

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Klassiõpetaja õppekava

Karina Kalvist
KUJUNDLIKEL VÄLJENDITEL PÕHINEVATE HARJUTUSTE KOGUMIK ÕPILASTE
SÕNAVARA ARENDAMISEKS JA SELLE KATSETAMINE II KOOLIASTMES
Magistritöö

Juhendaja: eesti keele õpetaja Ilona Võik

Tartu 2026

Kokkuvõte

Kujundlikel väljenditel põhinevate harjutuste kogumik õpilaste sõnavara arendamiseks ning selle katsetamine II kooliastmes

Magistritöös keskendutakse kujundlike väljendite rollile II kooliastme õpilaste sõnavara arendamisel, uurides nii nende mõistmist kui ka rakendamist praktilistes keeleülesannetes. Töös käsitletakse teoreetiliselt kujundliku keele olemust ning praktiliselt loodi digiülesannete kogumik, millega saab toetada kujundlike väljendite õpetamist, õppimist ja praktiseerimist. Töö empiiriline osa analüüsib, kuidas kujundlike väljendite kasutamine mõjutab õpilaste aktiivset sõnavara ja keelelist väljendusoskust ning kuidas digivahendite kasutamine võib mõjutada õpimotivatsiooni. Nii eel- kui ka põhiuuring viidi läbi küsitlusena. Ekspertide hinnangul leidub kogumikus põnevaid ülesandeid, mis köidavad õpilaste tähelepanu ning tekitavad seeläbi huvi õpitava vastu. Parendusettepanekutena soovitati täpsustada tööjuhistega kaasnevaid selgitusi, lisada tekstiga töötamist võimaldavaid harjutusi või põgenemistoa tüüpi ülesandeid ning valdavalt luua ülesanded keskkondades, mis ei sisalda reklaame.

Võtmesõnad: kujundlik keel, kujundlikud väljendid, õppematerjal, II kooliaste

Abstract

A Collection of Exercises Based on Figurative Expressions for the Development of Students' Vocabulary and Its Implementation in the Second Stage of Basic Education

This master's thesis focuses on the role of figurative expressions in developing vocabulary among students in the second stage of basic education, examining their comprehension and use in practical language tasks. It provides a theoretical overview of figurative language and presents a digital collection of exercises to support its teaching, learning, and practice. The empirical study analyses the impact of figurative expressions on students' active vocabulary, language expression skills, and learning motivation. Both the pilot and main studies were conducted as surveys. Experts found the tasks engaging and motivating, and suggested clearer instructions, more text-based and escape room-type tasks, and the use of ad-free environments.

Keywords: figurative language, figurative expressions, learning materials, second stage of basic education

Sisukord

Sissejuhatus	4
1. Teoreetiline ülevaade	5
1.1. Kujundliku keele eripära	6
1.2. Erinevas eas laste võimekus mõista ja mõtestada kujundlikku keelt	7
1.3. Digitehnoloogia rakendamine õppetöös	8
1.4. Õppematerjali loomise kriteeriumid	9
2. Uurimisprobleem, töö eesmärk ja uurimisküsimused	12
3. Metoodika	13
3.1. Arendusuuringu I etapp – analüüs	13
3.2. Arendusuuringu II etapp – õppematerjali kavandamine	15
3.3. Arendusuuringu III etapp – õppematerjali väljatöötamine	15
3.4. Arendusuuringu IV etapp – õppematerjali katsetamine	17
3.5. Arendusuuringu V etapp – õpilaste ning õpetajate tagasiside loodud õppematerjalile	18
4. Tulemused	18
4.1. Õpilaste tagasiside	18
4.2. Õpetajate tagasiside	21
Arutelu	24
Tänu sõnad	26
Autorsuse kinnitus	26
Kasutatud kirjandus	27
Lisa 1. Eeluuringu küsimustik klassiõpetajatele	35
Lisa 2. Kujundlikel väljenditel põhinevate harjutuste kogumik II kooliastme õpilaste sõnavara arendamiseks	37
Lisa 3. Põhiuuringu küsimustik II kooliastme klassiõpetajatele	38
Lisa 4. Põhiuuringu küsimustik II kooliastme õpilastele	43
Lisa 5. Näiteid õpilaste kujundlike väljenditega seotud loovtöödest	46

Sissejuhatus

Igal tekstiliigil on oma stiil – seda kujundavad vastavad sõnad, kujundid, vormid ja lausemallid. Neutraalne sõnakasutus eeldab täpset sisu, taotleb mõiste ja sõna üksühest vastavust ning eelistab neutraalse värvinguga sõnu ja väljendeid. Seda kasutatakse üldjuhul tarbetekstides. Kujundlik keel aga kannab seevastu endaga kaasas kõrvaltähendusi ja emotsionaalseid varjundeid. Kujundlikkust kasutatakse sagedasti ilukirjanduses, reklaamides, luules, kõnedes ja esinemistes, meedias ning ajakirjanduses (Eesti Keele Instituut, *s. a.*).

