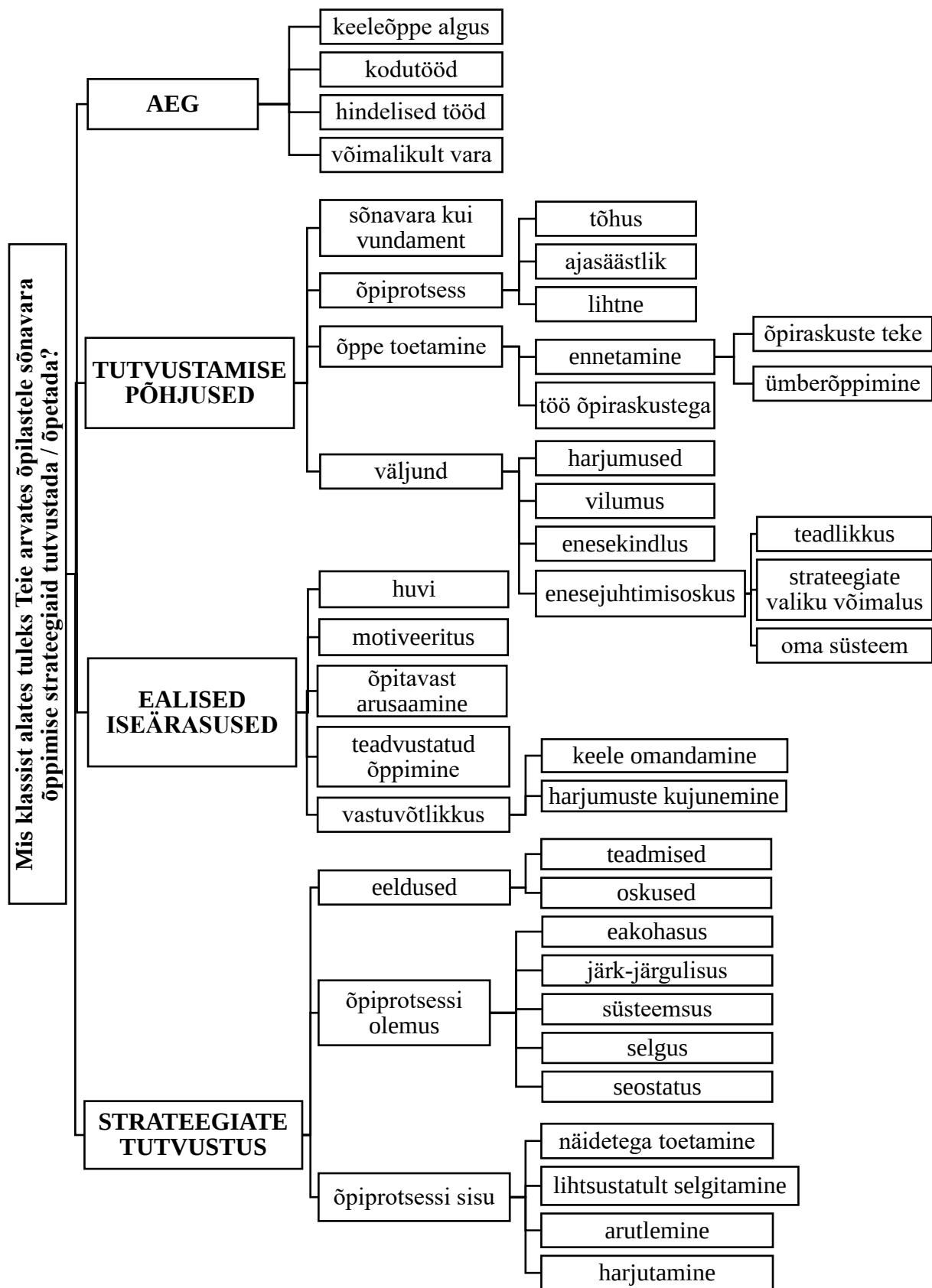
Soovi korral saate oma vastuseid kommenteerida / selgitada.

