

TARTU ÜLIKOOL  
HUMANITAARTEADUSTE JA KUNSTIDE VALDKOND  
EESTI JA ÜLDKEELETEADUSE INSTITUUT  
EESTI KEELE VÕÕRKEELENA ÕPETAJA ÕPPEKAVA

Lili Kängsepp-Puun

**MÄNGUSTATUD AKTIIVÕPPEÜLESANDED EESTI KEELE  
KUI TEISE KEELE RÄÄKIMISOSKUSE ARENDAJANA**

Magistritöö

Juhendaja Mare Kitsnik (PhD)

TARTU 2024

### **Autorsuse kinnitus**

Kinnitan, et olen käesoleva lõputöö ise kirjutanud ning toonud korrektselt välja teiste autorite panuse. Töö on kirjutatud, lähtudes Tartu Ülikooli eesti ja üldkeeleteaduse instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

*Lili Kängsepp-Puun*

## Sisukord

|                                                                                                           |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| SISSEJUHATUS .....                                                                                        | 5  |
| 1. RÄÄKIMISOSKUS ESIMESES JA TEISES KEELES .....                                                          | 8  |
| 2. TEISES KEELES RÄÄKIMISOSKUSE ÕPETAMINE .....                                                           | 12 |
| 2.1. Rääkimisoskuse õpetamine eri meetodite korral .....                                                  | 12 |
| 2.2. Rääkimisoskuse õpetamine kommunikatiivses keeleõppes.....                                            | 14 |
| 2.3. Rääkimisoskuse õpetamise arenguvajadused eesti keele kui teise keele õppes .....                     | 17 |
| 3. RÄÄKIMISOSKUSE ARENDAMINE MÄNGU JA MÄNGUSTATUD<br>AKTIIVÕPPEMEETODITE ABIL .....                       | 21 |
| 3.1. Mängu ja mängustamise mõiste.....                                                                    | 21 |
| 3.2. Mängu ja mängustamise kasutamine keeleõppes .....                                                    | 24 |
| 3.3. Mängude ja mängustatud meetodite roll eesti keele rääkimisoskuse arendamisel .....                   | 26 |
| 4. UURIMISMATERJAL JA -METOODIKA .....                                                                    | 31 |
| 5. UURIMISTULEMUSED .....                                                                                 | 35 |
| 5.1. Rääkimist ettevalmistavad tegevused .....                                                            | 35 |
| 5.1.1. Tervitamine ja nimede õppimine .....                                                               | 35 |
| 5.1.2. Assotsiatsioonid .....                                                                             | 39 |
| 5.1.3. Elavad pildid .....                                                                                | 44 |
| 5.1.4. Vaba tool.....                                                                                     | 50 |
| 5.2. Vaba rääkimist arendavad ülesanded.....                                                              | 54 |
| 5.2.1. Lemmiktegevuse pilt.....                                                                           | 55 |
| 5.2.2. Lugu jutukuubikutega .....                                                                         | 60 |
| 5.2.3. Tähestiku dialoog.....                                                                             | 65 |
| 6. KOKKUVÕTE JA ARUTELU .....                                                                             | 70 |
| 6.1. Milline mõju on mängustatud rääkimisülesannetel õpetajate arvates õppijate<br>rääkimissoovile? ..... | 72 |
| 6.1.1. Tunded .....                                                                                       | 72 |

|                                                                                                              |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 6.1.2. Aktiivsus .....                                                                                       | 74  |
| 6.1.3. Jõukohasus .....                                                                                      | 75  |
| 6.1.4. Huvitatus .....                                                                                       | 76  |
| 6.2. Kuidas mõjutavad mängustatud rääkimisülesanded õpetajate arvates õppijate rääkimisoskuse arengut? ..... | 77  |
| 6.2.1. Õppimine.....                                                                                         | 77  |
| 6.2.2. Enesekindlus .....                                                                                    | 78  |
| 6.2.3. Suhtlus.....                                                                                          | 79  |
| 6.2.4. Loovus.....                                                                                           | 80  |
| Kirjandus.....                                                                                               | 82  |
| Gamified active learning tasks as a developer of speaking skills of Estonian as a second language .....      | 92  |
| Lisa 1. Mängustatud aktiivülesannete kirjeldused .....                                                       | 95  |
| Lisa 2. Uurimismaterjali kodeerimine .....                                                                   | 99  |
| Lisa 3. Üliõpilase nõusolekuleht.....                                                                        | 104 |
| Lisa 4. Ankeet üliõpilase taustaandmete kogumiseks.....                                                      | 105 |



## SISSEJUHATUS

Mul on pikaajaline kogemus saksa keele õpetajana. Viimastel aastatel olen saksa keelt õpetanud keeltekoollis, kus mul pole olnud probleeme ei täiskasvanud ega noorte täiskasvanud õppijate motivatsiooniga ega valmisolekuga tunnis huvitavatel teemadel kaasa rääkida. 2022. aastal hakkasin kutseharidussüsteemis õpetama eesti keelt teise keelena. Õige pea kogesin, et venekeelse põhikooli lõpetajad, kes olid õppinud eesti keelt alates esimesest klassist, ei tule eesti keeles rääkimisega tihti toime. Sain aru, et õpilased olid harjunud lugema ja tõlkima tekste ning tegema kirjalikke harjutusi, mitte aga rääkima. Ka rääkimissoov oli neil üsna vähene. Peale eestivenelastest õpilaste olen õpetanud ka hiljuti Eestisse saabunud ukrainlasi. Ukraina noortel on motivatsioon ja valmisolek eesti keelt õppida olnud suurem kui venekeelsetest peredest kutsekooli tulnud õpilastel, aga nendegi puhul on olnud suuri probleeme rääkimisoskuse arenguga.

Statistika ja varasemate uuringute järgi ei ole minu kogemus erandlik. Muukeelsete koolide õpilaste ebapiisav eesti keele oskus on laiem probleem vaatamata suuremahulisele eesti keele õppele koolis. 2023. aastal ei saanud 48% põhikooli lõpetajatest B1-taset ehk nad ei suuda tõenäoliselt rääkida isegi igapäevast suhtluskeelt (EIS). Õpilaste kehva eesti keele oskust põhjendavad õpetajad sageli õpilaste madala õpimotivatsiooniga (Metslang *et al.*, 2013; Klaas-Lang & Praakli, 2015). Õpimotivatsiooni mõjutavad aga nii kultuurikontekst (ühiskonna ja kaaslaste suhtumine keeleõppesse jmt) kui ka hariduskontekst (õpetaja suhtumine ja professionaalsus, õppematerjalid ja õppetegevused, suhted õpperühmas jm) (Gardner, 2007). Tunnivaatlused on näidanud, et kooli eesti keele tundides kasutatakse liiga vähe huvitavat, aktiivset ja jõukohast õpet ning õpilased saavad tundides väga vähe rääkida (Metslang *et al.*, 2013; Kitsnik 2020a; Tomusk, 2024).

Rääkimisoskus on väga oluline osaoskus: kui keeleõppija ei suuda õpitavas keeles rääkida, siis teda keeleoskajaks ei peeta ja tal ei ole võimalik ühiskonnaelus aktiivselt osaleda. Seega muutus minu jaoks üha aktuaalsemaks küsimus, kuidas panna oma õppijaid rääkima. Panin tähele, et õpilased suhtusid väga soosivalt internetipõhistesse õppemängudesse, nagu Kahoot jmt. Püüdsingi kasutada tunni huvitavamaks muutmiseks erinevaid internetipõhiseid keeleõppemänge. Need arendavad aga õpilaste sõnavara ja grammatikateadmisi, kuid mitte otseselt rääkimisoskust (Rosell-Aguilar, 2017). Seega soovisin leida midagi muud.

Rääkimisoskuse arenemiseks on vaja saada palju autentset jõukohast ja huvipakkuvat sisendit, palju võimalusi ise keelt kasutada ning motivatsiooni seda teha (Krashen, 1985; Swain, 1993; Dörnyei, 2001). Üks võimalus rääkimisoskuse arendamiseks on kasutada mängustatud aktiivõppeülesandeid. Mängustamine (ingl *gamification*) tähendab mänguelementide ja mängule omaste emotsioonide rakendamist mittemängulises keskkonnas (Deterding *et al.*, 2011). Hariduses mõeldakse mängustamise all enamasti mänguelementide kasutamist õppetöö elavdamiseks või aktiveerimiseks (Sillaots, 2016). Mängustamise kasuna on näidatud kaasahaaravust, õpirõõmu, energiat, enesekindluse tõusu, jõukohasust, loovuse arengut, suhtlusoskuse arengut ja sügavat õppimist (Lobman & Lundquist, 2007; Sillaots, 2016; Kitsnik, 2019a).

Tuleb tunnistada, et olin varasemalt mängude kasutamisse suhtunud üsna ettevaatlikult ja mul polnud nendega ka suurt kogemust. Olin saksa keele tunnis kasutanud mõningaid soojendusmänge, näiteks assotsiatsioonimänge, aga mitte rohkemat. Magistriõppe õpingute käigus oli mul võimalus osaleda Mare Kitsniku kursusel „Mängustamine ja improvisatsioon keeleõppes“. Kui tutvusin lähemalt mängustamise metoodikaga, hakkas see mulle üha rohkem meeldima. Sain aru, et mängustamine on midagi rohkemat kui üksikute mängude kasutamine koolitunnis. Mängustamine on pigem pidev tegevus, millega muudetakse õppeülesanded õppijale haaravaks. Seejuures peab alati silmas pidama õpieesmärki ning arvestama õppijate vanust ja keeleoskustaset. Mul tekkis soov rohkem teada saada mängustamise kasutamise kogemusest õppetunnis just rääkimisoskuse arendamise osas, et saaksin mängustatud aktiivõpet kasutada oma tundides õpilaste rääkima meelitamiseks ja nende rääkimisoskuse tõhusaks arendamiseks.

Seetõttu valisin oma magistritöö teemaks mängustatud ülesannete katsetamise uurimise eesti keele kui teise keele tundides. Mul tekkis võimalus kasutada uurimismaterjaliks Tartu Ülikooli Narva Kolledži õppekava „Keeleõpetaja mitmekeelses koolis“ 2023/24. õppeaastal eesti keele kui teise keele metoodika kursusel (õppejõud Mare Kitsnik) osalenud üliõpilaste (n=40) kodutöid, milles nad olid kirjeldanud mängustatud rääkimisülesannete katsetamist. Suurem osa üliõpilastest olid tegevõpetajad. Need kodutööd moodustasid suurepärase uurimismaterjali, mistõttu leidsime koos juhendajaga, et seda materjali tuleks uurimiseks kasutada, mitte hakata koguma uut analoogset materjali.

Mängustamise mõju eesti keele kui teise keele õppijaile on varem uuritud Mare Kitsniku juhendatud magistritöös. Sel juhul on aga seda alati vaadeldud ühe õpetaja läbi viidud õppeprogrammi kaudu (Kitsnik & Hallas, 2020; Kitsnik & Berezina, 2021; Kitsnik & Melnikova, 2023; Kitsnik & Pärn, 2024). Samuti on neis töös vaadeldud mängustamise mõju keeleoskuse üldisele arengule, keskendumata rääkimisoskusele. Minu töö keskendub just rääkimisoskust arendavate ülesannete läbiviimise analüüsile ning uurin korraga 40 eri õpetaja tunde.

Magistritöö eesmärk on uurida, kuidas õnnestuvad eesti keele metoodika kursusel õpitud mängustatud rääkimisülesanded 40 eri õpetaja tundides, kas need ülesanded panevad õppijad rääkima ja arendavad nende rääkimisoskust ning kuidas seda teevad. Lähtuvalt magistritöö eesmärgist olen püstitanud kaks uurimisküsimust.

1. Milline mõju on mängustatud rääkimisülesannetel õpetajate arvates õppijate rääkimissoovile?
2. Kuidas mõjutavad mängustatud rääkimisülesanded õpetajate arvates õppijate rääkimisoskuse arengut?

Uurimisandmeid analüüsisin kvalitatiivselt (suunatud sisuanalüüsiga), millele lisasin ka arvulised kokkuvõtted.

Magistritöö koosneb sissejuhatausest, kuuest peatükist, kokkuvõttest ja arutelust, ingliskeelsest resümeeist, kasutatud kirjanduse loetelust ning neljast lisast. Esimeses peatükis kirjutan rääkimisoskusest esimeses ja teises keeles. Teises peatükis vaatlen rääkimisoskuse õpetamist teises keeles ja eesti keele kui teise keele rääkimisoskuse arenguvajadusi. Kolmandas peatükis on tähelepanu all rääkimisoskuse arendamine mängustatud aktiivõppemeetodite abil. Neljandas peatükis kirjeldan magistritöö uurimismaterjali ja uurimismeetodit. Viiendas peatükis esitan magistritöö tulemused ning kuuendas peatükis on kokkuvõte ja arutelu

Täna Tartu Ülikooli Narva kolledži üliõpilasi, kes lubasid mul oma kodutöid uurimismaterjalina kasutada. Üliõpilaste nimesid ja mängude katsetamise kohti pole magistritöös avalikustatud.

# 1. RÄÄKIMISOSKUS ESIMESES JA TEISES KEELES

Selles peatükis kirjutan rääkimisoskuse mõistest ning esimese ja teise keele rääkimisoskuse arenemise sarnasustest ja erinevustest.

Rääkimine on suulise teksti produtseerimine, mille kaudu luuakse ja jagatakse tähendusi (Chaney & Burk, 1998). Rääkimisoskuse võib üldisemalt jagada suuliseks tekstiloomeks ja suuliseks suhtluseks (EKR, 2023). Suulise tekstiloomel all mõeldakse pikemat kõnevooru, näiteks pikemat monoloogi kogetu kirjeldamiseks, info andmiseks või põhjendamiseks ja selgitamiseks, avalikku teadaannet või avalikku esinemist (EKR, 2023, lk 67). Suuline suhtlus tähendab teksti loomist kahe või enama osaleja ühistegevusena ja see on rääkimisoskuse õppimise kõige olulisem osa. Suuline suhtlus hõlmab vestlust isiklike suhete loomiseks ja alahoidmiseks, vaba mõttevahetust sõprade ringis, ametlike arutelusid erialases ja akadeemilises keskkonnas, eesmärgipärast koostöösuhtlust mõne igapäevaelu, eelkõige tööelu ülesande täitmiseks, suhtlemist kaupade ja teenuste ostmiseks, infovahetust, küsitlemist ja vastamist (EKR, 2023, lk 83–91).

Rääkimisoskust peetakse tihti iseenesest mõistetavaks. Tegelikult on see aga samuti oskus, mis vajab arenemist ja arendamist. Samuti arvatakse sageli, et rääkimine on kirjutatud teksti suuline väljendus. Tegelikult on suulised tekstid aga kirjalikest vägagi erineva funktsioonidega ja keelekasutusega. (Hughes, 2011; McDonough *et al.*, 2013) Võrreldes kirjutamisega on rääkimine enamasti üsna spontaanne ja piiratud ettevalmistusajaga tegevus (Thornbury, 2005). Eriti spontaanne on rääkimine suulise suhtluse korral, sest siis toodetakse teksti lausungite haaval, sõltuvalt vestluspartneri vastusest (Thornbury, 2005).

Rääkimisoskus on kompleksne oskus. Rääkimiseks on inimesel vaja piisavat sõnavara ja grammatiliste vormide varu ning oskust kasutada neid keeleliste funktsioonide väljendamiseks ja keelelist toimingute tegemiseks (Thornbury, 2005; EKR, 2023). Rääkimisoskus areneb nagu teisedki oskused järk-järgult. Rääkimisoskuse saavutamiseks on vaja 1) kuulda palju loomulikku tasemekohast keelekasutust (Krashen, 2009); 2) ise palju keelt kasutada, sh kaaslastega suhelda (Swain, 1993; Larsen-Freeman, 2011); 3) rääkimismotivatsiooni (Dörnyei, 2001).

Esimest keelt omandav väikelaps saab üldjuhul pidevat keelelist sisendit oma vanematelt ja teistelt teda ümbritsevatelt inimestelt. Selleks, et laps rääkima hakkaks, tuleb temaga rääkida ja seda kindlasti juba enne seda, kui laps ise esimesi sõnu ütleb. Laps eraldab kõnet muudest helidest juba väga varakult, ta reageerib muutustele rääkijate artikulatsioonis ja hääletoonis ning eristab intonatsiooni ja eri häälikuid. (Kuhl, 1979; Hochmann, 2011; Payne *et al.*, 2017) Seejärel hakkab laps märkama keeles esinevaid sõnu ja sõnaühendeid ning neist konteksti abil aru saama. Kõne arenguks on eriti oluline täiskasvanute toetus, objektide sõnadega seostamine, kindel keelekasutus korduvates olukordades jmt. (Vihman, 2018; Argus *et al.*, 2022)

Lapsel on ka suur võimalus produtseerida väljundit, teda ümbritsevad inimesed kuulavad teda hea meelega ja vastavad talle. Esimesed sõnad ilmuvad lapse keelde tavaliselt esimese sünnipäeva paiku ja suhteliselt aeglaselt, kui aga laps on jõudnud umbes 20–30 sõnani, toimub järsk arenguhüpe ning uusi sõnu hakkab tekkima rohkesti ja seda lühikese aja jooksul. Laps jälgib keeles esinevaid mustreid, kollokatsioone, assotsiatsioone ja tõenäosusi ning ammutab sel viisil ennast ümbritsevast kõnest pidevalt teadmisi ning analüüsib nende esinemisstatistikat ja õpib nende põhjal, ilma et ta õppimist otseselt teadvustaks. Areneb ka oskus väljendada keelefunktsioone ja sooritada keeleteoiminguid. (Schultz & Tulviste, 2016; Vihman, 2018). Tuntud lastekeeleuuriija Marilyn Vihman ütleb, et lapsel on oma esimest keelt omandades alati väga suur motivatsioon, sest ta soovib olla samasugune kui teda ümbritsevad inimesed ning nendega suhelda (Eesti keelega ..., 2020). Laps saab suheldes ka palju positiivset tagasisidet, mis motiveerib teda keelt kasutama (Vihman, 2018; Argus *et al.*, 2022).

Inimese rääkimisoskus areneb kogu elu jooksul vastavalt kõigile suulistele ja kirjalikele tekstidele ja suhtlussituatsioonidele, millega ta kokku puutub (Larsen-Freeman, 2011). Alates lasteaeda minekust, eriti aga alates koolieast tegeldakse inimese esimese keele rääkimisoskuse arendamisega ka teadlikult. Rääkimise abil loodavad tekstid muutuvad arenedes keerukamaks, täpsemaks ja sujuvamaks. Keerukus (ingl *complexity*) tähendab sõnavara ja grammatika ühendite hulka ning nende seoseid keelefunktsioonide väljendamisega ja keeleteoimingute teostamisega. Täpsus (ingl *correctness*) tähendab keelelise väljenduse sarnasust esimese keele kogukonna keelekasutusega grammatika, sõnakasutuse ja häälduse mõttes. Sujuvus (ingl *fluency*) tähendab võimet kõnelda sellise tempo, pauside, eneseperanduste jmt, mis sarnaneb esimese keele kogukonna tavakasutusega. (Housen *et al.*, 2012)

Jim Cummins eristas kaht tüüpi keeleoskust: BICS (ingl *Basic Interpersonal Communication Skills*) ehk sotsiaalne keeleoskus ja CALP (ingl *cognitive academic language proficiency*) ehk kognitiivne akadeemiline keeleoskus. Sotsiaalne keeleoskus tähendab oskust kasutada keelt igapäevaelus näost näkku suhtluses. Selline keeleoskus on kontekstisidus, tähendusrikas, kognitiivselt vähenõudlik ja mittespetsiifiline. Sotsiaalse keeleoskuse omandamine võtab aega kuus kuud kuni kaks aastat. Kognitiivne akadeemiline keeleoskus tähendab klassiruumi keele ja eri valdkondade akadeemilise keele oskust. Akadeemilist keelt iseloomustab abstraktsus, vähene kontekstisidusus ja spetsiifilisus. Kognitiivset akadeemilist keeleoskust omandades peavad õppijad arendama võrdlemis-, klassifitseerimis-, sünteesimis-, hindamis- ja järeldamisoskust. Kognitiivse akadeemilise keeleoskuse arenguks kulub õppijatel vähemalt viis aastat. (Cummins, 2008)

Ka teise keele oskuse arenemisel on rääkimisoskus väga oluline, sest see võimaldab ennast väljendada ja teiste inimestega suhelda. Kuni teise keele õppija õpitavas keeles rääkida ei oska, teda üldjuhul keeleoskajaks ei peeta. Ka keeleõppijad ise peavad just rääkimisoskuse omandamist sageli oma keeleõppe peamiseks eesmärgiks ja motivaatoriks. (Kitsnik, 2023). Samas on paljudel keeleõppijail just rääkimisega palju probleeme: ei julgeta ega suudeta teises keeles rääkida (Richards, 2008; Kitsnik & Mikk, 2021).

Teise keele rääkimisoskuse omandamine toimub üldiselt samade mehhanismide alusel nagu esimese keele puhul (Kitsnik, 2019a, lk 14). Ka teise keele omandamiseks on vaja kuulda palju loomulikku keelekasutust, ise palju keelt kasutada ja motivatsiooni seda kõike teha (Watts-Taffe & Truscott, 2000; Jia & Fuse, 2007; Unsworth, *et al.*, 2014; De Wilde, *et al.*, 2021). Crystal (2004, 2007) ütleb, et need sünnipärased mehhanismid, mis aitavad lapsel esimest keelt omandada, toimivad ka teise ja järgmiste keelte omandamisel.

Samas on teise keele rääkimisoskuse omandamisel võrreldes esimese keele omandamisega mitmeid erinevusi – nii keeleomandamist soodustavaid kui ka takistavaid. Teise keele õppijale mõjub soodustavalt üldteadmiste ja mõistete olemasolu ning kogemused ühe (või mitme) keele rääkimisoskuse omandamisest (Kroll & Stewart, 1994). Näiteks on leitud, et lapsed, kes omandavad teise keele sõpradega mängides, ei läbi siiski samu etappe nagu esimese keele omandajad (nt ühesõnaliste väljendite periood, telegraafiline kõne jne) (vt Fillmore, 1976), sest need etapid on neil juba esimese keele omandamisel läbitud.



Teise keele omandamist takistab esiteks see, et tavaliselt ei õpita teist keelt nii loomulikus keelekeskkonnas kui esimest keelt (Ellis, 2003; Kitsnik, 2019a, lk 44). Õppijad ei saa alati kuulda piisavalt palju loomulikku keelekasutust, mis oleks neile ka huvitav ja tähelepanu haarav. Samuti ei saa keeleõppijad keeletundides sageli piisavalt keelt kasutada. Nii ei arene neil keeleline keerukus (oskus erisuguseid väljendusi kasutada), täpsus (oskus kasutada keele sõnavara ja grammatikat loomulikult) ega automaatsus (suutlikkus rääkida sujuvalt). (Kitsnik, 2023) Samuti on teise keele õppija motivatsioon on sageli esimese keele omandaja motivatsioonist erinev. Teise keele õppijail ei ole sugugi alati nii tugevat sisemist vajadust keelt omandada kui esimest keelt omandaval lapsel, sest nad õpivad seda küllaltki tihti seetõttu, et on koolis või tööl kohustatud seda tegema. Teise keele oskus ei ole neile aga eluliselt oluline, kui nad tulevad suhtlemisel toime oma esimese keele oskusega. Teise keele õppijad ei saa enamasti neid ümbritsevatelt inimestelt ka nii palju positiivset tagasisidet kui esimese keele omandajad ja see võib nende motivatsiooni vähendada (Dörnyei, 2001; Ellis, 2003; Gardner, 2007; Kitsnik & Sooalu, 2016; Kitsnik, 2019a).

**Kokkuvõttes** on rääkimisoskus väga vajalik ning kompleksne oskus, mis areneb nii esimeses kui ka teises keeles kogu elu jooksul lähtuvalt suulistest ja kirjalikest tekstidest, millega indiviid kokku puutub. Võrreldes esimese keelega ei arene teise keele rääkimisoskus alati nii tõhusalt, sest teise keele omandaja ei saa sageli piisavalt keelelist sisendit ega võimalusi ise keelt produtseerida. Samuti ei ole teise keele omandaja motivatsioon sageli nii suur kui esimese keele omandajal.

## 2. TEISES KEELES RÄÄKIMISOSKUSE ÕPETAMINE

Rääkimisoskuse õpetamine teises keeles on läbi aegade olnud erinev sõltuvalt sellest, kuidas on muutunud arusaamad keele omandamisest ja milliseid keeleõppemeetodeid on sellest lähtuvalt välja töötatud. 20. sajandil usuti, et teise keele omandamiseks on olemas mingi ideaalne meetod ja püüti seda ka luua. Alates 20. sajandi lõpust on aga loobutud ideaalse meetodi otsingutest ning kasutatakse pigem eklektilist meetodit, milles kombineeritakse tõhusamaid õpivõtteid eri meetoditest ja lähenemistest. (Richards & Rogers, 2006) Osas 2.1. annan lühikese ülevaate rääkimisoskuse õpetamisest erinevate meetodite korral ning osas 2.2. keskendun põhjalikumalt suhtlusmeetoditele. Osas 2.3. kirjeldan eesti keele kui teise keele rääkimisoskuse arenguvajadusi.

### 2.1. Rääkimisoskuse õpetamine eri meetodite korral

Esimese keeleõppemeetodina kasutust leidnud grammatika-tõlkemeetodit (ingl *grammar-translation method*) nimetatakse ka traditsiooniliseks meetodiks. Selle meetodi järgi õpetab õpetaja õppijaid tekste lugema ja tõlkima, suunab sõnu pähe õppima, seletab õppijate emakeeles grammatikareegleid, kontrollib õppijate kirjalikke grammatikaharjutusi ja parandab neis kõik vead. Õppijad ei suhtle üldiselt omavahel. Õpitavas keeles rääkima selle meetodi järgi ei õpetata ning arvatakse, et lugemis-, grammatika- ja sõnavaraoskuse arendamine läheb hiljem ise üle ka rääkimisoskuseks. (Kingisepp & Sõrmus, 2000; Larsen-Freeman & Anderson, 2016). Meetod on vaatamata teiste meetodite hoogsale arengule siiani vastu pidanud ja rohkemal või vähemal määral kasutusel eesti keele kui teise keele õppes tänapäevalgi. Selle meetodi abil võib õppida tekstidest aru saada, kuid nii pole võimalik õppida rääkima. (Kingisepp & Sõrmus, 2000; Larsen-Freeman, 2011).

Audiolingvaalse meetodi (ingl *audiolingual method*) puhul keskendutakse suulise keeleoskuse arendamisele. Selleks kuulatakse õpitavas keeles dialooge ja korratakse neid järele. Seejuures pööratakse tähelepanu korrektsele hääldusele ja dialoogis esinenud keelekonstruktsioonide veatule jäljendamisele. Pideva korduse eesmärk on muuta keelekonstruktsioonid nii automaatseks, et õppija suudaks neid hiljem suhtluses automaatselt kasutada. Pähe õpitud dialoogide väljendeid kasutatakse hiljem vestluses. Meetod on õpetajakeskne, tema juhib kogu õppetegevust. Õppijad suhtlevad omavahel ainult etteantud vormis, nt dialoogi osalisi vahetades. Vaba rääkimist selle meetodi puhul ei toimu. (Kingisepp & Sõrmus, 2000; Larsen-Freeman & Anderson, 2016)



Loomulik lähenemine (ingl *natural approach*) ja otsene meetod (ingl *direct method*) kujunesid 1970. aastate lõpus vastukaaluks grammatika-tõlke- ja audiolingvaalsele meetodile (Richards & Rogers, 2006). Eesmärk on omandada keeleõppe käigus loomulikku keelt ja teha seda alateadlikult nagu esimest keelt omandades. Selle meetodi järgi õppides pööratakse rääkimisoskusele suurt tähelepanu. Õppijaile antakse nende tasemest pisut keerukamat sisendit, õpetaja esitab õppijaile küsimusi ning toetab nende mõistmist miimika, žestide, piltide jmt abil. Oluliseks peetakse psühholoogiliselt turvalist keskkonda, kus õppija ei pea hakkama rääkima enne, kui ta selleks valmis on. Lähtutakse sellest, et rääkimisoskus areneb aeglaselt etappide kaupa, kõigepealt vastab õppija õpetaja küsimustele *jah-* või *ei-*vastustega, siis ühesõnaliste vastustega, edasi hakkab õppija kasutama lühikesi fraase ja alles pärast seda täislauseid. Seejärel suhtlevad õppijad ka omavahel rühmades ja täidavad ülesandeid, milles on vaja omavahel infot jagada. (Dhority, 1991; Richards & Rodgers, 2006; Larsen-Freeman & Anderson, 2016)

Sõnavarapõhine lähenemine (ingl *lexical approach*) lähtub arusaamast, et keel koosneb väljakujunenud mitmesõnalistest üksustest, nagu fraasid, idioomid, kollokatsioonid ja grammatilised mallid. Rääkides paneb inimene oma teksti peamiselt kokku nendest üksustest, asendades neis vajaduse korral mõned sõnad. Sellest tulenevalt õpetatakse selle meetodi järgi rääkimisoskust vajalike keeleliste üksuste harjutamisega. Selle meetodi õpetamisvõtete kasutamine võib rääkimisoskuse arengut teatud määral toetada, kuid päriselt rääkima ainult selle meetodiga siiski ei õpi. (Willis, 1990; Richards & Rodgers, 2006)

Käsitäitmismeetodi (ingl *total physical response*) korral õpitakse keelt samuti analoogselt esimese keelega. Kõigepealt õpitakse keelest aru saama ja keelelistele käsklustele reageerima ning alles seejärel ise rääkima. Rääkimisoskust õpetatakse igapäeva olukordi jälgendavate rollimängude ja vastastikku käskude andmise kaudu (Richards & Rodgers, 2006; Larsen-Freeman & Anderson, 2016). Selle meetodi järgi saab õppida rääkima teatud kindlates situatsioonides.

Sugestiivõppe (ingl *desuggestopedia*) ehk Lozanovi meetodi järgi keskendutakse keeleõppes positiivsete emotsioonide pakkumisele, mis aitavad õppijail lõõgastuda ja tõhusalt õppida. Tundides kuulatakse kõigepealt korduvalt pikki dialooge, mille juures on tõlked ja seletused. Seejärel aktiveeritakse kuulatud materjali rollimängude jm mänguliste tegevuste abil. Õppetöös kasutatakse muusikat ja liikumist. (Richards & Rogers, 2006; Larsen-Freeman & Anderson,

2016). Sugestiivõppe abil on võimalik õppida rääkima nendel teemadel, mida kursusel kasutatakse.

Ühisõppemeetodi (ingl *community language learning*) puhul pööratakse kõige suuremat tähelepanu hästi toimiva õpperühma loomisele ning seejärel õppijate suhtluskeeke arenemisele ja ka õppijate arenemisele inimestena. Peamise õppeviisina on kasutusel õppijate omavaheline vaba vestlus ning õpetaja roll on seda toetada ja vajaduse korral korrigeerida. (Richards & Rogers, 2006; Larsen-Freeman & Anderson, 2016) Selle meetodi järgi arendatakse rääkimisoskust eelkõige oma rühmaliikmetega suhtlemiseks.

**Kokkuvõttes** on eri meetodite korral pühendatud rääkimisoskuse arendamisele tähelepanu eri mahus ja eri viisil. Suurem osa meetodeid kasutab pigem rääkimist ettevalmistavaid ülesandeid, mõned (nt sugestiivõppemeetod) ka vaba rääkimise ülesandeid. Alates 1960. aastatest on levinud kommunikatiivsed ehk suhtlusmeetodid, mis rõhutavad suhtluspädevuse saavutamist, sh pööratakse suurt tähelepanu vaba rääkimise oskuse arendamisele. Nendest meetoditest tuleb lähemalt juttu peatükis 2.2.

## **2.2. Rääkimisoskuse õpetamine kommunikatiivses keeleõppes**

Tänapäevases teise keele õppe metoodikakäsitlustes domineerib kommunikatiivne lähenemine (ingl *communicative approach*), mis on üks enim uuritud keeleõppe võttestikke ja paljudes riikides ka ametlikult soovitatud (Richard & Rodgers, 2006; Andon, 2009). Kommunikatiivne lähenemine tekkis reaktsioonina laialt levinud grammatika-tõlkemeetodile, mille järgi õppides ei saavutanud õppijad suhtluspädevust ehk ei osanud tegelikus suhtlusolukorras rääkida.

Kommunikatiivne keeleõpe on meetodite kogum, mille eesmärk on keeleõppija suhtluspädevuse saavutamine. Õppijaile luuakse palju võimalusi autentset sihtkeelt kuulda ja lugeda ning ise kasutada. Selleks on õppekavad üles ehitatud õppijaile vajalike suhtlusolukordade järgi, nt pere ja kodu, töö, puhkus, tervis, reisimine. Keeleõpe on õppijakeskne ning algusest peale arendatakse kõiki keelelisi osaoskusi, mitte ei keskenduta grammatika ja sõnavara ning üksiklausete loomise õppimisele. Grammatikat ja sõnavara õpitakse lähtuvalt suhtlusolukordades esile kerkivatest vajadustest. Rääkimisoskuse arendamisele pööratakse kommunikatiivses keeleõppes väga palju tähelepanu – õpetaja julgustab õppijaid suhtlema ja aitab neid viisil, mis motiveerib keelt kasutama. Ühtlasi õpitakse väljendama suhtlusolukordades vajalikke keelefunktsioone, nt küsima infot, andma selgitusi, kiitma, kurtma muret, tegema ettepanekut, nõustuma, keelduma. (Krall jt, 1997; Cook, 2016)

Oluline on mitmesuguste aktiivõppemeetodite (nt paaris- ja rühmatöö, rollimängud) kasutamine, õppija mõtlemis-, arutlus-, koostöö- ja õpioskuse ning iseseisvuse arendamine. Tüüpilised kommunikatiivse õppe ülesanded on suhtlusrõõm (ingl *communication gap*) ülesanded, mis jagunevad omakorda inforõõm (ingl *information gap*), põhjendusrõõm (ingl *reasoning gap*) ja arvamusrõõm (ingl *opinion gap*) ülesanneteks (Ellis, 2003). Suhtlusrõõm ülesannetes on igal osalejal osaliselt erinev info, arvamus, põhjus vmt, mida tal on ülesande lahendamiseks vaja ja mille teada saamiseks peavad õppijad omavahel suhtlema. Sellistes ülesannetes ei saa õppijad piirduda ettevalmistatud või harjutatud teksti ettekandmisega, vaid peavad improviseerima, oma kõiki keelelisi ressursse kasutama ning keelelised arusaamused omavahel selgeks rääkima. (Kitsnik, 2023) Kommunikatiivsed ülesanded sisaldavad ka mängulisi elemente, nt rollimänge, mis mudeldavad tegeliku elu suhtlussituatsioone (Kitsnik, 2023).

Klassikalise kommunikatiivse keeleõppe puudusteks peetakse mõnikord aktiivset uue materjali omandamise puudumist ning vähest tähelepanu sõnavara- ja hääldusõppele (Cook, 2016). Kommunikatiivne keeleõpe on aga üldiselt lai mõiste ning kommunikatiivseid keeleõppetunde täidetakse küllalt erisuguste õppetegevustega, ka kombineeritult teiste meetodite elementidega, nt tehakse lisaks suhtlusülesannetele neid ettevalmistavaid harjutusi (Kitsnik & Mikk, 2021; Kitsnik, 2023).