Kujundlik keel nõuab rohkem kognitiivset pingutust kui otsene keel (Errington *et al.*, 2022), on sageli kultuurispetsiifiline ning võib teise kultuuriruumi esindajatele tunduda arusaamatu või segadust tekitav (Zou *et al.*, 2025). Mitmed uuringud on näidanud, et kujundliku keele tundmine annab õpilasele sügavama tekstimõistmise oskuse, täpsema eneseväljenduse ning suurema sõnavara (Kritsotakis & Morfidi, 2024; Pouscoulous & Perovic, 2023). On leitud, et metafoorid, mis on edasi antud visuaali kaudu, kaasavad rohkem meeli, võivad tekitada rohkem ja tugevamaid emotsioone, stimuleerivad kujutlusvõimet (Su *et al.*, 2026). Lisaks eelmainitule on leitud, et digitaalsed õppematerjalid, näiteks videod ja interaktiivsed keskkonnad, suurendavad õppijate kaasatust ning muudavad kujundliku keele omandamise tõhusamaks (Norscini & Daniela, 2024).

Põhikooli ja gümnaasiumi riiklikus õppekavas on õpiväljundite all sõnastatud, et kuuenda klassi lõpetaja peab oskama selgitada kõnekujundite tähendusi ja kõnekäändudele iseloomulikke jooni (Põhikooli riiklik õppekava, 2011). Regulaarne lugemine toetab sõnavara arengut ning sõnavara kasv parandab omakorda tekstimõistmist ja keerukamate keeleliste konstruktsioonide, sh kujundliku keele mõistmist (Killingly *et al.*, 2024). II kooliastme (3.–6. klass) õpilased on arenguetapis, kus nende keeleline teadlikkus ja sõnavara kasvavad varasemaga võrreldes märgatavalt. Samas on abstraktse mõtlemise võime selles vanuses täielikult välja kujunemata, mistõttu vajab kujundliku keele mõistmine õpetaja igakülgset toetust ja kontekstitundlikku juhendamist (Marulanda Páez & Reina Gómez, 2023). Siinse töö eesmärk on luua interaktiivsete ülesannete kogumik, mis toetaks II kooliastme õpilaste kujundlike väljendite omandamist ning seeläbi õpilaste igapäevasesse keelekasutusse jõudmist, saada ekspertidelt tagasisidet ja sellest lähtuvalt kogumikku parendada.

1. Teoreetiline ülevaade

Kujundlik keel on oluline osa igapäevasest suhtlusest, kirjandusest ja meediast, pakkudes võimalusi keeleliste tähenduste avardamiseks ja emotsionaalse mõju suurendamiseks (Olkoniemi & Filik, 2024). Kujundlikud väljendid rikastavad suhtlust ning arendavad keelekasutaja semantilist paindlikkust ja abstraktset mõtlemist (Biesok *et al.*, 2024). Kujundlikke väljendeid nagu metafoorid, fraseologismid, võrdlused ja piltlikud ütlused kasutatakse keeles sageli tähendusele varjundite lisamiseks või mõtete ilmetamiseks (Peel *et al.*, 2023). Ometi võib nende mõistmine ja kasutamine kujuneda õppijatele keerukaks, kuna kujundlikud väljendid ei ole alati sõna-sõnalt tõlgitavad ega lähtu otsesest loogikast (Mammadova, 2024). Järgnevalt on selgitatud töö seisukohast olulisi mõisteid: *võrdlus*, *metafoor*, *fraseologism*, *piltlikud ütlused / väljendid*, *kõnekäänud* ning *vanasõnad*.

Võrdlus on kujundlik väljend, kus kahte asja või nähtust võrreldakse omavahel mingi ühise omaduse alusel. Võrdluses on alati selgelt välja toodud see, mida kirjeldatakse ning millega kirjeldatavat võrreldakse. Võrdlemiseks kasutatakse üldjuhul järgnevaid sõnu: nagu, kui, justkui, otsekui. Võrdlus on sageli metafoori lihtsustatud vorm, mida on õpilastel metafooriga võrreldes lihtsam mõista ja mõtestada (Pambuccian & Raney, 2021).

Metafoor on kujundlik väljendusviis, mida seostatakse sageli võrdlusega, kuna mõlemad põhinevad nähtustevahelisel sarnasusel. Kui võrdlus toob sarnasuse esile otseselt võrdlussõnade abil, siis metafoor väljendab seda kaudselt, kandes ühe nähtuse omadused üle teisele ning luues seeläbi tihedama tähendusseose (Erelt *et al.*, 2020). Metafooride mõistmist ja mõtestamist võivad mõjutada kultuuriline taust, erinevad mõttemustrid ning sotsiaalsed normid (Li *et al.*, 2024).

Fraseologism on kahest või enamast sõnast koosnev püsiv väljend, mille osad kuuluvad tähenduslikult kokku (Õim, 2000). Fraseologismid on keeleõppes keerukad, kuna neid ei saa tõlkida sõna-sõnalt ning nende tähendus tuleb õppida kontekstist lähtuvalt (Vula & Tyfekçi, 2024).

Kõnekäänud on rahvapärane kujundlik väljend, mida kasutatakse mingi olukorra või tabamuse tabavalt edasi andmiseks ülekantud tähenduses (Eesti keele seletav sõnaraamat, 2009).

Vanasõna defineeritakse kui lühikest õpetlikku mõttetera, millega antakse edasi nõuanne või moraalinorm, mida tuleks järgida, ning selles kajastub põlvkondade kogutud tarkus (Eesti keele seletav sõnaraamat, 2009).