- ☐ Ülikoolis omandatul
- ☐ Täiendusõppes omandatul
- ☐ Omal kogemusel
- ☐ Muu:

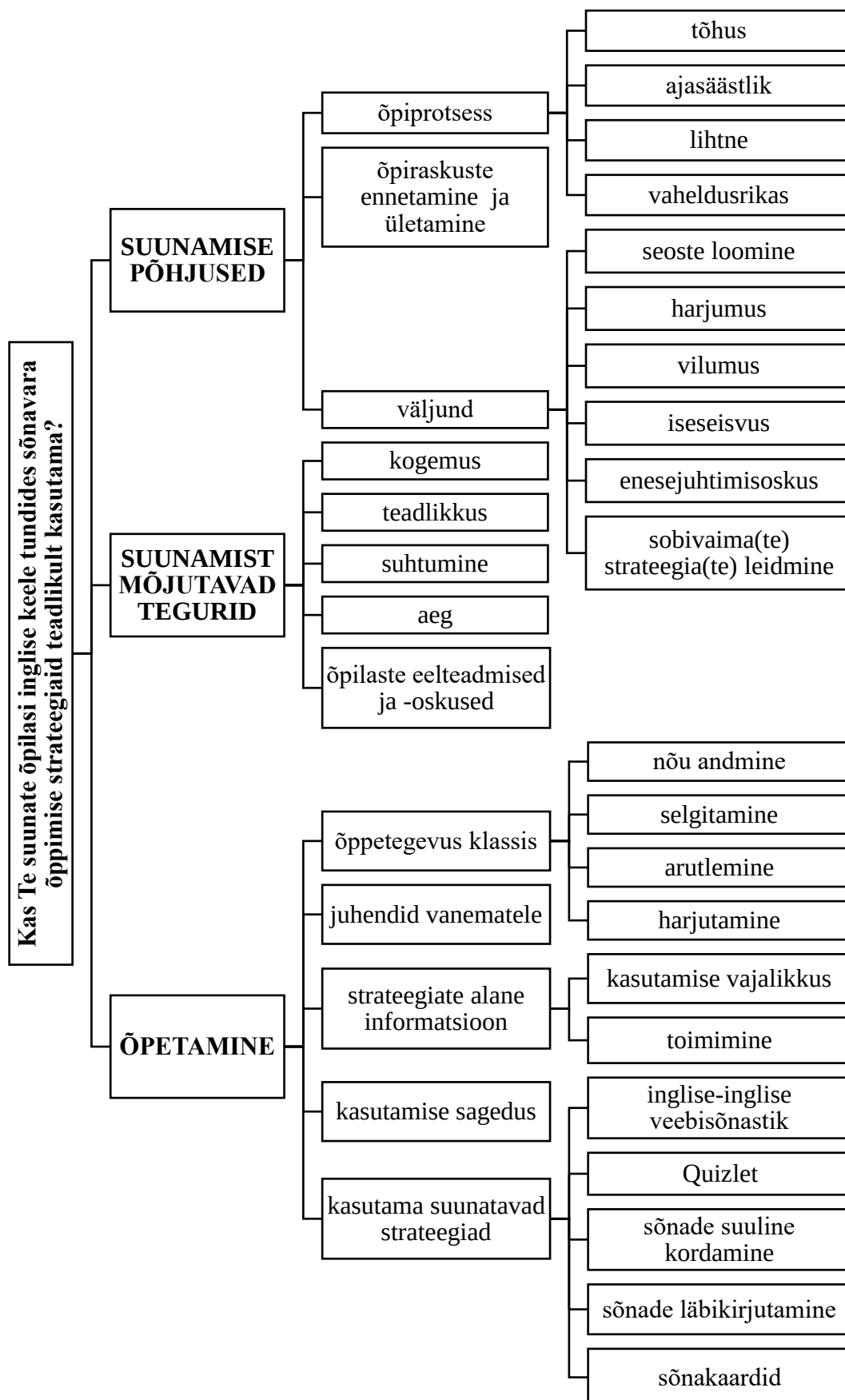
Milliste sõnavara õppimise strateegiaid käsitlevate materjalide ja/või koolituste vastu tunneksite huvi?