Kommunikatiivse keeleõppe arendused on ülesandepõhine keeleõpe, sisupõhine keeleõpe, keelekümbel ja LAK-õpe. Ülesandepõhine keeleõpe (ingl *task-based language teaching*) lähtub arusaamast, et keelt õpitakse seda kasutades. Kursuse kava koostatakse ülesannetest, mida õppijad peavad täitma, suheldes seejuures üksteisega ja rääkides oma eesmärgi läbi. Ülesannet täites kasutavad õppijad oma kõiki olemasolevaid keelelisi jm ressursse, kuid ei keskendu neile teadlikult. Hästi koostatud ja õppijate huvidele ning vajadustele vastavad ülesanded motiveerivad õppijaid rääkima. Õpetaja jälgib õppijate keelekasutust ülesande täitmise ajal ning teeb selle kohta märkmeid. Pärast ülesande lahendamist analüüsib õpetaja õppijate keelekasutuses esile kerkinud keeleteemasid, mis vajaksid veel arendamist ning vajaduse korral harjutatakse neid ka eraldi. Meetod toetab rääkimisoskuse arengut, kuid võib jääda ka liiga ühekülgselt nii ülesannete valiku kui ka õpitavate keelenähtuste osas. (Nunan, 2004)

Sisupõhine keeleõpe (ingl *content based language teaching*) lähtub samuti arusaamast, et keelt õpitakse kasutuses. Õppimiseks valitakse õppijaile huvitavad ja olulised teemad ning vastavad tekstid, mida loetakse, mille üle arutletakse ja mille kohta tehakse ettekandeid. Keelenähtustest tegeldakse nendega, mis aitavad käsitletavat teksti paremini mõista ja ennast paremini väljendada. Õppimine on õppijakeskne, õpetajal on toetav ja suunav roll. Sisupõhise keeleõppega on võimalik rääkimisoskust tõhusalt arendada. (Butler, 2005)

Lõimitud aine- ja keeleõpe ehk LAK-õpe (ingl *content and language integrated learning, CLIL*) on populaarne õppemeetod, mille toel õpitakse õppeaineid teises keeles ning seejuures arendatakse korraga nii aineteadmisi ja keeleoskust kui ka õppimisoskusi. LAK-õppes keskendutakse õpitava aine sisule ning keelt õpitakse selle juures nii palju, kui on vaja aineõppe toetamiseks. LAK-õpe eeldab aineõpetajalt oskust näha oma aine keelt ning osata seda õppijaile sobival kujul õpetada. (Mehisto *et al.*, 2010)

Keelekümbus (ingl *language immersion*) on kakskeelse hariduse vorm, milles õppijad õpivad osasid (osaline keelekümbus) või kõiki (täielik keelekümbus) aineid õpitavas keeles. Keelekümbuses pööratakse grammatika- ja sõnavaraõppele vähe tähelepanu. Rääkimine on aga õppimise keskmes ning keelekümbusmeetodiga on üldiselt võimalik saavutada hea rääkimisoskus. (Keelekümbuse käsiraamat, 2005)

Sisupõhises keeleõppes, ülesandepõhises keeleõppes, LAK-õppes ja keelekümbuses toetavad teadlik (ingl *explicit*) ja juhuslik (ingl *incidental*) keeleomandamine teineteist (Muñoz, 2006). Juhuslik keeleomandamine on kontekstuaalset laadi, st toimub siis, kui tehakse tegevusi, mis ei ole otseselt keeleõppega seotud. Juhusliku keeleomandamise roll keeleõppes on suur (Hulstijn, 2003; Ellis, 2009). Laste puhul on leitud, et just juhuslik keele omandamine toimub kiiremini ja väiksema kognitiivse koormusega kui teadliku õppetegevuse kaudu toimuv keeleõpe (Lichtman, 2016).

**Kokkuvõttes** soodustavad kommunikatiivsed lähenemised rääkimisoskuse arengut tunduvalt tõhusamalt kui traditsioonilised meetodid. Tänapäeval aga pigem ei kasutata puhtaid meetodeid, vaid neid kombineeritakse omavahel tõhusama tulemuse saavutamiseks.

### 2.3. Rääkimisoskuse õpetamise arenguvajadused eesti keele kui teise keele õppes

Eesti keele kui teise keele õpe on hoogsamalt arenenud alates 1990. aastatest, kui pärast Eesti taasiseseisvumist hakati eesti keelt teise keelena aktiivselt õpetama nii koolis kui ka täiskasvanute keelekursustel. Aja jooksul on arenenud nii õppemetoodika kui ka õppematerjalid. Praegu peaks eesti keele kui teise keele õpe toimuma Euroopa keeleõppe raamdokumendi keeletasemete kirjelduste alusel ning kommunikatiivse keeleõppe põhimõtete järgi: õpetatakse keelelisi osaoskusi: lugemist, kuulamist, rääkimist ja kirjutamist ning grammatika- ja sõnavaraõppe on osaoskusi toetava iseloomuga (EKR, 2007; 2023).

Eesti keele kui teise keele oskus on tasapisi paranenud, kuid kui 2023. aastal väitsid Eesti ühiskonna lõimumismonitooringu küsimustele vastajatest 58%, et nad oskavad eestikeelset teksti lugeda, siis suhelda suudab enda sõnul vaid 35% (MON, 2023, lk 83). Põhikooli lõpetajate eesti keele oskus on siiani väga madal. Näiteks 2023. aastal ei suutnud 48% põhikooli lõpetajatest saavutada B1-taset ehk iseseisva keelekasutaja madalamat taset (EIS). Seega ei suuda need õpilased pärast üheksa-aastast eesti keele õpet koolis suhelda isegi lihtsatel igapäevateemadel. (EKR, 2023). Probleemi põhjendatakse sageli õpilaste eesti keele õpimotivatsiooni puudusega (Metslang *et al.*, 2013, Klaas-Lang & Praakli, 2015).

Õpimotivatsioon sõltub Gardneri (2007) järgi nii kultuuri- kui ka hariduskontekstist. Kultuurikonteksti kuulub õpitava keele staatus, õpitavat keelt emakeelena kõnelejate suhtumine keeleõppijatesse, õpitava keele kasutusvõimalused väljaspool klassiruumi jmt. Hariduskonteksti kuulub aga haridussüsteemis toimuv, sh kõige olulisemad on igas tunnis toimuvad õppetegevused, õpetaja käitumine ja õpiatmosfäär. (Gardner, 2007) Eesti keele oskuse osas on välja toodud, et vene kodukeelega õpilastest on eesti keele oskus parem neil, kel on kokkupuude keelega ka väljaspool kooli. Paljude õpilaste jaoks on aga kooli eesti keele tund ainuke koht, kus eesti keelt kasutatakse. (Argus & Baird, 2022)

Eesti keele kui teise keele tundide õppemetoodikas on leitud olulisi puudujääke. Kuigi aktiivõppe ja kommunikatiivse keeleõppe kasutamine on efektiivse keeleomandamise seisukohast mõõdapäasmatu, näitavad koolidest kogutud andmed, et just see õppetöö komponent on paljude õpetajate tundides vähene või täiesti puudu ning tundides domineerivad ikkagi traditsioonilise keeleõppe meetodid. (Metslang *et al.*, 2013; Kitsnik, 2020a; Bernhardt & Meristo, 2023; Tomusk 2024). Metslangi jt (2013) aastal läbi viidud suuremahulises uuringus erinevates Eesti koolides selgus, et õpetajatel puudus sageli selge arusaam aktiivõppe



sisust. Õpetajate endi hinnangul kasutavad nad eesti keele tundides aktiivõppemeetodeid, tunnivaatlustes oli aktiivõpet näha aga väga vähe. Õpetajad kasutasid enamasti frontaalset õppevormi ning sageli oli tunnis aktiivne õpetaja, kuid õpilased palju vähem. (Metslang *et al.*, 2013).

Olukord pole oluliselt paranenud ka kümmekond aastat hiljem. Projekti „Professionaalne eestikeelne õpetaja“ 2022. aastal tehtud seireuuringu põhjal selgus, et eesti keele kui teise keele tundides kasutavad õpetajad küll mitmesuguseid meetodeid, kuid aktiivõppe võtteid ja kommunikatiivse keeleõpetuse põhimõtteid ei rakendata sugugi alati ning domineerib õpetaja juhitud frontaaltöö ja umbes poole tunniajast räägib tavaliselt õpetaja (Bernhard & Meristo, 2023). Õpilased räägivad üldjuhul õpetaja küsimustele ühekaupa vastates. Rühma- või paaristööd rakendati uuringu järgi kokku keskmiselt kolmandik tunniajast, aga need tegevused võisid olla ka seotud kuulamis- kirjutamis- ja lugemisoskuse arendamisega, mitte vaid rääkimisega. Rääkimisoskuse arendamiseks kirjeldati pilte, koostati ühiselt lausehaaval jutte ja dialooge, mida esitati klassi ees. Vaba rääkimist ja igapäevasuhtlust oli tundides näha vähe. (Bernhardt & Meristo 2023).

Selline olukord pole siiski iseloomulik vaid eesti keele kui teise keele õpetamisele. Saksamaa kooliõpilaste saksa ja inglise keele oskuse uuringust DESI (Deutsch-Englisch Schülerleistungen International, 2001–2008) tuli näiteks välja, et õpetajad räägivad tunnis keskmiselt 70 ja õpilased kõigest 30 protsenti ajast (Helmke, 2007). Arvestades, et klassis on 15 õpilast ja tunni pikkuseks 45 minutit ning kui korraga räägib üks õppiia, siis saab õpilane tunnis keskmiselt rääkida ühe minuti, mida on rääkimisoskuse arendamiseks ilmselgelt liialt vähe. Ka õpetajad ise näevad siin probleemi.

Seda, et eesti keele õppijad soovivad tunnis rääkida, on näidanud näiteks Erika Koppel (2018) oma magistritöös. Kohtla-Järve ühes heade eksamitulemustega koolis väitis kolmveerand küsitletud õpilastest, et nad räägivad eesti keele tunnis hea meelega. Üks kolmandik õpilastest leidis aga, et neile ei anta rääkimiseks piisavalt võimalust. Rohkem kui poolte õpilaste sõnul takistab rääkimist ka hirm vigu teha ning liiga sage parandamine. Õpilaste sõnul kasutatakse eesti keele tunnis rääkimisülesannetena kõige enam arutlemist, jutustamist ja kirjeldamist. Õpilastele endile meeldiks peale huvitavatel ja aktuaalsetel teemadel vestlemise ja arutlemise väga mängida rolli- ja suhtlusmänge, mida aga väga vähe tehakse. Õpetajatega tehtud intervjuudest selgus, et õpetajad kasutavad tundides peamiselt eksamitüüpi rääkimisülesandeid (monoloog, arutlus, argumenteerimine ja otsustamine). (Koppel 2018)

Ka Monika Sooalu magistritööst (2016) tuleb välja, et õpilaste rääkimissoovi vähendab hirm vigu teha ja õpetaja liigne parandamine. Samuti tuleb sellest tööst esile õppeteemade ja -tegevuste huvitavuse ning jõukohasuse roll õpilaste õpimotivatsioonile ning asjaolu, et õpetajad ei teadvusta endale sageli õppetöö huvitavuse olulisust õpimotivatsiooni kujundamisel. Neile on olulisem programmi läbimine ja õpilaste eksamiks ettevalmistamine. (Kitsnik & Sooalu, 2020) Hiie Rüütel on oma magistritöös (2019) uurinud gümnaasiumiõpilaste suhtumist erinevatesse ülesannetesse eesti keele kui teise keele tunnis ja välja toonud, et kõige huvitavamad ja ka kasulikumad tundusid gümnaasiumiõpilastele just erisugused rääkimisülesanded. Õpilastele ei meeldi teha pikki rutiinseid ülesandeid, aga nad avaldasid soovi muuta eesti keele tunnid mängulisemaks ja seega huvitavamaks.

Mare Kitsnik ja Katrin Mikk on uurinud keelefirmade õpetajate arvamusi täiskasvanud õppijate rääkimisoskuse arendamise kohta ning toonud välja, et täiskasvanud keeleõppijadki kardavad poolte õpetajate hinnangul rääkida ja vigu teha. Õpetajate arvates on põhjuseks õppijate napp sõnavara ja halb grammatikaoskus, ühtlasi ka nõrgad üldoskused ja introvertsus, vähene suhtlusoskus jmt. Samal ajal ei oska õpetajad aga õppijaid rääkimisülesannete tegemise ajal psühholoogiliselt toetada. (Kitsnik & Mikk, 2021)

Koolisüsteemis algab 2024. aasta sügisel järk-järguline üleminek täielikult eestikeelsele õppele. See on väga vajalik samm, kuid ei lahenda iseenesest kõiki vähese eesti keele oskusega seotud probleeme. Igal juhul on õppemetoodika arendamine ning sealhulgas rääkimisoskuse arendamine väga vajalikud ja kiiret arenemist nõudvad teemad. Rääkimisoskuse õpetamine peab olema kaasahaarav, aktiivne ja jõukohane (Kitsnik, 2020a). Kaasahaaravuseks peavad ülesanded olema eakohased, elulised, seostuma õppija isikuga ning pakkuma õppijaile positiivseid emotsioone (Kitsnik, 2020a, lk 12–13). Aktiivne õpe on õppijakeskne ja selles kasutatakse aktiivõppemeetodeid. Õppijad töötavad sageli paarides või väikestes rühmades ja räägivad kõik korraga (Kitsnik, 2020a, lk 13–15). Jõukohasus tähendab, et ülesanded on kavandatud vastavalt õppijate keeleoskustasemele, olles sellest veidi eespool. Ülesanded peavad olema eakohased ja vastama õppijate üldisele kognitiivse arengu tasemele. Kui ülesanded on liiga keerulised, ei saa õppijad nendega hakkama ja see vähendab oluliselt rääkimismotivatsiooni ning tekitab rääkimisärevust või koguni -hirmu. Kui ülesanded on liiga lihtsad, siis vähendab see samuti rääkimismotivatsiooni. (Kitsnik, 2020a, lk 15–16).

Õpetaja peab olema teadlik eesti keele kui teise keele rääkimisoskuse arengu loomulikust arengurajast ehk teadma, milline on eri keeleoskustasemetel vajalik ja tüüpiline keelekasutus (EKR, 2023). Ta peab oskama valida tasemekohased ülesanded, mis aitavad arendada õpilaste keelelist keerukust, sujuvust ja täpsust (Kaivapalu & Martin, 2010; Hughes, 2011; McDonough *et al.*, 2013). Õpetaja roll on luua hea õpiõhkkond, jälgida õppijate vajadusi ning valida vastavalt sellele sobivad aktiivõppetegevused, juhtida oskuslikult õpet ilma liigselt õppijate tegevusse sekkumata ja toetada õppijaid targalt (Kitsnik, 2019a). Õpetaja peab ka arvestamata, et keelevead on teise keele arenemisprotsessi loomulik ja vajalik osa ning oskama neile reageerida nii, et see ei vähendaks õpilaste rääkimissoovi (Kaivapalu & Martin 2010; Kitsnik, 2018; Koppel, 2018).

**Kokkuvõttes** on eesti keele kui teise keele õppemetoodika aja jooksul küll arenenud, kuid aktiivõppe kasutamine ja vaba rääkimise oskuse õpetamisel on veel palju arenguruumi.



### 3. RÄÄKIMISOSKUSE ARENDAMINE MÄNGU JA MÄNGUSTATUD AKTIIVÕPPEMEETODITE ABIL

Selles peatükis kirjutan mängust ja mängustamisest kui aktiivõppe liikidest. Osas 3.1. avan mängu ja mängustamise mõisteid. Osas 3.2. kirjutan mängu ja mängustamise kasutamise võimalustest keeleõppes. Osas 3.3. vaatlen mängu ja mängustamise kasutamist eesti keele kui teise keele õppes.

#### 3.1. Mängu ja mängustamise mõiste

Aktiivõppe meetodid on interaktiivsed õpetamisstrateegiad, mis panevad õpilased aktiivselt õppeprotsessis osalema. Need meetodid toetavad õpilaste kaasatust, sügavat arusaamist ning oskuste arendamist. Keeleõppes võimaldab aktiivõppe kasutamine õppijatel kogeda autentset keelekasutust ning ise palju keelt kasutada proovida ja keele seaduspärasusi avastada (Baum-Valgma & Šmõreitšik, 2010; Karm, 2013). Aktiivõppe läbiviimiseks on mitmesuguseid võimalusi, mäng ja mängustamine on üheks nendest.

Mäng (ingl *game, play*) on inimühiskonnas eksisteerinud kogu aeg. Inglise keeles tähendab *play* erinevaid mängulisi tegevusi, ka näiteks pilli mängimist, teatrietenduse esitamist, laste mängu nukkudega vmt. *Game* tähendab aga konkreetsemat, kindlate mängureeglite järgi toimuvat tegevust, nt peomängud, seiklusmängud, lauamängud, rollimängud, mõistatamismängud, digitaalsed mängud jm. Mänginud on inimesed kõigis kultuurides ja kõigis vanustes. Mängu mitmekesised ilmingud ja funktsioonid teevad aga mängu defineerimise küllaltki keerukaks. (Meyers, 1988, lk 362)

Hollandi kultuuriloolane Johan Huizinga on uurinud mängu ja mängulisuse tähtsusest inimühiskonnas ja defineerinud mängu järgmiselt: „Mäng on vabatahtlik tegevus, mis viiakse läbi teatud kindlates aja ja ruumi piirides vastavalt vabatahtlikult aktsepteeritud, kuid tingimusteta siduvatele reeglitele ning iseenda sees seatud eesmärgile, millega kaasneb rõõmutunne ja teadlikkus, et ollakse „teistsugune“ kui „tavalises elus““ (Huizinga, 1958, lk 34).

Hans Scheuerl on kirjeldanud mängu omadusi veidi põhjalikumalt. Mängu iseloomustab:

- vabadus – mängul pole eesmärki väljaspool mängu enda eesmärki. Inimene vabaneb mängides tööst, probleemidest ja eksistentsiaalsetest muredest. See vabadus on olemas ka siis, kui mäng ise on reguleeritud reeglitega. Mängija peab laskma end välistest piirangutest vabastada, muidu ei saa ta lasta end mängu lummusesse haarata (Scheuerl, 1990, lk 67);
- lõputus – erinevalt tööst, mis tuleb mingiks ajaks ära teha, ei ole mäng suunatud kindlal ajal lõpetamisele, vaid mõeldud pigem lõputuna. Mängijad tunnevad, et nad võiksid mängida lõputult, kas tegevusi korrates või edasi arendades. Mängu lõpetavad ainult välised jõud: nälg, väsimus või mõni kõrvaline isik, kes mängu katkestab (Scheuerl, 1990, lk 77);
- reaalsusest eemaldumine – mängides eemaldub inimene tegelikust elust ja allub mängureaalsusele. Õnnestunud mäng tekitab vaimustust, mis muutub mängust sõltumatuks (Scheuerl, 1990, lk 80);
- mitmetähenduslikkus – mängu iseloomustab pidev pinge ning edasi-tagasi liikumine. Hea mäng on see, milles tulemus jääks võimalikult kauaks lahtiseks (Scheuerl, 1990, lk 87);
- terviklikkus – mänguline vabadus pole siiski piiritu. Mängul on oma mänguala, vahendid, reeglid ja piirangud. Vaba ja ettemääramata on mäng ainult oma piirides (Scheuerl, 1990, lk 92);
- kohalolu – mängu iseloomustab ajaline kohalolek. Mäng toimub siin ja praegu, sellel pole sidet mineviku ega tulevikuga. (Scheuerl, 1990).

Huizinga on näidanud väga laialdasele materjalile tuginedes, et kultuur tekib ja areneb koos mänguga ning mäng on tegelikult kultuurile isegi eelnenud. Kultuuri arenedes nihkub mänguelement tasapisi tagaplaanile, kuid see kristalliseerub teadmistes, luulekunstis, õiguskorras, riigielu vormides jm. (Huizinga, 1958) Lapsed on alati mänginud ning mängu kaudu omandanud ka eluks ja sotsialiseerumiseks vajalikke esmaseid oskuseid, kogemusi ja vilumusi. Mõtteid laste mängu tähtsusest võib leida juba Vana-Kreekas üle 2000 aasta tagasi. Läbi ajaloo on mängu õppimise kontekstis kord tähtsustatud, kord peetud kasutuks. (Hering, 1979, lk 10). Mängude kasutamisel Euroopa koolikontekstis on sajanditepikkune traditsioon, aga sageli on mängimist siiski peetud mitte eriti tõsiseltvõetavaks, vastandades seda õppimisele kui raskele ja tõsisele tööle. (Forkel, 2009)

Tänapäeval on mängud õppimisprotsessis üha enam tähelepanu alla tõusnud. Uuringutest on ilmnenu, kui olulised on mängud õpilaste arengu jaoks. Kasvav mängubuum, sealhulgas videomängude esiletõus, mõjutab üha enam ka täiskasvanuid. Mängimist peetakse õppimisprotsessi soodustavaks mitmel põhjusel. Esiteks on inimesed mängudest haaratud, sest mängud sisaldavad põnevuse (juhuse) elemente ning pakuvad lõbu ja rõõmu. Nii pühendavad õppijad mängule palju tähelepanu ja energiat. Teiseks vabastavad mängud õppijad igapäevaelu piirangutest, nad on seetõttu avatumad erinevatele võimalustele ja väljakutsetele, mis soodustavad õpitava sügavamat mõistmist ning arendavad õppijate mõtlemisvõimet ja loovust. Kolmandaks soodustab mäng kõigi osalejate turvalist osalemist ja muudab õppijate omavahelised ning õpetaja-õppijate suhted vabamaks. (Forkel, 2009)

Õpetajad, kes soovivad õppetöös mängu kasutada, peaksid pöörama tähelepanu mängu didaktiseerimisele: määrama mängu eesmärgi lähtudes õpilaste õpivajadustest ning analüüsima mängu käiku ja tingimusi ning mängu ja õppimise suhet. Mängulisel õppimisel on õppimine esiplaanil ja õppematerjal esitatakse mängu vormis. Õpetaval mängimisel pole aga õppimine esiplaanil ja õpilased ei tohiks õppe-eesmärkidest teadlikud olla. (Stellfeld, 1995, lk 63)

2010. aastast on mängu kõrval kasutuses ka termin *mängustamine* (ingl *gamification*). Mängustamine on teadlik protsess, kus mänguelemente rakendatakse mittemängulistest kontekstides, nt äris või hariduses. Mängustamise eesmärk on muuta tegevused lõbusamaks, kaasahaaravamaks ja motiveerivamaks, samuti soodustada soovitud käitumismustreid ja õppetulemusi (Deterding, 2011; Werbach & Hunter, 2012). Hariduses võib mängustamist pidada aktiivõppe üheks osaks. Mängustamist on palju kasutatud digitaalsel kujul, kuid seda saab edukalt kasutada ka ilma digivahenditeta (Arnold, 2014; Vlad, 2021; Qiao *et al.* 2022).

Viimastel aastatel on mängustamise uurimine ja selle rakendamine hariduses aktiivselt kasvanud ning see näib jätkuvat (Gatautis *et al.*, 2016). Mängustamine on võrdset tähelepanu pälvinud nii haridusvaldkonna teoreetikutelt kui ka praktikutelt. On näidatud, et mängustamine suurendab õppijate õpimotivatsiooni ning õppetöös osalemise aktiivsust ja lojaalsust (Hursen & Bass, 2019). Yildirim (2017) on näidanud, et mängustatus mõjutab positiivselt saavutusi ja käitumist õpieesmärkide suhtes ka ülikoolihariduses. Mängustamisest on aga vaid siis kasu, kui seda kasutatakse teadlikult ja läbimõeldult ning sihipäraselt (Kapp, 2012)

### 3.2. Mängu ja mängustamise kasutamine keeleõppes

Teise keele õppes on rääkimisoskus väga oluline, kuid sageli ka üsna raskelt omandatav oskus (Richards, 2008; Aguado, 2021; Kitsnik, 2023). Rääkimisoskuse omandamist takistab vähese autentse sisendkeele kuulmine, vähe võimalusi ise keelt produtseerida ja vähene motivatsioon rääkida (Swain, 1993; Swain, 1993; Krashen, 2009; Dörnyei, 2001). Keelemängud aitavad neid takistusi ületada ning on seetõttu Euroopa võõrkeeleõppe kommunikatiivselt orienteeritud meetodite korral muutunud populaarseks juba 1970. aastatel. Huvi keelemängude kasutamise vastu võõrkeeleõppes on jäänud püsima tänini. Selles alapeatükis vaatlen nii mängu kui ka mängustatud tegevusi, mida keeleõppes kasutatakse.

Mängud sobivad teise keele õppeks väga hästi. Leila Ketterlinus on toonud välja peamised põhjused, miks mängud just keeleõppesse hästi sobivad.

- Mängud tekitavad õppijais õpitava suhtes uudishimu ja huvi, mis omakorda muudab keeleõppesse suhtumise positiivsemaks ja õhutab keeleõppijaid õpitu kasutama.
- Mängud sobivad hästi sõnavara ja grammatika harjutamiseks vajaliku kordamise igavuse vähendamiseks, pakkudes suurepärasest võimalust harjutada õpitavat keelt teistmoodi kui tavapärased monotoonsed ja mehaanilised drillharjutused.
- Mängud vähendavad rääkimisega kaasnevat ärevust, loovad positiivse õhkkonna, milles õppijad tunnevad end emotsionaalselt turvaliselt ning saavad oma rahulikult keelt kasutada proovida.
- Mängudes töötavad õppijad sageli paarides või väikestes rühmades ning suhtlevad omavahel palju. Nii tunnevad nad end sageli mugavamalt kui õpetajaga rääkides ja see arendab ka nende suhtlusoskust.
- Mängud võimaldavad kasutada keelt tähendusriikas kontekstis ja suhtluseesmärkide saavutamiseks,
- Mängud tekitavad energiat ning pakuvad lõõgastust, nalja ja rõõmu, mis annab jõudu õppimisega toime tulla.

(Ketterlinus, 2017)

Keeleõppemängud ja mängustatud tegevused võib laias laastus jagada kaheks: lingvistilised ja kommunikatiivsed. Lingvistilised tegevused keskenduvad keelelisele täpsusele. Kommunikatiivsed tegevused keskenduvad aga eduka suhtlemise harjutamisele. (Hadfield, 1999). Mängu ja mängustatud tegevusi võib jagada ka kitsamate tüüpide järgi: sorteerimise ja korraldamisega seotud tegevused, infolüngaga tegevused, mõistatamistegevused,

otsimistegevused, nimetamistegevused, lauamängud, digitaalsed mängud jm (Ketterlinus, 2017). Rääkimisuskust saab arendada mitmesuguste mängude ja mängustatud tegevustega, eelkõige aga vaba rääkimist arendavate kommunikatiivsete tegevustega (Löffler, & Klippel, 2016, lk 146).

Üks olulisemaid mänguelemente on improvisatsioon ehk impro (ingl *improvisation*), mis tähendab ettemääramatust ja ootamatust (Kitsnik, 2019a). Õppijad ei esita improülesannetes varem ette valmistatud tekste ja harjutusi, vaid peavad reaajas toimuva keelekasutuse keerdkäikudega toime tulema. Olles algselt teatri alaliik, on impromeedid jõudnud ka haridusse, sest võimaldavad suurepäraselt õppijaid kaasa haarata ja aitavad nõndaviisi õppeprotsessi tunduvalt tõhustada (Spolin, 1986; Lobman & Lundquist 2007; Abigail, 2015; Kitsnik, 2019a). Improtegevused nõuavad kaaslaste kuulamist ja toetamist ehk koostööd. Õnnestumiseks vajab improvisatsioon usalduslikke ja heasoovlikke suhteid rühmakaaslastega ning positiivset ja turvalist õpiõhkkonda (Spolin, 1986), sest improvisatsioon nõuab riskimist ning toob vahel kaasa ka ebaõnnestumisi (Johnstone, 1999). Improülesanded tekitavad sageli nalja, kuid seejuures peab silmas pidama, et nali ei tohi olla eesmärk, vaid see on kaaslaste kuulamise ja spontaanse reageerimisega kaasas käiv nähtus. (Abigail, 2015). Improtegevuste abil loovad õppijad kokkuvõttes enda jaoks ka õpitavate teemade ja tekstide tegelikud tähendused (vt Lobman & Lundquist 2007; Kitsnik, 2019a).

Mängustamist kasutatakse teise keele õppes palju ka digitaalsetes keeleõppeprogrammides eesmärgiga muuta õppimine lõbusamaks, motiveerivamaks ja kaasahaaravamaks. Tuntud keeleõppeprogrammid on näiteks Duolingo, Memrise, Babbel ja Rosetta Stone ning Eesti oma programm Speakly. Duolingo pakub 81 erinevat kursust, mis võimaldavad õppida 37 erinevat keelt. Õppimiseks kasutatakse mängustatud harjutusi (tõlkimine, valikvastustega küsimused ja rääkimisülesanded), milles õppijad koguvad punkte ja liiguvad järjest kõrgemale tasemele ning õpivad samal ajal keelt. (Duolingo) 2024. aasta jaanuaris oli Duolingo allalaadimiste põhjal maailmas populaarseim keeleõpperakendus – kuu jooksul laadis rakenduse oma mobiilseadmetesse üle 16,2 miljoni kasutaja (Stat, 2024).

Memrise'is (Memrise) õpetatakse keelt mälumängu põhimõttel: õppijad õpivad uusi sõnu ja väljendeid, mängides mälumänge ja korrates pidevalt varasemalt õpituid väljendeid. Programmis on erinevad tasemed, saab koguda punkte ja võistelda teiste kasutajatega. Babbel (Babbel) on keeleõpperakendus, milles pakutakse keeleõppijaile harjutusi, mis on kohandatud

lähtuvalt nende keeletasemest ja huvidest ning mida lahendades saab samuti punkte koguda. Rosetta Stone (Rosetta Stone) kasutab teise keele õpetamiseks emakeele omandamisele sarnast metoodikat. Õppijad täidavad interaktiivseid harjutusi ning suhtlevad igapäevaelule sarnastes suhtlusolukordades. (EURES, 2024) Eesti idufirma Speakly arendab keeleõppeplatvormi, mis õpetab sõnu lähtuvalt sellest, mida elulistes vestluses päriselt vaja läheb. Selle määramiseks kasutatakse statistilist analüüsi. (Speakly; Laikoja, 2023) Mängustatud digitaalsed keeleõppeprogrammid mõõdavad ka õppijate edenemist ja arvestavad seda neile pakutavate tegevuste valikus. Siiski arendavad need uuringute järgi rohkem õppijate sõnavara, lugemis- ja kirjutamisoskust ning grammatikapädevust, aga mitte nii palju rääkimisoskust (Rosell-Aguilar, 2017: 245–247)

**Kokkuvõttes** õpivad nii lapsed ja noored kui ka täiskasvanud meelsamini ja kiiremini, kui nad ei näe oma ülesannet enam kohustusena, vaid millegi lõbusana. Kui õppijad tunnis mängivad, tekib lõdvestunud õhkkond, õppijad unustavad, et nad õpivad ja et neid jälgitakse. Nii võimaldavad mängustatud õppetegevused intensiivset ja tähendusrikast keelekasutuspraktikat ning tekitavad hasarti jätkata keeleõpet autentses keelekeskkonnas. (Kitsnik, 2019a)

### **3.3. Mängude ja mängustatud meetodite roll eesti keele rääkimisoskuse arendamisel**

Eesti keele kui teise keele õppes on mängu juba kaua aega mõningal määral kasutatud kommunikatiivsetes keeletundides (Krall *et al*, 1997), sugestiivõppe tundides (Sugesto) jm. Mängustamisest on eesti keele kui teise keele õppe puhul hakatud rääkima viimase kuue-seitsme aasta jooksul.

Mängu ja mängustamise mõistete eristamine hariduses võib kohati olla arusaamatu. Sageli nimetatakse kõiki mängulisi tegevusi ühtlaselt mänguks. Samuti nimetatakse sageli mängustamiseks vaid digitaalsel kujul esinevaid tegevusi. Siinses magistritöös lähtun arusaamast, et kui mäng on pigem valmiskujul terviklik tegevus, mida samal kujul korratakse eri tundides, siis mängustatud tegevus on keeleõppeülesanne või -harjutus, millele on lisatud mõned mängulised elemendid. (vt Kitsnik, 2019a) Järgnevalt toon paar näidet mängu ja mängustamise kohta.

Kui õppijad mängivad keeletunnis „Aliast“, milles tuleb seletada kaartidel esitatud sõnu teiste sõnadega, ilma seletatavat sõna ega selle osa nimetamata, ning kaaslased peavad sõna ära



arvama, on tegemist kindla valmiskujul mänguga, mida mängitakse üldjuhul alati samamoodi ja samade kaartidega. Kui aga õpetaja kasutab keeletunnis vajalike teemakohaste sõnade õppimiseks õppetegevust, mille korral laseb õppijail õpitavate sõnade kohta pildikesed joonistada ja nende abil üksteisele sõnu seletada, võib seda pidada mängustamiseks ehk tavaline õppetegevus on muudetud mänguelemendi lisamisega põnevamaks ja emotsionaalsemaks. Sama võtet saab kasutada eri teemade korral, näiteks on Kitsnik ja Pärn kirjeldanud edukat viisi võõrsõnade õppimiseks sellisel mängustatud kujul (Kitsnik & Pärn, 2024).

Mängustamise näiteks võib tuua ka vaba tooli mängu idee kasutamise keeletunnis. Originaalis on see tuntud peomäng, milles osalejad istuvad toolidel ringis. Kui muusika hakkab mängima, tõusevad osalejad püsti ja liiguvad ringis edasi. Mängu korraldaja võtab ühe tooli ringist ära. Kui muusika peatub, püüavad kõik osalejad võimalikult ruttu toolile istuda. Kes jääb ilma toolita, läheb mängust välja. Samamoodi jätkatakse. Keeletunnis saab seda ideed kasutada sõnavara või grammatikat harjutava mängustatud tegevusena (vt siinses töös vaba tooli tegevus). See tegevus annab ka palju energiat. Head mängustatud elemendid, mis sobivad eri oskuste harjutamiseks teise keele tunnis, on ka pantomiimide tegemine ja improteatri elemendid. (Kitsnik, 2019b; 2020b; Kitsnik & Kingisepp 2021a, 2021b)

2017. aastal löid Aleksei Razin ja Mare Kitsnik ühistööna täiskasvanute B1-taseme suhtluskeele kursuse Juhan, mida Mare Kitsnik kuue aasta jooksul läbi viis. Kursus koosnes 20 kohtumisest, üks kohtumine kestis 120 minutit. Kursus oli läbivalt mängustatud ja seejuures süsteemselt üles ehitatud. Iga kohtumine algas soojendustegevusega. Sellele järgnes grammatikat seletav osa ning grammatikat harjutavad mängustatud tegevused. Kohtumise teises pooles tehti vaba rääkimise mängu. Kursus oli väga populaarne oma lõbususe, huvitavuse, energia, rääkimisbarjääri kaotamise ja tõhusa rääkimisoskuse arendamise osas. (Kitsnik, 2019a; Game Keelekeskus, 2024).

Mare Kitsniku juhendatud magistritöodes (Hallas, 2019; Petuhhova, 2019; Berezina, 2020; Novak, 2021; Melnikova, 2022) on uuritud mängustatud tegevuste mõju eesti keele kui teise keele õppes, sealhulgas rääkimisoskuse arengus. Pirgita-Maarja Hallase magistritöös uuriti üheksanda klassi kuue õpperühma õpilaste arvamust mängustatud kõnekeelekursuste kohta. Kursust viis läbi inspireeritud, kuid väikese kogemusega õpetaja enda kokku pandud programmi järgi. Tulemusena selgus, et õpilased hindasid mängustatud tunde tavatundidestunduvalt lõbusamaks, rohkem energiat andvaks ja kergemaks, kuid vähem kasulikuks ja



vajalikuks. Seejuures olid eri rühmade hinnangud üsna erinevad. Märkata oli rühma õpiatmosfääri seos mängustatud tundide hindamisega, hea õpiatmosfääriga rühmad hindasid mängustatud tunde tervikuna ja ka rääkimisoskuse arenemise osas kõrgemalt. Osa rühmi pidas aga mängustatud õpetamist ebavajalikuks ja kasutuks. (Kitsnik & Hallas, 2020)

Jekaterina Petuhhova magistritöös vaadeldi eesti ja vene seitsmendale ja kaheksandale klasside õpilaste koostöökohtumiste projekti mõju vastastikusele suhtumisele. Koostöökohtumistel tehti mängustatud rääkimistegevusi. Tulemused näitasid, et projekti käigus muutusid mõlemast rahvusest noorte hinnangud teisest rahvusest eakaaslaste suhtes positiivsemaks, suurema muutuse tegid seejuures eestivenelaste hinnangud eestlaste kohta. Kokkuvõtvalt tõdeti, et mängustatud rääkimistegevused on tõhus võimalus eesti ja eestivene noorte kokkutoomiseks ja lähendamiseks. (Kitsnik & Petuhhova, 2021).