Piltlik ütlus / väljend on kujundlik ütlus, mille tähendus ei ole otsene, vaid

kujutluspiltide kaudu väljendatud (Erelt *et al.*, 2020). Piltlikkuse all peetakse silmas asjaolu, et suudetakse endale meeleliselt midagi ette kujutada. Kujundlikud on sõnad ja väljendid, mida on võimalik hõlpsasti (või vältimatult) seostada konkreetse situatsiooniga; samas võib see tegevus olla aga isikuti ja kasutamisseoseti erinev (Õim, 2011). Piltlikud väljendid on sageli kultuurispetsiifilised ning neil puuduvad teistes keeltes otsesed vasted, mistõttu ei saa neid sõna sõnalt tõlkida ning võivad seetõttu vajada mõiste täpsemat selgitamist või ümbersõnastamist (Hajiyeva, 2025).

1.1. Kujundliku keele eripära

Kujundlikud väljendid ei toeta mitte ainult mõistmist, vaid rikastavad ka sõnavara. Kui õpilased õpivad mitmetähenduslikke ja kujundlikke väljendeid, siis omandavad nad sageli ka uusi sõnu ning õpivad kasutama tuttavaid sõnu uutes tähenduslikes kontekstides (Horvat *et al.*, 2024). Metafooride ja fraseologismide õppimine tekitab ühenduslüli seni omandatud sõnade ja uute mõistete vahel. Seetõttu laieneb laste sõnavara ning paraneb mälu (van Rij *et al.*, 2024). Seega võib kujundliku keele õpetamine olla tõhus vahend aktiivse sõnavara arendamisel, eriti kui õpetamisviisid toetavad kontekstipõhist õppimist ja arutelu (Zhou *et al.*, 2022). Kujundliku keele tundmine mängib olulist rolli teksti mõistmisel ning pakub esteetiliselt naudingut. Paljud tekstid sisaldavad fraseologisme, metafoore ja võrdlusi, mis eeldavad lugejalt oskust eristada otsest ja ülekantud tähendust (Kritsotakis & Morfidi, 2024). Lapsel tekib võimalus mängida keelega ja väljendada mõtteid mitmekesisemalt. Kujundlik keel arendab semantilist paindlikkust, mis tähendab oskust näha sõnadel rohkem kui üht tähendust ja kasutada neid mitmetähenduslikult (Horvat *et al.*, 2024).

Teadlased on rõhutanud, et kujundliku keele omandamine on keerukas protsess, mis nõuab mitmekülgseid kognitiivseid oskusi, näiteks analoogiatega loomist, kategooriate moodustamist ning abstraktsete seoste mõistmist. Seetõttu peaks kujundliku keele õpetamine olema süstemaatiline ja järjepidev, mitte juhuslikult esinev üksikteemade käsitlemine (Colston, 2019). Süstemaatiline õpetamine tähendab, et kujundlike väljenditega tegeletakse regulaarselt ning erinevates kontekstides: lugemisel, kirjutamisel ja suulises suhtluses. Selline lähenemine võimaldab õpilastel kujundlike väljendite tähendusi paremini mõista ja neid aktiivselt kasutada (Juhkam *et al.*, 2023). Järjepidev õpetamine on oluline ka seetõttu, et laste arusaam kujundlikest väljenditest areneb aja jooksul ning muutub keerukamaks koos kognitiivse arenguga. Kui kujundlikke väljendeid käsitletakse ilma järjepidevusega, ei pruugi õpilased nende tähendust sügavamalt mõista ning neid ei osata kasutada erinevates tekstides

ja suhtlusolukordades (Chakrabarty *et al.*, 2021). Lisaks toetab süsteemne õpetamine metalingvistilise teadlikkuse arengut, mis on oluline nii lugemis- kui ka kirjutamisoskuse kujunemisel (Ghanmi & Navracsics, 2025).

Lapsed, kes mõistavad kujundlikke väljendeid, suudavad paremini tõlgendada kirjandustekste ning mõista tekstide varjatud tähendusi (Roehr-Brackin, 2024). Kujundlikkuse õpetamisel eelistatakse meetodeid, kus kujundlikud väljendid esinevad tähenduslikes tekstides ning neid saab arutada ja lahti mõtestada. Meetodid, kus kasutatakse visuaale ja võrdlusülesandeid ning kus õpilased tulevad ise metafoore või ütlusi, on teretulnud ning soovitatavad. Tõhusaks peetakse ka keelemängude, interaktiivsete töövahendite ning digitaalõppemängude kasutamist, mis suurendavad kaasatust ja tähendusrikkust (Azmi *et al.*, 2023).