Siin võite avaldada oma mõtteid ja tähelepanekuid või esitada küsimusi sõnavara õppimise strateegiatega seoses inglise keele omandamisel.

Lisa 4. Kategoriseering õpetajate argumentide kohta seoses küsimusega, mis klassist alates tuleks nende arvates lastele sõnavara õppimise strateegiad tutvustada / õpetada



Lisa 5. Kategoriseering õpetajate argumentide kohta seoses küsimusega, kas nad suunavad lapsi inglise keele tundides sõnavara õpistrateegiaid teadlikult kasutama



Lisa 6. Seosed õpetajate teadmiste ja nende strateegiate tõhusust puudutavate arvamuste vahel

Tõhusus	Teadmised
1. Kontekstile tuginedes uue sõna tähenduse arvamine	0,082
2. Inglise-eesti sõnaraamatu kasutamine sõna tähenduse väljaselgitamiseks	−0,042
3. Tundmatu sõna tähenduse küsimine õpetajalt	−0,017
4. Tundmatu sõna sünonüümi küsimine õpetajalt	0,214*
5. Tundmatut sõna sisaldava lause küsimine õpetajalt	0,306**
6. Selgitava pildi kasutamine sõna tähenduse meeldejätmiseks	0,107
7. Sõna tähenduse sidumine isikliku mälestusega	0,200*
8. Uue sõna seostamine teiste samasse kategooriasse kuuluvate sõnadega	0,113
9. Sõna seostamine selle sünonüümide ja antonüümidega	0,165
10. Sõnadest teemavõrgustiku loomine	0,039
11. Uue sõnaga lause moodustamine	0,034
12. Märksõna meetodi (<i>Keyword Method</i>) kasutamine	0,042
13. Õppimise ajal sõna hääldamine kõva häälega	−0,031
14. Sõna tähenduse näitlemine ehk pantomiimi kasutamine sõna tähenduse väljendamiseks	0,048
15. Sõna kirjapildi ettekujutamine	−0,043
16. Uue sõna kirjutamine (sõnade) vihikusse	0,019
17. Uue sõna kordamine õpetaja järel	0,081
18. Uue sõna mitmekordne läbikirjutamine	−0,074
19. Inglisekeelsete laulude kasutamine	0,205*
20. Füüsilistele objektidele ingliskeelsete sedelite kinnitamine	0,079

Märkused. * – $p \leq 0,05$ kahe tunnuse vahel on leitud statistiliselt oluline seos; ** – $p \leq 0,01$ kahe tunnuse vahel on leitud tugev statistiliselt oluline seos

Lisa 7. Seosed õpetajate teadmiste ja nende õpetamispraktikat puudutavate arvamuste vahel

Õpetamispraktika	Teadmised
1. Kontekstile tuginedes uue sõna tähenduse arvamine	0,088
2. Inglise-eesti sõnaraamatu kasutamine sõna tähenduse väljaselgitamiseks	−0,004
3. Tundmatu sõna tähenduse küsimine õpetajalt	0,037
4. Tundmatu sõna sünonüümi küsimine õpetajalt	0,113
5. Tundmatut sõna sisaldava lause küsimine õpetajalt	0,160
6. Selgitava pildi kasutamine sõna tähenduse meeldejätmiseks	0,039
7. Sõna tähenduse sidumine isikliku mälestusega	−0,017
8. Uue sõna seostamine teiste samasse kategooriasse kuuluvate sõnadega	0,124
9. Sõna seostamine selle sünonüümide ja antonüümidega	0,109
10. Sõnadest teemavõrgustiku loomine	−0,071
11. Uue sõnaga lause moodustamine	0,243*
12. Märksõna meetodi (<i>Keyword Method</i>) kasutamine	−0,019
13. Õppimise ajal sõna hääldamine kõva häälega	0,196*
14. Sõna tähenduse näitlemine ehk pantomiimi kasutamine sõna tähenduse väljendamiseks	0,001
15. Sõna kirjapildi ettekujutamine	−0,146
16. Uue sõna kirjutamine (sõnade) vihikusse	0,104
17. Uue sõna kordamine õpetaja järel	0,254**
18. Uue sõna mitmekordne läbikirjutamine	−0,044
19. Inglisekeelsete laulude kasutamine	0,076
20. Füüsilistele objektidele ingliskeelsete sedelite kinnitamine	−0,057