Jelena Berezina tegi oma magistritööna tegevusuuringu, milles koostas mängustatud õppeprogrammi nõrga eesti keele oskusega kolmanda klassi õpperühmale ja viis selle läbi. Programmis kasutati mängustatud soojendusülesandeid, grammatika-sõnavaraülesandeid ja vaba rääkimise ülesandeid. Tulemused näitasid, et õpilased, kes enne programmi ei julgenud ega tahtnud tunnis eesti keeles rääkida, muutusid programmi jooksul aktiivseks ja rõõmsaks, kasvas nende enesekindlus eesti keelt kasutada ning arenes kaaslastega suhtlemise oskus. (Berezina, 2020; Kitsnik & Berezina, 2021)

Svetlana Melnikova (2022) tegi magistritööna samuti tegevusuuringu, mille käigus koostas mängustatud õppeprogrammi kaheksanda klassi õpilastele eestikeelse kirjanduse lugemise arendamiseks. Programm sisaldas palju mängustatud sõnavara- ja rääkimisülesandeid. Tulemused näitasid, et mängustatud aktiivõppemeetodid olid õpilaste jaoks huvitavad, kaasahaaravad ja jõukohased ning tõstsid nii lugemismotivatsiooni kui ka eesti keele õpimotivatsiooni üldiselt. (Kitsnik & Melnikova, 2023)

Mare Kitsnik on juhendanud ka Victoria Toome magistritööd (2023), mille käigus loodi üheksanda klassi õpilastele ülesandekomplekt, mille aluseks oli noorteseriaal „Miks mitte?!“ Ülesandekomplektis on kõige rohkem rääkimisülesandeid, mis olid koostatud võimalikult kaasahaaravad ning aktiivsed. Rääkimisülesannetele oli kohati lisatud ka mängustatud elemente. Ülesandekomplekti katsetati ühes Tallinna üheksanda klassi pigem nõrgemapoolses õpperühmas. Rühma eesti keele õpetaja hinnangul olid rääkimisülesanded tema õpperühmale

alguses üsna harjumatud, sest õpilased polnud harjunud ise vestlust üleval pidama ja kõik korraga rääkima. Õpetaja pidas rääkimisülesandeid kasulikuks, kuid ei olnud kindel, kui hästi need õpilasi eksamiks ette valmistavad. 2023. aasta põhikooli lõpueksami rääkimisosas sooritas see rühm aga väga edukalt, kõige madalam tulemus oli 75%. (Toome, 2023)

Rollimängude kasutust eesti keele tunnis kui rääkimist soodustavat tegevust on oma bakalaureusetöös uurinud Heistonen (2017). Zukova (2018) on oma bakalaureusetöös uurinud mängude kasutamist teiste motiveerivate tegevuste seas. Zukova tööst tuli välja, et õpetajad kasutavad teise keele tundides erisuguseid mängu, mille eest õpilastele antakse auhinda ehk kasutatakse peamiselt välist motivatsiooni toetavaid tegevusi. Õpetajate hinnangul on just sellised tegevused õpilasi kõige paremini motiveerivad. Sisemist motivatsiooni toetavaid mängu ei oska õpetajad selle töö järelendusena kasutada.

Eesti keele kui teise keele õpikutes on viimasel ajal samuti mängustatud ülesandeid aktiivsemalt kasutama hakatud. Pille Pipra õpikutes (2017, 2018) on lisad, milles on esitatud mõningaid keeleõppemängu. Mare Kitsniku gümnaasiumiõpikutes „Sõnajalaõis B2.1“ ja „Sõnajalaõis B2.2“ on rääkimisõskuse arendamisele pööratud eriti suurt tähelepanu, komplektis on kokku 105 rääkimisülesannet. Rääkimisülesanded on mitmekesised ja aktiivsed ning sisaldavad impro- ja mängustamise elemente. Rääkimisülesanded on järjestatud lihtsamatest keerukamateni ning neis vajalikke õskusi harjutatakse enne ka harjutustega. (Kitsnik, 2019b, 2020b) Väga palju mängustatud-improvisatsioonilisi sõnavara- ja grammatikaharjutusi ning vaba rääkimise ülesandeid on ka Mare Kitsniku ja Leelo Kingisepa B1-taseme õpikutes „Naljaga ...“ (2022a) ja „... pooleks“ (2022b). Mängustatud rääkimisülesandeid leidub ka Leelo Kingisepa ja Marju Ilvese õppekomplektis „Algaja õnn“ (2016), juhises keelekohvikute läbiviijatele (Kingisepp & Ilves, 2000), mängude käsiraamatus „Mängime ja keel saab selgeks“ (Kingisepp & Kärtner, 2005).

Tartu Ülikoolis on alates 2019. aastast magistriõppe kursus teise keele ja võõrkeele tundide mängustamisest, mille on välja töötanud ja aastatel 2019–2024 läbi viinud Mare Kitsnik. Kursusel õpitakse nii mängustatud soojendusülesandeid, mängustatud grammatika- ja sõnavaraharjutusi kui ka mängustatud vaba rääkimise ülesandeid. Kursus on väga populaarne.

Hea mängustamine ei ole lihtne. Iga mängustatud tegevus ei ole sugugi piisavalt kaasahaarav ega tõhus (vt nt Kitsnik & Hallas, 2020; Kitsnik & Pärn, 2024). Edukaks mängustamiseks on

vaja esiteks valida sobivad mängustatud tegevused, mis vastavad õppe-eesmärgile ja õppijate vanusele ning keeleoskustasemele ning on soovitatavalt varem läbi proovitud ning oma kaasahaaravust ja tõhusust näidanud. Mängustatud tegevused tuleb ka sobivalt järjestada ning teiste õppetegevustega siduda. Mängustamise õnnestumiseks on väga olulised suhted õpperühmas ja õppeatmosfäär. Mängustamine aitab küll neid parandada, kuid see toimub järkjärgult. (Kitsnik & Hallas, 2020; Kitsnik & Berezina, 2021) Õpetaja peab ette valmistama mängustamiseks sobiva ruumi ja vahendid ning andma juhised nii, et kõik osalejad nendest aru saavad. Mängustatud tegevuse toimumise ajal peab õpetaja jälgima tegevuse sujumist ilma sellesse liigselt sekkumata ning samal ajal vajaduse korral abistades või õhutades. Õpetaja on õppijatele ka rollimudeliks ning peab ise suhtuma mängustamisse entusiasmiga, et see õnnestuks. (vt Kitsnik, 2019a; Kitsnik & Berezina, 2021; Kitsnik & Melnikova, 2023; Kitsnik & Pärn, 2024). Mängustatud tegevuste kasutamine peab olema mõtestatud. Üleliigne mängustamine võib anda ka negatiivse efekti: õppijate tähelepanu ja kontsentratsioon võivad hoopis langeda. Samuti ei ole mängustatud tegevuste tõhus kasutamine see, kui neid kasutatakse lihtsalt ajatäiteks ilma kindla eesmärgita.

**Kokkuvõttes** võib öelda, et Eestis läbiviidud uuringutest ilmneb, et mängustamisel on eesti keele kui teise keele õppemetoodika arendamisel suur potentsiaal. Mängustatud tegevuste kasutamine on suurendanud õpilaste sõnavara, parandanud nende keelelist täpsust ja sujuvust ning vähendanud rääkimishirmu ja suurendanud oluliselt rääkimissoovi.

## 4. UURIMISMATERJAL JA -METOODIKA

Magistritöö eesmärk on uurida, kuidas õnnestuvad eesti keele metoodika kursusel õpitud mängustatud rääkimisülesanded 40 eri õpetaja tundides, kas need ülesanded panevad õppijad rääkima ja arendavad nende rääkimisoskust ning mil viisil seda teevad.

### Uurimismaterjal

Uurimismaterjaliks on Tartu Ülikooli Narva kolledži õppekava „Keeleõpetaja mitmekeelses koolis“ 2023/24. õppeaastal eesti keele kui teise keele metoodika kursusel (õppejõud Mare Kitsnik) osalenud üliõpilaste (n=40) kodutööd, milles nad on kirjeldanud mängustatud rääkimisülesannete katsetamist. Kodutööde esitamise ajal ei teadnud üliõpilased, et seda materjali hakatakse magistritöös uurima. Iga üliõpilane pidi katsetama kursusel õpitud 11 rääkimisülesandest kolme ja kirjutama katsetamise kirjelduse vastavalt etteantud punktidele:

- mis tegevust katsetasid;
- kas tegid seda täpselt nii nagu seminaris või muutsid midagi;
- mis oli tegevuse kasutamise eesmärk;
- kuidas tegevus sujus, mis probleeme tekkis, kuidas need lahendasid;
- kui huvitav see tegevus sinu arvates õppijate jaoks oli;
- kui kasulik see tegevus sinu arvates õppijate jaoks oli, mis oskusi see arendas.

Üliõpilased pidid katsetama mängustatud tegevusi eesti keele kui teise keele õpetamiseks. Mõned üksikud tegevused on siiski läbi viidud ka inglise, saksa või vene keele õpetamiseks, kui üliõpilasel ei olnud võimalik leida eesti keele kui teise keele õppijaid, kellega ülesandeid katsetada. Neid kirjeldusi ei ole uurimismaterjali hulgast eemaldatud, sest need annavad samamoodi infot mängustatud tegevuste mõju kohta õpetaja hinnangul.

Katsetatud tegevuste kirjeldused tuli postitada Moodle'isse kursuse lehele. Kõik kirjeldused olid kõigile kursusel osalejatele nähtavad ning soovi korral loetavad. Üliõpilased ei saanud nende kodutööde eest eraldi hindeid. Kursuse hinne kujunes kursuse lõpus õpimapi kaitsmisest. Kui kirjeldused olid laekunud, oli näha, et need on üldiselt sisukad ja huvitavad ning neid tasuks süsteemselt uurida. Seetõttu leidsime koos juhendajaga, et see materjal sobib minu magistritöö uurimismaterjaliks. Üliõpilased on magistritöös anonüümsed, neile on antud koodid.

## **Valim**

Üliõpilaste hulgas oli 32 tegevõpetajat ning kaheksa inimest, kes veel koolis ei tööta. 32 tegevõpetajast töötab 11 lasteaias, 19 koolis, üks keeleafirmas ja üks huvikoolis. Viie üliõpilase staaž õpetajana on üks kuni kolm aastat, 15 üliõpilase staaž õpetajana on neli kuni kümme aastat ning 12 staaž on üle kümne aasta.

20 üliõpilase emakeeleks on eesti keel, 17 vene keel ja kolm üliõpilast on kakskeelsed. Kuus üliõpilast on vanuses 21–30, 12 üliõpilast vanuses 31–40, 19 üliõpilast vanuses 41–50 ja kolm üliõpilast vanuses üle 50 aasta.

## **Kursusel õpitud mängustatud rääkimisülesanded**

Mängustatud rääkimisülesandeid õpiti metoodikakursusel nelja akadeemilise tunni jooksul. Rääkimisülesanded (n=13) valis Mare Kitsnik, kasutades selleks varasematel kursustel läbi proovitud tegevusi, mis olid näidanud, et neis on midagi erilist, mis haarab õppijaid väga hästi kaasa ja paneb rääkima (lisa 1).

Rääkimisülesannete hulgas olid rääkimist ettevalmistavad ülesanded (tervitamine ja nimede õppimine, assotsiatsioonid, elavad pildid, vaba tool) ja vaba rääkimise ülesanded (küsimustega ringikäimine, lemmiktegevusest pildi joonistamine ja sellest rääkimine, lugu jutukuubikutega, dialoogid rollikaartidega, jutt koos pantomiimidega, tähestiku dialoog). Rääkimist ettevalmistavad ülesanded on olulised õppijate häälestamiseks mängustatud õppele, tegevusteks vajaliku energia andmiseks ja eesti keele teadmiste üles soojendamiseks. Rääkimist ettevalmistavates ülesannetes liigutakse ning öeldakse sõnu, fraase või lühikesi lauseid. Ülesanded sisaldavad erisuguseid mängulisi elemente (ootamatus, mõistatamine, liikumine, pantomiimid, võistlus) ning nõuavad lihtsal kujul improviseerimist. Vaba rääkimise ülesannetes peavad õppijad looma jutukesi ja pidama dialooge. Need ülesanded nõuavad samuti improviseerimist, aga juba nõudlikumas vormis ehk pikemalt ja keerukamalt.

Õppeprotsess toimus töötoa vormis, milles iga õpitav ülesanne tehti läbi nii, et kõik üliõpilased neis osalesid. Peale iga ülesannet arutati lühidalt ülesande eesmärki, selle õnnestumist ja ülesandega seoses tekkinud mõtteid. Pärast seminari toimumist pani õppejõud Moodle'isse ülesannete kirjeldused.

## **Uurimismaterjali analüüsimine**

Mängustatud ülesannete kirjeldusi on analüüsitud suunatud sisuanalüüsi meetodi abil (Laherand, 2008: 292–294). Kategooriad on algselt loodud teooria põhjal ning neid on uurimisprotsessi käigus täiendatud vastavalt uurimismaterjalides esile kerkinud teguritele. Lõplikud kategooriad on järgmised:

- rääkimissooviga seotud kategooriad: positiivsed emotsioonid, aktiivsuse teke, õppijate huvitatus õpitavast, ülesande jõukohasus;
- rääkimisoskuse arenguga seotud kategooriad: enesekindluse kasv, uute oskuste õppimine, suhtlusoskuse areng, loovuse areng.

Igale kategooriale on antud uurimismaterjali kodeerimise käigus oma värv ja tudengite kodutööna esitatud tekstides on märgatud kategooria esinemisjuht märgistatud selle värviga (lisa 2).

Märgistamise järel on iga tegevuse kohta loetud kokku, mitmes kodutöös iga kategooria esines ning leitud nende osakaal seda tegevust kirjeldavate kodutööde koguarvust. Tulemused on kujutatud ka joonistel. Lisaks on esitatud näiteid kirjeldustest. Näidete juurde on märgitud selle üliõpilase kood, kelle tekstist see näide pärit on; tema õppijate vanuserühm (lasteaed, algkool, põhikool gümnaasium, täiskasvanud); tegevuse katsetamise koht (eesti keele tund, muu ainetund, eratund, kodus, vabal ajal).

## **Eetika**

Kui üliõpilaste töid otsustati kasutada siinse magistritöö uurimismaterjalina, teavitati sellest ka üliõpilasi ning neil lasti allkirjastada nõusolekuleht (lisa 3). Uurimismaterjali sain juhendajalt elektroonilise failina, kus kõik tekstid olid koos ja iga teksti juures oli üliõpilase järjekorranumber. Üliõpilaste nimesid teab ainult juhendaja. Samuti oli juhendaja eemaldanud tekstidest seal esinenud mõned nimed ja pildid. Üliõpilaste taustaandmed kogus samuti juhendaja, lastes üliõpilastel selleks täita anonüümsed ankeedid (lisa 4).

Uurimistulemused on anonüümsed ja üldistatud. Näidetes on üliõpilased esitatud koodidega. Näited ei võimalda neid siduda konkreetsete inimeste ega koolidega. Üliõpilased ega nende õppijad ei ole kirjeldustes äratuntavad.



## Piirangud

Magistritöös läbiviidud uuringul on mõningad piirangud. Piiranguks on uuringus osalenud üliõpilaste arv ja nende kuulumine ühte kindlasse gruppi. Seega ei saa uuringu tulemusi üldistada kõigi eesti keele tundide kohta. Samas on 40 õpetajat küllaltki suur arv ning õpetajate erinevas vanuses õppijad ja eri kohtades läbiviidud tunnid annavad küllaltki mitmekülgse pildi mängustatud ülesannete mõjust.

Piiranguks on ka uuringu lühidus. Üliõpilased katsetasid ainult kolme rääkimisoskust arendavat mängustatud tegevust. Rääkimisoskuse areng on pikk protsess ja kolme tegevuse proovimine ei näita mängustatud tegevuste täit mõju sellele. Samas on uuringus võimalik jälgida, kas mängustatud tegevustel ilmneb rääkimisoskuse arengule mingi mõju ja milline see on.

Mõningase piiranguna võib näha seda, et kõik eesti keele didaktika kursusel osalejad ei olnud tegevõpetajad ning nende kogemus ja oskus mängustatud rääkimisülesannete läbiviimisel oli nähtavasti väiksem kui kogenud õpetajatel. Samas olid kõik üliõpilased koos konkreetseid rääkimist soodustavaid mängustatud ülesandeid õppinud ja nende läbiviimist harjutanud. Samuti olid mängustatud ülesanded enamusele üliõpilastest küllaltki uudsed ja konkreetsed ülesanded peaaegu kõigile uudsed.

Piiranguna võib näha ka seda, et kirjeldustes on tegemist ainult üliõpilaste hinnanguga, mis annab kahtlemata subjektiivse nägemuse mängustatud ülesande õnnestumisest. Samas oligi siinse magistritöö eesmärk koguda õpetajate hinnanguid mängustamise õnnestumisele, sest õpetaja on mängustamise kasutamise võtmeisik.

## 5. UURIMISTULEMUSED

Selles peatükis on esitatud uurimistulemused. Tulemused on välja toodud mängustatud ülesannete kaupa. Osas 5.1. on esitatud tulemused rääkimisoskust ettevalmistavate ülesannete kohta ja osas 5.2. vaba rääkimist arendavate ülesannete kohta. Iga mängustatud ülesannet on kirjeldatud kaheksa kategooria lõikes. Kategooriad on tuletatud teooriast, mis uurib mängustatud rääkimisülesandeid ning nende mõju õppijate rääkimissoovile ja rääkimisoskuse arengule.

### 5.1. Rääkimist ettevalmistavad tegevused

Siin osas on esitatud nelja rääkimisoskust ettevalmistava mängustatud ülesande analüüsi tulemused: osas 5.1.1. Tervitamine ja nimede õppimine, osas 5.1.2. Assotsiatsioonid, osas 5.1.3. Elavad pildid ja osas 5.1.4. Vaba tool. Iga tegevuse ees on esitatud ka selle läbiviimise kirjeldus nii, nagu õppejõud selle tudengitele andis. Kõik mängustatud tegevuste kirjeldused koos on lisas 1.

#### 5.1.1. Tervitamine ja nimede õppimine

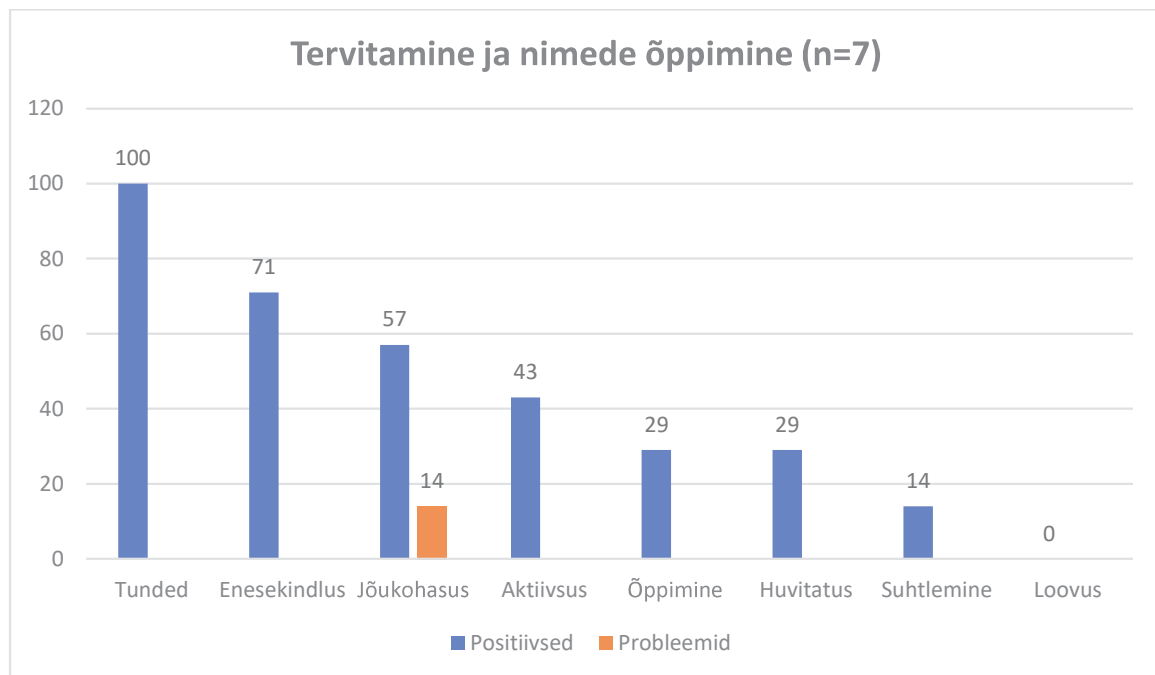
Tegevuse kirjeldus: esimene etapp. Õpetaja palub kõigil püsti tõusta, mööda ruumi ringi käia ning vastutulijaid tervitada ning öelda *Tere, mina olen + oma nimi*, näiteks *Tere, mina olen Laura*. Teine inimene vastab sellele *Väga tore!* või *Väga meeldiv!* ja ütleb oma nime, näiteks *Tere, mina olen Karl*. Teine etapp. Õppijad käivad jälle mööda klassi ringi ja tervitavad üksteist. Seekord aga ütleb tervitaja *Tere* ja püüab seejärel öelda vastutulija nime, näiteks *Tere, Anna!* Kui nimi osutub õigeks, siis vastab Anna *Tere* ja proovib omakorda kaaslane nime ära arvata. Kui tegemist ei ole aga Annaga, ütleb see inimene, mis tähega tema nimi algab, näiteks *I*, ja kaaslane pakub nime, näiteks *Inna*. Kui nimi pole ka seekord õige, võib öelda veel ka nime teise tähe.

Tervitamise ja nimede õppimise tegevust katsetas seitse õpetajat. Kolm korda viidi tervitamise ja nimede õppimise tegevust läbi koolis, neist kõik eesti keele tunnis. Kahel korral tehti tegevust huvikoolis või noortekeskuses ning ühel korral lasteaias ja ühel korral täiskasvanutega.

Neljal korral viidi tegevus läbi samamoodi nagu seminaris. Kolmel korral seda muudeti mõningal määral. Muutmine oli põhjustatud sellest, et rühma liikmed juba tundsid üksteist või

oli keeletase nii nõrk, et ka lihtsaid tervitussõnu tuli õppida. Neljal korral, kui tegevust ei muudetud, oli tegemist õpilastega, kes veel üksteist eriti hästi ei tundnud.

Tervitamistegevuse kirjeldustes kasutatud kategooriate kokkuvõtte on esitatud joonisel 1 ning sellele järgneb iga kategooria kokkuvõtte esinemissageduse järjekorras. Näidetes on üliõpilased kodeeritud tähega Õ ja järjekorranumbriga.



**Joonis 1.** Tervitamise ja nimede tegevuse katsetamise kirjeldustes esinenud kategooriad (% tegevuse katsetamiste arvust)

## Tunded

Positiivseid emotsioone mainitakse kõigis kirjeldustes ehk 100% läbiviidud tegevustest. Kõige rohkem, viie tegevuse juures, nimetati lihtsalt tegevuse meeldivust (näited 1–3)

- (1) Osalesid hea meeleaga. Lastele väga meeldis, olid väga rõõmsad. (Õ8, lasteaed)
- (2) Selline liikumismäng lastele väga meeldis, sest nad ei olnud enne seda mänginud. See tekitas neile elevust. (Õ11, algkool, eesti keele tund)
- (3) Antud tegevus oli pingest vabastav ja õppijatele väga meeldiv. Kui nad ei mäletanud nime, siis ei olnud nendel häbi, vaid naljakas ja põnev. Tunni lõpus, tagasisidestamise etapil mainisid kõik õpilased, et see tegevus meeldis neile kõige rohkem. (Õ38, põhikool, noortekeskuse keelekohvik)

## Enesekindlus

Enesekindlust märgitakse ära viiel korral ehk 71% kõigist kirjeldustest (näited 4, 5)

(4) Kõik tundsid ennast mugavalt ja vabalt. (Õ4, täiskasvanud, vabal ajal)

(5) Õpilased ei kartnud kõneleda, sest neil oli võimalus vaadata abimaterjalina tahvlilt lauseehitust. (Õ11, algkool, eesti keele tund)

Enesekindluse kasvu on nimetatud kolm korda (näide 6).

(6) Alguses lapsed olid väga arad, hiljem siis aktiveerusid ja osalesid heameelega. (Õ8, lasteaed)

## Jõukohasus

Jõukohasus leiab positiivset tagasisidestamist nelja tegevuse kirjelduses ehk 57% ja probleeme mainitakse ühes kirjelduses ehk 14% kõigist kirjeldustest. Neljal korral tuuakse välja, et tegevus on igati jõukohane, sujuks ning oli lihtne ja arusaadav (näited 7, 8)

(7) Ka eesti keelt mitte kõnelevad lapsed said ülesandega hästi hakkama. (Õ14, algkool, huvikooli kunstitunnis)

(8) Nad said kiiresti aru, kuidas tegutseda. (Õ34, algkool, eesti keele tund)

Vaid üks õpetaja, kes töötab õpiraskustega väikerühmaga, toob välja raskused, mis tegevuse läbiviimisel ilmnesisid. Pärast pikemajalist harjutamist said õpilased aga ülesandega hakkama (näide 9).

(9) Paraku tahavad lapsed *m* ja *n* tähed segamini ajada ja nime asemel tuleb mini. Seda ülesannet tegime nädal aega ja mulle tundub, et hetkel suudavad lapsed korralikult öelda ja hääldada – minu nimi on. (Õ28, põhikool, õpiraskustega väikeklass)

## Aktiivsus

Aktiivsusega seotud märksõnu leidub kolme tegevuse kirjelduses ehk 43% kõigist kirjeldustest. Ühel korral on õpetaja sõnastanud, et kasutas teretamise tegevust teadlikult pärast rutiinseid tegevusi, et õpilasi aktiveerida (näide 10).

(10) Mängisime teretamise mängu peale rutiintegevusi, et aktiveerida õpilasi liikumisega. Selline liikumismäng lastele väga meeldis, sest nad ei olnud enne seda mänginud. See tekitas neile elevust ja oli uudne, et sai klassis mängides ringi liikuda. (Õ11, algkool, eesti keele tund).

Üks kord on otsesõnu välja toodud tegevuse mõju õppijate aktiivsuse kasvule (näide 11).

(11) Alguses olid lapsed väga arad, hiljem siis aktiveerusid. (Õ8, lasteaed)

## Õppimine

Õppimist on selgesõnaliselt välja toodud kahe tegevuse kirjelduses ehk 29% kõigist kirjeldustest. Üks kord on mainitud sõnavara suurenemist ja teine kord häälduse paranemist.

## Huvitatus

Huvitatus kategooriat on mainitud kahe tegevuse ehk 29% puhul kõigist kirjeldustest.

## Suhtlus

Suhtlust on oma kirjelduses maininud üks õpetaja ehk 14% kõigist kirjeldustest (näide 12).

(12) Kuna juurutame õpilastega septembrist alates oma kokkulepituid klassireegleid, mille üks punkt on – olen sõbralik ja lahke, siis selline mänguline võtte aitas lastel paremini mõista, et klassis olen sõber kõigiga ning suhtlen kõigiga. (Õ11, algkool, eesti keele tund)

## Loovus

Loovuse kasvu ja arengut pole üheski tervitamisetegevuse katsetamise kirjelduses välja toodud.

**Kokkuvõttes** katsetas tervitamise ja nimede õppimise tegevust umbes viiendik üliõpilastest ehk mitte väga palju. Tegevuse põhieesmärgiks võib pidada õppijate soojendamist järgnevateks nõudlikumate suhtluste nõudvateks tegevusteks. Tegevus nõuab liikumist ja rääkimist. Rääkimine on seejuures väga lihtne, tuleb kasutada vaid etteantud fraase. Kõige tugevam mängulisuse element on nimede mõistatamine. Tegevus oli õppijatele küllaltki uudne, kuid täitis üldiselt oma eesmärgi. Kõik katsetajad tõid esile positiivsete emotsioonide tekke õppijatel. Liikumise ja suhtlemisega seotud lihtne tegevus vabastas õppijad pingest ja tegi nad rõõmsaks. Üllatavalt palju toodi esile ka enesekindluse kasvu, mis näitab ilmekalt lihtsate soojendustegevuste olulist rolli õppijate pinge maandamisel ja rääkimisjulguse andmisel. Võib öelda, et tervitamise ja nimede õppimise mäng sobib väga hästi õpperühmade tutvumisfaasis, kus õppijatel on võimalik sel viisil ka üksteist tundma õppida. Üliõpilased muutsid tegevust juba pikemalt koos olnud rühmade puhul, kui nimesid polnud enam põhjust õppida. Igal juhul aitab tervitamise tegevus luua rühmas pingevaba olukorra ja tore atmosfääri, mis julgustab õppijaid rääkima ning automatiseerib ühtlasi igapäevaste viisakusväljendite kasutamist.

### 5.1.2. Assotsiatsioonid

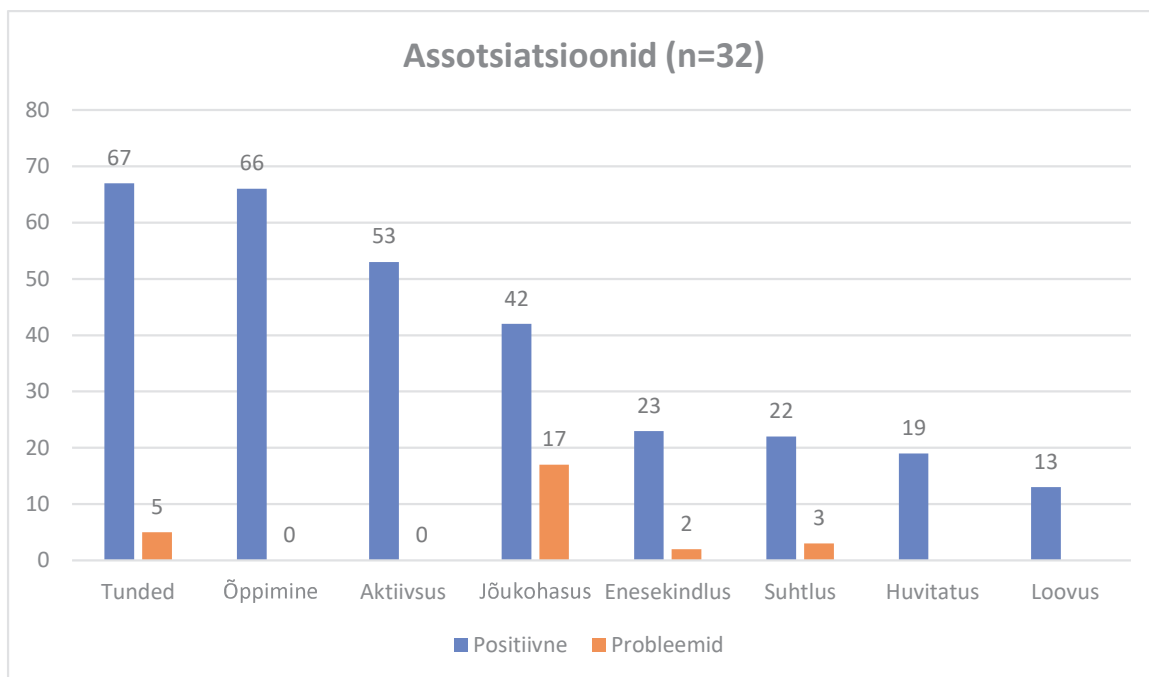
Tegevuse kirjeldus: Õppijad seisavad püsti näoga vastamisi. Üks õppija ütleb ühe nimisõna või omadussõna, näiteks *päike*. Teine õppija ütleb esimese sõna, mis talle tuleb pähe, kui ta kuuleb sõna päike, näiteks *kollane*. Esimene õppija ütleb nüüd esimese sõna, mis tal tuleb pähe, kui ta kuuleb sõna kollane, näiteks *juust*. NB! Enam ei pea mõtlema päikesele, vaid reageerida tuleb vaid viimasele sõnale. Samamoodi jätkatakse.

Assotsiatsioonide tegevust katsetas 29 üliõpilast, neist kaks üliõpilast kaks korda ja üks üliõpilane kolm korda. Seega katsetati assotsiatsioonide tegevust kokku 32 korda. 17 korda tehti assotsiatsioonide tegevust koolis, neist kümnel korral eesti keele tunnis ning viis korda muus ainetunnis (draamaõpetus, muusikaõpetus, inimeseõpetus jm) ja kaks korda väljaspool tunde (pikapäevarühmas ja õpilasomavalitsusega). Seitse korda viidi tegevus läbi kodus pereliikmetega, neli korda lasteaias, kaks korda täiskasvanute keelekursusel ja kaks korda täiskasvanutega vabal ajal.

14 korral viidi tegevus läbi täpselt samamoodi, nagu seminaris õpiti ja 18 korral muudeti mingeid aspekte, nt ei viidud tegevust läbi paarides, vaid kogu rühmaga koos; ei öeldud assotsiatioone, vaid lihtsalt teemakohaseid sõnu (puu- ja köögiviljad, suvine reis, tänases tunnis õpitud sõnad jm) või kindla algustähega sõnu.

Assotsiatsioonitegevuse kirjeldustes kasutatud kategooriate kokkuvõte on esitatud joonisel 2 ning sellele järgneb iga kategooria kokkuvõte esinemissageduse järjekorras. Näidetes on üliõpilased kodeeritud tähega *Õ* ja järjekorranumbriga.





**Joonis 2.** Assotsiatsiooniülesannete tegevuse katsetamise kirjeldustes esinenud kategooriad (% tegevuse katsetamiste arvust)

## Tunded

Positiivseid tundeid mainitakse 21,5 tegevuse ehk 66% kirjelduses. 1,5 tegevuse ehk 5% kirjelduses olid mainitud ka negatiivsed emotsioonid. Kõige rohkem, 11 tegevuse kirjelduses, nimetati tegevuse meeldivust (näited 13, 14).

(13) Lastele meeldisid kõik mängud ülivõrdes väga! (Õ16, algkool, eesti keele tund)

(14) Teine mäng, mis neile täiega meeldis, oli assotsiatsioonid. (Õ27, täiskasvanud, keelekursus).

Lõbusust on otsesõnu nimetatud kahes kirjelduses, mitmel korral on öeldud, et mängijad said palju nalja ja naerda (näited 15, 16).

(15) Lastel oli väga lõbus. (Õ10, algkool, pikapäevarühm)

(16) Poistel oli päris palju nalja selle mänguga, itsitamist oli palju. (Õ39, põhikool, kodus)

Sõna *rõõm* on positiivse tunde väljendamiseks kasutatud kolmel korral. Samuti on kolmel korral mainitud, et õppijate tagasiside oli positiivne. Mitmel korral on positiivsete emotsiooni väljendamiseks kasutatud korraga mitut erinevat omadusõna (näide 17).

(17) Samas sai laps sõna ise välja mõeldes eduelamuse ja tundis mängust samamoodi rõõmu. Lastevanemate tagasiside oli ka südant soojendav, sest lapsed muljetasid ka kodus toredatest tundidest. (Õ16, algkool, eesti keele tund)

Negatiivseid tundeid kirjeldati kahel korral (näited 18, 19).

(18) Eesti keeles mängides tundsid ennast mugavalt kõik. Inglise keeles nooremad tundsid ennast hästi, vanuselt vanemad inimesed tundsid ennast ebamugavalt. (Õ15, täiskasvanud, vabal ajal)

(19) Negatiivseks võib välja tuua, et vahel tekkisid väiksed tülid, kui kokku juhtusid väga aeglane ja väga kiire või suure sõnavaraga laps. Kiirel lapsel ei jätkunud kannatust teist ära kuulata, samuti juhtusid mõnel lapsel rumalused välja tulema. (Õ24, algkool ja põhikool, erinevad tunnid)

## Õppimine

Assotsiatsioonitegevuse positiivne mõju õppimisele on selgesõnaliselt välja toodud 21 tegevuse ehk 66% kirjelduses. Enim on õpetajad välja toonud tegevuse positiivse mõju sõnavara arendamisele ja kinnistamisele, seda 14 kirjelduses (näited 20–22).