1.2. Erinevas eas laste võimekus mõista ja mõtestada kujundlikku keelt

Laste võime mõista ja kasutada kujundlikku keelt areneb järk-järgult koos kognitiivsete, keeleliste ja metalingvistiliste oskustega (Küçükerdoğa & Tahiroglu, 2025). On leitud, et kujundlike tähenduste mõistmine hakkab kujunema juba eelkoolieas, kuigi alguses on laste arusaamine piiratud ja sõltub tugevalt kontekstist. Varasemates käsitlustes peeti kujundliku keele mõistmist pigem hilisemas lapsepõlves kujunevaks oskuseks (Starr *et al.*, 2025). Uued uuringud näitavad, et esmane mõistmine võib tekkida juba umbes 3–4-aastaselt, kui lapsed suudavad eristada sõnasõnalist ja mitteotsesest sarnasust ning mõnikord isegi luua lihtsaid kujundlikke väljendeid. Samas on arusaam sageli situatsioonipõhine ja sõltub konkreetsest kontekstist ning lapse sõnavaralisest pagasist (Zhu & Gopnik, 2023).

On leitud, et kujundliku keele mõistmine muutub lastel varasemaga võrreldes märgatavalt kindlamaks umbes kuuendaks eluaastaks, mil nad suudavad juba järjepidevamalt tõlgendada metafoorseid väljendeid ning valida nende tähenduse kontekstist lähtuvalt (Cheng *et al.*, 2024). See tähendab, et koolieelses eas on lastel kujundliku keele mõistmise alus juba olemas, kuid see vajab sihipärast arendamist ja õpetamist (Starr *et al.*, 2025). Lisaks näitavad uuringud, et kujundliku keele täielik ja paindlik kasutamine kujuneb välja pika arengu jooksul ning seostub metalingvistilise teadlikkuse, abstraktse mõtlemise ja silmaringi kasvuga. Seetõttu ei saa kujundliku keele õpetamist käsitleda lühiajalise teemana, vaid see peaks olema järjepidev osa keeleõppes (Roehr-Brackin, 2024).

Eestis läbi viidud uuring näitab, et lasteaiaõpetajate jaoks on fraseologismid olulised, neid kasutatakse igapäevaselt, kuid tihtipeale ei teadvustata, et lapsed ei pruugi neid mõista.

Õppetöös kasutatakse kujundliku keele õpetamisel näitlikke ja praktilisi meetodeid. Tuuakse esile koostöö olulisus meeskonnas ja lapse koduga. Väljakutseteks on lapse piiratud sõnavara ja arusaam, tähelepanu- ja käitumisprobleemid ning digitaalmaailma mõju (Haasma, 2023). Teine uuring näitab, et 6–7-aastased lapsed tõlgendavad kujundlikke väljendeid sageli sõnasõnaliselt. Lisaks leiti, et kujundliku väljendi tähenduse ja arusaamise mälus kinnistumiseks on vaja kontekstipõhist selgitamist. Kui lastele pakuti vajalikke eelteadmisi ja toetavat konteksti, suutsid nad küllaltki edukalt fraseologismi vastava illustratsiooniga kokku viia. Samuti oskasid lapsed oma kogemustest lähtuvalt kujundlike väljendite kasutamise kohta näiteid tuua (Limberg, 2025).

Kujundlike väljendite kasutamine on seotud parema tekstiloomeskuse ja stiilitunnetusega. Mitme keeletasandi kasutamine aitab õpilastel väljendada mõtteid loomingulisemalt ning muuta tekstid mõjuvamaks. Uuringust, kus osalesid 8–11-aastased lapsed, järeldub, et kujundliku keele tundmine toetab narratiivset kirjutamisoskust ning seetõttu on õpilane võimeline looma rikkama sõnavara ja väljenduslaadiga tekste (Thomas *et al.*, 2025). Uuringud näitavad, et metafoorid ja muud kujundlikud väljendid esinevad sageli igapäevases suhtluses ning kirjutistes. Seetõttu võib kujundliku keele mittemõistmine põhjustada arusaamatust, tekstide väärmõistmist ning raskusi tekstide analüüsimisel (Chen, 2020).

1.3. Digitehnoloogia rakendamine õppetöös

Erinevad teadlased on leidnud, et viimase kümnendi jooksul järsult kasvanud digitaaltehnoloogiatega kasutamine klassiruumis ning tehnoloogiatega interaktiivsed funktsioonid on saanud olulise teadusliku tähelepanu osaliseks seoses nende potentsiaaliga toetada õppimist ja õpetamist (Alam *et al.*, 2025). Keeleõppes on digitaalsed vahendid muutunud eriti oluliseks, kuna need võimaldavad õppijatel keelt kogeda mitmekülgsemalt ja interaktiivsemalt kui traditsiooniliste õpetamisviiside puhul (Manchanayaka, 2023). On leitud, et digitaalsete tööriistade kasutamine suurendab õpilaste õppimismotivatsiooni, osalust ja aktiivset kaasatust keeleõppesse (Reyes *et al.*, 2024). Digitaalsete õppevahendite kasutamine võimaldab luua interaktiivse ja mitmekesise õpikeskkonna, mis soodustab õpilaste aktiivset osalemist õppetegevustes ning parandab nende keeleoskuse arengut. Uuringud näitavad, et tehnoloogiapõhised tegevused võimaldavad õpilastel keelt kasutada erinevates kontekstides, mis suurendab õppimise tähenduslikkust ja toetab keeleliste oskuste arengut (Ram, 2025).