Märkused. * – $p \leq 0,05$ kahe tunnuse vahel on leitud statistiliselt oluline seos; ** – $p \leq 0,01$ kahe tunnuse vahel on leitud tugev statistiliselt oluline seos

Lisa 8. Seosed esimese kümne strateegiate tõhusust ja esimese kümne õpetamispraktikat puudutava arvamuse vahel

Tõhusus	Õpetamispraktika									
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
1. Kontekstile tuginedes uue sõna tähenduse arvamine	0,296**	−0,064	−0,039	0,090	−0,013	0,148	0,116	0,145	0,110	0,122
2. Inglise–eesti sõnaraamatu kasutamine sõna tähenduse väljaselgitamiseks	0,038	0,419**	0,234*	−0,049	0,036	0,086	−0,116	0,032	−0,044	−0,106
3. Tundmatu sõna tähenduse küsimine õpetajalt	−0,052	0,089	0,498**	−0,018	0,228*	−0,010	−0,138	−0,104	−0,144	−0,166
4. Tundmatu sõna sünonüümi küsimine õpetajalt	0,221*	0,001	0,136	0,361**	0,245*	−0,015	−0,129	0,060	0,004	−0,029
5. Tundmatut sõna sisaldava lause küsimine õpetajalt	0,084	−0,043	0,149	0,203*	0,282**	0,009	0,026	0,149	−0,079	−0,138
6. Selgitava pildi kasutamine sõna tähenduse meeldejätmiseks	0,158	0,038	0,067	−0,022	−0,046	0,297**	0,034	0,152	0,121	−0,066
7. Sõna tähenduse sidumine isikliku mälestusega	0,263**	0,044	0,031	0,013	0,088	0,283**	0,225*	0,170	0,027	−0,051
8. Uue sõna seostamine teiste samasse kategooriasse kuuluvate sõnadega	0,215*	0,110	−0,080	0,011	0,011	0,129	0,100	0,244*	0,309**	0,056
9. Sõna seostamine selle sünonüümide ja antonüümidega	0,132	0,194	−0,015	0,124	0,079	0,148	0,034	0,298**	0,354**	−0,049
10. Sõnadest teemavõrgustiku loomine	0,151	0,046	−0,059	0,111	−0,071	0,136	0,002	0,208*	0,152	0,221*

Märkused. * – $p \leq 0,05$ kahe tunnuse vahel on leitud statistiliselt oluline seos; ** – $p \leq 0,01$ kahe tunnuse vahel on leitud tugev statistiliselt oluline seos

Lisa 9. Seosed viimase kümne strateegiate tõhusust ja esimese kümne õpetamispraktikat puudutava arvamuse vahel

Tõhusus	Õpetamispraktika									
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
11. Uue sõnaga lause moodustamine	0,052	0,186	−0,048	−0,062	−0,088	0,078	0,150	0,118	−0,018	−0,068
12. Märksõna meetodi (<i>Keyword Method</i>) kasutamine	0,181	−0,063	0,081	−0,066	0,012	0,046	0,072	−0,092	−0,084	−0,192
13. Õppimise ajal sõna hääldamine kõva häälega	0,078	0,182	−0,006	−0,004	−0,009	0,164	0,151	0,166	0,081	0,013
14. Sõna tähenduse näitlemine ehk pantomiimi kasutamine sõna tähenduse väljendamiseks	0,119	0,006	−0,009	0,153	0,043	0,289**	0,219*	0,213*	0,092	−0,003
15. Sõna kirjapildi ettekujutamine	0,210*	0,172	0,051	−0,020	−0,061	0,224*	0,062	−0,006	−0,001	−0,059
16. Uue sõna kirjutamine (sõnade) vihikusse	0,205*	0,371**	0,112	0,020	0,103	0,143	0,165	0,135	0,043	0,071
17. Uue sõna kordamine õpetaja järel	0,173	0,328**	0,065	0,049	0,029	0,111	0,058	0,127	0,154	0,071
18. Uue sõna mitmekordne läbikirjutamine	0,050	0,296**	0,008	−0,084	0,043	0,233*	0,028	0,018	0,007	0,013
19. Ingliskeelsete laulude kasutamine	0,083	0,153	0,081	0,094	0,055	0,181	0,109	0,233*	0,122	−0,012
20. Füüsilistele objektidele ingliskeelsete sedelite kinnitamine	0,195*	0,154	0,193	0,076	0,046	0,211*	0,092	0,032	0,099	0,004