- (20) Mängud aitavad passiivset sõnavara aktiveerida. (Õ8, lasteaed)
- (21) Me õppisime ka kiiresti leidma sünonüüme või hoopis teisi sõnu. (Õ23, algkool ja põhikool, eesti keele tund)
- (22) Nad pole kunagi osalenud sellistes mängudes ja tegevustes. Kuigi üle poole inimesi on eesti keele ära õppinud, siis nende kogemus on lihtsalt sõnade pähe tuupimine. Nad arvavad, et sellised tegevused on kindlasti keele õppimises abiks. (Õ15, täiskasvanud, vabal ajal)

Rääkimisoskuse arengust on juttu seitsmes kirjelduses (näited 23–26).

- (23) Nii rääkimisoskus arenebki. (Õ8, lasteaed)
- (24) Rääkimiseks, sõnavara kinnistamiseks ja selle kasutuseks ülesanded on ülihead. (Õ12, lasteaialaps, eratund)
- (25) Õpilased õpivad rääkima. (Õ28, põhikool, õpiraskustega väikeklass)
- (26) Näilise lihtsuse taga peitub tõhus instrument, mille abil saab algajat toetada ja rääkima panna. (Õ18, täiskasvanud, keelekursus)

Kolmel korral on juttu üldisest keeleoskuse arengust ja keeleõppe soodustamisest (näide 27).

- (27) Üldine tagasiside: omandatud meetodid on väga mitmekesised ja sobivad keele õppimiseks erinevatele sihtrühmadele. (Õ12, lasteaialaps, eratund)

Neljal korral on mainitud ka muude oskuste, näiteks sõnaliikide õppimist, kuulamisoskuse arendamist, tähelepanu ja mälu (näited 28, 29).

- (28) See tegevus oli neile kindlasti kasulik, kuna aitas kinnistada nimisõnu ja omadussõnu, mis vahel endiselt segadust tekitavad. Lisaks arendasime tegevuse kaudu kuulamisoskust, tähelepanu, rääkimisoskust ning ka julgust. (Õ9, algkool, eesti keele tund)
- (29) Tegevus samuti arendab kuulamisoskust ja oskust kuulata teisi ning olla tähelepanelik, et mitte korrata sõnu, mida teised õppijad olid juba varem öelnud. Mäng arendab ka rääkimisoskust ja see on hea mälu treening, mis aitab aju aktiveerida. (Õ25, lasteaed)

## Aktiivsus

Aktiivsusega seotud märksõnu kasutasid õpetajad 17 tegevuse kirjelduses ehk 53% kirjeldustest. Üheksa korda mainisid õpetajad, et assotsiatsioonitegevus aitas õppijaid kaasata ja tegevusse haarata (näide 30).

(30) Tänu sellele ülesandele olid kõik õpilased kaasatud ja igaüks sai midagi öelda. (Õ38, algkool, inimeseõpetuse tund)

Kaheksa korda kirjeldati tegutsemissoovi (näide 31), sh paar korda ka võistlusmomenti (näide 32).

(31) Nad avaldasid soovi, et teha sarnaseid mänge kord nädalas, mis aitaks arendada nende sõnavara. (Õ30, täiskasvanud, vabal ajal)

(32) Isegi, kui teema lastele tundub igav, püüavad nad ikka erinevaid sõnu meelde jätta ainult selleks, et tunni lõpus sõnamäng võita. Lastele meeldis võistlusmoment. (Õ24, põhikool, erinevad tunnid).

Seitse korda mainiti ka aju aktiveerimist (näide 33).

(33) Seetõttu antud mängu jooksul me õppisime ka kiiresti leidma sünonüüme või hoopis teisi sõnu, et aju hakkaks aktiivsemalt töötama stressiolukorras, nt eksamil. (Õ23, algkool ja põhikool, eesti keele tund)

## Jõukohasus

Jõukohasusega seotud positiivseid märksõnu on kasutatud 13,5 kirjelduses ehk 42% ja probleeme toodud esile 5,5 tegevuse kirjelduses ehk 17% kirjeldustest. Positiivsena tuuakse välja tegevuse lihtsust (näide 34) ja õppijate hakkamasaamist (näide 35).

(34) Minu arvates on seostemäng üks lihtsamaid, kuid samas tõhusamaid viise, mis aitab õppijal häälestuda. Samas ei tasu seda alavääristada, sest näilise lihtsuse taga peitub tõhus instrument, mille abil saab algajat toetada ja rääkima panna. Lihtsad asjad tekitavad vähem barjääre. (Õ 18, täiskasvanud, keelekursus)

(35) Arvasin, et tuleb raskusi kõikide sõnade meelde tuletamisega. Kuid lapsed said selle ülesandega hakkama ja ütlesid neid sõnu, mis nad teadsid ja õnnestus nimetada neid seoses teemaga. (Õ38, algkool, inimeseõpetuse tund)

Probleemidena on esile toodud reeglite mittekohest mõistmist (näide 36), toe vajamist (näide 37) ja mõne õppija madalamat toimetulekut (näide 38).

(36) Kuna õpilaste vanus ja arengutase olid erinevad, esines mängudes väikeseid seisakuid, kus tuli reeglid üle selgitada. Osadel mängudel muutisime natuke reegleid ja mängisime kogu rühmaga, mitte ainult paarides. (Õ7, põhikool, õpilasmavalitsus)

(37) Mõned proovisid rahulikult ja aeglaselt nendel ülesanne võttis aega. Üldiselt mäng õnnestus, aga mõned lapsed vajasisid tuge. (Õ8, lasteaid)

(38) Huvitav on see, et 3. klassi õpilased said paremini hakkama, kui 8. klassi õpilane. Seda võib põhjendada sellega, et vanem laps (mängisime temaga kahekesi) püüdis pakkuda väga keerulisi sõnu, mida eesti keeles ta ei oska. (Õ23, algkool ja põhikool, eratund)

### **Enesekindlus**

Enesekindluse kasvu on mainitud 7,5 kirjelduses ehk 23% kõigist kirjeldustest. Assotsiatsioonitegevus aitas vähendada barjääre ja õppijad tundsid end vabamalt (näited 39, 40).

(39) Mängud julgustavad lapsi tegutsema ja hirmudest vabanema. (Õ8, lasteaed)

(40) Lihtsad asjad tekitavad vähem barjääre. Kasvatada õppijas eneseusku. (Õ18, täiskasvanud, keelekursus)

Negatiivselt on seda kategooriat mainitud 0,5 kirjelduses ehk 2% kõigist kirjeldustest (näide 41).

(41) Eesti keeles mängides tundsid ennast mugavalt kõik. Inglise keeles nooremad tundsid ennast hästi, vanuselt vanemad inimesed tundsid ennast ebamugavalt. aitab leevendada pingelist olukorda klassis. (Õ15, täiskasvanud, vabal ajal)

### **Suhtlus**

Suhtluse teema on välja toodud seitsme tegevusekirjelduses ehk 22% (näide 42) ja negatiivset ühes kirjelduses ehk 3% kõigist kirjeldustest (näide 43).

(42) Parandavad ka klassis omavahelisi suhteid. Peale mängu oli veidi lihtsam nii minul kui ka lastel tundi teha. (Õ16, algkool ja põhikool, erinevad tunnid)

(43) Negatiivseks võib välja tuua, et vahel tekkisid väikesed tülid, kui kokku juhtusid väga aeglane ja väga kiire või suure sõnavaraga laps. Kiirel lapsel ei jätkunud kannatust teist ära kuulata, samuti juhtusid mõnel lapsel rumalused välja tulema. Muidugi on see hea harjutus, et õppida teistega koostööd tegema ja arvestama. (Õ24, algkool, erinevad tunnid)

### **Huvitatus**

Huvitatus kategooria on välja toodud kuues kirjelduses ehk 19% kõigist kirjeldustest (näited 44, 45).

(44) Ülesanded olid väga põnevad ja kasulikud minu pereliikmete jaoks, kuna minu pere on kakskeelne. (Õ5, täiskasvanud ja lapsed, kodus)

(45) Plussiks on ka see, et isegi kui teema lastele tundub igav, püüavad nad ikka erinevaid sõnu meelde jätta ainult selleks, et tunni lõpus sõnamäng võita. (Õ24, algkool, erinevad tunnid)

## Loovus

Loovust on välja toodud nelja tegevuse puhul ehk 13% kõigist kirjeldustest (näide 46).

(46) Ülesanne arendas õpilaste loovust (Õ32, algkool, muusikatund)

**Kokkuvõttes** oli tegemist kõige populaarsema katsetatava tegevusega, mida katsetati kokku 32 korral. Tegevuse põhieesmärgiks võib pidada eestikeelse sõnavara ülessoojendamist. Tegevus on lihtne, sest on vaja öelda üksiksõnu algvormis. Samas on tegevus tunduvalt nõudlikum kui tervitamise ja nimede õppimise tegevus, sest siin tuleb ise sõnu öelda, mitte korrata etteantud fraase. Tegevus õpetab kaaslast kuulama ja vastavalt tema öeldule reageerima, ilma et oleks võimalik enne oma juttu pähe õppida. Seega võib öelda, et see tegevus on nagu autentse suhtluse minimudel. Samuti vabastab tegevus õppijad hirmust valede vastuste ees, sest siin polegi peaaegu võimalik valet vastust öelda. Mängulisuse element on selles tegevuses ootamatus ja üllatus ning improviseerimise vajalikkus. Kirjeldustest ilmnes, et ka see tegevus oli õppijaile uudne. Kategooriatest oli siingi esikohal positiivsete tunnete tekkimine, kuid seekord jagas see kategooria esikohta õppimise kategooriaga. Kumbagi oli nimetatud kahes kolmandikus kirjeldustest. Korduvalt mainiti sõnavara õppimist. Samuti toodi sageli välja kasulikkust rääkimisoskuse arengule, sest kõik õppijad räägivad korraga ja saavad seega palju rääkida. Mõisteti ka väikeste sammude kaupa rääkimisoskuse arendamise kasulikkust. Seda tegevust aga ka muudeti rohkem kui pooltel katsetuskordadel. Mitu korda ei tehtud tegevust paarides, vaid koos kogu rühmaga. Sel juhul on aga õppijate rääkimismaht väga palju väiksem. Samuti muudeti tegevust sel viisil, et ei lastud öelda vabu assotsiatsioone, vaid sõnu etteantud teemal või tunnis õpitud sõnu. Ka selline tegevus on kindlasti kasulik, kuid mänguline moment on sel juhul palju väiksem.

### 5.1.3. Elavad pildid

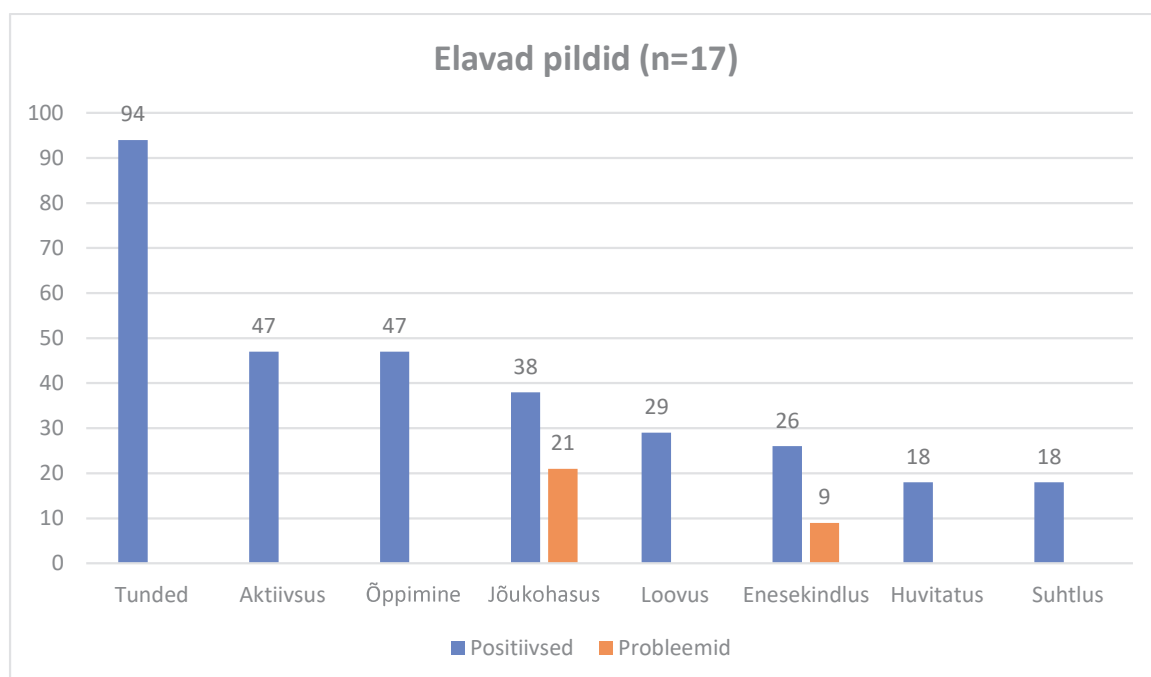
Tegevuse kirjeldus: elavad pildid rühmades 1. Õppijad käivad ruumis ringi, kuni õpetaja ütleb *Stopp*. Need neli inimest, kes on üksteisele sel hetkel kõige lähemal, moodustavad rühma. Õpetaja ütleb teema, näiteks *park*. Kõik rühmad teevad pargiteemalise eluspildi, igaüks kujutab pildil mingit objekti. Omavahel ei arutata. Esimene soovija võtab vastava poosi ja ütleb, kes ta on, näiteks *Mina olen puu*. Teineteise järel võtavad kõik oma poosid ja ütlevad, kes nad on, näiteks *Mina olen orav*. *Mina olen jalutaja*. *Mina olen prügikast*. Kõik rühmad teevad pilte

korraga. Seejärel käiakse jälle edasi mööda ruumi, kuni õpetaja ütleb uuesti *Stopp*. Moodustatakse uued rühmad, õpetaja ütleb uue teema, näiteks *rand, kool, loomaaed, pidu* ja tegevused korduvad.

Elav ühispilt. Õpetaja seisab ruumi keskele, võtab mingi poosi ja ütleb, kes ta on, näiteks *Mina olen puu*. Õppijad tulevad ükshaaval pildile, võtavad vastava poosi ja ütlevad, kes nad on (võivad ka lisada, kus nad on), näiteks *Mina olen leht ja ma olen puu küljes. Mina olen jänes ja ma olen puu taga. Mina olen porgand ja olen jänese suus*. Pilte võib teha korduvalt ja eri teemadel.

Elavate piltide tegevust katsetas 15 üliõpilast, neist kaks üliõpilast kaks korda. Seega katsetati elavate piltide tegevust kokku 17 korral. 13 korda katsetati tegevust koolis: kolm korda eesti keele tunnis, neli korda loodusõpetuse tunnis ja kuus korda mujal. Kaks korda katsetati tegevust lasteaias, ühel korral kodus oma lastega ja ühel korral kolleegidega. 15 korral viidi tegevus läbi nii, nagu seda oli harjutatud seminaris, kahel korral viidi sisse mõningaid muudatusi.

Elavate piltide kirjeldustes kasutatud kategooriate kokkuvõtte on esitatud joonisel 3 ning sellele järgneb iga kategooria kokkuvõtte esinemissageduse järjekorras. Näidetes on üliõpilased kodeeritud tähega *Õ* ja järjekorranumbriga.



**Joonis 3.** Elavate piltide ülesannete tegevuse katsetamise kirjeldustes esinenud kategooriad (% tegevuse katsetamiste arvust)

## Tunded

Positiivseid emotsioone mainitakse 17 tegevusest 16 ehk 94% puhul. Kaheksa korda nimetati mängu meeldivust (näide 47).

(47) Lastele meeldis see väga ja sooviti suisa neli korda seda läbi teha, et olla erinevates rollides. (Õ16, algkool, draamaõpetuse tund)

Lõbusust on otsesõnu nimetatud kahe tegevuse juures, lisaks on aga nelja tegevuse juures mainitud, et saadi palju nalja ja naerda (näited 48, 49).

(48) Tegevuse ajal saime nii palju naerda, sest meie pildil olid mammut, mammuti lont, jääväli, vastupidav inimene, koobas, koopalõvi, jahimees jne. (Õ13, põhikool, eesti keele tund)

(49) Mäng meeldis kõigile. Saime koos naerda ja mõelda, mis seal Vabaduse väljakul siis veel on. Arvan, et mäng oleks veel lõbusam olnud, kui meid oleks rohkem kohal olnud. (Õ30, täiskasvanud, vabal ajal)

Rõõmu mainiti kirjeldustes kahel korral (näide 50) ja *väga positiivne* ühel korral (näide 51).

(50) Õpetajana oli tore näha, et ka lapsed, kes on muidu vaiksed rühmas ja pelgavad rääkimist, olid väga aktiivsed ja tegutsesid suure rõõmuga. (Õ36, lasteaed)

(51) Õppijatelt saadud tagasiside oli väga positiivne, lapsed tänasid. (Õ13, põhikool, eesti keele tund)

Kolmel korral on kasutatud väljendit *jäid väga rahule* / *jäid rahule*.

## Aktiivsus

Õppijate aktiivsusega seotud märksõnu on õpetajad oma kirjeldustes kasutanud kaheksa tegevuse ehk 47% korral kõigist kirjeldustest. Kõigis kaheksas kirjelduses on õpetajad välja toonud õppijate soovi mängida. Viiel korral palusid õppijad tunnis õpetajal tegevust jätkata (näited 52, 53).

(52) Ja siis läks lahti üksteise üle trumpamine. Kõik tahtsid äkki midagi erilist olla. Kui mäng läbi, ütles üks poiss: „Seda mängu võiks koolis kogu aeg mängida.“ (Õ16, algkool, draamaõpetuse tund)

(53) Teine kord lapsed palusid juba minul mängida veelkord seda mängu, selline algatus tähendab, et lastele meeldis see mäng väga. (Õ25, lasteaed)

Kolmel korral märkas õpetaja, kuidas lapsed tegid tegevust iseseisvalt edasi (näited 54, 55).

(54) Märkimisväärne on see, et nüüd mängivad lapsed seda vabal ajal iseseisvalt ja kutsuvad õpetajaid vaatama (Õ23, lasteaed)

(55) Nägin hiljem vahetunnis, et mõned lapsed tegid uusi pilte planeetidest. (Õ11, algkool, loodusõpetuse tund)

Otseselt aktiivsusest on räägitud ühel korral (näide 56)

Lapsed, kes on muidu vaiksed rühmas ja pelgavad rääkimist, olid väga aktiivsed ja tegutsesid suure rõõmuga. (Õ36, lasteaed)



## Õppimine

Tegevuse „Elavad pildid“ õppimist soodustav mõju on selgesõnaliselt välja toodud kaheksa tegevuse ehk 47% puhul kõigist kirjeldustest. Enim tõstsid õpetajad esile tegevuse positiivset mõju sõnavara arendamisele ja kinnistamisele, seda seitsmel korral, ning neist viie puhul on rõhutatud just temaatilise sõnavara arengut (näite 56, 57).

(56) Tegime pilte eri teemadel, see on hea võimalus sõnavara kinnistamiseks. (Õ25, lasteaed)

(57) Loodusõpetuses jäid lastel väga segaseks jõega seotud terminid ning enamusel tagasiside terminitele ebaõnnestus, kuna ei mõisteta looduse loogikat. Otsustasin selle klassiga viia läbi mängu „Ühine pilt“, et kinnistada jõega seotud termineid. Õpilane pidi valima loosiga kindla rolli (peajõgi, harujõgi, lisajõgi, jõe lähe, jõe suue, vasak kallas, parem kallas, jõgikond, vesikond, meri) ning võtma sisse täpse koha pildil. Lastele meeldis see väga ja sooviti suisa neli korda seda läbi teha, et olla erinevates rollides. Mäng aitas, kordavas tagasiside terminite töös ei ebaõnnestunud enam keegi. (Õ16, põhikool, loodusõpetuse tund)

Rääkimisoskuse arengust on juttu kahel korral ning lausete moodustamise oskuse arengust ühel korral. Samuti nimetati kaks korda mängu üldist õppimist soodustavat mõju (näide 58).

(58) Selline uus lähenemine õppimisele oli laste jaoks kasulik, tekitas huvi uute teadmiste vastu. (Õ25, lasteaed)

Üks kord nimetati kuulamisoskuse, loovuse ja fantaasia arengut.

## Jõukohasus

Jõukohasusega seotud positiivseid märksõnu on kasutatud 6,5 kirjelduses ehk 38% ja probleeme väljendatud 3,5 kirjelduses ehk 21% kõigist kirjeldustest. Tegevuse raskusest räägitakse viiel juhul. Kolmel korral nende hulgast mainitakse, et tegevuse alguses esines segadust, mis siiski peatselt lahenes (näited 59–61).

(59) Esimene teema *park*, ei tulnud hästi välja, sest kõik lapsed ei saanud päris täpselt aru, mida nad tegema peavad. Siis aga teiste pealt vaadates läks asi käima. (Õ16, algkool, draamaõpetuse tund)

(60) Esimene katse meil ei õnnestunud, sest minu ümber tekkis palju rebaseid. Täpsustasin siis, et keskendume eelkõige taimedele ja proovisime uuesti. Seekord õnnestus juba pildile saada rohkem puid ja metsas kasvavaid seeni, marju. (Õ21, algkool, loodusõpetuse tund)

(61) Kolmest läbi tehtud mängust oli viimane laste jaoks kõige keerulisem. Raskusi valmistas see, et tuli mõelda mitmele asjale korraga: milline imetaja on pildil, mis temaga kokku võiks sobida, kuidas pilti kehakeeles väljendada. (Õ6, algkool, loodusõpetuse tund)

Kahel korral märkis õpetaja, et valis selle tegevuse just seetõttu, et harjutada õppijatele rasket teemat (näide 62).

(62) Seisin ruumi keskele, võtsin sisse poosi ja ütlesin, et mina olen „Vabaduse väljak“ (valisin sellepärast sellise teema, kuna eelnevalt märkasin ühes mängus, et see valmistab mängijatele raskust (Õ 30, täiskasvanud, vaba aeg)

Kaks korda kirjeldasid õpetajad oma võtteid tegevuse jõukohasemaks muutmisel (näide 63).

(63) Lastele olid abiks ka alguses väikesed pildid mille nad võtsid pimesi endale. (Õ36, lasteaed)

Üks õpetaja väljendas ka selget üllatust, et õpilased ülesandega nii hästi hakkama said (näide 64).

(64) Minu üllatuseks, ei tekkinud probleeme. (Õ36, lasteaed)

### **Loovus**

Loovuse märkimine esineb viie tegevuse kirjelduses ehk 29% kõigist kirjeldustest. Otseselt on sõna *loovus* kasutatud ühel korral (näide 65) ning sõnu *fantaasia* või *fantaseerima* kahe mängu kirjelduses (näide 66).

(65) Tänu mängulisusele arenes loovus. (Õ11, algkool, loodusõpetuse tund)

(66) Lapsed tulid ükshaaval pildile ning fantaseerisid, kes nad võiksid olla ja mis poosi tuleks võtta. (Õ25, lasteaed)

Loovuse arengut võib näha ka kirjeldustes, milles mainitakse laste lennukaid mõtteid või kirjeldatakse eri rolle, mida lapsed välja mõtlesid (näide 67).

(67) Rollid ja laused olid erinevad, näiteks *mina olen tool* (laps istub vaiba peal sirge seljaga ja jalad on sirutatud sirgelt ja koos), *mina olen laud* (seisab neljakäpukil), *mina olen supitaldrik* (peopesad kokku ja teise lapse selja peal, kes on laua rollis), *mina olen vaip* (laps, kes lamab vaiba peal), *mina olen kruus* (rusikas teise lapse selja peal, kes on laua rollis) jne. (Õ25, lasteaed)

### **Enesekindlus**

Enesekindlusest räägiti positiivselt 4,5 kirjelduses ehk 26% ja probleeme väljendati 1,5 kirjelduses ehk 9% kõigist kirjeldustest.

Kaks õpetajat kirjeldasid õpilaste algset tagasihoidlikkust (näide 68) või isegi hirmu (näide 69).

(68) Algul olid osalejad häbelikud. (Õ2, põhikool, inglise keele tund)

(69) Õeldi, et ei olnud nii lihtne oma pilti välja mõelda, mõnel oli isegi paanika (Õ40, gümnaasium, vene keele tund)

Neli korda toodi välja, et mängustatud tegevused suurendasid rääkimisjulgust (näited 70, 71).

(70) Lapsed olid algul tagasihoidlikud, kuid peale esimest pilti ning kuuldes minu poolt sõnalist emotsionaalset tunnustamist esimesele rühmale, muutusid järgnevad rühmad julgemaks ning kiiremaks. (Õ11, algkool, loodusõpetuse tund)

(71) Ka lapsed, kes on muidu vaiksed rühmas ja pelgavad rääkimist, olid väga aktiivsed ja tegutsesid suure rõõmuga (Õ36, lasteaed)

## **Huvitatus**

Huvitatust on välja toodud kolmes kirjelduses ehk 18 % kõigist kirjeldustest (näide 72).

(72) Lapsed olid väga põnevil ja see oli väga hea viis, kuidas korrata erinevaid metsloomi ja mida me leiame metsas. (Õ36, lasteaed)

Üks õpetaja on ka märkinud, et tüdrukuid huvitas mäng rohkem kui poisse (näide 73).

(73) Tüdrukuid huvitas see mäng rohkem kui poisse. (Õ21, algkool, loodusõpetuse tund)

## **Suhtlus**

Suhtlusega seotud näiteid esines kolme tegevuse kirjelduses ehk 18% kõigist kirjeldustest. Õpetajatel on maininud, et lapsed arvestasid üksteisega, olid abivalmid ja innustasid kaaslasi (näited 74, 75).

(74) Märkasini, et nad tegevuse käigus innustasid teineteist eesti keeles. Selle tegevusega on hea arendada rühmatööd, arvestamist teineteisega (Õ2, põhikool, inglise keele tund)

(75) Minu üllatuseks olid lapsed üksteisega väga sõbralikud. See tegevus hea, et lastes arendada üksteisega arvestamist. Lapsed olid ka väga abivalmid ja suunasid ka üksteist rolle valima. (Õ36, lasteaed)

Gümnaasiumiõpilaste puhul on välja toodud tolerantsuse suurenemist (näide 76).

(76) Olla lahke, tolerantne, aidata – need omadused ilmnesid õpilased selles mängus. (Õ40, gümnaasium, vene keele tund)

**Kokkuvõttes** katsetati elavate piltide tegevust keskmisel hulgal, seda proovisid peaaegu pooled üliõpilased. Tegevuse peaesmärgiks võib pidada elevuse ja energia tekitamist, sõnavara ja fraaside ülessoojendamist ning keelekasutuse sidumist eri meeltega. Tegevusel on mitmeid mängulisi elemente, nagu ootamatus, üllatus, nali, loovus. Üliõpilaste kirjeldustest kerkis suure ülekaaluga esile positiivsete tunnete teke, mida nimetati sageli ka ülivõrdes. Tegevus tekitas ka üsna palju aktiivsust, korduvalt kirjeldati, kuidas õppijad tahtsid tegevust

korrata ja esines ka juhuseid, kus õpilased tegid seda tegevust iseseisvalt vahetunnis edasi. Üsna palju on selle tegevuse puhul välja toodud ka õppimist, eriti kasu õpitava sõnavara kordamiseks. Korduvalt oli elavate piltide tegevus aidanud õppida ka muude ainete (nt loodusõpetuse) sõnavara. Tegevuse jõukohasuse kohta oli eri tüüpi arvamusi. Tegevusega esines mõnikord alguses mõningaid probleeme eelkõige tegevuse uudsuse tõttu. See nõudis õpetaja toetust ja õppijaile aja andmist, misjärel hakkasid õppiajd rohkem arenema. Toodi aga ka välja, et see tegevus oli väga kasulik just mõne muidu keerulisena tunduva teema omandamiseks.

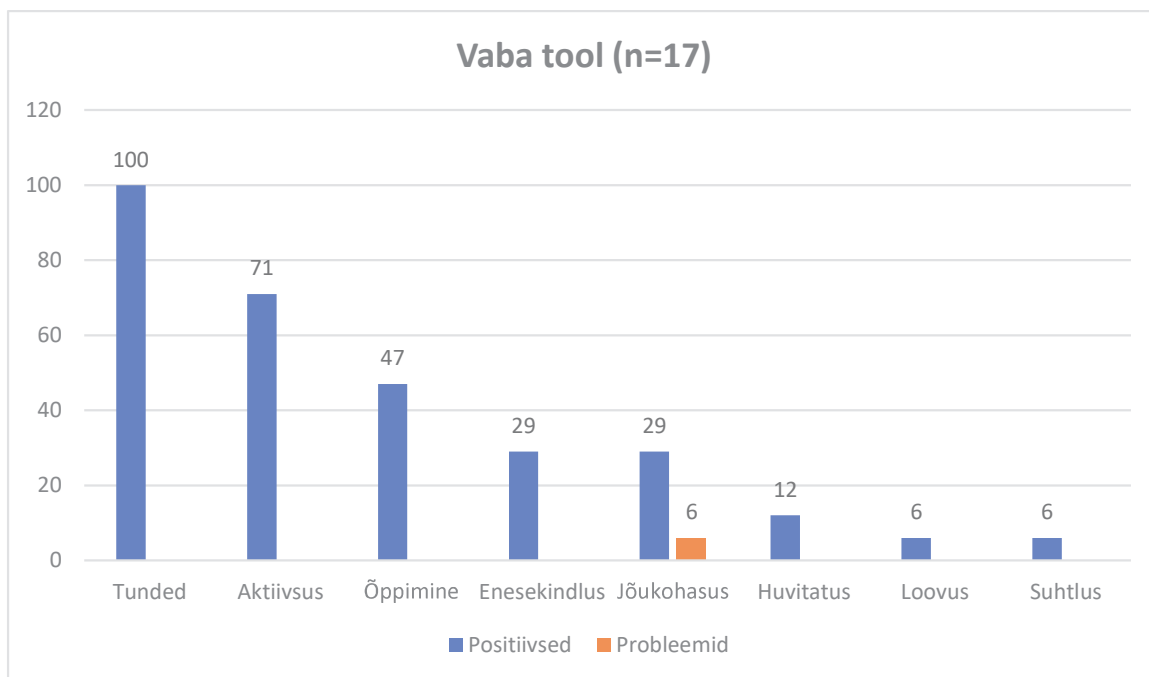
#### 5.1.4. Vaba tool

Tegevuse kirjeldus: kõik õppijad istuvad toolidel ringis. Õpetaja seisab ringi keskel ja ütleb ühe fakti enda kohta, nt *Mul on kass*. Kõik, kellel on ka kass, tõusevad püsti ja leiavad endale kiiresti uue istekoha. Õpetaja püüab samuti endale kiiresti istekoha leida. Üks õppija jääb ilma istekohata ja tema tuleb nüüd ringi keskele ning ütleb ühe fakti enda kohta nt *Ma elan Jõhvis* või *Ma olen naine*. Tegevused korduvad.

Vaba tooli tegevust katsetas 16 üliõpilast, neist üks tegi seda tegevust kahe erineva klassiga. Seega viidi tegevust läbi 17 korda. Koolis viidi tegevust läbi kokku 12 korral, neist põhikooliastmes kuuel korral ja algkoolis viiel korral ning gümnaasiumiastmes ühel korral. Kuuel korral viidi tegevus läbi eesti keele tunnis ja neljal korral kas klassijuhataja või kehalise kasvatuse tunnis ning kahel korral väljaspool tunde. Lasteaias viidi tegevus läbi kahel korral ning täiskasvanutega kolmel korral.

14 korral viidi tegevus läbi täpselt nii, nagu seminaris õpitud ja kolmel korral teatud muudatustega (nt asukoha märkimiseks ei kasutatud toole, vaid märkmepabereid või hularõngaid).

Vaba tooli tegevuse kirjeldustes kasutatud kategooriate kokkuvõtte on esitatud joonisel 4 ning sellele järgneb iga kategooria kokkuvõtte esinemissageduse järjekorras. Näidetes on üliõpilased kodeeritud tähega *Õ* ja järjekorranumbriga.



**Joonis 4.** Vaba tooli ülesannete tegevuse katsetamise kirjeldustes esinenud kategooriad (% tegevuse katsetuste arvust)

## Tunded

Positiivseid emotsioone mainitakse kõikide vaba tooli tegevuste puhul, mis teeb 100% läbiviidud mängusest. Kõige rohkem nimetati tegevuste meeldivust. Seda on välja toodud üheksa tegevuse puhul (näited 77, 78).

(77) Kõikidele väga meeldis ja me ei pannud tähelegi, et aeg on otsa saanud. (Õ31, täiskasvanud)

(78) Lastele väga meeldis see ülesanne. Arvan, et sellepärast, et see oli lõbus, lihtsate ja arusaadavate reeglitega ja sisaldas ka liikumist ja teatud võistlusmomenti. (Õ33, lasteaid)

Peale tegevuse meeldimise on mängu kohta kasutatud mitmeid emotsioone väljendavaid sõnu, nagu *vaimustus*, *naer*, *nautimine*, *rõõm*, *lõbu*, *nali*. Kümne tegevuse tagasisides on kasutatud vähemalt kaht eri sõna või väljendit, et kirjeldada tegevuse käigus tekkinud erinevaid positiivseid tundeid (näited 79–82).

(79) Tuli välja väga lõbusalt ja positiivselt. (Õ8, lasteaid)

(80) Õpilased nägid, et keele õppimine ei ole ainult sõnade pähe tuupime ja igavates tundides istumine, vaid ka suurepärane meelelahutus, mis pakub palju rõõmu. (Õ38, algkool, kehalise kasvatus tund)

(81) See mäng lastele väga meeldis, nad oli nii vaimustuses ja mängisid hea meelega. (Õ10, algkool, pikapäevavarühmas)

(82) Selgus, et see on ideaalne pingelangetamismäng, kuna peale koosolekut on hea mõtted eemale saada. Kõikidele väga meeldis ja me ei pannud tähelegi, et aeg on otsa saanud. (Õ31, täiskasvanud)

## Aktiivsus

Aktiivsusega seotud märksõnu võib leida 12 õpetaja ehk 71% kirjeldusest. Vaba tooli tegevuse käigus toimub pidev liikumine ja see toob kaasa ka õppijate üldise aktiivsuse tõusu. Nii on õpetajad seda tegevust ka selleks kasutanud, et õpilasi üles äratada ja elavdada (näide 83).

(83) Kuna see oli esmaspäeval esimene tund, siis peale vaheaega olid õppijad unised ning ei viitsinud eriti kaasa töötada. Siis otsustasin, et tuleb neid kuidagi äratada ja elavdada. (Õ13, põhikool, eesti keele tund)

Sellist tüüpi tegevused panevad õpilased aktiivselt kaasa tegutsema (näited 84, 85).

(84) See ülesanne tekitas õpilastes palju elevust ja tekkis justkui võistlus, sest keegi ei tahtnud ilma toolita jääda. (Õ9, algkool, eesti keele tund)

(85) Minu jaoks oli üllatuseks see, rääkisid ja võtsid osa isegi need, kes tavaliselt tunnis ei räägi. (Õ10, algkool, pikapäevarühmas)

Lapsed tahavad liikuda ja vajavad seda. Nõnda annab see aktiivne tegevus ka võimaluse pärast rahulikumalt õppetööd jätkata (näide 86).

(86) Kolmas rühm on 10. klass. Väga aktiivsed. Otsustasin nendega mängida aktiivset mängu. See oli lärmakas ja lõbus. Väsinud mängust ja emotsioonidest, töötasid kõik rahulikult ja mõnuga tunnis edasi. (Õ40, gümnaasium, vene keele tund)

## Õppimine

Vaba tooli tegevuse positiivse mõju õppimisele on selgesõnaliselt välja toodud kaheksas kirjelduses ehk 47% kõigist kirjeldustest. Mainitud on nii sõnavara kui ka rääkimisoskuse arengut (näited 87, 88).

(87) Mängud aitavad passiivset sõnavara aktiveerida. Nii rääkimisoskus arenebki. (Õ8, lasteai)

(88) Harjutab juba eelnevalt õpitud eesti keele sõnavara, väljendeid, lause koostamist. (Õ2, põhikool, eesti keele tund)

Ühel korral on mainitud ka tegevuste üldist sobivust eesti keele õpetamiseks (näide 89).

(89) Tagasisidest sain aru, et need on ideaalsed meetodid täiskasvanute õpetamiseks. Meetodid on väga mitmekesised ja sobivad keele õppimiseks erinevatele sihtrühmadele. (Õ12, täiskasvanud, vabal ajal)

## Enesekindlus

Enesekindluse ja julguse kasvu ning rääkimise hirmu vähenemist on välja toodud viies kirjelduses ehk 29% kõigist kirjeldustest (näide 90).