Digitaalsete refleksioonivahendite kasutamine võib parandada õpilaste eneseväljendust ja keelelist teadlikkust, mängupõhine õppimine aga probleemilahendusoskusi ja kriitilist mõtlemist. Need oskused on olulised ka kujundliku keele mõistmisel, sest metafooride ja teiste kujundite tõlgendamine nõuab sageli erinevate tähenduste võrdlemist ja analüüsimist (Prihandoko *et al.*, 2025). Digimängud võivad olla eriti tõhusad põhikoolialaste õpilaste puhul, sest selles vanuses on õppijad sageli motiveeritud mänguliste tegevuste kaudu õppima (Nadeem *et al.*, 2023). Õpetajate ja õppijate kogemusi analüüsinud uuring on näidanud, et digitaalsed tööriistad suurendavad õppijate huvi ning pakuvad mitmekesiseid võimalusi keele õppimiseks näiteks multimeedia, interaktiivsete ülesannete ja mänguliste tegevuste kaudu. Digitaalsete vahendite kasutamine aitab luua keskkonna, kus õppimine on dünaamiline ja õppijakeskne, mis omakorda suurendab õpilaste motivatsiooni õppida keelt ja selle erinevaid väljendusvorme (Jalolovna, 2025). Digitaalsed keskkonnad võimaldavad mängimist, interaktiivseid teste, digitaalseid sõnakaarte ja multimeediat. Digitaalsete vahendite üks olulisemaid eeliseid on nende võime kombineerida erinevaid meediume nagu tekst, pildid, heli ja video. Multimeedia võib olla eriti kasulik kujundliku keele õpetamisel, sest selle väljendid põhinevad sageli kujutlusel ja seoste loomisel (Norscini & Daniela, 2024).

Digitaalsete tehnoloogiate kasutamine ei tähenda ainult uute tööriistade lisamist õpetamisprotsessi, vaid ka uute pedagoogiliste võimaluste loomist. Digikeskkonnad võimaldavad õpetajatel pakkuda õppijatele vahetut tagasisidet, kohandada õppetegevusi vastavalt õppijate vajadustele ning jälgida õppijate arengut reaalsajas (Stoumpos & Stoumpos, 2025). Samuti võimaldavad digiplatvormid luua koostööpõhiseid õppetegevusi, kus õpilased saavad koos analüüsida tekste, arutada kujundlike väljendite tähenduse üle ja luua oma keelelisi väljendusi. Selline koostöine õppimine toetab kriitilise mõtlemise arengut ja aitab õppijatel paremini mõista keele mitmetähenduslikkust (Xiaodi *et al.*, 2024). Teadlased on rõhutanud, et digitaalsete vahendite kasutamine võib toetada õppijakeskset õpet, kus õpilased on aktiivsed teadmiste loojad, mitte pelgalt passiivsed teadmiste vastuvõtjad. Selline lähenemine on eriti oluline keeleõppes, kus õppimine toimub kõige tõhusamalt aktiivse keelekasutuse kaudu (Lu *et al.*, 2025).

1.4. Õppematerjali loomise kriteeriumid

Digikogumiku loomisel tuleb esmalt määratleda selged õpieesmärgid. See tähendab, et iga õppematerjal peaks toetama konkreetsete teadmiste, oskuste või pädevuste saavutamist ning olema kooskõlas aine eesmärkidega (Barthakur *et al.*, 2022). Kaasaegne haridustehnoloogia

rõhutab, et digivahendite positiivne mõju ei tulene tehnoloogiast endast, vaid sellest, kuidas see on pedagoogiliselt lõimitud õpieesmärkidega. Kui eesmärgid on ebaselged, võib digivahend muutuda pelgalt meelelahutuslikuks lisandiks, mille seos õppimisega jääb nõrgaks (Godsk & Møller, 2025). Seetõttu tuleb juba loomise algfaasis läbi mõelda, milliseid teadmisi, oskusi või hoiakuid soovitakse õppijates arendada. Õppematerjal peaks paiknema õppija lähima arengu tsoonis, st tasemel, kus ülesanne ei ole liiga lihtne ega ka ülemäära raske, vaid nõuab õppijalt mõningast pingutust ja toetuse abil uute oskuste omandamist. Kui ülesanded on liiga lihtsad, ei toimu arengut, kuid liiga rasked ülesanded võivad põhjustada frustratsiooni ning ülesannete lahendamisest loobumist (Raslan, 2024).

Tänapäevases haridusruumis on digitaalsed õppematerjalid muutunud õpetamise ja õppimise loomulikuks osaks. Erinevad veebikeskkonnad, interaktiivsed ülesanded ja õppimisplatvormid võimaldavad muuta õppetöö mitmekesisemaks, õppijakeskseks ning paindlikumaks (OECD, 2021; UNESCO, 2023). Digitaalsed õppematerjalid toetavad õppijate autonoomiat, võimaldades õppida sobivas tempos ning saada kohest tagasisidet (Redecker, 2020). Digimaterjali loomisel tuleks lähtuda sellest, et need toetaksid õppeprotsessis eri tüüpi tegevusi – õpetajad peaksid sealt leidma materjale uue teema õpetamiseks, õpilaste teadmiste ja oskuste arendamiseks ning kinnistamiseks, õppijate teadmiste hindamiseks, diferentseerimiseks ja võimalust jätta ülesandeid iseseisvaks õppimiseks (Area-Moreira *et al.*, 2023; OECD, 2023). Uuringud näitavad, et kujundliku keele õppimine on tulemuslikum siis, kui õpetamine liigub järk-järgult lihtsamalt keerukamale: esmalt õpitakse väljendit ära tundma ja eristama sõnasõnalisest tähendusest, seejärel mõistma selle tähendust kontekstis ning lõpuks kasutama väljendit iseseisvalt suulises või kirjalikus keeleloomes (Trinh & Huynh, 2025).