Märkused. * – $p \leq 0,05$ kahe tunnuse vahel on leitud statistiliselt oluline seos; ** – $p \leq 0,01$ kahe tunnuse vahel on leitud tugev statistiliselt oluline seos

Lisa 10. Seosed esimese kümne strateegiate tõhusust ja viimase kümne õpetamispraktikat puudutava arvamuse vahel

Tõhusus	Õpetamispraktika									
	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.	18.	19.	20.
1. Kontekstile tuginedes uue sõna tähenduse arvamine	0,078	0,004	0,067	0,073	0,025	0,086	0,011	0,098	0,218*	0,149
2. Inglise–eesti sõnaraamatu kasutamine sõna tähenduse väljaselgitamiseks	–0,004	0,013	0,173	–0,055	–0,029	0,220*	0,192	0,361**	0,068	0,031
3. Tundmatu sõna tähenduse küsimine õpetajalt	–0,126	0,043	0,144	0,047	0,042	0,161	0,271**	0,235*	0,056	–0,044
4. Tundmatu sõna sünonüümi küsimine õpetajalt	0,039	–0,066	0,120	– 0,256**	–0,069	0,055	0,266**	–0,004	0,136	–0,190
5. Tundmatut sõna sisaldava lause küsimine õpetajalt	0,008	–0,099	0,099	0,056	–0,001	0,006	0,169	–0,039	0,129	0,044
6. Selgitava pildi kasutamine sõna tähenduse meeldejätmiseks	0,133	–0,086	0,287**	0,114	–0,070	0,163	0,286**	0,050	0,214*	–0,020
7. Sõna tähenduse sidumine isikliku mälestusega	0,158	–0,017	0,216*	0,116	0,028	0,131	0,133	–0,021	0,187	0,156
8. Uue sõna seostamine teiste samasse kategooriasse kuuluvate sõnadega	–0,036	–0,021	0,027	–0,076	–0,044	0,198*	0,007	–0,016	0,055	0,122
9. Sõna seostamine selle sünonüümide ja antonüümidega	0,106	0,026	0,180	0,005	–0,128	0,167	0,075	0,014	0,016	0,092
10. Sõnadest teemavõrgustiku loomine	–0,050	–0,027	0,136	0,084	–0,064	0,181	0,081	–0,023	0,225*	–0,006