(90) Mängud julgustavad lapsi tegutsema ja hirmudest vabanema. Nii rääkimisoskus arenebki. Planeerin edaspidi mängu kasutada. Harjutamine teeb meistriks! (Õ8, lasteaed)

Õpetajad on rõõmuga täheldanud, et seda tüüpi tegevus pani rääkima ka muidu tagasihoidlikud õpilased (näited 91, 92).

(91) Minu eesmärk oli panna lapsi rääkima. Kahjuks klassis on alati lapsed, kes kardavad rääkida. See mäng lastele väga meeldis, nad oli nii vaimustuses ja mängisid hea meelega. Minu jaoks oli üllatuseks see, rääkisid ja võtsid osa isegi need, kes tavaliselt tunnis ei räägi. (Õ10, algkool, pikapäevarühmas)

(92) Märgata oli, et keele tase oli erinev, kuid vaatamata sellele, inimesed hakkasid mingi hetk julgemalt rääkida. Meetodid on väga mitmekesised ja sobivad keele õppimiseks erinevatele sihtrühmadele. Nad võtavad pingeid maha ja lubavad inimestel, kellele näiteks ei meeldi esineda. (Õ12, täiskasvanud, vabal ajal)

## Jõukohasus

Jõukohasust on positiivselt mainitud viiel korral ehk 29% ja probleeme toodud välja ühel korral ehk 6% kõigist kirjeldustest. Enamasti võib tagasisidest aru saada, et tegevus on õnnestunud ja olnud õppijatele igati jõukohane. Kolmel korral on välja toodud, et tegevus on igati jõukohane, kuivõrd oli juba varasemast tuttav, lihtsate ja arusaadavate reeglitega või siis oli mängijatel piisav sõnavara ja kogemus suhtlemiseks eesti keeles (näited 93, 94).

(93) Oli näha, et tegevus on neile tuttav, pakub lõbu ja nad läksid sellega hea meelega kaasa. (Õ6, algkool, eesti keele tund)

(94) Meil oli lihtsam, kuna mingisugune sõnavara ja olemas kogemus eesti keeles suhtlemises. (Õ12, täiskasvanud, vabal ajal)

Kolmel juhul on õpetajad välja toonud ka esialgseid raskusi, mis tekkisid eelkõige sellest, et mängijad polnud mängu reeglitest aru saanud (näide 95), mõnikord võis takistuseks olla õppijate madal keeleoskustase (näide 96).

(95) Esimesel katsel tekkis väike segadus, kuna kõik lapsed tormasid uue tooli poole, kuid selgus, et nad väidet tegelikult ei kuulnudki. Selgitasin ülesande uuesti üle ning teise katsega läks juba palju paremini. (Õ9, algkool, eesti keele tund)

(96) Kuna tegemist on teise klassiga, kus lapsed on vene keelt kõnelevad, oli nendel raske mõni sõna meelde tuletada. (Õ38, algkool, kehalise kasvatuses tund)



## Huvitatus

Kategooriat *huvitav* on otsesõnu välja toonud vaid kaks õpetajat ehk 12% kõigist kirjeldustest (näide 97, 98).

(97) Antud harjutus oli väga huvitav, järgmine tund nad tahtsid veel seda mängida.

(Õ10, algkool, pikapäevarühmas)

(98) Lastel oli huvitav, et on toimunud midagi uut. (Õ38, algkool, kehalise kasvatuses tund)

## Loovus

Loovuse kasvu võib selgesõnaliselt välja lugeda ühe tegevuse ehk 6% kõigist kirjeldustest (näide 99).

(99) Õpilased mängisid hea meelega, aktiivselt, rõõmuga. Edasi kasutasid nad juba oma fraase. (Õ34, algkool, eesti keele tund)

## Suhtlus

Suhtluse soodustamist, koostöö tegemist, üksteisega arvestamist ja aitamist on välja toodud ühe tegevuse puhul ehk 6% kõigist kirjeldustest (näide 100).

(100) Kui lapsel olid raskused, mida välja mõelda, siis teised aitasid ja pakkusid oma varianti. (Õ8, lasteaed).

**Kokkuvõttes** katsetasid seda tegevust peaaegu pooled üliõpilased ehk tegevust katsetati keskmisel hulgal. Tegevuse peaesmärgiks võib pidada elevuse ja energia teket ning eestikeelsete lausete ütleamise ülessoojendamist. Mängulisi elemente on selles tegevuses palju: ootamatus, kiire reageerimise vajalikkus, väike võistlusmoment. See tegevus tekitas iga katsetamise korral positiivseid emotsioone, mida sageli kirjeldati lausa ülivõrdes. Kolmveerandil juhtudest oli kirjeldatud ka aktiivsuse teket, mis oli ka oodatav, sest tegemist on siinses magistritöös käsitletud mängudest ainukese jooksu-ja võistlusmänguga. Päril palju on välja toodud ka õppimist, põhjendades seda peamiselt mängude üldise kasuga rääkimisoskuse arendamisel.

## 5.2. Vaba rääkimist arendavad ülesanded

Siin osas on esitatud kolme vaba rääkimist arendava tegevuse analüüsi tulemused: „Lemmiktegevuse pilt“ (osas 5.2.1), „Lugu jutukuubikutega“ (osas 5.2.2) ja“ Tähestiku

dialog“ (osas 5.2.3). Iga tegevuse ees on esitatud ka selle läbiviimise kirjeldus nii, nagu õppejõud selle tudengitele andis. Kõik mängustatud tegevuste kirjeldused koos on lisa 1.

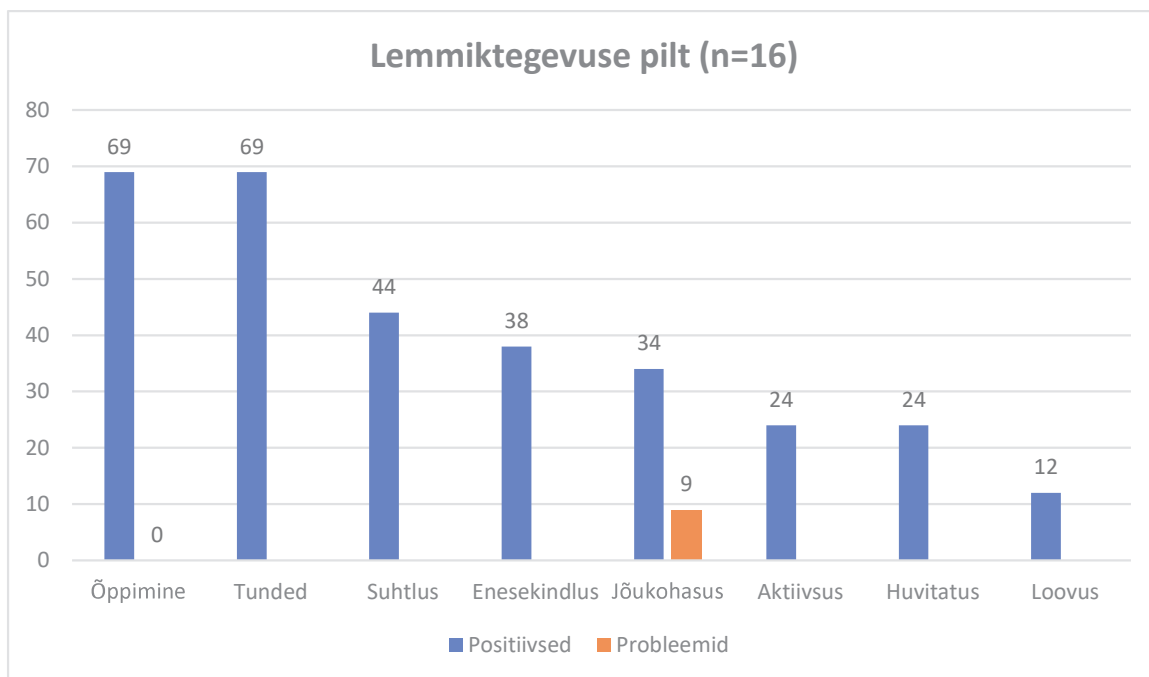
### 5.2.1. Lemmiktegevuse pilt

Tegevuse kirjeldus: kõik õppijad saavad valge paberi ja valivad endale meeldivad värvipliiatsid. Seejärel joonistavad nad pildi, millel on nad ise tegemas oma lemmiktegevust. Paberi teisele poole kirjutavad nad fraase, mida kasutades saab sellest pildist rääkida (nt *on ilus ilm, suusatan mäel, mul on hea tuju, koer jookseb, päike paistab*). Kõik tõusevad püsti ja leiavad paarilise. Esimene paariline näitab teisele oma pilti ja räägib sellest umbes minuti jooksul. Kuulaja esitab ühe küsimuse ja rääkija vastab. Siis räägib teine paariline ja esimene esitab küsimuse. Kui mõlemad on rääkinud, vahetavad nad pildi omavahel, leiavad uue paarilise ja tegevused korduvad. Nüüd räägib igaüks uuest pildist, nagu see oleks tema oma. Küsimustele vastab rääkija samuti enesekindlalt: kui teab vastust, vastab nii, kui ei tea, siis mõtleb sobiva vastuse välja.

Lemmiktegevuse pildi tegevust katsetas 16 üliõpilast. Koolis katsetati tegevust viiel korral. Üks kord katsetati tegevust huvikoolis. Kodus pereliikmetega katsetati seda tegevust neljal korral ning lasteaias kahel korral. Täiskasvanutega katsetati tegevust kokku neljal korral: üks kord keelekursusel ja kolm korda vabal ajal.

11 korral viidi tegevus läbi täpselt samamoodi, nagu seminaris õpiti, viiel korral muudeti tegevust rohkem või vähem. Ühel korral täiskasvanute puhul ja ühel korral põhikooli õpilaste puhul ei kirjutatud üles kasutatavaid fraase. Kahel korral lasteaias andis õpetaja konkreetsemalt ette, mida joonistada: oma lemmiklooma või teisel juhul viimase nädala lemmiktegevust. Pärast jutustasid lapsed vaid oma pildi põhjal. Üldiselt tehti aga tegevust siiski samamoodi, nagu seda oli harjutatud seminaris.

Lemmiktegevuse pildi tegevuse kirjeldustes kasutatud kategooriate kokkuvõtte on esitatud joonisel 5 ning sellele järgneb iga kategooria kokkuvõtte esinemissageduse järjekorras. Näidetes on üliõpilased kodeeritud tähega *Õ* ja järjekorranumbriga.



**Joonis 5.** Lemmiktegevuse pildi tegevuse katsetamise kirjeldustes esinenud kategooriad (% tegevuse katsetuste arvust)

## Õppimine

Lemmiktegevuse pildi tegevuse positiivse mõju õppimisele on selgesõnaliselt välja toodud 11 kirjelduses ehk 69% kõigist kirjeldustest. Enim on õpetajad välja toonud tegevuse positiivset mõju rääkimisoskuse arengule, seda on välja toodud kuues kirjelduses. Vahel on lisaks rääkimisoskuse arengule välja toodud ka muude oskuste areng (näited 101–103).

- (101) Siin nad said palju rääkida ja kuulata. (Õ4, täiskasvanud, vabal ajal)
- (102) Peale kõnelemisoskuse arendamise tuli juhuslikult välja, et mäng soodustas ka kuulamisoskuse arendamist. (Õ18, täiskasvanud, keelekursus)
- (103) Tulemusena harjutasid lapsed rääkimist märkamata, et nad õppisid. (Õ22, põhikool, vabal ajal)

Viiel korral tuuakse välja ka sõnavara areng ja kinnistumine (näited 104, 105).

- (104) Sellisel viisil kuulis laps mitu korda teksti ning pärast juba kordas üksikuid sõnu järgi. (Õ14, algkool, huvikooli kunstitunnis)
- (105) Kui enne rääkis õpilane ainult oma uudiseid, siis nüüd pidi rääkima ka teistest ja kasutama teise õpilase sõnavara. (Õ24, algkool, eesti keele tund)

Seda tüüpi tegevuse puhul nähakse ka võimalust grammatika õpetamiseks. Kui õpilane rääkis mingit lugu, siis kasutas ta samal ajal teatud grammativorme, mis rääkimise käigus kinnistusid (näited 106, 107).

(106) Lastel on võimalik harjutada erinevaid grammatilisi vorme. Ja parandada keeleoskust, samas tehes seda mänguliselt. (Õ29, põhikooli ja gümnaasiumi õpilane, kodus)

(107) See mäng sobiks tegusõna oleviku vormide õppimiseks suurepäraselt. (Õ11, põhikool, kirjanduse tund)

Üks õpetaja toob ka välja, et sellise mängustatud tegevuse käigus on võimalik suurepäraselt lõimida erinevaid aineid ja teemasid (näide 108).

(108) Lõimida muusikaõpetuse tund eesti keelega on põnev vaheldus nii õpilastele kui õpetajale. Õpilane ei ole võimeline laulma 45 min. järjest ja sisse tuleb põimida erinevaid tegevusi/ülesandeid, eesti keel sobib selleks väga hästi. (Õ32, algkool, muusikatund).

Mängustatud tegevuse käigus on võimalik korrata ka varem õpitut (näide 109).

(109) See tegevus oli hea selleks, et korrata nädalas tehtud tegevusi ja ka teadmisi. (Õ36, lasteaed)

## Tunded

Positiivseid emotsioone mainitakse 11 mängustatud tegevuse kirjelduses ehk 69% läbiviidud tegevustest.

Kõige rohkem nimetati tegevuse meeldivust, seda on välja toodud seitsme tegevuse puhul. Peale meeldimise on positiivsete tunnete väljendamiseks kasutatud ka sõnu *tore, äge, lõbus, rõõm, naer, hea meeleolu*. Tihti võib ühe tegevuse tagasisides leida üheaegselt erinevaid sõnu, mis väljendavad positiivseid emotsioone (näited 110–112).

(110) Ülesanne meeldis lastele väga ja nad ütlesid tunni lõpus, et tänane tund oli äge ning möödus ruttu. (Õ11, põhikool, kirjanduse tund)

(111) Tagasisides märkisid õpilased, et ülesanne oli põnev, nad ei märganud, kuidas aeg lendas ja neil oli kahju nii kiiresti tunnist lahkuda (Õ19, põhikool)

(112) Kuna täiskasvanud inimesed joonistavad nii harva, siis meeldib osalejatele see väga. Tagasiside osalejatelt – lõbus mäng. Lõpuks olid kõik lood juba absoluutselt teistsugused ja see tekitas palju naeru. (Õ15, täiskasvanud, vabal ajal)

## Suhtlus

Suhtluse soodustamist, suhtlusoskuse arengut, koostöö tegemist, üksteisega arvestamist ja aitamist on välja toonud seitsme tegevuse kirjelduses ehk 44% kõigist kirjeldustest (näited 113–116).

(113) Need tegevused aitasid lastel omavahel paremini kontakteeruda. Keskendusin eesti keelt mitte kõnelevatele õpilastele ning märkasin, et lihtne ning mänguline tegevus (igaüks oskab oma nime nimetada) aitab õpilastel teineteisega kontakti leida ning eri keelt kõnelevaid õpilasi keeleliselt kui ka emotsionaalselt integreerida. (Õ14, algkool, huvikooli kunstitund)

(114) Kuigi ütlesin, et kõik võivad korraga sumisema hakata, kuulasid õppijad üksteist väga tähelepanelikult. Vahel isegi aitasid. (Õ18, täiskasvanud, keelekursus)

(115) Tegevuse rakendamise eesmärk oli anda õpilastele võimalus oma mõtteid väljendada, arendada suhtlemisoskust, samuti oskust kuulata vestluskaaslast ja esitada vestluskaaslasele küsimus. (Õ19, põhikool, eesti keele tund)

(116) Samuti oli huvitav vaadata kuidas tugevama keele oskusega lapsed aitasid nõrgemaid ja julgustasid neid rääkima. Lapsed olid väga avatud suhtlejad ja suure rõõmuga suhtlesid üksteisega ja rääkisid oma pildi kohta. (Õ36, lasteaed)

## Enesekindlus

Enesekindluse ja julguse suurenemist on välja toodud kuuel korral ehk 38% kõigist kirjeldustest (näited 117, 118).

(117) Minule kui õpetajale meeldis mängu ajal, et ka nõrgemad õpilased hakkasid kohe pilti kirjeldama, kuna see oli nende jaoks jõukohane ülesanne, ei nõudnud suurt pingutust. (Õ11, põhikool, kirjanduse tund)

(118) Väga tore oli vaadata kuidas lapsed iseseisvalt tegutsesid ka õpetajana tundsin, et õhkkond rühmas oli väga vaba. Õpetajana täheldasin ka seda, et lapsed olid justkui julgemad küsima abi, kui ei teadnud mingit sõna eesti keeles. (Õ36, lasteaed)

## Jõukohasus

Jõukohasusega seotud positiivseid märksõnu on otseselt kasutatud 5,5 tegevuse kirjelduses ehk 34% ja probleeme toodud välja 1,5 kirjelduses ehk 9% kõigist kirjeldustest. Enamasti võib tagasisidest kaudselt aru saada, et mängud on õnnestunud ja olnud õppijatele igati jõukohased, seda ka nõrgemate õpilaste puhul (näide 119).

(119) Minule kui õpetajale meeldis mängu ajal, et ka nõrgemad õpilased hakkasid kohe pilti kirjeldama, kuna see oli nende jaoks jõukohane ülesanne, ei nõudnud suurt pingutust. (Õ11, põhikool, eesti keele tund)

Kolm õpetajat on siiski välja toonud, et madalama keeleoskuse puhul on õpetajal tulnud ülesannet lihtsustada, lisaselgitusi anda või muidu abistada (näited 120, 121).

(120) Tegevus sujus algul normaalselt, Ilmusid välja ka raskuskohad, mis oli seotud keeleoskuse tasemega. Raskustest saime üle lihtsate küsimustega, vihjete andmisega või palusin kirjutada lihtsad sõna selle joonistatud pildi kohta. (Õ2, põhikool, eesti keele tund)

(121) Õpilaste tase on erinev, oli näha, et mõne õpilase jaoks oli raske aru saada, millised lauseid lisada. Lihtsustasin ülesannet ja palusin pildi juurde öelda sõnu, mis on joonistatud laulust pärit. See sobis sellele eagrupile paremini. (Õ32, algkool, muusikatund)

## Aktiivsus

Aktiivsusega seotud märksõnu leidub nelja tegevuse puhul ehk 25% kirjeldustest. Ühel korral on õpetaja sõnastanud oma eesmärgi panna õpilased liikuma ja tuua nad koolipingi tagant välja ning see on tal ka õnnestunud (näide 122).

(122) Tuua õppijad klassipinkidest välja. Mõned läksid lausa hoogu. (Õ18, täiskasvanud, keelekursus)

Teisel korral on õpetaja täheldanud õpilaste seas tekkinud nii suurt õhinat, millesse ta pidi sekkuma. Tegemist oli mängustatud tegevusega, mida oli võrreldes seminaris õpitule veidi muudetud. Õpilased joonistasid oma lemmiklaulu ja kaaslane pidi ära arvama, mis lauluga on tegemist (näide 123).

(123) Äraarvamismängud on õpilaste jaoks huvitavad, tekib õhin ja hõigatakse vastuseid ilma teistele võimalust andmata, siin saan õpetajana sekkuda ja korraldada, et kõigil oleks arvamismäng. (Õ32, algkool, muusikatund)

## Huvitus

Kategooriat *huvitav* on otsesõnu välja toonud viis õpetajat. Nelja tegevuse ehk 25% korral kõigist tegevustest on räägitud huvitavusest ja põnevusest, mida see tegevus tekitas (näide 124) ja ühel korral ehk 6% väiksest probleemist ja selle lahendamisest (näide 125).

(124) Tagasisides märkisid õpilased, et ülesanne oli põnev, nad ei märganud, kuidas aeg lendas ja neil oli kahju nii kiiresti tunnist lahkuda, palusid mängu järgmises tunnis korrata. (Õ19, põhikool eesti keele tund)

(125) Vahel valivad õpilased mugavusest samad paarilised, siis peab õpetaja loosima paarilised, et huvitavam oleks. (Õ24, algkool ja põhikool, erinevad tunnid)

## Loovus

Loovust on välja toodud kahe tegevuse puhul ehk 13% kõigist kirjeldustest, ühel korral lasteaialaste ja teisel puhul põhikooli õpilaste puhul. Mõlemal juhul oli ülesannet võrreldes

seminaris õpitule mõnevõrra muudetud. Põhikoolis oli tunniteemaks loo tegelased ja nende kirjeldamine kirjanduslikes tekstides. Õpilased pidid end kujutlema kirjandusteose kangelaseks ning joonistama selle sümbolitena vähemalt viis lemmiktegevust paberile. Seejärel tuli paarilisele jutustada *mina*-vormis oma lemmiktegevustest. Iga paariline pidi kaaslaselt juurde küsima täpsustavaid küsimusi tema tegevuste kohta. Õpetaja sõnul elavdas selline tegevus ka õpilaste kujutlusvõimet (näide 126).

(126) See tekitas neil kujutluse, et nad viibivad reaalselt loo sündmuste keskel ning äratas neis huvi lugemise vastu, et teada saada, mis juhtub tegelastega edasi. (Õ11, põhikool, kirjanduse tund)

Ka lasteaias välja pakutud ülesanne, oma lemmiklooma joonistamine, mõjus lastele inspireerivalt (näide 127).

(127) Viimane ülesanne meeldis lastele väga. Kellel ei olnud enda päris lemmiklooma, siis see laps sai selle looma välja mõelda ja mängult temast rääkida. (Õ33, lasteaed)

**Kokkuvõttes** katsetati seda tegevust 16 korral ehk tegevust katsetasid veidi vähem kui pooled üliõpilased. Tegevuse eesmärgiks võib pidada vaba rääkimise oskuse arendamist. Seda tehakse aga toetatud viisil. Mängulised elemendid on selle tegevuse juures piltide vahetamine ja teise õppija pildist rääkimine, nagu see oleks rääkija enda oma. Üliõpilaste katsetuste kirjeldustest kerkisid võrdselt esile õppimine ja positiivsed tunded, kumbagi oli mainitud veidi üle kahe kolmandiku kordadest. Õppimise osas oli selgelt välja toodud rääkimisoskuse arenemist, kuid ka kuulamis-, sõnavara- ja grammatikaoskuse arendamist. Positiivsetest tunnetest nimetati põnevust, lõbu ja aja kiiret möödumist. Kolmandal kohal oli kategooriatest selle tegevuse puhul suhtlemine, mille puhul toodi välja õppijate head kontakteerumist selle tegevuse ajal ning ka üksteise aitamist vajaduse korral.

### 5.2.2. Lugu jutukuubikutega

Tegevuse kirjeldus: õppijad jagunevad neljakaupa rühmadesse. Iga rühm saab ühe jutukuubikute komplekti. Iga rühm valib endale loo peategelase (või ütlevad selle teised rühmad), selleks võiks olla mõni tuntud raamatu- või filmitegelane (nt Punamütsike, James Bond), tuntud inimene. Peategelast peaksid kõik rühma liikmed üsna hästi teadma. Seejärel valib iga rühm (või saab teistelt rühmadelt) peategelase tegutsemismotiivi, st mida peategelane soovib (nt astuda ülikooli, leida sõpru). Siis hakkavad kõik rühmad oma lugu jutustama. Esimene õppija veeretab üht kuubikut ja alustab lugu, kasutades kuubikul välja tulnud pilti (nt

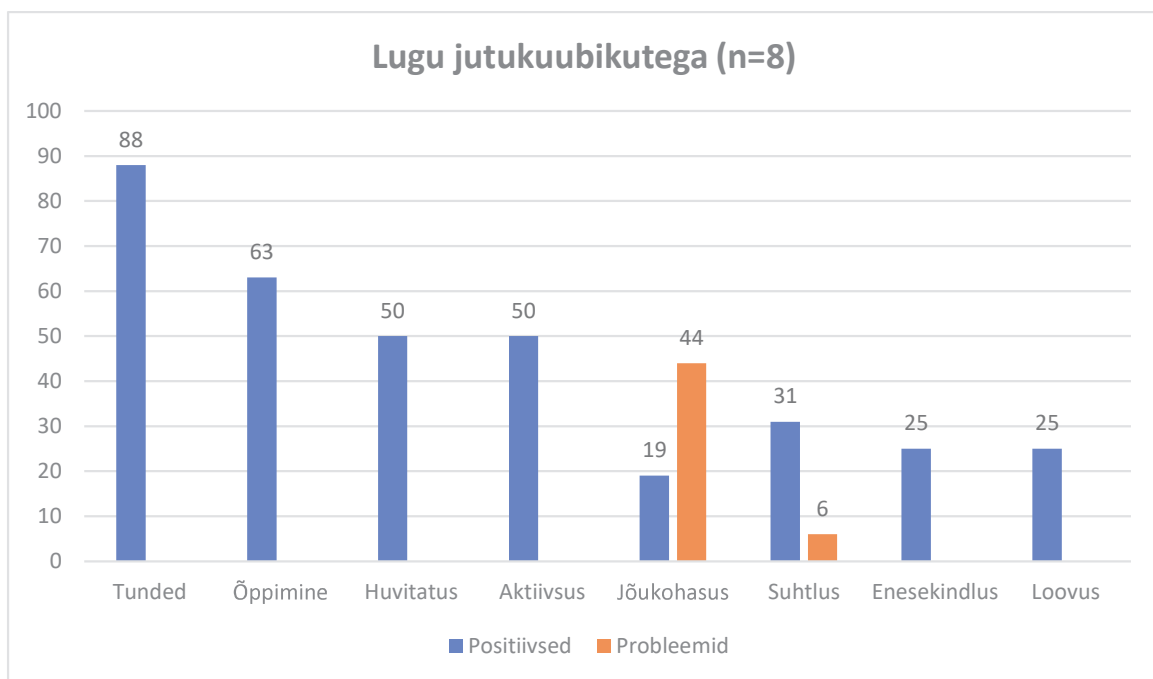


kui tuleb bussi pilt, siis võib öelda *Punamütsike pidi minema vanaema juurde ja tal oli vähe aega, seepärast otsustas ta täna sõita bussiga*). Kõik õppijad veeretavad järjest kuubikut ja jätkavad lugu.

Jutukuubikute loo tegevust katsetas kaheksa üliõpilast kaheksas eri tegevuses. Kolm korda tehti seda tegevust koolis, neist kaks korda eesti keele tunnis ja üks kord pikapäevarühmas. Kaks korda viidi tegevus läbi lasteaias, kahel korral sünnipäeval, üks kord kodus.

Kolmel korral viidi tegevus läbi nii nagu seminaris ning viiel korral muudeti tegevust mingis osas. Kahel korral oli tegemist täiskasvanutega, kes valdasid eesti keelt väga heal tasemel. Seetõttu otsustati tegevust keerulisemaks teha ja tegevuse teises etapis kirjutati ka lood üles. Põhikoolis lastega tegevust läbi viies püüdis õpetaja teha kõik samamoodi nagu seminaris, aga osadele lastele osutus ülesanne puuduliku keeleoskuse tõttu liialt raskeks ja õpetaja pidi seda lihtsustama.

Jutukuubikute tegevuse kirjeldustes kasutatud kategooriate kokkuvõtte on esitatud joonisel 6 ning sellele järgneb iga kategooria kokkuvõtte esinemissageduse järjekorras. Näidetes on üliõpilased kodeeritud tähega Õ ja järjekorranumbriga.



**Joonis 6.** Jutukuubikutega loo jutustamise tegevuse katsetamise kirjeldustes esinenud kategooriad (% tegevuse katsetuste arvust)

## Tunded

Positiivsete emotsioonide alla on liigitatud meeldivus, naer ja nali, toredus, lemmik. Positiivseid emotsioone mainitakse kaheksast tegevusest seitsme ehk 88% puhul kõigist kirjeldustest. Positiivseid emotsioone on välja toodud nii lasteaias tegevust läbi viies kui ka koolis, kodus ning ka täiskasvanute puhul. Kõige rohkem nimetati tegevuse meeldivust. Seda on välja toodud nelja tegevuse puhul (näited 128, 129).

(128) Lastele hakkas see väga meeldima. (Õ36, lasteaed)

(129) See tegevus meeldis paljudele. (Õ17, põhikool, eesti keele tund)

Kolmes kirjelduses on mainitud nalja ja naeru (näited 130, 131).

(130) Nii palju naeru oli kuulda võistkondades, nad aitasid üksteisel välja mõelda midagi naljakat. (Õ15, täiskasvanud, vabal ajal)

(131) No enamasti saab nende lugudega nalja. (Õ21, algkool, eesti keele tund)

## Õppimine

Õppimise alla on liigitatud tegevuse üldine positiivne mõju õppimisele, rääkimisoskuse areng ja lõimitud õpe. Jutukuubikute tegevuse positiivse mõju õppimisele on selgesõnaliselt välja toodud viie mängu ehk 63% puhul nii väikelastega kui ka koolis ja täiskasvanutega.

Enim on õpetajad välja toonud tegevuse positiivset mõju rääkimisoskuse arengule. Rääkimisoskuse, kõne või väljendusoskuse arengust on kirjutatud nelja tegevuse korral (näited 132–134).

(132) Kasutan ise lasteaias jutukuubikuid ja ka oma emakeelega lastel on tihti jutustamine keeruline. See aga on hea moodus nad rääkima panna. (Õ39, täiskasvanud, vabal ajal)

(133) Samuti areneb kõneoskus, laps õpib piltide järgi jutustama, analüüsib ja seostab pilte ning nende järjestusele tuginedes jutustab loogilise loo, mille on algus ja lõpp. (Õ1, kodus oma lapsega)

(134) See arendas lastel nii kõneoskust ja ka dialoogis osalemise oskust. (Õ36, lasteaias)

Ühe õpetaja kirjelduses on ka rõhutatud, et seda tüüpi tegevusega saab arendada väga erinevaid oskuseid, sest tegevus on väga mitmekülgne ja selles on lõimitud peale keele ja kõne ka matemaatika, keskkond ja kunst.

## Huvitatus

Huvitatust mainiti neljas kirjelduses ehk 50% kõigist kirjeldustest (näited 135, 136).

- (135) Jutud olid huvitavad. Peaks lindistama. (Õ17, põhikool, eesti keele tund)
- (136) Lõpuks tuli kokku väga vahva jutt (Õ31, lasteaed)

## Aktiivsus

Aktiivsust mainiti nelja tegevuse kirjelduses ehk 50% kõigist kirjeldustest (näited 137, 138).

- (137) Lastele see väga meeldis ja elevust jätkus veel terveks päevaks. (Õ31, lasteaed)
- (138) Palusid osta kuubikuid ja mängida seda mängu kunagi veel. (Õ 15, täiskasvanud, vabal ajal)

## Jõukohasus

Jõukohasusega seotud märksõnu on otseselt 3,5 ehk 44% mainiti tegevuse raskust ja 1,5 ehk 19% kõigist kirjeldustest lahendusi jõukohaseks muutmisel. Üks õpetaja on öelnud, et tema teise klassi jaoks on see tegevus hetkel veel liiga raske (näide 139) ja teine õpetaja, et tema rühmal ei tulnud see tegevus välja väheste oskuste tõttu (140).

- (139) Teises klassis me harjutame veel palju tähestikku ja seega see tähestiku dialoog seminaris oli minu jaoks põnev, kuid minu õpilaste jaoks hetkel oli see liiga keeruline (Õ21, algkool, eesti keele tund)
- (140) Tundub, et mäng ei tulnud välja, sest mõnel lapsel on väike sõnavara. (Õ10, algkool, pikapäevarahvas)

Kaks õpetajat mainisid tegevuse käigus esinenud raskusi ja nende lahendamise võimalusi (näited 141, 142).

- (141) See tegevus paljudele meeldis, mõnele oli raske ja ta kasutas telefoni tõlkimiseks. (Õ17, põhikool, eesti keele tund)
- (142) Tegevuse käigus ei tekkinud probleeme, küll aga muutus laps kärsituks ning avas ühel korral pildi käsklust ootamata. Et seda enam ei korduks, hoidsin suunavate küsimuste abil lapse tähelepanu eelnevalt avatud pildil võimalikult kaua. Vastavalt laste vanusele ja arengutasemele saab küsimusi raskemaks või kergemaks muuta. (Õ1, kodus, oma lapsega)

Ühel korral tõi õpetaja välja selle tegevuse kasu lastele raskusi valmistavate oskuste harjutamisel (näide 143).

- (143) Ka oma emakeelega lastel on tihti jutustamine keeruline. See aga on hea moodus nad rääkima panna. (Õ39, täiskasvanud, vabal ajal)

## Suhtlus

Suhtlust on kirjeldatud positiivselt 2,5 kirjelduses ehk 31% ja probleeme on toodud välja 0,5 kirjelduses ehk 6% kõigist kirjeldustest. Üks õpetaja on kirjeldanud õppijate soovimatust mõne kaaslasega koos töötada (näide 144).

(144) Mõned moodustasid paarid, sest „ei soovi“ teistega töötada. (Õ17, põhikool, eesti keele tund)

Üks õpetaja rääkis tegevuse meeldivusest lapsele suhtlemisvõimaluse tõttu (näide 145).

(145) Lapsele meeldis tegevus, ainuüksi selle tõttu, et ta sai oma emaga üksühele aega veeta. (Õ1, eelkooliealine laps, kodus)

Kaks õpetajat kirjeldasid suhtlusoskuse arenemist (näide 146)

(146) Oli tunda, et see on tõesti meeskonnatöö. (Õ15, täiskasvanud, vabal ajal)

## Enesekindlus

Enesekindlusest on räägitud kahe tegevuse kirjelduses ehk 25% kõigist kirjeldustest (näited 147, 148).

(147) Nad arvavad, et sellised tegevused on kindlasti keele õppimises abiks ja aitab leevendada pingelist olukorda klassis. (Õ15, täiskasvanud, vabal ajal)

(148) Samuti muutis selline individuaalne tegevus mõne arglikuma lapse palju julgemaks ja nägin, et laps kasutas rohkem rühmas eesti keelt (Õ36, lasteaed)

## Loovus

Loovust on otsesõnaliselt välja toodud kahe tegevuse ehk 25% tegevuste kirjelduses (näited 149, 150).

(149) Lasin pojalt fantaasiat kasutada. (Õ1, eelkooliealine laps, kodus)

(150) Lastele meeldis see väga ja huvitav oli õpetajana vaadata kuidas laste fantaasia mängis neid lugusid tehes. (Õ, 36, lasteaed)

**Kokkuvõttes** katsetas seda tegevust kaheksa üliõpilast ehk üks viiendik. Tegevuse eesmärgiks võib pidada vaba rääkimise oskuse, loo jutustamise oskuse ja koostöö tegemise oskuse arendamist. Tegevus on nõudlikum kui lemmiktegevuse pidi kirjeldamine, sest rääkimiseks pole aega ette valmistada ning samuti ei saa toetuda kirja pandud fraasidele. Korraga tuleb luua nii jutu sisu kui ka vorm ja arvestada seejuures ka teiste jutustajatega. Mängulisteks elementideks on ootamatus, üllatus, fantaasia, loovus. Tegevus ei sobi üldjuhul esmaseks mängustamisega tutvumiseks, parem oleks enne teha vähem nõudlikumaid mängustatud ülesandeid. Üliõpilaste kirjeldustest kerkis ka siin esimesena esile positiivsete tunnete

tekkimine, mille tõi välja seitse üliõpilast. Nimetati nii meeldivust kui ka nalja ja naeru. Teisena ilmnas selle tegevuse puhul mõju õppimisele. Pooled üliõpilastest kirjeldasid ka huvitatust ja aktiivsust. See oli ainuke tegevus, mille puhul jõukohasuse osas ilmnas probleeme rohkem kui positiivseid tähelepanekuid. Põhilised probleemid olid seotud sellega, et tegevused olid õppijate jaoks liiga rasked.