Üks kvaliteetse digikogumiku keskseid tunnuseid on mitmekesisus. Õppijad erinevad oma huvidest, õpistiili, eelnevate teadmiste ja töötempo poolest, mistõttu ei sobi kõigile ühesugused tegevused (Ardenlid *et al.*, 2025). Mitmekesine digikogumik võimaldab pakkuda erinevaid ülesandetüüpe, näiteks viktoriine, sobitamisülesandeid, loovkirjutamist, ristsõnu või mängulisi väljakutseid (OECD, 2023). Kui sama õppesisu käsitletakse erinevates vormides, suureneb võimalus, et õppija leiab endale sobivaima õppimisviisi. Lisaks aitab eri vormides kordamine teadmisi paremini kinnistada ja meenutada (Mayer, 2021). Ülesannete loomise puhul on oluliseks aspektiks diferentseerimine ehk erineva raskusastmega ülesannete pakkumine. Osa õppijatest võib vajada sõnapanka, vihjeid, valikvastuseid, samas kui teised on valmis lahendama avatud vastustega ülesandeid või õpitavaid väljendeid kohe tekstiloomes kasutama (Krischler *et al.*, 2021).

Digitaalsete õppematerjalide üks olulisemaid eeliseid on võimalus kasutada mängulisi elemente ehk tegevust mängustada. Mängustamine tähendab mängudisaini võtete rakendamist mittemängulises kontekstis, sealhulgas õppimises (Triantafyllou *et al.*, 2025). Kui õppimine tundub lõbus ja tähenduslik, on õppija valmis rohkem pingutama ning kauem keskenduma (Ryan & Deci, 2020). Samas tuleb mängulisuse kasutamisel olla tasakaalukas. Kui õpilased hakkavad keskenduma üksnes välisele tasustamisele (nt punktide kogumine) või võitmisele, võib sisuline õppimine jääda tagaplaanile (Li *et al.*, 2024). Kõige tõhusamad on lahendused, kus mängulisus suurendab kaasatust, kuid säilitab selge õpifookuse (Ma, 2024).

Digikogumiku edukas kasutamine sõltub suurel määral selle kasutusmugavusest. Iga ülesanne peaks sisaldama lühikesi, selgeid ja vanusele sobivaid juhiseid (Teig & Nilsen, 2022). Kasutusmugavuse juurde kuulub ka tehniline toimivus. Lingid peaksid töötama, materjal avanema erinevates seadmetes ning mängude või linkide laadimisajad olema mõistlikud. Kui ülesanne ei avane või töötab aeglaselt, võib õppija tähelepanu hajuda ning õpitegevus katkeda. Seetõttu on oluline testida digikogumikku enne kasutuselevõttu eri seadmetes (Damaševičius & Zailskaitė-Jakštė, 2022). Tõhus digikogumik peaks võimaldama õppijal saada kohest tagasisidet, mis aitab õppijal märgata vigu ning vajadusel mõtestada vastused ümber, et vältida vigade kinnistumist (Wisniewski *et al.*, 2020). Õppematerjali visuaalne kujundus mõjutab õppija tähelepanu, suhtumist ja töötahet. Selge ja esteetiline kujundus muudab õppematerjali kutsuvamaks ning toetab keskendumist (Mayer, 2021).

Kuigi digikogumik võimaldab iseseisvalt õppida, jääb õpetaja roll selle kasutamisel keskseks. Õpetaja valib sobivad ülesanded, seob need tunni eesmärkidega ning toetab vajaduse korral õppijaid. Seetõttu on oluline, et harjutuste kogumik oleks struktureeritud ning õpetajat toetav: sisaldaks vastuseid, raskusastmete märgistust, teemade kaupa jaotust ning soovitusi kasutamiseks (Raska *et al.*, 2025). Digitaalne õppematerjal ei ole kunagi lõplikult valmis. Veebikeskkonnad muutuvad, lingid aeguvad ning kasutajate vajadused arenevad ajas. Seetõttu tuleks digikogumikku regulaarselt uuendada ja täiendada (UNESCO, 2023). Tagasiside põhjal saab täiustada juhiseid, lisada uusi ülesandeid, muuta raskusastmeid sobivamaks või parandada tehnilisi probleeme. Selline arendustsükkel aitab hoida õppematerjali ajakohase ja kasutajasõbralikuna (Garay Abad & Hattie, 2025). Kvaliteetse digitaalse õppematerjali üheks tunnuseks peetaksegi selle paindlikkust ja arendatavust. Mida lihtsam on materjali täiendada ja kohendada, seda kestlikum on selle kasutusväärtus (UNESCO, 2023). Hästi läbimõeldud digikogumik ei ole pelgalt ülesannete kogu, vaid õppimist toetav terviklik vahend, mis aitab muuta õppeprotsessi sisukamaks, kaasavamaks ja tulemuslikumaks (UNESCO, 2023; OECD, 2021).