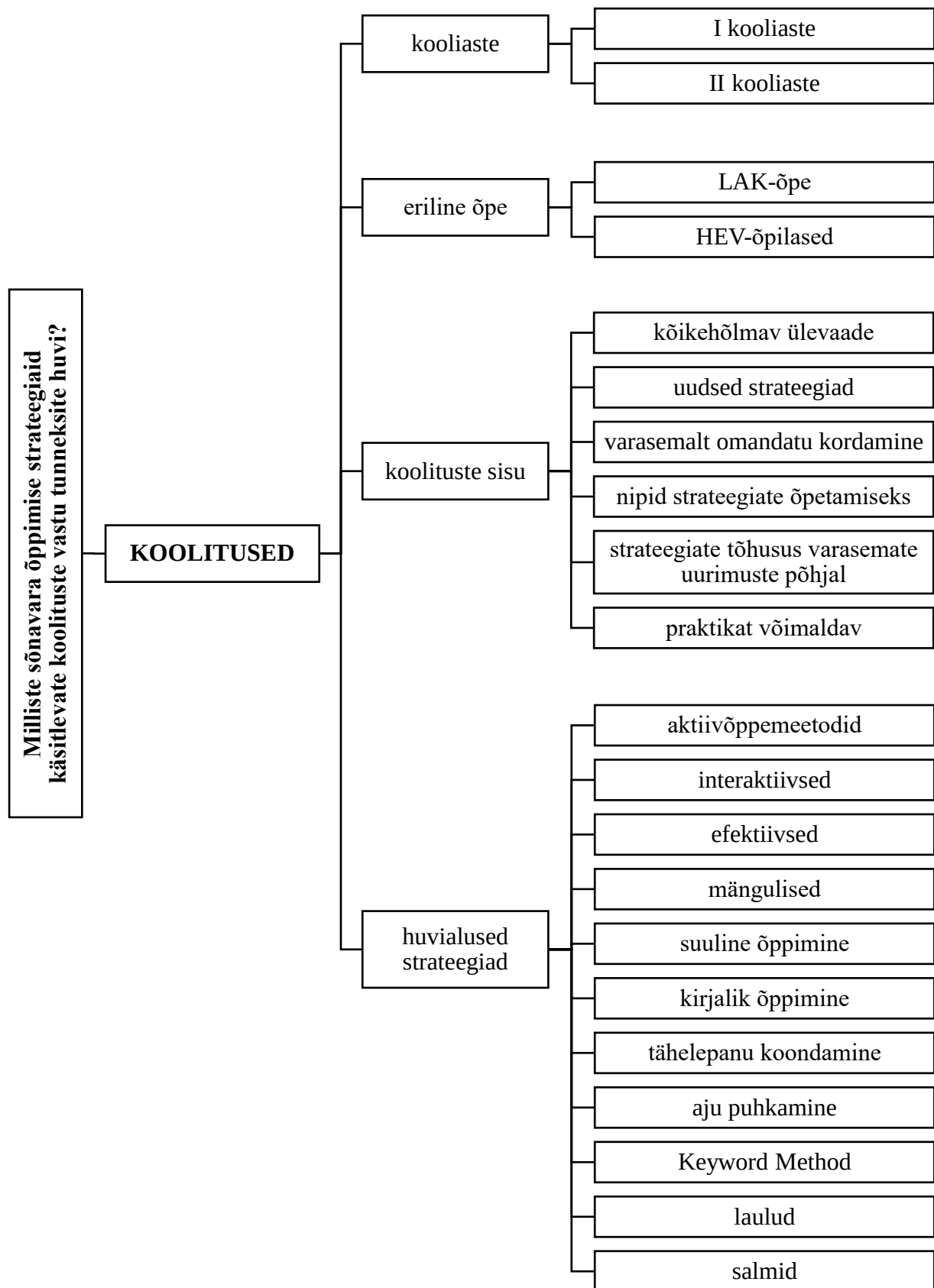
Märkused. * – $p \leq 0,05$ kahe tunnuse vahel on leitud statistiliselt oluline seos; ** – $p \leq 0,01$ kahe tunnuse vahel on leitud tugev statistiliselt oluline seos

Lisa 11. Seosed viimase kümne strateegiate tõhusust ja viimase kümne õpetamispraktikat puudutava arvamuse vahel