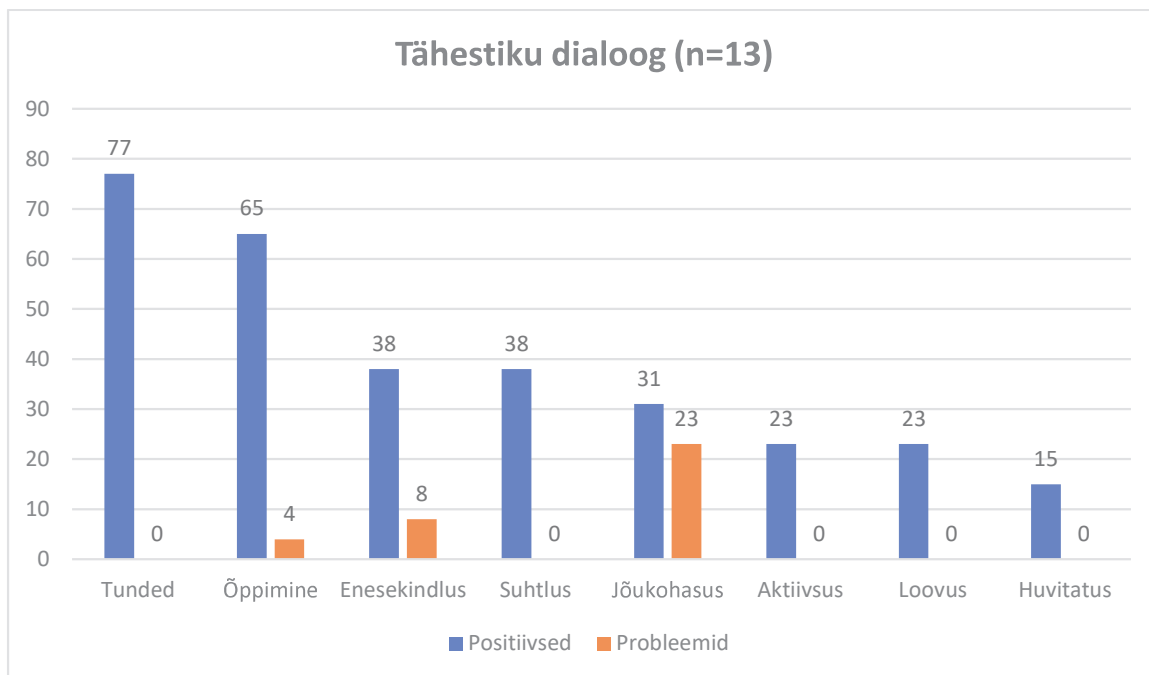
### 5.2.3. Tähestiku dialoog

Tegevuse kirjeldus: õpetaja kirjutab tahvlile eesti keele tähestiku A E H I J K L M N O P R S T U V Õ Ä Ö Ü (välja on jäetud tähed, millega algab eesti keeles vähe sõnu). Siis teevad kaks vabatahtlikku dialoogi. Teised pakuvad neile rollid, näiteks *ettekandja ja rahulolematu klient, liikluspolitseinik ja kiiruseületaja, juuksur ja klient, kelle juuksed kasvavad väga kiiresti*. Samuti ütlevad kuulajad ühe tähe, näiteks *I*. Rääkijad alustavad dialoogi *I*-tähega. Esimene rääkija alustab selle tähega oma lauset, näiteks *Issand jumal, kui hea, et te olete avatud*. Teine alustab oma vastust *J*-tähega, näiteks *Jah, oleme küll, tulge sisse*. Nii jätkatakse, kuni jõutakse tähestiku lõppu. Seejärel jätkatakse *A*-tähega ja lõpetatakse siis, kui ring saab täis, antud juhul *H*-tähega.

Tähestiku dialoogi katsetas 12 üliõpilast, neist üks viis tegevust läbi kahes klassis. Seega katsetati tegevust kokku 13 korral. Seitse korda tehti seda tegevust koolis, neist viis korda eesti keele tunnis, üks kord inimõpetuse tunnis ja üks kord väljaspool tunde. Kolmel korral katsetati tegevust kodus oma lastega ning samuti kolmel korral katsetati tegevust täiskasvanutega: sõprade või kolleegidega.

Kaheksal korral viidi tegevus läbi nagu seminaris ja viiel korral teatud muudatustega. Muudatusi tehti seoses sellega, et ülesanne osutus lähtuvalt grupi keeleoskusest liialt raskeks ja nõrgematele õpilastele anti lihtsamad ülesanded, näiteks võisid nad piirduda lausete asemel sõnade ütlemisega. Kahel korral viidi tegevus läbi tervele grupile korraga, mitte paarides.

Tähestiku dialoogi kirjeldustes kasutatud kategooriate kokkuvõte on esitatud joonisel 7 ning sellele järgneb iga kategooria kokkuvõtte esinemissageduse järjekorras. Näidetes on üliõpilased kodeeritud tähega *Õ* ja järjekorranumbriga.



**Joonis 7.** Tähestiku dialoogi tegevuse katsetamise kirjeldustes esinenud kategooriad (% tegevuse katsetuste arvust)

### Tunded

Positiivseid emotsioone mainitakse kümne tegevuse kirjelduses ehk 77% kõigist kirjeldustest. Kõige enam (kaheksa korda) on positiivsetest tunnetest välja toodud naeru, naermist ja nalja (näited 151–153. Tegevuse meeldivust on nimetatud viiel korral.

(151) Lõppkokkuvõttes oli see väga naljakas. Kõikidele väga meeldis ja sõbrad veel uurisid, mis mängu me veel koolis mängime. (Õ31, täiskasvanud, vaba aeg)

(152) See mäng lihtsalt meeldib lastele, sest seal saab nii palju nalja. (Õ24, algkool, eesti keele tund)

(153) Mul on siiralt kahju, et ma ei võtnud seda juttu linti. Naeru oli vahel nii, et tuli tükk aega rahuneda, et jutuga edasi minna. (Õ16, algkool, eesti keele tund)

### Õppimine

Positiivne mõju õppimisele on selgelt välja toodud 8,5 tegevuse puhul ehk 65% ja probleeme 0,5 mängu ehk 4% puhul kõigist kirjeldustest. Enim tõid õpetajad välja tegevuse kasu rääkimis- ja eneseväljendusoskuse arengule, seda on rõhutatud viiel korral. Sõnavara arengut ja aktiveerumist on mainitud kolmel korral (näited 154–157).

(154) Hea harjutus rääkimisoskuse arendamiseks ja parendamiseks. arendada ja parendada rääkimisoskust, anda võimaluse rääkida eesti keeles, kuna Narvas seda võimalust ei ole lihtne leida. (Õ5, kodus, oma perega)

(155) Sellised mängud on väga arendavad, eriti eneseväljenduse, sõnavara, fantaasia ja julguse arenduse osas. (Õ16, algkool, eesti keele tund)

(156) Arendab mõtlemist, kuna osaleja peab analüüsima kogu oma sõnavara, et leida sobiva algustähega sõna. (Õ1, põhikool, kodus)

(157) Tagasisidest sain aru, et see on ideaalne meetod täiskasvanute õpetamiseks. Üldine tagasiside: omandatud meetodid on väga mitmekesised ja sobivad keele õppimiseks erinevatele sihtrühmadele. (Õ12, täiskasvanud, vabal ajal)

Üks õpetaja on toonud välja ka probleemi selle mängu läbiviimisel nooremate õpilastega (näide 158).

(158) Mulle endale tundus, et see sobis vanematele õpilastele rohkem, sest nad oskasid sõnu teemaga seostada. Nooremad ladusid rohkem suvalisi sõnu ritta. (Õ24, algkool ja põhikool, eesti keele tund)

## **Enesekindlus**

Kokku on selle kategooria puhul positiivset leitud viie tegevuse kirjelduses ehk 38% ja negatiivset ühes ehk 8% kõigist kirjeldustest. Negatiivsena mainiti pinge teket (näide 159).

(159) Oli tunda, et see mäng tundus neile raske ja tekitas pinget. (Õ4, täiskasvanud)

Positiivsena toodi aga esile pingete ja keelekasutamishirmu vähenemist (näited 160, 161).

(160) Inimesed hakkasid mingi hetk julgemalt rääkida. Eriti seda soodustas „Tähestiku dialoog“. Nad võtavad pingeid maha ja lubavad inimestel, kellele näiteks ei meeldi esineda. (Õ12, täiskasvanud)

(161) Annab see ka enesekindlust ja võtab ära hirmu keele kasutamise ees. Olen just julgustanud õpilasi, kes tunnis pelgavad vastamist, seda mängu kaasa tegema. (Õ24, algkool, eesti keele tund)

## **Suhtlus**

Suhtluse soodustamist, koostööd, üksteisega arvestamist ja aitamist on välja toodud viie tegevuse korral ehk 38% kõigist kirjeldustest (näide 162).

(162) Nägin, et klassis toimus koostöö. Õpilased aitasid teineteist. (Õ22, põhikool, eesti keele tund)

Üks õpetaja mainis, et on seda tüüpi tegevusega püüdnud isegi tülisid lahendada (näide 163).

(163) Oleme paar korda ka tüli proovinud lahendada selle mängu järgi – nalja sai palju! (Õ24, algkool ja põhikool, erinevad tunnid)

## **Jõukohasus**

Jõukohasusega seotud positiivseid märksõnu on kasutatud nelja tegevuse kirjelduses ehk 31% ja probleeme kolmes kirjelduses ehk 23% kõigist kirjeldustest. Positiivsena on mainitud tegevuse head laabumist (näide 164).



(164) Selles klassis läks see ülesanne väga hästi (Õ22, põhikool, eesti keele tund)  
Toodi aga esile ka probleeme jõukohasusega (näited 165, 166).

(165) See tegevus oli õpilaste jaoks natukene keeruline, kuna ei tulnud osade tähtedega ühtegi sõna meelde. Aitasin neid nii palju, et ütlesin sõnu, mis võiks sobida ning siis valisid õpilased endale sobivaima sõna ja jätkasid tegevusega. Ülesanne võttis palju rohkem aega, kui olin selleks planeerinud (Õ9, algkool, eesti keele tund)  
(166) Mulle endale tundus, et see sobis vanematele õpilastele rohkem, sest nad oskasid sõnu teemaga seostada. Nooremad ladusid rohkem suvalisi sõnu ritta. (Õ24, algkool ja põhikool, eesti keele tund)

Ühel korral rõhutab õpetaja ka pingutuse positiivsust (näide 167).

(167) Sujus küll hästi, kuid vahel võttis aega eestikeelse sõna meeldetuletus, mis on ka positiivne, et pidid natuke ajusid ragistama (Õ5, kodus, pere liikmetega)

## **Aktiivsus**

Aktiivsust on nimetatud kolme tegevuse kirjelduses ehk 23% kõigist kirjeldustest (näited 168, 169).

(168) Vanemad õpilased soovisid teha paarides veel ühe ringi, mis teistele ette mängiti. Õpilased jäid mängudega väga rahule ja soovisid mängimist aina jätkata. (Õ7, põhikool, õpilasomavalitsus)  
(169) Kui eelmisel korral jälle peale sessi tööle läksin, jooksid lapsed mulle juba koridoris vastu: „Õpetaja, kas said seekord jälle mingi uue mängu teada?“ „Jah, sain küll ning mängime jälle“ (Õ16, algkool, eesti keele tund)

## **Loovus**

Loovust on välja toodud kolme tegevuse kirjelduses ehk 23% kõigist kirjeldustest (näited 170, 171).

(170) See mäng on hea fantaasia arendamiseks (Õ1, kodus, eelkooliealise lapsega)  
(171) Mul on siiralt kahju, et ma ei võtnud seda juttu linti. Super! Lapsed on ikka üllatavalt leidlikud. Sellised mängud on väga arendavad, eriti eneseväljenduse, sõnavara, fantaasia ja julguse arenduse osas. (Õ16, algkool, eesti keele tund)

## **Huvitatus**

Kategooriat huvitav on välja toodud kahe tegevuse kirjelduses ehk 15% kõigist kirjeldustest (näited 172, 173).

(172) Oli väga kasulik ja põnev. (Õ5, täiskasvanud ja lapsed, kodus)  
(173) Et muuta tegevus noortele huvitavaks, peab teatud kohtades laskuma nendega samale tasemele. Ja rääkima nendega nii öelda nende keeles. Ka mina kasutasin dialoogis noortele omast slängi. Tegevus on kindlasti õpilastele huvitav. (Õ1, kodus, teismelistega)

**Kokkuvõttes** katsetati seda tegevust 13 korral ehk umbes kolmandikul võimalikest juhtudest. Tegevuse eesmärk on samuti vaba rääkimise oskuse arendamine. Täpsemalt arendab tegevus oskust pidada dialoogi ja tulla seejuures toime selle ootamatute keerdkäikudega. Tegemist on tüüpilise improteatri formaadiga, mille mängulisteks elementideks on ootamatus, üllatus, nali, koostöö. Tegevus on siinses magistritöös kirjeldatud tegevustest kõige nõudlikumaga, sest teksti tuleb luua kiiresti ja selle ettevalmistamiseks ei ole üldse aega ning toeks on ainult täht. Üliõpilaste kirjeldustest kerkisid esimesena esile positiivsed tunded, mille esinemist kirjeldas kümme üliõpilast, palju kordi toodi seejuures välja nalja ja naeru. Palju nimetati ka tegevuse kasu õppimisele, toodi esile sõnavara, rääkimise, eneseväljenduse, fantaasia ja julguse arenemist. Mitmel korral rõhutati ka tegevuse positiivset mõju õppijate rääkimiskindlusele ja omavahelisele koostööle. Jõukohasusega seoses on toodud välja nii positiivseid tegureid kui ka mõningaid probleeme. Probleemid olid seotud ülesande nõudlikkusega, mistõttu kõik õppijad ei saanud alati kohe ülesandega hakkama.

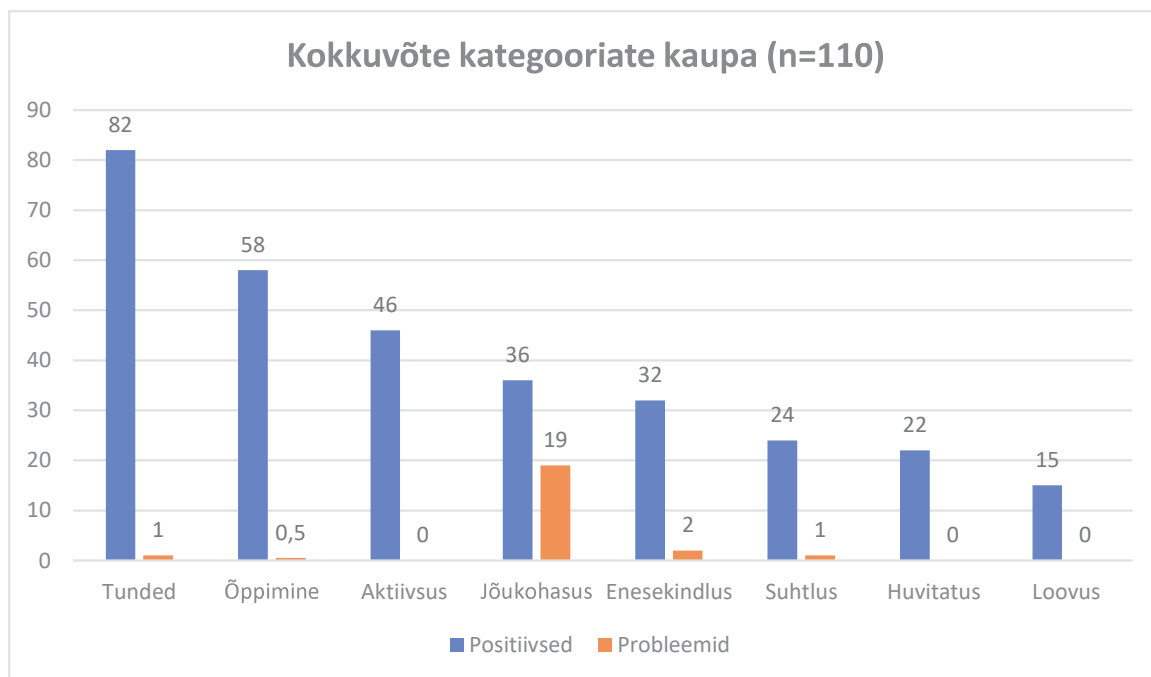
## 6. KOKKUVÕTE JA ARUTELU

Magistritöös uurisin, kas ja kuidas tekitasid teadlikult valitud mängustatud rääkimisülesanded õpilastes rääkimissoovi ja arendasid rääkimisoskust nende õpetajate (n=40) hinnangul. Valisin selle teema, sest rääkimisoskus on teise keele oskuse omandamisel väga oluline (Kitsnik, 2023), kuid eesti keele kui teise keele õppijail on sellega siiani palju probleeme (Metslang *et al.*, 2013; Kitsnik & Mikk, 2021; EIS). Madala rääkimisoskuse põhjuseks peetakse sageli motivatsiooni puudust ning ka rääkimishirmu (Metslang *et al.*, 2013; Klaas-Lang & Praakli, 2015). Samas on mitmetes uuringutes tuvastatud tõsised puudujäägid õppemetoodikas (Metslang *et al.*, 2013; Kitsnik, 2020a; Bernhardt & Meristo, 2023; Tomusk 2024). Teema huvitas mind ka isiklikult, sest olen viimastel aastatel hakanud õpetama eesti keelt teise keelena nii vene kui ka ukraina emakeelega noortele, kelle rääkimissoov ja rääkimisoskuse areng pole olnud sellised, mida oleksin oodanud. Saanud inspiratsiooni mängustamise kursuselt, otsustasin seda meetodit põhjalikumalt uurida ning valisin selle oma magistritöö teemaks. Mängustamine hariduses on õppetegevustele mänguelementide (põnevuse, ootamatuse, nalja, loovuse jmt) lisamine eesmärgiga muuta need tegevused kaasahaaravamaks ja motiveerivamaks ning parandada õpitulemusi (Deterding, 2011; Sillaots, 2016).

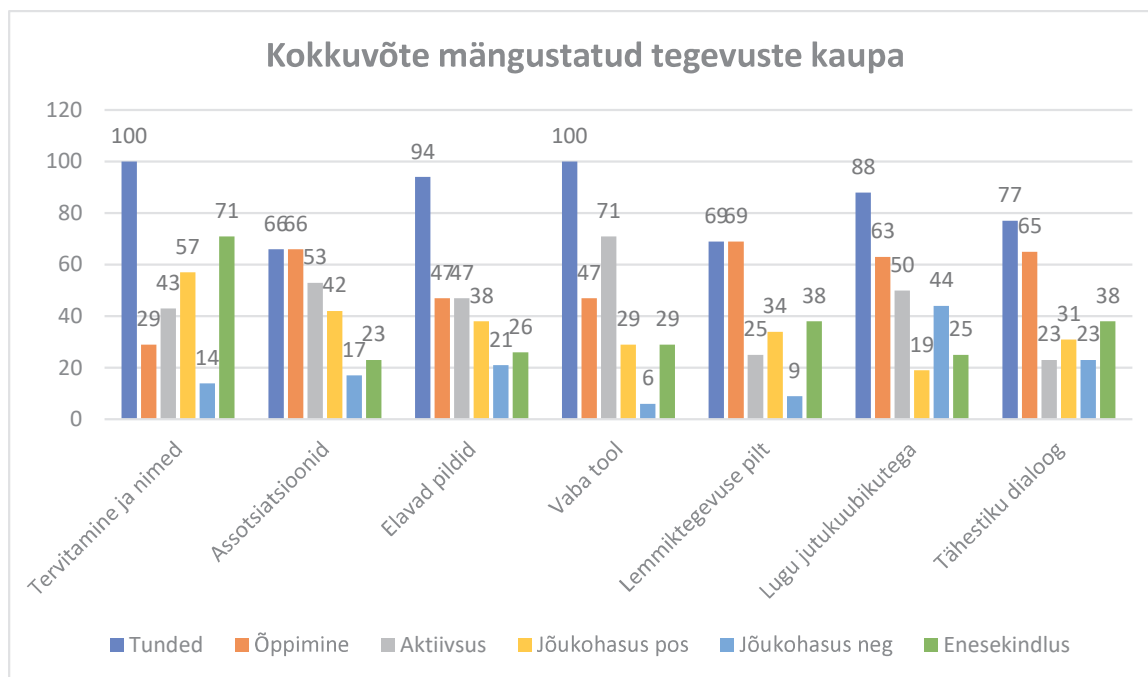
Mängustamise mõju eesti keele kui teise keele õppele on ka varem uuritud (Kitsnik, 2019a; Kitsnik & Hallas, 2020a; Kitsnik & Petuhhova, 2021; Kitsnik & Berezina, 2021; Kitsnik & Melnikova, 2023). Need uuringud on käsitlenud ühe õpetaja läbi viidud õppeprogrammi mõju eesti keele tervikoscuse arengule. Minu uuritavate õpetajate hulk on märgatavalt arvukam ning minu töö eesmärk oli välja selgitada mängustatud rääkimistegevuste mõju õpilaste rääkimissoovile ja rääkimisoskuse arengule.

Uurisin Tartu Ülikooli Narva kolledži magistriõppekava „Keeleõpetaja mitmekeelses koolis“ 2023/24. õppeaasta esimese kursuse üliõpilasi, kes õpivad eesti keele kui teise keele õpetajaks. Üliõpilased osalesid õppeaines „Eesti keele kui teise keele õppemetoodika“ (õppejõud Mare Kitsnik), kus nad muuhulgas õppisid mängustatud rääkimistegevuste läbiviimist. Koduülesandena pidi üliõpilased seminaris läbiproovitud rääkimistegevustest valima kolm ja neid õppijatega katsetama ning katsetamise kohta õppejõule lühikirjeldused esitama. Uuritavad ülesanded jagunevad kaheks: neli vaba rääkimist ette valmistavat ülesannet (tervitamine ja nimede õppimine, assotsiatsioonid, elavad pildid, vaba tool) ning kolm vaba rääkimise ülesannet (lemmiktegevuse pilt, lugu jutukuubikutega, tähestiku dialoog (vt lisa 1).

Kokku katsetasid kursusel osalenud üliõpilased 11 erinevat mängustatud tegevust, neist sagedamini seitset mängustatud tegevust, mida siinses magistritöös ongi analüüsitud. Neli ülesannet jäid analüüsist välja, sest neid oli katsetatud vaid paaril korral. Kõige rohkem olid üliõpilased katsetatud assotsiatsioonide tegevust (32 korda). Lemmiktegevuse pildi tegevust oli katsetatud 17 korda, vaba tooli tegevust samuti 17 korda, elavate piltide tegevust (16 korda), ka tähestiku dialoogi 13 korda. Mõnevõrra vähem oli katsetatud lugu jutukuubikutega (8 korda) ning tervitamisest ja nimede õppimist (7 korda). Magistritöös uurisin üliõpilaste kirjeldusi suunatud sisuanalüüsi meetodi abil ning selgitasin välja kaheksa sagedamini esinenud kategooriat, mis iseloomustavad mängustatud rääkimistegevuste mõju õppijatele: tunded, õppimine, aktiivsus, jõukohasus, enesekindlus, suhtlus, huvitatus ja loovus. Uuritud tegevuste kirjeldustes esinenud kategooriate kokkuvõtte on esitatud joonisel 8 ja kokkuvõtte mängustatud tegevuste kaupa joonisel 9.



**Joonis 8.** Tegevuste kirjeldustes esinenud kategooriad (% kogukatsetuste arvust)



**Joonis 9.** Tegevuste kirjeldustes esinenud kategooriad tegevuste kaupa (% tegevuse katsetuste arvust)

Järgnevalt vastan uurimisküsimustele, esimesele küsimusele alapeatükis 6.1 ja teisele alapeatükis 6.2.

### 6.1. Milline mõju on mängustatud rääkimisülesannetel õpetajate arvates õppijate rääkimissoovile?

Sellele uurimisküsimusele vastuse saamiseks analüüsisin tunnete (alaosas 6.1.1), aktiivsuse, (alaosas 6.1.2) jõukohasuse (alaosas 6.1.3) ja huvitatuse (alaosas 6.1.4) kategooriaid.

#### 6.1.1. Tunded

Tunnete kategooria kerkis mängustatud tegevuste katsetuste kirjeldustest esile kõige enam. 82 protsendis kõigist kirjeldustest oli seejuures nimetatud mängustamisega kaasnevaid positiivseid emotsioone ning vaid ühes protsendis negatiivseid. Kui vaadata tegevusi eraldi, on samuti näha, et kuue tegevuse kirjelduses on kategooriate seas esikohal positiivsed emotsioonid ning ühe tegevuse kirjelduses jagavad positiivsed emotsioonid esikohta koos õppimisega. Kahe rääkimist ettevalmistava ülesande puhul (tervitamise ja nimede mõistatamine, vaba tool) on positiivsed tunded leidnud märkimist lausa 100% puhul ning elavate piltide ülesandes 94% puhul. Rääkimist ettevalmistavatest ülesannetest on positiivseid tundeid kõige vähem mainitud assotsiatsioonide

tegevuse puhul, 66%. Vaba rääkimise ülesannetest tekitas kõige rohkem positiivseid tundeid jutukuubikutega loo koostamine (88%), järgnesid tähestiku dialoog (77%) ja lemmiktegevuse pilt (69%) Positiivsete emotsioonidena kerkisid nii rääkimist ettevalmistavates ülesannetes kui ka vaba rääkimise ülesannetes sagedamini esile meeldivus (sh vahel ka ülivõrdes), rõõm, nali, naer, lõbu ja positiivsus. Veel nimetati elevust seoses uudse tegevusega, põnevust, vaimustust, nautimist, tunniaja märkamatu kulgemist, keeleõpet kui suurepärast meelelahutust, toredust, ägedust, head meeleolu, kahjutunnet tunnist lahkuda. Negatiivse tundenäidetena nimetati korra ebamugavust ja korra ebameeldivust väikese tüli ning rumalate sõnade kasutuse tõttu.

Positiivsed emotsioonid on teise keele rääkimisoskuse õpetamise õnnestumisel väga olulised. Teise keele õppijad ei saa oma rääkimiskatsetustele sageli piisavalt positiivset tagasisidet (Kitsnik & Soolu, 2016; Kitsnik, 2019a). Keele õppimine peab aga pakkuma positiivseid emotsioone, sest need aitavad vähendada teises keeles rääkimisega kaasnevat ärevust, soodustavad õpimotivatsiooni teket ja püsimist ning annavad energiat õppimisega toimetulekuks (Scheuerl, 1990; Ketterlinus, 2017; Kitsnik, 2019a). Ka varasemates eesti keele kui teise keele mängustatud õpetamise uuringutes on välja toodud mängustamisega kaasnevaid positiivseid tundeid (Kitsnik, 2019a; Kitsnik & Berezina, 2021; Kitsnik & Melnikova, 2023). Samas on uuringud ka näidanud, et mitte igasugune mängustamine ei tekita iseenesest positiivseid emotsioone. Näiteks on Hallas ja Kitsnik (2020) kirjeldanud, kuidas vähem kogunud õpetaja rühmadest tekitas mängustamine osas positiivseid emotsioone, osas aga mitte. Kitsnik ja Pärn (2024) on kirjeldanud üldiselt eduka mängustatud õppe teemalises tegevusuuringus ka neid tegevusi, mis nii hästi ei õnnestunud ja millega positiivseid emotsioone ei kaasnenud.

Positiivsed emotsioonid on üks oluline mängu ja mängustamise tunnus (Scheuerl, 1990; Deterding *et al.*, 2011). Seega võib nende nii suurt esilekerkimist pidada mängustatud ülesannete õnnestumise näitajaks. Positiivsete emotsioonide saamine on seotud nii mängustatud tegevuste sobiva valikuga kui ka oskusega luua sobivat õpiõhkkonda ja ülesandeid sobivalt järjestada, alates soojendusest ja liikudes edasi paremat keeleoskust ning suuremat loovust nõudvate ülesannete suunas (vt Kitsnik, 2019a; Kitsnik & Petuhhova, 2021; Kitsnik & Berezina 2021; Kitsnik & Melnikova, 2023; Kitsnik & Pärn, 2024).

### 6.1.2. Aktiivsus

Aktiivsuse kategooria esines sageduselt kolmandana ehk 46% kõigist kirjeldustest. Aktiivsuseks on seejuures kategoriseeritud nii füüsiline kui ka vaimne aktiivsus. Kõige kõrgem on aktiivsuse näitaja vaba tooli tegevuse puhul (71%). Assotsiatsioonide, jutukuubikute, elevate piltide ja tervitamise tegevust iseloomustab keskmine aktiivsus (38–53%). Kõige vähem on aktiivsust mainitud lemmiktegevuse pildi ja tähestiku dialoogi kirjeldustes (25% ja 23%). Füüsilise aktiivsuse kasuna on üliõpilased märkinud õppijate aktiveerimist, tuues ka näiteid, kuidas alguses arglikud õppijad muutusid mängides aktiivseks. Mõnikord on ka kirjeldatud väsinud õpilaste „üles äratamist“. Samuti on mainitud mängistatud tegevuste positiivset mõju kõigi õppijate, sh nende õppimisse kaasamisele, kes muidu kunagi ei osale ega räägi. Toodi esile ka seda, et liikumine ning mängud tekitasid energiat, millest jätkus vahel koguni terveks päevaks ja teistekski õppetegevusteks peale mängimise. Liikumine aktiveeris ka õppijate aju. Mitmel korral on kirjeldatud mängustatud tegevustest tekkinud soovi tegevust mitte lõpetada, jätkata ja korrata. Samuti on mõned õpetajad märganud, et nende õpilased mängisid õpitud tegevusi iseseisvalt vahetunnis edasi. Õpetajatele esitati koguni küsimusi selle kohta, millal järgmine kord mängitakse ja mis uusi mängu õpetaja ülikoolis on õppinud.

Tänapäevased seisukohad õppimise kohta rõhutavad õppijate aktiivsuse vajalikkust (Baum-Valgma & Šmõreitšik, 2010; Karm, 2013; Kitsnik, 2020a). Eesti keele kui teise keele metoodika osas on täheldatud suuri puudujääke eriti just aktiivmeetodite oskusliku kasutamise osas (Metslang *et al.*, 2013; Kitsnik, 2020a; Bernhardt & Meristo, 2023; Tomusk 2024). Alati ei pruugi olla kerge õppijaid aktiivseid ülesandeid täitma panna. Õnnestunud mängustamine on hea vahend õppijate aktiivsuse tõstmiseks ning õppimiseks vajaliku energia tekitamiseks. (Ketterlinus, 2017; Kitsnik 2019a). Liikumine on hea vahend õppijate aktiveerimiseks, see toob kaasa vaimse aktiivsuse tõusu (Kitsnik, 2019a). Vaba tooli ülesanne, mille puhul oli aktiivsust kõige rohkem ära märgitud, ongi juba oma olemuselt kõige aktiivsemat liikumist nõudev tegevus, mis sobib hästi ka väsinud õppijate ergutamiseks. Kaks vaba rääkimise tegevust (lemmiktegevuse pilt ja tähestiku dialoog), mille kirjeldustes esines aktiivsuse märkimist mõnevõrra vähem, ei nõua eriti palju liikumist, küll aga vaimset aktiivsust.

Varasemates uuringutes on mängustamisega kaasnevat aktiivsuse tõusu näidatud samuti mitmel korral (vt Kitsnik, 2019a; Kitsnik & Berezina 2021; Kitsnik & Melnikova, 2023). Kitsniku ja



Hallase artiklis (2020) on aga näidatud erinevust eri õpperühmade vahel, mõnedes rühmades esines aktiivsuse tõus, mõnedes aga mitte. Siinse uuringu tulemused näitavad kokkuvõttes, et õppijad osalesid mängustatud tegevustes aktiivselt. Ükski katsetaja ei maininud õppijate soovimatust mängustatud tegevustes osaleda. Mitmel korral oli õpetajale üllatus, et aktiveerisid ka need õppijad, kes tavaliselt tunnis osaleda ega rääkida ei soovinud. Aktiivsust näitab hästi ka õppijate soov tegevust mitte lõpetada, vahetunnis mõnede tegevuste iseseisev edasimängimine ja õpetajalt uute mängimiste kohta küsimine. Seega tundsid õppijad heale mängule iseloomulikku lõputuse ja mitmetähenduslikkuse tunnet (Scheuerl, 1990), mis meelitas inimesed tegutsema ja mida ei saa jõuga peale sundida.

### 6.1.3. Jõukohasus

36 protsendis kõigist mängukirjeldustest oli märgitud, et ülesanne oli õppijatele jõukohane ning 19% puhul, et ülesanne polnud jõukohane. Kõige jõukohasem oli õppijatele tervitamise ja nimede mõistatamise ülesanne (57% jõukohane, 14% probleemid). Jõukohasemad on veel assotsiatsioonid (42% jõukohane, 17% probleemid) ja elavad pildid (38% jõukohane, 21% probleemid). Probleeme on kõige rohkem mainitud jutukuubikute (44%) puhul. Katsetajad tõid välja lihtsate ülesannete olulisust just rääkimiseks ettevalmistuse puhul. Näiteks oli tervitamise tegevus väga hea õppimise alustamiseks, sest sellega said kõik hakkama, kuid samas ei olnud see igav ega passiivne. Samuti kirjeldasid katsetajad, kuidas õppijad said üldiselt ülesannetega hakkama, mõnikord pidid nad selleks aga pingutama ja oma kõiki olemasolevaid keelelisi ressursse kasutama. Mitmel korral tulid õppijad ülesandega aga isegi paremini toime, kui katsetaja oleks eeldanud.

Mängustatud ülesanded valmistasid ka katsetajatele endile väljakutseid. Esiteks tekitas mõningaid probleeme mõne tegevuse reeglite mittemõistmine tegevuse alguses, kuid selle probleemi aitas lahendada oskuslik tegevus reeglite kordamisel ja selgitamisel. Raskusi esines ka nõrgemate õppijatega, kellel oli väike sõnavara või napp jutustamisoskus või kes omandasid uusi sõnu aeglaselt. Siis aitas õpetaja rahulikkus ning õpitava materjali kordamine. Omaette katsumuseks olid eri tasemega õpilased samas rühmas, kes vajasid seetõttu ka erisugust tuge. Vajaduse korral oskas osa õpetajaid mõningaid tegevusi lihtsustada. Kõige rohkem probleeme oli mainitud tähestiku dialoogi korral. Tegemist ongi õpitud tegevustest keeleliselt ja ka kognitiivselt kõige nõudlikumaga ning probleemide põhjuseks oli enamasti tegevuse läbiviimine

liiga madala keeleoskusega või vanusega rühmas. Samas tuli mõnel õpetajal see ülesanne välja ka lasteaias. Mõni õpetaja kasutas mõnda tegevust aga spetsiaalselt selleks, et mõnd raskemat teemat õppida, nt õpiti elavate piltide tegevusega väga edukalt jõestiku osi.

Ülesannete jõukohasus on igasuguse õppimise, sealjuures ka rääkimise õppimise juures väga oluline (Kitsnik, 2020a). Kui ülesanded on õppijaile liiga rasked, siis nad ei jõua kaua pingutada ja loobuvad. Kui ülesanded on aga liiga lihtsad, on need õppijaile igavad ja õppijad jätavad ka need varsti pooleli. (Kitsnik, 2019a, lk 47) Siinses uuringus oli katsetajatel jõukohasusega kõige enam probleeme, samas polnud neid ka väga palju. Jõukohase õppe ülesehitamine on peamiselt õpetaja ülesanne. Õpetaja on see, kes tunneb oma õpperühma taset ja eelistusi ning saab sellest lähtuvalt valida sobivad ülesanded. Rääkimisoskuse tõhus õpetamine tähendab ka seda, et õpetaja tunneb eesti keele kui teise keele arenemise loomulikku arengurada (Kitsnik, 2020a; EKR 2023) ning oskab arendada tasakaalukalt ja parajas tempos rääkimisoskuse keerukust, sujuvust ja täpsust (Kaivapalu & Martin 2010; Housen *et al*, 2012; Kitsnik, 2023). Varasemates uuringutes on mõnikord ka näidatud probleeme jõukohasusega, mis on olnud enamasti põhjustatud õpetaja väikesest kogemusest (vt Kitsnik & Hallas, 2020; Kitsnik & Pärn, 2024). On ka välja toodud, et mängustatud aktiivõppe on õpetajale selgelt nähtavaks teinud õppijate rääkimisoskuse probleemid, mis tavapärase frontaalõppes niimoodi silma ei torganud (Toome, 2023). Siinses magistritöös uuritud kirjeldustes esinenud probleemid olid peamiselt seotud õpperühmale liiga nõudliku ülesande pakkumisega. Rohkem oli aga siiski kirjeldatud juhuseid, kus katsetajad oskasid ka nõudlikumad ülesanded oma õpperühmale parajaks kohandada.