2. Uurimisprobleem, töö eesmärk ja uurimisküsimused

Uuringud (Lin, 2023; Pavlina, 2024; Zhou *et al.*, 2022; Thomas *et al.*, 2025) näitavad, et ilma teadliku õpetamiseta võivad kujundlikud väljendid jääda passiivseks või arusaamatuks keele osaks. See omakorda võib takistada sügavamal tasandil tekstimõistmist, sõnavara rikastamist ning igapäevasesse keelekasutusse võtmist. Kujundliku keele õpetamine ei toeta mitte ainult keelelise väljendusoskuse arengut, vaid ka õpilaste loovust ja semantilist paindlikkust (Mammadova, 2024). Põhikooli riikliku õppekava lisa 1 (Ainevaldkond “Keel ja kirjandus”, 2023) näeb ette sõnavara arendamise, keelelise loovuse toetamise ning keelelise mitmekesisuse väärtustamise, kuid kujundlike väljendite õpetamine võib praktikas olla juhuslik ning korralikult läbimõttlemata. Süstemaatiline ja eesmärgipärane kujundliku keele õpetamine rikastab õpilaste sõnavara ning tugevdab nende võimet tekstide mitmekihiliseks mõistmiseks ja enese ilmekamaks väljendamiseks (King, 2025).

Varem on kujundlikku keelt uuritud, kuid mitmest uuringust on möödas juba rohkem kui viis aastat. Kaasik (2017) leidis 6., 9. ja 12. klassi õpilasi uurides, et 12. klassis käivate õpilaste metafooride mõistmine on tunduvalt parem kui 6. klassis käivate õpilaste metafooriline tajut. Lehtsalu (2023) tegi üllatava avastuse – I kooliastme õppematerjalides leidis kokku 176 kujundlikku väljendit, millel puudus selgitus või võimalus mõistat mõne ülesande käigus lahti mõtestada. Lisaks eelmainitule tõi Lehtsalu välja, et kolmanda klassi õpilastest üks kolmandik jäi hätta kujundlike väljendite selgitamisega. Kahe eelmainitud uurimuse valguses on hädavajalik senisest enam pöörata rõhku kujundliku keele järjepidevale ning süstemaatilisele õpetamisele.

Magistritöö autor viis läbi eeluuringu, selgitamaks välja õpetajate vajadused seoses kujundlike väljendite õpetamisega II kooliastmes. Uuringust selgus, et kõige enam tunnevad õpetajad kujundlike väljendite õpetamisel puudust interaktiivsetest arvutipõhistest mängudest ja ülesannetest. On leitud, et teemapõhised interaktiivsed ülesanded võivad suurendada õpilaste huvi õpitava vastu ning ülesannete lahendamisel on õpilased altimad rakendama kriitilist mõtlemist. Lisaks eelmainitule on täheldatud, et digilahendused emakeeletundides parandavad õppurite õpimotivatsiooni ning eneseregulatsiooni, mis omakorda kajastub paremates õppetulemustes (Chang & Sun, 2024). Seetõttu on oluline arendada ja luua digitaalseid teemakohaseid õppematerjale, mis toetaksid õpetajaid kujundlike väljendite õpetamisel ning tekitaksid õpilastes huvi ja tahet harjutustega järjepidevalt tegeleda.

Magistritöö eesmärk on luua interaktiivsete ülesannete kogumik, mis toetaks II kooliastme õpilaste kujundliku keele omandamist ning seeläbi õpilaste igapäevasesse

keelekasutusse jõudmist, saada ekspertidelt tagasisidet ja sellest lähtuvalt kogumikku parendada. Eesmärgist lähtuvalt on püstitatud alljärgnevad uurimisküsimused:

1. Millise hinnangu annavad II kooliastme õpetajad ja õpilased valminud ülesannete kogumikule?
2. Millised on II kooliastme õpetajate ja õpilaste parendusettepanekud loodud kogumiku täiustamiseks?

3. Metoodika

Magistritöö eesmärgist lähtuvalt viidi läbi arendusuuring. Arendusuuring on meetod, kus probleemile leitakse praktiline lahendus (nt õppematerjal) ning seejärel katsetatakse, kas välja töötatud lahendus tõepoolest töötab või vajaks mingeid parendusi, täpsustusi, täiendusi (Barthmann *et al.*, 2025). Digitaalse harjutuste kogumiku välja töötamisel tugineti ADDIE mudelile. ADDIE on akronüüm viiest sõnast: analüüs (ingl *analysis*), kavandamine/disainimine (ingl *design*), arendamine (ingl *development*), rakendamine (ingl *impletation*) ning hindamine (ingl *evaluation*) (Szabo, 2022).