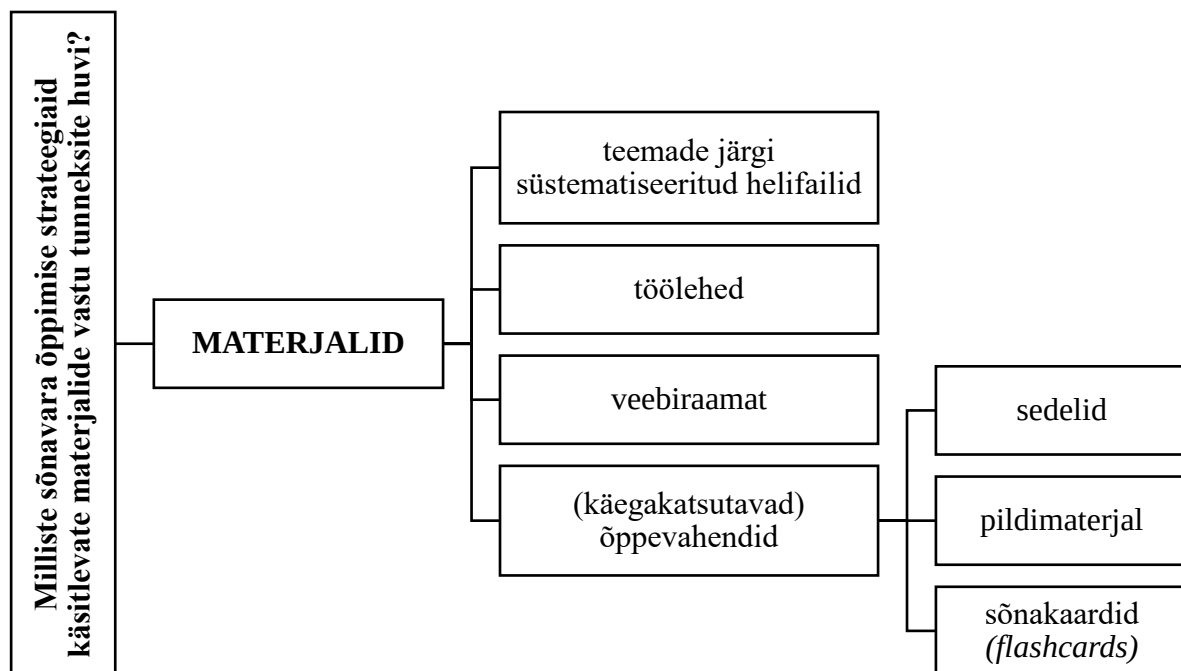
Tõhusus	Õpetamispraktika									
	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.	18.	19.	20.
11. Uue sõnaga lause moodustamine	0,364**	−0,069	0,160	0,008	−0,028	0,115	0,151	0,124	0,106	−0,009
12. Märksõna meetodi (<i>Keyword Method</i>) kasutamine	0,024	0,267**	0,080	0,055	0,071	0,211*	−0,008	−0,097	−0,025	−0,006
13. Õppimise ajal sõna hääldamine kõva häälega	0,051	0,087	0,607**	0,031	0,128	0,219*	0,491**	0,213*	0,123	−0,086
14. Sõna tähenduse näitlemine ehk pantomiimi kasutamine sõna tähenduse väljendamiseks	0,209*	−0,108	0,179	0,419**	0,074	0,195*	0,076	0,144	0,149	0,055
15. Sõna kirjapildi ettekujutamine	−0,044	0,134	0,273**	0,139	0,436**	0,253*	0,228*	0,167	0,097	0,119
16. Uue sõna kirjutamine (sõnade) vihikusse	0,032	0,155	0,249*	−0,157	0,182	0,546**	0,437**	0,385**	0,141	0,116
17. Uue sõna kordamine õpetaja järel	0,091	0,087	0,407**	−0,131	0,121	0,298**	0,584**	0,420**	0,164	0,116
18. Uue sõna mitmekordne läbikirjutamine	0,045	−0,102	0,360**	−0,095	0,021	0,274**	0,342**	0,616**	0,129	0,009
19. Ingliskeelsete laulude kasutamine	0,274**	−0,078	0,299**	0,109	0,053	0,058	0,191	0,094	0,360**	−0,017
20. Füüsilistele objektidele ingliskeelsete sedelite kinnitamine	0,023	−0,065	0,135	0,046	0,076	0,185	0,109	0,168	0,026	0,227*

Märkused. * – $p \leq 0,05$ kahe tunnuse vahel on leitud statistiliselt oluline seos; ** – $p \leq 0,01$ kahe tunnuse vahel on leitud tugev statistiliselt oluline seos

Lisa 12. Kategoriseering õpetajate kommentaaride kohta seoses küsimusega, missuguste sõnavara õppimise strateegiaid käsitlevate koolituste vastu nad huvi tunnevad



Lisa 13. Kategoriseering õpetajate kommentaaride kohta seoses küsimusega, missuguste sõnavara õppimise strateegiaid käsitlevate materjalide vastu nad huvi tunnevad



Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Grete Kärsna,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose „Inglise keele õpetajate teadmised ja arvamused seoses sõnavara õppimise strateegiatega“, 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.

Grete Kärsna

19.05.2022