#### 6.1.4. Huvitatus

Huvitatus kategooria esines 22% kirjeldustes. Katsetajad olid maininud tegevuste põnevust ja huvitavust. Paar korda oli eraldi välja toodud õpilaste loodud juttude huvitavust. Õppijate huvitatus õpitavast materjalist ja õppetegevustest on õppeprotsessis väga oluline, et õppijaid õppimisse haarata (Kitsnik 2019a, 2020a; Kitsnik & Sooalu, 2020; Kitsnik & Melnikova, 2023). Ülesanded peavad selleks olema elulised, sobima õppijate vanusega ning seostuma õppijaile oluliste asjadega (Kitsnik, 2020a). Mängud ja mängustamine sobib üldiselt hästi just õppetöös vajaliku kordamise igavuse peletamiseks (Ketterlinus, 2017; Kitsnik, 2019a). Impromängude ootamatus ja üllatused teevad need õnnestumise korral õppijaile väga huvitavaks (Abigail, 2015; Kitsnik, 2019a). Varasemates uuringutes on näidatud, et mängustatud meetodid on olnud

õpilastele huvitavad ja kaasahaaravad (Kitsnik, 2019a; Kitsnik & Berezina, 2021; Kitsnik & Melnikova, 2023). Siinses uuringus ei kerkinud huvitatus eriti esile. Samas ei näita see otseselt seda, et tegevused ei olnud õppijaile huvitavad, vaid pigem seda, et õpetajad ei osanud seda teemat märgata ega pidanud oluliseks kirja panna.

**Kokkuvõttes** tekitasid mängustatud rääkimisülesanded õpetajate hinnangul õppijates positiivseid tundeid ja aktiivsust ning olid enamasti õppijaile jõukohased. See kõik tõi kaasa ka õppijate rääkimissoovi.

## **6.2. Kuidas mõjutavad mängustatud rääkimisülesanded õpetajate arvates õppijate rääkimisoskuse arengut?**

Sellele uurimisküsimusele vastamisel analüüsin kategooriaid õppimine (alaosas 6.2.1), enesekindlus (alaosas 6.2.2), suhtlemine (alaosas 6.2.3) ja loovus (alaosas 6.2.4).

### **6.2.1. Õppimine**

Õppimist on üliõpilased välja toonud 58% katsetatud ülesannetest. Õppimise kategooria on seega positiivsete tunnete järel sageduselt järgmine. Rääkimist ettevalmistavatest ülesannetest kolme puhul on õppimise osakaal keskmine (vaba tool – 47%, elavad pildid – 47%) või mõnevõrra madalam (tervitamine ja nimede õppimine – 29%), kuid assotsiatsioonide tegevuses on õppimist mainitud 66% korral. Kolme vaba rääkimise ülesande puhul on õppimine leidnud võrdsest olulisel määral märkimist (lemmiktegevuse pilt – 69%, tähestiku dialoog – 65% ning lugu jutukuubikutega – 63%).

Rääkimist ettevalmistavate tegevuste (assotsiatsioonid, elavad pildid, vaba tool) korral on üliõpilaste kirjeldustes nimetatud erinevate oskuste õppimist, mis on rääkimiseks vajalikud: sõnavara arendamine, kinnistamine, aktiveerimine ja kiire asendamine; kuulamine, tähelepanu ja mälu. Seega võib öelda, et need mängustatud tegevused olid kasulikud just rääkimise ettevalmistavas faasis. Vaba rääkimise ülesannete (jutukuubikud, lemmiktegevuse pilt, tähestiku dialoog) kirjeldustes oli toonitatud just tegevuse positiivset mõju rääkimisoskuse arengule, sh ka lausete moodustamisele, jutu koostamisele, eneseväljendusele, mõtlemisele ja fantaasiale. Mitu üliõpilast olid nimetanud neid ülesandeid ideaalseks rääkimise õpetamise meetodiks, mis sobib hästi kõigile vanusegruppidele, sealhulgas ka täiskasvanutele. Välja oli toodud ka nende

tegevuste suurepärane sobivus eri ainete ja teemade lõimimiseks. Veel on üliõpilased korduvalt maininud nende mängustatud ülesannete positiivset mõju õppijate tähelepanu eemale viimisel õppimiselt: lapsed ja õpilased olid tegevustest haaratud ega märganudki, kuidas nad tegelikult ka õpivad. Täiskasvanud õppijate puhul on üliõpilased toonud välja ka õppijate eneserefleksiooni. Õppijad märkisid ära mängustatud õppetegevuse täielikku uudsust ning tõhusust võrreldes varem kogetud sõnade ja tekstide tuupimispõhise õppimisviisiga.

Vaba rääkimise ülesannetes arendasid õppijad seega nii suulise tekstilooma kui ka suulise suhtluse oskust (EKR, 2023). Nad said neis ülesannetes eeskätt ise vestlust juhtida ja improviseerida, mis on üks keeleomandamise peatingimusi. Samuti võimaldas paaristöö oluliselt tõsta iga õppija rääkimismahtu. (Larsen-Freeman, 2011; Swain, 1993). Varasemates uuringutes on näidatud, et just vabast rääkimisest jääb paljudes tundides vajaka. Domineerib õpetaja juhitud frontaalne õppetöö ja õpilased saavad sageli vaid üksikhaaval õpetaja küsimutele vastata, ettevalmistatud dialooge ette kanda vmt. (Metslang *et al.*, 2013; Kitsnik, 2020a; Bernhardt & Meristo, 2023; Tomusk 2024). Need tegevused võivad olla kasulikud rääkimist ettevalmistavates ülesannetes, kuid neile peavad kindlasti järgnema ka vaba rääkimise tegevused. Just vaba rääkimise tegevustes loovad õppijad keelenditele enda jaoks tegelikud tähendused (Forkel, 2009; Lobman & Lundquist, 2007).

### **6.2.2. Enesekindlus**

32 protsendis kõigist mängukirjeldustest oli kirjeldatud mängustamisega kaasnevat enesekindluse suurenemist ning kahes protsendis enesekindluse langust. Kui vaadata ülesandeid eraldi, on näha, et kõige rohkem (71%) tekitas õppijates enesekindlust tervitamise ja nimede mõistatamise tegevus. Kõigi ülejäänud tegevuste korral jääb see protsent vahemikku 23–38%. Tervitamise tegevuse juures ongi ilmselt oluline tegevuse lihtsus. Õpetajad on korduvalt rõhutanud, et mängud julgustasid õpilasi ja aitasid neil algsetest hirmudest vabaneda ning õppimispinget maandada. Seejuures aitas sellele kaasa ka õpetaja oskuslik tegevuse läbiviimine ja õppijate tegevusele positiivne reageerimine. Üliõpilased on rõõmuga täheldanud, kuidas mõned muidu tagasihoidlikumad, arglikumad ja nõrgema keeleoskusega õpilased rääkima hakkasid. Paar korda on mainitud, et osa õppijaid ei tundnud end tegevust tehes mugavalt ja üks kord, et tegevus tekitas õppijais pinget.

Varasemad uuringud on näidanud, et üks oluline rääkimisoskuse arengu takistaja on rääkimishirm (Richards, 2008; Kitsnik & Mikk, 2021). Kommunikatiivses keeleõppes (Krall jt,

1997; Cook, 2016) õhutatakse ja julgustatakse õppijaid rääkima. Mängud loovad positiivse õhkkonna, milles õppijad tunnevad end emotsionaalselt turvaliselt ega karda avalikku parandamist. Nii saavad nad harjutada oma probleemseid oskusi erinevates suhtlussituatsioonides. (Ketterlinus, 2017) Ka kursus Juhan on olnud väga populaarne oma lõbususe, huvitavuse, rääkimisbarjääri kaotamise ja tõhusa rääkimisoskuse arendamise osas (Kitsnik, 2019a) ning sama näitavad Berezina töö tulemused kolmanda klassi õpilastega (Berezina, 2021; Kitsnik & Berezina 2021). Siinses töös uuritud vaba rääkimise ülesanded nõudsid samuti palju improviseerimist, sest osalejad sattusid neis pidevalt ootamatutesse olukordadesse, milles ei saanud hakkama vaid päheõpitud fraase kasutades. Eelkõige arendasid need ülesanded seega õppijate rääkimisjulgust ja rääkimissujuvust (Housen *et al*, 2012; Kitsnik, 2019a).

### 6.2.3. Suhtlus

24% tegevuste kirjeldustes oli suhtlemist nimetatud positiivselt ning ühes protsendis negatiivselt. Positiivsena toodi esile koostöö õppimist ja üksteisega arvestamist. Mõnel korral mainis õpetaja, et talle oli üllatus, kui sõbralikult lapsed mängustatud tegevustes koos tegutsesid. Nimetati ka üksteise abistamist, sealhulgas seda, et tugevamad õpilased toetasid nõrgemaid. Gümnaasiumiõpilaste puhul toodi välja tolerantsuse arendamist. Negatiivsena oli paar korda nimetatud ebameeldivaid emotsioone seoses ebavõrdse tasemega õppijate kannatamatusega koos tegutseda.

Mängustatud aktiivõppetegevused õhutavadki õppijate omavahelist suhtlemist, sest õppijad töötavad sageli paarides või väikestes rühmades ning mängustatud tegevused nõuavad kõigiga suhtlemist. Improtegevused vajavad usalduslikke ja heasoovlikke suhteid õpperühmas ning kaaslaste hoolikat kuulamist ja toetamist. Sellel on positiivne mõju õppijate omavahelise kontakti leidmisele, suhtlusoskuse arenemisele ja suhete parandamisele õpperühmas. (Johnstone, 1999; Ketterlinus, 2017; Kitsnik, 2019a). Improtegevused nõuavad kaaslaste hoolikat kuulamist ja toetamist ehk koostööd. Ka varasemad uuringud on näidanud, kuidas mängustatud tegevused arendasid õppijate omavahelisi suhteid ja õppijate suhtlemisoskusi (Kitsnik, 2019a; Berezina, 2021; Kitsnik & Berezina 2021). Hallase töös on ka välja toodud, kuidas mängustatud rääkimiskursuse õnnestumine sõltus suhetest rühmas ega õnnestunud halbade suhetega rühmades. (Kitsnik & Hallas, 2020).



Siinse magistritöö aluseks olnud katsetuste kirjeldustes ei ole suhtlemist väga palju esile toodud. See ei tähenda ilmtingimata suhtlusoskuse vähest arengut, vaid võib-olla ka üliõpilaste tähelepanu suundumist pigem teistele mängustamisega kaasnenud mõjudele.

#### **6.2.4. Loovus**

Loovust toodi positiivselt välja 15% kirjeldustest. Oli mainitud toredaid näiteid laste fantaasia arenemisest. Mängude ja mängustamise puhul on rõhutatud nende mõju loovuse arengule (Forkel, 2009). Varasemates uuringutes ei ole aga samuti loovust eraldi eriti palju välja toodud.

**Kokkuvõttes** arendasid mängustatud rääkimisülesanded nii rääkimisoskuseks ettevalmistavaid oskusi (sõnavara, fraasid, suhtlusoskus jmt) kui ka vaba rääkimise oskust (enesekindlust, suhtlusoskust, võimet improviseerida) üsna tõhusalt, kuid rääkimisoskuse areng on loomulikult palju pikem protsess ning kolme ülesande katsetamine ei ava mängustatud tegevuste täit mõju sellele.

Teise keele õppijate õpimotivatsiooni ja keeleõppe tulemuslikkust mõjutavad nii kultuurikontekst kui ka hariduskontekst. Hariduskontekstis on seejuures eriti oluline see, mis toimub igas konkreetsetes õppetunnis (Gardner, 2007). Rääkimisoskuse arenemiseks on vaja saada palju sisendit, saada palju võimalusi ise keelt kasutada ning motivatsiooni seda teha (Krashen, 1985; Swain, 1993; Dörnyei, 2001). Õpetaja ei saa anda õpilastele motivatsiooni, kuid saab rääkimismotivatsiooni teket soodustada ja selle püsimist toetada hästi valitud õppetegevustega. Mängustamine on kaval tegevus, mis sisaldab mitmeid elemente, mis peaksid õnnestumise korral tekitama õppijais rääkimissoovi ja arendama nende rääkimisoskust.

Samas ei ole mängustamine lihtne ega tähenda lihtsalt ükskõik milliste mänguliste tegevuste sooritamist. Mängustamise õnnestumine oleneb palju õpetaja oskustest, mida ta saab õppida ja edaspidi oma töös arendada. Õpetajat toetavad seejuures head õppemeetodid ja -materjalid. Siinses magistritöös uuriti, kuidas magistriõppes õppivatele üliõpilastele õpetatud rääkimisoskust arendavad mängustatud tegevused nende endi katsetustes õnnestusid. Katsetamine näitas, et õpitud tegevused olid enamjaolt uudsed nii üliõpilastele kui nende õppijatele. Ülesanded olid aga teadlikult valitud, rühmitatud rääkimist ettevalmistavateks ja vaba rääkimise ülesanneteks ning seminaris läbi tehtud, mistõttu oli üliõpilastel neid kergem sobivalt läbi viia. Samuti said üliõpilased sel viisil õppida hästi kavandatud ja eesmärgipäraste mängustatud õppetegevuste kasutamist.

Uurimistulemused näitasidki, et ülesanded õnnestusid üldiselt hästi nii juba kogenud tegevõpetajatel kui ka väikse õpetamiskogemusega üliõpilastel. Üliõpilased viisid tegevused sagedamini läbi nii, nagu seminaris õpitud. Kohati tehti ka muudatusi, osa neist olid igati asjakohased, sest hea õpetaja peabki tegevusi kohandama vastavalt oma õpperühmale. Osa muudatusi ei olnud aga ka kõige asjakohasemad (näiteks tehti ülesannet mitte paarides, nagu ette nähtud, vaid koos kogu õpperühmaga) ning võisid vähendada tegevuse mõju. Magistritöö tulemusena selgus, et kõige rohkem tekitasid mängustatud rääkimisülesanded õppijates positiivseid emotsioone, mis on väga oluline tegur rääkimissoovi tekkeks. Samas õpetasid mängustatud ülesanded õppijatele ka mitmeid rääkimise alaoskusi. Märgatav oli ka õppijate rääkimisjulguse tõus. Kõige rohkem probleeme esines tegevuste jõukohasusega, mis näitab vajadust arendada õpetajate teadmisi ja oskusi eesti keele kui teise keele oskuse arenguraja osas.

Sain oma magistritöö tulemusena aru, et hästi valitud mängustatud aktiivõppemeetodid on hea vahend, et tõsta õpilaste rääkimissoovi ja arendada rääkimisoskust. Kavatsen edaspidi ka oma tundides rohkem selliseid meetodeid kasutada. Loodan, et mu töö inspireerib ka teisi eesti keele õpetajaid oma tundides kasutama häid mängustatud rääkimistegevusi ning õhutama ja arendama õppijate rääkimioskust. Sain aga ka aru, et mängustamine on veelgi keerulisem, kui siiani olin mõistnud ning seda tuleb uurida ja õppida. Edaspidi tasuks kindlasti uurida, kuidas mängustatud rääkimistegevused mõjuvad õppijate rääkimisoskuse soovile ja arengule pikema aja jooksul ning võrreldes teiste meetodite abil õppinud õppijatega.



## Kirjandus

- Abigail, P. (2015). Incorporating theatre techniques in the language classroom Scenario A journal for performative teaching learning research.  
[https://www.researchgate.net/publication/348469799\\_Incorporating\\_theatre\\_techniques\\_in\\_the\\_language\\_classroom](https://www.researchgate.net/publication/348469799_Incorporating_theatre_techniques_in_the_language_classroom) (vaadatud 12.05.2024).
- Aguado, K. (2021). Didaktische Überlegungen zur unterrichtlichen Entwicklung mündlicher Kompetenzen. C. Altmayer, K. Biebighäuser, S. Haberzettl, A. Heine (Hg.). *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte – Themen – Methoden*. J. B. Metzler, 261–264.
- Al-Dosakee, K., & Ozdamli, F. (2021). Gamification in Teaching and Learning Languages: A Systematic Literature Review. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 13(2), 559–577.  
[https://www.researchgate.net/publication/353959452\\_Gamification\\_in\\_Teaching\\_and\\_Learning\\_Languages\\_A\\_Systematic\\_Literature\\_Review#fullTextFileContent](https://www.researchgate.net/publication/353959452_Gamification_in_Teaching_and_Learning_Languages_A_Systematic_Literature_Review#fullTextFileContent) (vaadatud 25.05.2024).
- Andon, N., & Eckerth, J. (2009). Task-based L2 pedagogy from the teacher's point of view. *International Journal of Applied Linguistics*, 19 (3), 286–310
- Argus, R., & Baird, P. (2022). Eesti keelt teise keelena omandavate 7–8-aastaste laste kodusest keelekeskkonnast ja eesti keele oskusest. *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat*, 18, 75–95.
- Argus, R., Kütt, A., Tammemäe, T., & Tagel, K. (2022). Kuidas laps rääkima õpib ja kuidas meie seda toetada saame? *Jutukalt, sõnakalt ja nutikalt. Laste sõnavara arengu toetamine koolieelses eas*. Atlex, 5–9. [https://atlex.ee/wp-content/uploads/2022/03/Tea\\_ja\\_toimeta\\_nr49\\_tutvustus.pdf](https://atlex.ee/wp-content/uploads/2022/03/Tea_ja_toimeta_nr49_tutvustus.pdf) (vaadatud 25.05.2024).
- Argus, R., Rüütmaa, T., & Verschik, A. (2021). Mitmekeelsus, esimese ja teise keele omandamine. Peamistest teooriatest, uuringutulemustest ja õpetamismeetoditest.  
[https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2022-10/mitmekeelsus-esimese-ja-teise-keele-omandamine-kirjandusulevaade\\_0.pdf](https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2022-10/mitmekeelsus-esimese-ja-teise-keele-omandamine-kirjandusulevaade_0.pdf) (vaadatud 12.05.2024)
- Arnold, B. J. (2014). Gamification in Education. Conference: annual American Society of Business and Behavioral Sciences (ASBBS) conference.  
[https://www.researchgate.net/publication/295401531\\_Gamification\\_in\\_Education#fullTextFileContent](https://www.researchgate.net/publication/295401531_Gamification_in_Education#fullTextFileContent) (vaadatud 12.05.2024).
- Babbel = Babbeli koduleht. <https://www.babbel.com>.
- Baum-Valgma, T., & Šmõreitšik, A. (2010). *Aktiivõppe võtted eesti keele ja kultuuri õpetamiseks kutseõppeasutustes: käsiraamat*. Tallinn: Integratsiooni ja Migratsiooni Sihtasutus Meie Inimesed.

Berezina, J. (2020). Mängustatud õppe mõjust õpilaste eesti keele kui teise keele kasutamisele 3. klassi näitel. Magistritöö. Tallinna Ülikool, Humanitaarteaduste instituut. <https://www.etera.ee/zoom/84974/view?page=1&p=separate&search=berezina%20&tool=search&view=423,497,1770,1042> (vaadatud 12.05.2024)

Bernhardt, K., Meristo, M. (2023). Eesti keele omandamist toetavad tunnitegevused I kooliastme mitmekeelses klassis. *Philologia Estonica Tallinnensis*, No 8. DOI: <https://doi.org/10.22601/PET.2023.08.07>

Butler, Y. G. (2005). Content-Based Instruction in EFL Contexts: Considerations for Effective Implementation. *JALT Journal* 27(2) DOI:10.37546/JALTJJ27.2-5.

Chaney, A. L, Burk, T. L. (1998). *Teaching Oral Communication in Grades K-8*. Boston: Allyn, & Bacon.

Cook, V. (2016). *Second Language Learning and Language Teaching*. New York: Routledge.

Crystal, D. (2004). *The Language Revolution*. Cambridge UK: Polity Press.

Crystal, D. (2007). *How Language works*. Cambridge UK: Polity Press.

Cummins, J. (2008). BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction. Street, B., & Hornberger, N. H. (Eds.). *Encyclopedia of Language and Education, 2nd Edition, Volume 2: Literacy*. New York: Springer Science + BusinessMedia LLC, 71–83.

Deterding, S., Dixon D., Khaled, R., Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining “Gamification”. Proceedings of the 15th International AcademicMindTrek Conference on Envisioning Future Media Environments. MindTrek’ 11. 28–30. sept, Tampere, Finland. <https://dl.acm.org/doi/pdf/10.1145/2181037.2181040>. (vaadatud 24.04.2024).

Duolingo = Duolingo koduleht. <https://www.duolingo.com/courses> (vaadatud 25.05.2024).

De Wilde, V., Brysbaert, M., & Eyckmans, J. (2021). *Young learners’ L2 English after the onset of instruction: longitudinal development of L2 proficiency and the role of individual differences*. Cambridge University Press.

Dhority, L. (1991). *The ACT Approach: The Use of Suggestion for Integrative Learning*. Philadelphia, PA: Gordon and Breach Science Publishers.

Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Eesti keelega ... = Eesti keelega ameerika keeleteadlane. Intervjuu Marilyn Vihmaniga. *Horisont* 6, 43–47.

EIS = Eksamite infosüsteem. <https://eis.ekk.edu.ee/eis/eksamistatistika>.

EKR (2007) = Kerge, K., Mäekivi, H. (Toim.) *Euroopa keeleõppe raamdokument: õppimine, õpetamine ja hindamine*. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium.

EKR (2023) = *Euroopa keeleõppe raamdokumendi sõsarväljaanne: õppimine, õpetamine ja hindamine*. [https://hm.ee/sites/default/files/documents/2023-01/S%C3%B5sarv%C3%A4ljaanne\\_Jaanuar%202023.pdf](https://hm.ee/sites/default/files/documents/2023-01/S%C3%B5sarv%C3%A4ljaanne_Jaanuar%202023.pdf) (vaadatud 12.04.2024).

Ellis, N. C. (2003). Chapter 4. Constructions, Chunking and Connectionism: The Emergence of Second Language Structure. C. J. Doughty, M. H. Long (eds.). *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell Publishing, 33–68.

Ellis, N. C., & Larsen-Freeman, D. (2009). Constructing a Second Language: Analyses and Computational Simulations of the Emergence of Linguistic Constructions From Usage. *Language Learning* 59, S1, 93–128. DOI: 10.1111/j.1467-9922.2009.00537.x

Ellis, R. (2009). Task-based language teaching: Sorting out the misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics* 19(3), 221–246. DOI: 10.1111/j.1473-4192.2009.00231.x

EURES = European Employment Services. <https://www.eures.ee/et> (vaadatud 12.05.2024).

Figuerola-Flores, J. F. (2015). Using Gamification to Enhance Second Language Learning. *Digital Education Review*. 27, 32–54.

Fillmore, L. (1976). Cognitive and Social Strategies in Language Acquisition. Ph.D. dissertation. Stanford University.

Forkel, A. (2009). Entdeckendes Lernen mit Lernspielen im Unterricht der Sekundarstufe I: konzeptionelle Grundlegung, Entwicklung und Erprobung. <https://kups.ub.uni-koeln.de/2882/1/DissForkel.pdf> (vaadatud 12.04.2024).

Game Keelekeskus = Game Keelekeskuse koduleht. <https://gamekeskus.ee/> (vaadatud 03.05.2024).

Gardner, R. C. (2007). Motivation and Second Language Acquisition. *Porta Linguarum* , 9–20. [https://publish.uwo.ca/~gardner/docs/SPAIN\\_TALK.pdf](https://publish.uwo.ca/~gardner/docs/SPAIN_TALK.pdf) (vaadatud 12.04.2024).

Gatautis, R., Vitkauskaitė, E., Gadeikiene, A., Piligrimiene, Z. (2016). *Gamification as a Mean of Driving Online Consumer Behaviour: SOR Model Perspective*. DOI: <http://dx.doi.org/10.5755/j01.ee.27.1.13198>

Hadfield, J. (1999). *Intermediate vocabulary games*. Harlow, Essex: Longman.

Hallas, P.-M. (2019). Mängustatud õppetegevuste mõju üheksanda klassi õpilaste suhtumisele eesti keele kui teise keele tundidesse. Magistritöö. Tartu Ülikooli eesti ja üldkeeleteaduse instituut. <https://dspace.ut.ee/items/b7d0cefl-ba60-4978-a6f3-96ce2e96c09c> (vaadatud 12.05.2024).

Heistonen, V. (2017). *Rollimängude kasutamine kommunikatiivses keeleõppes*. Bakalaureusetöö. Tartu ülikooli eesti ja üldkeeleteaduse instituut. <http://dspace.ut.ee/handle/10062/57379> (vaadatud 12.05.2024).

Helmke, A. (2007). *Was wissen wir über guten Unterricht? Wissenschaftliche Erkenntnisse zur Unterrichtsforschung und Konsequenzen für die Unterrichtsentwicklung*. <https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?FId=3076178> (vaadatud 12.04.2024).

Hering, W. (1979). *Spieltheorie und pädagogische Praxis: Zur Bedeutung des kindlichen Spiels*. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.

Hochmann, J. R. (2011). Consonants and vowels: Different roles in early language acquisition. *Developmental Science* 14(6):1445–58 DOI: 10.1111/j.1467-7687.2011.01089.x

Housen, A., Kuiken, F., & Vedder, I. (2012). Complexity, Accuracy and Fluency. Definitions, Measurement and Research. A. Housen, F. Kuiken, I. Vedder (eds.), *Dimensions of L2 Performance and Proficiency. Complexity, Accuracy and Fluency in SLA*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, 1–20.

Hughes, R. (2011) *Teaching and Researching Speaking. 2nd Edition*, Routledge, London. <https://doi.org/10.4324/9781315833736>.

Huizinga, J. H. (1958). *Homo Ludens: Vom Ursprung der Kultur im Spiel*. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.

Hulstijn, J. H. (2003). Connectionist Models of Language Processing and the Training of Listening Skills with the Aid of Multimedia Software. *Computer Assisted Language Learning*, 16, 413–425. <http://dx.doi.org/10.1076/call.16.5.413.29488>.

Hursen, C., & Bas, C. (2019). Use of Gamification Applications in Science Education. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 14(01), 4–23. <https://doi.org/10.3991/ijet.v14i01.8894>.

Ilves, M., Kingisepp, L. (2020). *Keelekohvik – vaba suhtlus vabas õhkkonnas*. Tallinn. Integratsioon Sihtasutus. <https://integratsioon.ee/sites/default/files/kohvikujuhend.pdf> (vaadatud 24.05.2024)

Jia, G., & Fuse, A. (2007). Acquisition of English grammatical morphology by native Mandarin-speaking children and adolescents: Age-related differences. *Journal of Speech, Language, Hearing Research*. DOI: 10.1044/1092-4388(2007/090).

Jia G, & Fuse A. (2007). Acquisition of english grammatical morphology by native mandarin-speaking children and adolescents: age-related differences. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 50(5), 1280–1299. doi: 10.1044/1092-4388(2007/090).

Johnstone, K. (1999). *Impro for Storytellers*. London: Routledge.

Kaivapalu, A., & Martin, M. (2010). Mis on võõrkeeleõpe ja kuidas võõrkeelt õpitakse. [http://www.oppekava.ee/index.php/Mis\\_on\\_v%C3%B5%C3%B5rkeele%C3%B5pe\\_ja\\_kuidas\\_v%C3%B5%C3%B5rkeelt\\_%C3%B5pitakse](http://www.oppekava.ee/index.php/Mis_on_v%C3%B5%C3%B5rkeele%C3%B5pe_ja_kuidas_v%C3%B5%C3%B5rkeelt_%C3%B5pitakse) (vaadatud 12.04.2024).

Kapp, K. M. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction: Game-Based Methods and Strategies for Training and Education*. San Francisco: Pfeiffer.

Karm, M. (2013). *Õppemeetodid kõrgkoolis*. Tartu: Sihtasutus Archimedes; <https://epale.ec.europa.eu/sites/default/files/oppemeetodid.pdf> (vaadatud 12.05.2024).

Keelekümbluse käsiraamat (2005). Siiri Aulik (Toim.). Tallinn: Keelekümbluskeskus. <https://paehkk.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/10/keelekumbluskasiraamat.pdf> (vaadatud 25.05.2024).

Ketterlinus, L. (2017). Using Games in Teaching Foreign Languages. <https://docplayer.net/54452013-Using-games-in-teaching-foreign-languages-leila-ketterlinus.html> (vaadatud 24.04.2024).

Kingisepp, L., & Kärtner, P. (2015). *Mängime ja keel saab selgeks*. Tallinn: Iduleht.

Kingisepp, L., & Ilves, M. (2016). *Algaja õnn. Mänge ja ülesandeid eesti keele kõnelemisoscuse arendamiseks A2-tasemele*. Tallinn: Iduleht.

Kingisepp, L., & Sõrmus, E. (2000). *Ülevaade võõrkeele meetoditest. Keeleõpetaja metoodikavihik*. Tallinn: TEA.

Kitsnik, M. (2014). Õppematerjali mõju gümnaasiumiõpilaste õpimotivatsioonile: "Praktiline eesti keel B2, C1". Kerge, K. (Toim.). *Uurimusi keele omandamisest, õppimisest ja korpustest. Tallinna Ülikooli eesti keele ja kultuuri instituudi toimetised*, 16, 172–199. <https://cuts.top/GvrN> (vaadatud 19.05.2024).

Kitsnik, M. (2018). Kuidas areneb eesti õppijakeel ja miks just nii? – Kas õppijakeelekorpus annab neile küsimustele vastused? *Keel ja Kirjandus*, 8–9. <https://doi.org/10.54013/kk730a4>.

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

Kitsnik, M. (2019b). *Sõnajalaõis B2.1. Gümnaasiumi eesti keele kui teise keele õpik 1. osa*. Tallinn: Koolibri.

Kitsnik, M. (2020a). *Eesti keele kui teise keele õppematerjalide koostamise ja hindamise juhend* (1–19). [https://sisu.ut.ee/sites/default/files/ranne/files/oppem\\_koostamise\\_juhend.pdf](https://sisu.ut.ee/sites/default/files/ranne/files/oppem_koostamise_juhend.pdf) (vaadatud 25.05.2024).

Kitsnik, M. (2020b). *Sõnajalaõis B2.2. Gümnaasiumi eesti keele kui teise keele õpik 2. osa*. Tallinn: Koolibri.

Kitsnik, M. (2023). Kuidas õppida eesti keeles rääkima? Rääkimisoscust arendavad ülesanded eesti keele kui teise keele B1-taseme täiskasvanute õpikutes. *Philologia Estonica Tallinnensis*, 8, 201–225. DOI: 10.22601/PET.2023.08.08.

Kitsnik, M., & Berezina, J. (2021). Kas on olemas vähemotiveeritud ja nõrku õpperühmi? Mängustatud õppe mõjust õpilaste eesti keele kui teise keele kasutamisele kolmanda klassi näitel. *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat*, 17, 123v140. <http://dx.doi.org/10.5128/ERYa17.07>.

Kitsnik, M., & Hallas, P.-M. (2020). Mängustatud õppetegevuste mõju üheksanda klassi õpilaste suhtumisele eesti keele kui teise keele tundidesse. *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat*, 16, 77–94. DOI:10.5128/ERYa16.05

Kitsnik, M., & Kingisepp, L. (2021a). *Naljaga ... Eesti keele õpik B1-tasemele. Esimene osa*. Tallinn: Iduleht.

Kitsnik, M., & Kingisepp, L. (2021b). *... pooleks. Eesti keele õpik B1-tasemele. Teine osa*. Tallinn: Iduleht.

Kitsnik, M., & Melnikova, S. (2023). Ilukirjanduse lugemine mängustatud aktiivõppemeetodite abil põhikooli eesti keele kui teise keele tundides. *Lähivõrdlusi. Lähivertailuja*, 33, 47–81. DOI: 10.5128/LV33.02.

Kitsnik, M., & Mikk, K. (2021). Õppetegevuste haaravus, aktiivsus ja jõukohasus eesti keele kui teise keele täiskasvanute kursustel: õpetajate arvamuste analüüs. *Lähivõrdlusi. Lähivertailuja*, 31, 153–190. DOI: 10.5128/LV31.05.

Kitsnik, M., & Petuhhova, J. (2021). Eesti ja eestivene põhikoolinoorte vastastikused hoiakud enne ja pärast mängustatud koostöötegevuste projektis osalemist. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 9, 274–303. DOI: <https://doi.org/10.12697/eha.2021.9.1.11>.

Kitsnik, M., & Pärn, M. (2024). Eesti keele kui emakeele õppe arendamise võimalusi mängustatud aktiivõppeülesannete abil täiskasvanute gümnaasiumis. *Emakeele Seltsi Aastaraamat*, 69, 56–79. <http://dx.doi.org/10.3176/esa69.03>.

Kitsnik, M., & Sooalu, M. (2020). Miks mõnikord kaob tuju eesti keelt õppida? Demotivatsioon üheksanda klassi eesti keele kui teise keele tundides. *Lähivõrdlusi. Lähivertailuja*, 30, 124–154. DOI:10.5128/LV30.03

Klaas-Lang, B., & Praakli, K. (2015). Milleks mulle eesti keel? Riigikeele oskuse vajalikkusest vene koolinoorte pilgu läbi. *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat*, 11, 111–126. doi:10.5128/ERYa11.07.

Koppel, E. (2018). Kohtla-Järve Järve Vene Gümnaasiumi õpilaste rääkimisostkust mõjutavad tegurid. Magistritöö. Tartu Ülikool, Eesti ja üldkeeleteaduse instituut. <http://hdl.handle.net/10062/62161> (vaadatud 24.04.2024).

Krall, I., Sõrmus, E. & Toomsalu, M. (1997). Kommunikatiivse keeleõppe lühikursus. Tallinn: Eesti Keele Instituut.

Krashen, S. D. (2009). Principles and Practice in Second Language Acquisition. Internet Edition. [www.sdkrashen.com/content/books/principles\\_and\\_practice.pdf](http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf) (vaadatud 12.05.2024).

Kroll, J.F. & Stewart, E. (1994). Category Interference in Translation and Picture Naming: Evidence for Asymmetric Connections between Bilingual Memory Representations. *Journal of Memory and Language*, 33, 149–174. <https://doi.org/10.1006/jmla.1994.1008> (vaadatud 25.05.2024).



Kuhl P. K. (1979). Speech perception in early infancy: perceptual constancy for spectrally dissimilar vowel categories. *J Acoust Soc Am.*, 66(6), 1668–1679. doi: 10.1121/1.383639. PMID: 521551.

Laherand, M.-L. (2008). Kvalitatiivne uurimisviis. Tallinn: OÜ Infotrükk.

Laikoja, L.-L. (2023). Eesti oma Duolingo? Keeleplatvorm Speakly õpetab uue keele selgeks 40 euroga. <https://digipro.geenius.ee/rubriik/uudis/eesti-oma-duolingo-keeleoppeplatvorm-speakly-opetab-uue-keele-selgeks-40-euroga/> (vaadatud 12.05.2024).

Larsen-Freeman, D. (2011). *Techniques & Principles in Language Teaching*. Second Edition. Oxford University Press.

Larsen-Freeman D. & Anderson, M. (2016). *Techniques & Principles in Language Teaching*. Third Edition. Oxford University Press.  
[https://www.academia.edu/34404076/\\_Techniques\\_and\\_Principles\\_in\\_LT\\_Larsen\\_Freeman%20\\_and\\_Anderson\\_Original](https://www.academia.edu/34404076/_Techniques_and_Principles_in_LT_Larsen_Freeman%20_and_Anderson_Original) (vaadatud 12.05.2024).

Lichtman, K. (2016). Age and learning environment: Are children implicit second language learners? *Journal of Child Language*, 43, 707–730. DOI: 10.1017/S0305000915000598.

Lobman, C. & Lundquist, M. (2007). *Unscripted Learning: Using Improv Activities Across the K-8 Curriculum*. Teachers College Press.

Löffler, R. & Klippel, F. (2016): “Spiele im Fremdsprachenunterricht” Donnerstag. J. / Knapp-Potthoff, A. (Hg.). *Kongreßdokumentation der 10. Arbeitstagung der Fremdsprachendidaktiker*, Tübingen, S. 143–157.

McDonough, K. (2004). Learner-learner Interaction During Pair and Small Group Activities in a Thai EFL Context. *System*, 32, 2, 207–224.

McDonough, J., Shaw, C. & Masuhara, H. (2013). Materials and methods in ELT : a teacher's guide. Third edition.  
[https://www.academia.edu/27323221/Materials\\_n\\_Methods\\_in\\_ELT](https://www.academia.edu/27323221/Materials_n_Methods_in_ELT) (vaadatud 24.04.2024).

Mehisto, P., Marsh, D., Frigols, M.-J., Völli, K. & Asser, H. (2010). *Lõimitud aine- ja keeleõpe*. Integratsiooni ja Migratsiooni Sihtastus Meie Inimesed.

Melnikova, S. (2022). Ilukirjanduse lugemise hõlbustamine mängustatud aktiivõppemeetodite abil kaheksanda klassi eesti keele kui teise keele tundides. Magistritöö. Tallinna Ülikool, Humanitaarteaduste instituut.  
<https://www.etera.ee/zoom/198775/view?page=1&p=separate&search=melnikova&tool=search&view=282,729,2160,994> (vaadatud 12.05.2024).

Memrise = Memrise'i koduleht. <https://www.memrise.com>.

Metslang, H., Kibar, T., Kitsnik, M., Koržel, J., Krall, I., & Zabrodskaja, A. (2013). Kakskeelne õpe vene õppekeelega koolis: uuringu lõpparuanne. Tallinn: Tallinna Ülikooli eesti keele ja kultuuri instituut.

Meyers = *Meyers kleines Lexicon Pädagogik* (1988).



MON 2023 = Eesti ühiskonna lõimumismonitooring 2023.  
<https://www.kul.ee/sites/default/files/documents/2024-04/EIM%202023%20aruanne.pdf>

Muñoz, C. (2006). Age and the rate of foreign language learning. *Multilingual Matters*, 19.  
<https://doi.org/10.21832/9781853598937>.

Novak, J. (2021). Õpilaste ja õpetajate hinnangud gümnaasiumi eesti keele kui teise keele mängustatud-improvisatsioonilisele õppekomplektile „Sõnajalaõis B2.1” Magistritöö. Tartu Ülikooli eesti ja üldkeeleteaduse instituut. <https://dspace.ut.ee/handle/10062/74810> (vaadatud 12.05.2024).

Nunan, D. (2004). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge University Press.  
[https://www.academia.edu/60617464/Task\\_based\\_language\\_teaching](https://www.academia.edu/60617464/Task_based_language_teaching) (vaadatud 24.04.2024).

Payne, E., Post, B., Garmann, N. G., & Simonsen, H.G. (2017). The acquisition of long consonants in Norwegian. *The Phonetics and Phonology of Geminates*. H. Gubozono (Ed). Oxford University Press.  
[https://www.researchgate.net/publication/305293186\\_The\\_acquisition\\_of\\_long\\_consonants\\_in\\_Norwegian](https://www.researchgate.net/publication/305293186_The_acquisition_of_long_consonants_in_Norwegian) (vaadatud 25.05.2024)

Petuhhova, J. (2019). Mängustatud koostöötegevuste mõju eesti ja eestivene noorte vastastikustele hoiakutele. Magistritöö. Tartu Ülikool, Eesti ja üldkeeleteaduse instituut.  
[https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/64120/magtoo\\_Petuhhova\\_2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/64120/magtoo_Petuhhova_2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y) (vaadatud 12.05.2024).

Pipar, P. (2016). *Koos on vahva. Sõprade seiklused. Eesti keele õpik vene õppekeelelega kooli 3. klassile*. Tallinn: Koolibri.

Pipar, P. (2018). *Teele. Eesti keele õpik vene õppekeelelega kooli 5. klassile, 1. osa*. Tallinn: Koolibri.

Pärn, M. (2023). Eesti keele tundide mängustamine täiskasvanute gümnaasiumis. Magistritöö. Tartu Ülikool, Eesti ja üldkeeleteaduse instituut.

Qiao, S., Yeung, S., Zainuddin, Z., Ng, D., & Chu., S. (2022). Examining the effects of mixed and non-digital gamification on students' learning performance, cognitive engagement and course satisfaction. *British Journal of Educational Technology*, 54 (1).  
DOI:10.1111/bjet.13249.

Richards, J. C., & Rogers, T. S (2006). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Second Edition. Cambridge University Press.

Richards, J. C., & Schmidt, R. (2010). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. Harlow: Longman.

Richards, J. C. (2008). *Teaching Listening and Speaking*. Cambridge University Press.

Rosell-Aguilar, F. (2017). State of the App: A Taxonomy and Framework for Evaluating Language Learning Mobile Applications. *CALICO Journal* 34(2), 243–258.  
<https://eric.ed.gov/?id=EJ1143354> (vaadatud 12.05.2024).

Rosetta Stone = Rosetta Stone. <https://www.babbel.com>.

Rüütel, H. (2019). Huvitavad ja kasutavad õppetegevused eesti keele kui teise keele tundides 11. klassi õpilaste hinnangul. Magistritöö. Tallinna Ülikool. Humanitaarteaduste instituut. <https://www.etera.ee/zoom/59720/view?page=1&p=separate&search=%22iga%20asi&tool=search> (vaadatud 12.05.2024).

Scheuerl, H. (1990). *Das Spiel. Band 1. Untersuchungen über sein Wesen, seine pädagogischen Möglichkeiten und Grenzen*. Weinheim/Basel: Beltz.

Schultz, A., & Tulviste, T. 2016. Composition of Estonian infants' expressive lexicon according to the adaptation of CDI / Words and Gestures. *First Language*, 36 (5). DOI:10.1177/0142723716648864

Sellio, R. (2016). Eesti keelest erineva emakeelega põhikooli lõpetajate eesti keele oskus. Tartu: Haridus ja Teadusministeerium. [https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2022-10/hmin\\_b1\\_keelevase.pdf](https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2022-10/hmin_b1_keelevase.pdf) (vaadatud 12.05.2024).

Sillaots, M. (2016). Creating The Flow: The Gamification Of Higher Education Courses. Doktoritöö. Tallinna Ülikool. <https://www.etera.ee/zoom/30378/view?page=3&p=separate&search=Creating%20Th&tool=search&view=0,0,2067,2835> (vaadatud 12.05.2024).

Sooalu, M. (2016). Õpilaste demotivatsiooni põhjused 9. klassi eesti keele teise keelena tundides. Magistritöö. Tallinna Ülikool. Humanitaarteaduste instituut. [https://www.academia.edu/29688026/Reasons\\_of\\_Students\\_Demotivation\\_in\\_the\\_9th](https://www.academia.edu/29688026/Reasons_of_Students_Demotivation_in_the_9th) (vaadatud 12.05.2024).

Speakly = Speakly koduleht. <https://speakly.me> (vaadatud 25.05.2024).

Spolin, V. (1986). *Theater Games for the Classroom. A Teacher's Handbook*. Evanston, Illinois: Northwestern University Press.

Stat 2024 = statista.com: <https://www.statista.com/statistics/1239522/top-language-learning-apps-downloads/> (vaadatud 12.05.2024).

Stellfeld, E. (1995). *Zu Schreibspielen als Schreiblernspielen im Fremdsprachenunterricht des mittleren Schulalters* (Dissertation). Magdeburg.

Sugesto = Sugesto koduleht. <https://www.sugesto.ee/keeltekooli-oppekava/> (vaadatud 25.05.2024).

Swain, M. (1993). The output hypothesis: Just speaking and writing aren't enough. *The Canadian Modern Language Review*, 50 (1), 158–164. <https://doi.org/10.3138/cmlr.50.1.158>

Zukova, K. (2018). Õpilaste motiveerimise meetodid ja võtted eesti keele tundides II kooliastmes Narva koolide näitel. Bakalaureusetöö. Tartu Ülikooli Narva kolledž. <http://hdl.handle.net/10062/62329>. (vaadatud 12.05.2024)

Thornbury, S. (2005). *How to Teach Speaking*. Harlow: Longman.

Tomusk, I. (2024). Ilmar Tomusk: me kontrollime õpetajate, mitte õpilaste eesti keele taset. <https://www.err.ee/1609022411/ilmar-tomusk-me-kontrollime-opetajate-mitte-opilaste-eesti-keele-taset> (vaadatud 25.05.2024).

Toome, V. (2023). Eesti keele kui teise keele õppekomplekt filmiseriali "Miks mitte?!" põhjal. Magistritöö. Tartu Ülikool. Eesti ja üldkeeleteaduse instituut. <https://dspace.ut.ee/server/api/core/bitstreams/fcda8c50-98ee-4559-acf5-4ee792f05636/content> (vaadatud 12.04.2024).

Unsworth, S., Persson, L., Prins, T., & De Bot, K. (2014). An Investigation of Factors Affecting Early Foreign Language Learning in the Netherlands. *Applied Linguistics*, 36. DOI:10.1093/applin/amt052.

Vihman, V.-A. (2018). Pilk laste keeleomandamisele. Teoreetilistest alustest ja kvantitatiivsetest lähenemistest. *Keel ja Kirjandus*, 8–9, 622–642.

Vlad, C. (2021). Gamification – An Innovative Teaching Method. [https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/project-result-content/63bd8c6a-86c0-4a75-9196-7ac990770101/Gamification\\_book\\_\\_Gamest.pdf](https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/project-result-content/63bd8c6a-86c0-4a75-9196-7ac990770101/Gamification_book__Gamest.pdf) (vaadatud 25.05.2024).

Watts-Taffe, S. & Truscott, D. (2000). Focus on Research Using What We Know about Language and Literacy Development for ESL Students in the Mainstream Classroom. <https://faculty.washington.edu/smithant/Watts-Taffe%20and%20Truscott.pdf> (vaadatud 12.04.2024).

Werbach, K., & Hunter, D. (2012). *For the Win: How Game Thinking can Revolutionize your Business*. Wharton Digital Press.

Willis, D. (1990). *The lexical syllabus: A new approach to language teaching*. London: Collins COBUILD.

Yildirim, I. (2017). The effects of gamification-based teaching practices on student achievement and students' attitudes toward lessons. *The Internet and Higher Education*, Volume 3. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2017.02.002>.

# **Gamified active learning tasks as a developer of speaking skills of Estonian as a second language**

## **Summary**

In the master's thesis "Gamified active learning tasks as a developer of speaking skills of Estonian as a second language", the teachers' opinion on the students' desire to speak is investigated as well as how, according to the teachers, gamified speaking tasks affect the development of the students' speaking skills.

Students of Estonian as a second language still have many problems with speaking skills: half of the basic school leavers do not even know the language of everyday communication.

In order to develop speaking skills, it is necessary to receive a lot of authentic and interesting input, many opportunities to use the language yourself, and motivation to do so (Krashen, 1985; Swain, 1993; Dörnyei, 2001). One way to develop speaking skills is to use gamified active learning tasks. In education, gamification usually refers to the use of game elements to enliven or activate learning (Sillaots, 2016). The benefits of gamification have been shown to include engagement, the joy of learning, energy, increased self-confidence, competence, the development of creativity, the development of communication skills and deeper learning (Lobman & Lundquist 2007; Sillaots, 2016; Kitsnik, 2019a).

The effect of gamification on learners of Estonian as a second language has previously been studied mainly in master's theses supervised by Mare Kitsnik. In this case, however, it has always been observed through a teaching program carried out by one teacher (Kitsnik & Hallas, 2020; Kitsnik & Berezina, 2021; Kitsnik & Melnikova, 2023; Kitsnik & Pärn, 2024). Also, in these works, the effect of gamification on the general development of language skills has been observed, while not focusing on speaking skills. My work focuses on the analysis of tasks that develop speaking skills, and I study the lessons of 40 different teachers at the same time.

The homework of students (n=40) of the curriculum "Language teacher in a multilingual school" of 2023/24 of the University of Tartu's Narva College who participated in the Estonian as a second language methodology course (lecturer Mare Kitsnik) during the academic year, in which they described the testing of gamified speaking tasks has been used as research material. Most of the students were working teachers.

The aim of the master's thesis is to investigate how well the gamified speaking tasks learned in the Estonian language methodology course work in the classes of 40 different teachers, whether

these tasks make the learners speak and develop their speaking skills, and how they do it. Based on the objective of the master's thesis, two research questions have been raised.

1. According to the teachers, what effect do the gamified speaking tasks have on the students' desire to speak?
2. How do the gamified speaking tasks affect the development of students' speaking skills according to the teachers?

Research data have been analyzed qualitatively (directed content analysis), numerical summaries and graphs have been added.

The master's thesis consists of an introduction, six chapters, a summary and discussion, an English language summary, a list of used literature and four appendices. In the first chapter I write about speaking skills in the first and second languages, in the second chapter I write about teaching speaking skills in the second language and the developmental needs of speaking Estonian as a second language. In the third chapter, I look at the development of speaking skills using gamified active learning methods. In the fourth chapter I describe the research material and the research method of the master's thesis. In the fifth chapter I present the results of the master's thesis, and in the sixth there is a summary and discussion.

The descriptions of the gamified tasks have been analyzed using the directed content analysis method (Laherand, 2008: 292–294). The categories were initially created on the basis of theory and were supplemented during the research process according to the factors that emerged in the research materials. The final categories are:

1. categories related to the desire to speak: positive emotions, the emergence of activity, the learners' interest in what they are learning, the feasibility of the task;
2. categories related to the development of speaking skills: the growth of self-confidence, learning new skills, the development of communication skills, the development of creativity.

The category of feelings emerged the most from students' descriptions of experimenting with gamified tasks. In 82 percent of all descriptions, there were positive emotions associated with gamification. Positive emotions are very important for the success of teaching the ability to speak a second language, because they help to reduce the anxiety associated with speaking in a second language, promote the development and maintenance of learning motivation, and provide energy to cope with learning and make the difficult learning process easier (Scheuerl, 1990; Ketterlinus, 2017; Kitsnik, 2019a). Thus, such a large emergence of them can be considered as an indicator of the success of the gamified tasks. Getting positive emotions is related to the appropriate selection of gamified activities as well as to the ability to create a

suitable learning atmosphere and sequence tasks appropriately, starting with the warm-up and moving on to tasks requiring better language skills and greater creativity (see Kitsnik, 2019a; Kitsnik & Petuhhova, 2021; Kitsnik & Berezina 2021 ; Kitsnik & Melnikova, 2023; Kitsnik & Pärn, 2024).

Students have highlighted learning in 58% of the tested tasks. The category of learning is therefore the next most frequent after positive feelings.

The category of activity was the third most frequent, appearing in 46% of all descriptions. Activity is categorized as both physical and mental activity. Contemporary views on learning emphasize the necessity of learners' activity. Movement is a good means of activating learners, it leads to an increase in mental activity. (Kitsnik, 2020a)

The gamified tasks also created challenges for the experimenters themselves. In this study, testers had the most problems with feasibility. The feasibility of tasks is very important in any kind of learning, including learning to speak. To build up learning that is appropriate to the student's ability is mainly the teacher's task. The teacher is the one who knows the level and preferences of his study group and can choose suitable tasks accordingly (Kitsnik, 2020a).

In conclusion, it can be said that the gamified activities created a desire to speak and developed speaking skills. For all the gamified speaking tasks, the teachers brought out positive emotions such as joy, good mood, joke, and fun. An increase in the desire to speak was also noted for all activities. All teachers observed an increase in the students' activity and self-confidence, and specifically the development of speaking skills and vocabulary. There were also some problems that the teachers were generally able to solve in the end by changing the activity, which, in turn, proves that gamified speaking tasks must be very well thought out and planned in advance. The use of games in teaching is not only entertainment, but, when applied correctly, is a very effective tool for promoting the development of speaking skills, which is suitable for young children, students and adults alike. In order to achieve a better result, it is important that teachers learn to use gamification wisely and purposefully. In order to further develop the gamification methodology, it is certainly important to study and analyze the experience of using gamification so far.

## Lisa 1. Mängustatud aktiivülesannete kirjeldused

Rääkimisoskuse arendamise meetodeid. Narva kolledž, KÕMK 1. Mare Kitsnik, mare.kitsnik@ut.ee

### Tervitamine ja nimede õppimine

Esimene etapp: Õpetaja palub kõigil püsti tõusta, mööda ruumi ringi käia ning vastutulijaid tervitada ning öelda *Tere, mina olen + oma nimi*, näiteks *Tere, mina olen Laura*. Teine inimene vastab sellele *Väga tore!* või *Väga meeldiv!* ja ütleb oma nime, näiteks *Tere, mina olen Karl*.

Teine etapp: Õppijad käivad jälle mööda klassi ringi ja tervitavad üksteist. Seekord aga ütleb tervitaja *Tere* ja püüab seejärel öelda vastutuliija nime, näiteks *Tere, Anna!* Kui nimi osutub õigeks, siis vastab Anna *Tere* ja proovib omakorda kaaslase nime ära arvata. Kui tegemist ei ole aga Annaga, ütleb see inimene, mis tähega tema nimi algab, näiteks *I* ja kaaslane pakub nime, näiteks *Inna*. Kui nimi pole ka seekord õige, võib öelda veel ka nime teise tähe.

### Assotsiatsioonid

Õppijad seisavad püsti näoga vastamisi. Üks õppija ütleb ühe nimisõna või omadussõna, näiteks *päike*. Teine õppija ütleb esimese sõna, mis talle tuleb pähe, kui ta kuuleb sõna *päike*, näiteks *kollane*. Esimene õppija ütleb nüüd esimese sõna, mis tal tuleb pähe, kui ta kuuleb sõna *kollane*, näiteks *juust*. NB! Enam ei pea mõtlema päikesele, vaid reageerida tuleb vaid viimasele sõnale. Samamoodi jätkatakse.

### Elavad pildid rühmades

Õppijad käivad ruumis ringi, kuni õpetaja ütleb *Stopp*. Need neli inimest, kes on üksteisele sel hetkel kõige lähemal, moodustavad rühma. Õpetaja ütleb teema, näiteks *park*. Kõik rühmad teevad pargiteemalise eluspildi, igaüks kujutab pildil mingit objekti. Omavahel ei arutata. Esimene soovija võtab vastava poosi ja ütleb, kes ta on, näiteks *Mina olen puu*. Teineteise järel võtavad kõik oma poosid ja ütlevad, kes nad on, näiteks *Mina olen orav*, *Mina olen jalutaja*, *Mina olen prügikast*. Kõik rühmad teevad pilte korraga. Seejärel käiakse jälle edasi mööda ruumi, kuni õpetaja ütleb uuesti *Stopp*. Moodustatakse uued rühmad, õpetaja ütleb uue teema, näiteks *rand*, *kool*, *loomaaed*, *pidu* ja tegevused korduvad.



## **Elavad pildid rühmades 2**

Õpetaja ütleb teema, näiteks *rand*. Üks õppija, kes soovib, tuleb ringi keskele, võtab mingi poosi ja ütleb, kes ta on, nt *Ma olen päevitaja*. Järgmine õppija tuleb pildile ja ütleb, kes ta on, nt *Ma olen päikesekreem*. Kolms õppija tuleb ja ütleb nt *Ma olen päike*. Nüüd on pilt valmis ja ülejäänud õppijad ütlevad, millised kaks tegelast lahkuvad ja kes jääb, nt *päevitaja ja päikesekreem lahkuvad, päike jääb*. Nüüd tehakse uus pilt, millel on juba päike ja lisanduvad kaks uut tegelast, nt *pilv ja lennuk*. Samamoodi jätkatakse.

## **Elav ühispilt**

Õpetaja seisab ruumi keskele, võtab mingi poosi ja ütleb, kes ta on, näiteks *Mina olen puu*. Õppijad tulevad ükshaaval pildile, võtavad vastava poosi ja ütlevad, kes nad on (võivad ka lisada, kus nad on), näiteks *Mina olen leht ja ma olen puu küljes. Mina olen jänes ja ma olen puu taga. Mina olen porgand ja olen jänese suus*. Pilte võib teha korduvalt ja eri teemadel.

## **Mul on kass**

Kõik õppijad istuvad toolidel ringis. Õpetaja seisab ringi keskel ja ütleb ühe fakti enda kohta, nt *Mul on kass*. Kõik, kellel on ka kass, tõusevad püsti ja leiavad endale kiiresti uue istekoha. Õpetaja püüab samuti endale kiiresti istekoha leida. Üks õppija jääb ilma istekohata ja tema tuleb nüüd ringi keskele ning ütleb ühe fakti enda kohta nt *Ma elan Jõhvis* või *Ma olen naine*. Tegevused korduvad.

## **Küsimustega ringikäimine**

Iga õppija saab ühe pabeririba, millel on teemakohane küsimus. Kõik käivad ruumis ringi, leiavad paarilise ja esitavad talle oma ribal oleva küsimuse. Paariline vastab küsimusele. Siis esitab teine paariline oma küsimuse ja esimene paariline vastab sellele. Seejärel vahetavad paarilised küsimused omavahel, otsivad uued paarilised ja tegevused korduvad.

## **Minu lemmiktegevus**

Kõik õppijad saavad valge paberi ja valivad endale meeldivad värvipliatsid. Seejärel joonistavad nad pildi, millel on nad ise tegemas oma lemmiktegevust. Paberi teisele poole kirjutavad nad viis fraasi, mida kasutades saab sellest pildist rääkida (nt on ilus ilm, suusatan mäel, mul on hea tuju, koer jookseb, päike paistab).

Kõik tõusevad püsti ja leiavad paarilise. Esimene paariline näitab teisele oma pilti ja räägib sellest umbes minuti jooksul. Kuulaja esitab ühe küsimuse ja rääkija vastab. Siis räägib teine

paariline ja esimene esitab küsimuse. Kui mõlemad on rääkinud, vahetavad nad pildi omavahel, leiavad uue paarilise ja tegevused korduvad. Nüüd räägib igaüks uuest pildist, nagu see oleks tema oma. Küsimustele vastab rääkija samuti enesekindlalt: kui teab vastust, vastab nii, kui ei tea, siis mõtleb sobiva vastuse välja.

### **Dialoog rollikaartidega**

Õppijad töötavad paarides. Kumbki paariline saab rollikaardi, millel on tema legend. Näitels on üks paariline klient, kes soovib endale rannapeoks tätoveeringut teha ja teine paariline on tätoveerimisstudio tellimuste vastuvõtja (mõlema kaardil on rohkem infot nende soovide ja tegevuste kohta). Igüks loeb oma kaardil oleva legendi läbi, aga ei jaga seda paarilisega. Seejärel teevad paarilised dialoogi, milles käituvad vastavalt oma kaardil olevale legendile.

### **Loo jutustamine pantomiimpiltidega**

Õppijad töötavad 4-5-liikmelistes rühmades. Iga rühm saab õpetajalt ühe väikese tekstikese. Iga rühm loeb selle teksti läbi ja lepib omavahel kokku, kuidas nad saavad seda teistele rühmadele esitada. Üks inimene rühmast jutustab teksti oma sõnadega, ülejäänud rühma liikmed aga teevad sinna juurde lugu illustreerivaid pantomiimpilte.

### **Tähestiku dialoog**

Õpetaja kirjutab tahvlile eesti keele tähestiku A E H I J K L M N O P R S T U V Õ Ä Ö Ü (välja on jäetud tähed, millega algab eesti keeles vähe sõnu). Siis teevad kaks vabatahtlikku dialoogi. Teised pakuvad neile rollid, näiteks *ettekandja ja rahulolematu klient, liikluspolitseinik ja kiiruseületaja, juuksur ja klient, kelle juuksed kasvavad väga kiiresti*.

Samuti ütlevad kuulajad ühe tähe, näiteks I.

Rääkijad alustavad dialoogi I-tähega. Esimene rääkija alustab selle tähega oma lauset, näiteks *Issand jumal, kui hea, et te olete avatud*. Teine alustab oma vastust J-tähega, näiteks *Jah, oleme küll, tulge sisse*. Nii jätkatakse, kuni jõutakse tähestiku lõppu. Seejärel jätkatakse A- tähega ja lõpetatakse siis, kui ring saab täis, antud juhul H-tähega.

### **Lugu jutukuubikutega**

Õppijad jagunevad neljakaupa rühmadesse. Iga rühm saab ühe jutukuubikute komplekti (neid saab nt kauplusest Tiger). Iga rühm valib endale loo peategelase (või ütlevad selle teised rühmad), selleks võiks olla mõni tuntud raamatu- või filmitegelane (nt Punamütsike, James Bond), tuntud inimene. Peategelast peaksid kõik rühma liikmed üsna hästi teadma. Seejärel

valib iga rühm (või saab teistelt rühmadelt) peategelase tegutsemismotiivi, st mida peategelane soovib (nt astuda ülikooli, leida sõpru). Siis hakkavad kõik rühmad oma lugu jutustama. Esimene õppija veeretab üht kuubikut ja alustab lugu, kasutades kuubikul välja tulnud pilti (nt kui tuleb bussi pilt, siis võib öelda *Punamütsike pidi minema vanaema juurde ja tal oli vähe aega, seepärast otsustas ta täna sõita bussiga*). Kõik õppijad veeretavad järjest kuubikut ja jätkavad lugu.

## Lisa 2. Uurimismaterjali kodeerimine

### Uurimismaterjali kodeerimine

#### Kategooriate märgistamine üliõpilaste töödes (assotsiatsioonide ülesanne)

##### Positiivsete emotsioonide kategooria esinemine (kollane värv)

1. Kuna tegemist on väga lõbusa mänguga (Õ1)
2. Mäng läks hästi ja lastele meeldis! Õpilased jäid mängudega väga rahule ja soovisid mängimist mängu. (Õ7)
3. õpilastele tegevus meeldis Õpilaste tagasiside põhjal saan öelda, et neile tegevus meeldis. (Õ9).
4. ... lastel oli väga lõbus. (Õ10)
5. ... samas sai laps sõna ise välja mõeldes eduelamuse ja tundis mängust samamood rõõmu. .... Lastele meeldisid kõik mängud ülivõrdes väga! Lastevanemate tagasiside oli ka südant soojendav, sest lapsed muljetasid ka kodus toredatest tundidest. ... Lastele meeldis mäng väga ja peale mängu oli veidi lihtsam nii minul kui lastel tundi teha. (Õ16)
6. Alguses oli raske lõpetada seda tegevust,... Õppijatelt sain positiivse tagasiside. (Õ17)
7. Õppijate tagasiside oli positiivne: aitas neil eesti keele lainele häälestuda. (Õ18)
8. Õppijale mäng meeldis. tore mäng tunni sissejuhatuseks. Aitab häälestuda. (Õ18)
9. Õpilaste tagasiside antud mängule oli positiivne (Õ19)
10. ... lapsed mängisid rõõmuga.... Lapsed olid väga uhked, et oskavad nii palju sõnu ühe teema raames. Mina aga olin veel uhkem :) (Õ23)
11. ...laste lemmikuks... Kuna mäng lastele meeldis, proovisime seda ka teistes tundides ... (Õ24)
12. Lastele meeldib palliga mängida, ... Kogu aeg mängisime hea meelega,... (Õ25)
13. Teine mäng, mis neile täiega meeldis, oli assotsiatsioonid, ... see mäng meeldis kõigile väga. (Õ27)

14. Kõikidele õppuritele olemata vanusest meeldib ...assotsiatsioonide mäng sobis meie õpilastele suurepäraselt. (Õ28)
15. lapsed tegid ülesannet suure rõõmuga kaasa (Õ33),.
16. tundsid rõõmu mängu ajal, tahtsid veel mängida. (Õ34).
17. Lastele eriti meeldib, (Õ35)
18. ... poistel oli päris palju nalja selle mänguga. . ... itsitamist oli palju.... See meeldis neile.Rääkimisülesanded on minu arvates väga toredad(Õ39)
19. Said positiivse hoiaku (Õ40)

### Õppimise kategooria esinemine (sinine värv)

1. laiendada õppija sõnavara (Õ1)
2. Sellega arendan ka õpilaste sõnavara (Õ3)
3. Kokkuvõtteks võin öelda, et mängud aitavad passivset sõnavara aktiveerida. Mängud julgustavad lapsi tegutsema ja hirmudest vabanema. Nii rääkimisoskus arenebki. (Õ8)
4. see tegevus oli neile kindlasti kasulik, kuna aitas kinnistada nimisõnu ja omadussõnu, mis vahel endiselt segadust tekitavad. Lisaks arendasime läbi tegevuse kuulamisoskust, tähelepanu, rääkimisoskust Igati kasulik tegevus ning kindlasti proovin ülesannet läbi viia kasutades ka teisi käändeid. (Õ9)
5. Rääkimiseks, sõnavara kinnitamiseks ja selle kasutuseks ülesanded on ülihead. Üldine tagasiside: omandatud meetodid on väga mitmekesised ja sobivad keele õppimiseks erinevatele sihtrühmadele. Õ12
6. Nad pole kunagi osalenud sellistes mängudes ja tegevustes. Kuigi üle poole inimesi on eesti keele ära õppinud, siis nende kogemus on lihtsalt sõnade pähe tuupimine. Nad arvavad, et sellised tegevused on kindlasti keele õppimises abiks (Õ15)
7. Proovisin 5. klassis uute sõnade kordamisena (Õ17)
8. Samas ei tasu seda alavääristada, sest näilise lihtsuse taga peitub tõhus instrument, mille abil saab algajat toetada ja rääkima panna. (Õ18)
9. sõnavara kordamiseks ja kinnistamiseks (Õ19)
10. Lapsed olid väga uhked, et oskavad nii palju sõnu ühe teema raames. Mina aga olin veel uhkem :) (Õ23)
11. me õppisime ka kiiresti leidma sünonüüme või hoopis teisi sõnu (Õ23)

12. kujunes traditsiooniks seda mängu teha tunni lõpus, et korrata tunnis õpitud sõnu ja teemat, mis on väga hea tunni kokkuvõte ja tagasiside mulle, et näha, kui palju lapsed tunnis kuulasid ja meelde jätsid. ...ja sõnavara laienes. (Õ24)
13. kujunes traditsiooniks seda mängu teha tunni lõpus, et korrata tunnis õpitud sõnu ja teemat, mis on väga hea tunni kokkuvõte ja tagasiside mulle, et näha, kui palju lapsed tunnis kuulasid ja meelde jätsid. ...ja sõnavara laienes. (Õ24)
14. Lapsed kinnistasid varem õpitud sõnavara (Õ25)
15. Õpilased õpivad rääkima ja meelde jätma kes nad on, mis on nende nimi, kus nad elavad, milliseid riideesemeid ja kus kantakse jne. Kõikidele õppuritele olemata vanusest meeldib õppida läbi liikuva ja mängulise tegevuse. Seda harjutust on uue teema sõnavara õppimisel hea kasutada. (Õ28)
16. pidid nad pingutama ja mõtlema. Samas avaldasid nad soovi, et teha sarnaseid mängu kord nädalas, mis aitaks arendada nende sõnavara. (Õ30)
17. Ülesanne arendas õpilaste loovust ja täiendas sõnavara. (Õ32)
18. rääkimisostkust arendavaid mängu (Õ34)
19. Tundub, et mäng on lihtne, aga see utsitab mõtlema ning väljendama oma keeleostkust. (Õ35)
20. arendas nii rääkimisostkus pingutasime ka oma aju. (Õ38)
21. samas pani neid ka mõtlema. (Õ39)
22. Said positiivse hoiaku ja soovi jätkata tööd (Õ40)

#### Jõukohasuse kategooria esinemine (roheline värv)

1. ... ei tekkinud probleeme,.... (Õ1)
2. Siin mängus jäid õpilased mitmel korral toppama mingi teatud teema juurde isegi, .... Kuna õpilaste vanus ja arengutase olid erinevad esines mängudes väikeseid seisakuid, kus tuli reeglid üle selgitada. Osadel mängudel muutsime natuke reegleid ja mängisime kogu rühmaga mitte ainult paarides. (Õ7)

3. Mõned lapsed tundsid, et see tegevus oli kerge, kuna nendel on hea sõnavara ja aktiivne kõne. Mõned proovisid rahulikult ja aeglaselt, nendel ülesanne võttis aega. Üldiselt mäng õnnestus, aga mõned lapsed vajasisid tuge. (Õ8)
4. Tegevus sujus hästi, ... vahepeal ei tulnud ühtegi sõna meelde .... nende jaoks tegin ülesande kergemaks (Õ9)
5. Nendele tundus see tegevus kergena, kuna kõikidel on hea sõnavara. ... Tagasiside osalejatelt – lihtne ülesanne. Inglise keeles nooremad tundsid ennast hästi, vanuselt vanemad inimesed tundsid ennast ebamugavalt. (Õ15)
6. Ring läks kenasti käima (Õ16)
7. Tegevus sujus lodusalt. Teises mängus tekkis vahepeal paus (Ü tähega). Lahenduseks liitusin ise mänguga. Õppijate tagasiside oli positiivne: lihtne, kuid samas huvitav mäng, mis aitas neil eesti keele lainele häälestuda. Minu arvates on seostemäng üks lihtsamaid, kuid samas tõhusamaid viise, mis aitab õppijal häälestuda. Samas ei tasu seda alavääristada, sest näilise lihtsuse taga peitub tõhus instrument, mille abil saab algajat toetada ja rääkima panna. (Õ 18)
8. Õppetegevuse alguseks, lõpuks, sirutuspausiks sobib väga assotsiatsioonide mäng, mis on väga lihtne ja arusaadav nii väikestele kui ka vanematele lastele. (Õ3)
9. Sama mängu mängisin kolmanda ja kaheksanda klassi õpilastega. Mängisime täpselt nii, nagu seminaris. Huvitav on see, et 3. klassi õpilased said paremini hakkama, (Õ23)
10. Sama mängu mängisin kolmanda ja kaheksanda klassi õpilastega. Mängisime täpselt nii, nagu seminaris. Huvitav on see, et 3. klassi õpilased said paremini hakkama, vanem laps (mängisime temaga kahekesi) püüdis pakkuda väga keerulisi sõnu. (Õ23)
11. kõik said hakkama (Õ27)
12. Mängu algus sujus väga hästi, kuid kui kõik olid juba nimetanud vähemalt viis sõna, muutus mäng neile natuke raskemaks. (Õ30)
13. Selle rääkimismänguga ei tekkinud mitte kellegil probleeme. Mõlama said väga hästi hakkama. (Õ37)



14. Arvasin, et tuleb raskusi kõikide sõnade meelde tuletamisega. Kuid lapsed said selle ülesandega hakkama ja ütlesid neid sõnu, mis nad teadsid ja õnnestus nimetada neid seoses teemaga. (Õ38)
15. Üllataval kombel said õpilased ülesandega väga hästi hakkama. Mõningatel õpilastel oli sõnavaraga probleeme. (Õ40)

### Lisa 3. Üliõpilase nõusolekuleht

Mina, ....., annan Lili Kängsepp-Puunile õiguse kasutada magistritöös (juhendaja Mare Kitsnik) minu kodutööd, mis on tehtud Tartu Ülikooli Narva kolledži 2023. aasta sügissemestril toimunud õppeaines "Eesti keele kui teise keele õpetamise metoodika" rääkimisoskust arendavate ülesannete katsetamise põhjal. Magistritöös uuritakse eesti keele kui teise keele rääkimisoskuse õpetamise tõhustamise võimalusi. Kodutöö esitatakse Lili Kängsepp-Puunile nii, et sellelt on eemaldatud autori nimi ning muud andmed, mis võimaldavad identifitseerida katsetamise täpset kohta vmt. Magistritöös esitatakse kodutööde analüüsimisel saadud tulemused üldistatult koos mõningate näidetega.

Allkiri .....

Kuupäev .....

#### Lisa 4. Ankeet üliõpilase taustaandmete kogumiseks

|                                     |                     |                |                    |              |        |
|-------------------------------------|---------------------|----------------|--------------------|--------------|--------|
| <b>Emakeel</b>                      | eesti               | vene           | muu                |              |        |
| <b>Vanus</b>                        | alla 20             | 20-30          | 31-40              | 41-50        | üle 50 |
| <b>Kas töötad praegu õpetajana?</b> | jah, koolis         | jah, lasteaias |                    |              |        |
|                                     | jah, keelekursustel | jah, mujal     | ei tööta õpetajana |              |        |
| <b>Tööstaaz õpetajana</b>           | kuni üks aasta      | 1-3 aastat     | 4-10 aastat        | üle 10 aasta |        |

## **Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks**

Mina, Lili Kängsepp-Puun,

1) annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose „Mängustatud aktiivõppeülesanded eesti keele kui teise keele rääkimisoskuse arendajana“, mille juhendaja on Mare Kitsnik, 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 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.

Lili Kängsepp-Puun

27. mai 2024