3.1. Arendusuuringu I etapp – analüüs

Arendusuuring sai alguse 2025. aasta juunis, kui autor kavandas eeluuringut ning alustas eeluuringu küsimustiku koostamisega. Küsimustiku koostas töö autor lähtuvalt oma magistritöö eesmärgist, tuginedes seejuures püstitatud uurimisküsimustele. Seejärel katsetas autor küsimuste loogilisust ja uurimisküsimuste sobivust ühe valimisse mittekuuluva isiku abil ehk viis läbi pilootuuringu. Pilootuuring on vajalik selleks, et leida sobiv uurimismeetod, hinnata uurimisvahendi sobivust ning parandada enne põhiuuringut uuringu ülesehitust. On leitud, et pilootuuring võimaldab avastada puudusi küsimustes, andmekogumises ja protseduurides ning tänu ilmnenu puudustele ning nendest lähtuvatele parendustele on võimalik muuta põhiuuring usaldusväärsemaks ning kvaliteetsemaks (Muresherwa & Jita, 2022). Pilootuuringu käigus selgus, et kaks küsimust kattusid sarnase sisu poolest eelnevatega ning olid seetõttu ebavajalikud. Saadud tagasiside põhjal tegi magistritöö koostaja vajalikud muudatused ning edastas e-kirja teel valimisse kuuluvale 20 klassiõpetajale küsimustiku lingi koos palvega osaleda eeluuringus. Küsimustikule (vt lisa 1) oli aega 20 päeva jooksul vastata ning kõik eelküsimustiku lingi saanud õpetajad seda ka tegid. Andmeid koguti keskkonna connect.ee/ kaudu.

Valim moodustati sihipärase ning mugavusvalimi kombineerimise tulemusel: uuringukutse saanud õpetajad on magistritöö autori töökaaslased, tuttavad, lähikondsed, kes töötavad klassiõpetajana. Sihipärasesse valimisse kaasatakse uuritavad kindlate kriteeriumite alusel (Ahmad & Wilkins, 2025). Mugavusvalim hõlmab endas uuringus osalejate valimist nende kättesaadavuse põhjal – sinna võivad kuuluda näiteks sugulased või töökaaslased (Stratton, 2021). Eeluringu peamine eesmärk oli välja selgitada, kui hästi mõistavad II kooliastme õpilased õpetajate arvates kujundlikku keelt ning kas ja millistest materjalidest tunnevad õpetajad selle teema õpetamisel puudust. Lisaks eelmainitule oli eesmärk välja selgitada piltlikud väljendid, mis õpetajate arvates peaksid kindlasti loodavates materjalides esinema. Küsimustik koosnes kolmest valikvastustega ning neljast avatud vastusega küsimusest.

Esimene küsimus uuris õpetajate arvamusi seoses II kooliastme õpilaste teadlikkusega piltlikest väljenditest. Teises küsimuse soovis töö autor teada saada, kuidas jõuavad erinevad kõnekäänud õpilaste sõnavarasse ja kui suur on selles õpetaja roll. Kolmas küsimus keskendus sellele, millistest õppematerjalidest on õpetajatel kujundlike väljendamise puhul senimaani kõige rohkem kasu olnud. Neljandas küsimuses said õpetajad anda vastuse, kas ja millistest õppematerjalidest nad konkreetse teema õpetamise puhul enim puudust tunnevad. Viies ja kuues küsimus keskendus sellele, mis liiki kujundlikke väljendeid sooviksid õpetajad loodavas õppematerjalis näha, ning vastajad pidid välja tooma konkreetsed näited kõnekäändudest, piltlikest ütlustest, metafooridest jne, mis võiksid loodavas materjalis kajastatud olla. Seitsmes küsimus oli vabatahtlik – sinna oli võimalik jätta oma meiliaadress, kui on soov osaleda põhiuuringus. Soovi põhiuuringus osaleda avaldas kuus õpetajat.

Eeluringust selgus, et II kooliastme õpilaste kujundliku keele mõistmine on pigem kesine ning vajaks teadlikumat õpetamist. Õpetajate vastustest ilmnas, et õpilased puutuvad vähesel määral kujundliku keelega kokku lugedes, pere ja teiste inimeste kõne kaudu, kuid põhirõhk selle teema käsitlemisel on siiski koondunud koolile ja õpetajatele. Olemasolevad materjalid – õpikud ja töövihikud – käsitlevad kujundlikke väljendeid pigem teiste teemade sees, mitte omaette teemana. Seetõttu tunnevad õpetajad puudust lisamaterjalidest, mis oleksid interaktiivsed või prinditavad ja mille põhirõhk oleks just kujundliku keele õppimisel. Interaktiivsuse puhul peeti oluliseks eraldi visuaali ja mängulisust ning võimalust leida erineva raskusastmega ülesandeid. Erinevatest kujundliku keele liikidest, mida loodav materjal võiks sisaldada, mainiti kõige rohkem kõnekäände, metafoore, fraseologisme ning vanasõnu. Saadud tagasisidet võeti arvesse edasises arendusuuringu etapis.

3.2. Arendusuuringu II etapp – õppematerjali kavandamine

2025. aasta juulis sai alguse arendusuuringu II etapp ehk õppematerjali kavandamine. Selleks töötas töö autor kahe kuu jooksul läbi erinevaid digitaalseid keskkondi (näiteks StudyStack, Super Teacher Tools jne), et viia ennast kurssi võimalustega, mida erinevad keskkonnad võimaldavad ja mida mitte; kas loodav sisu on kõigile tasuta kättesaadav või tuleb sisu tarbimiseks lisatasu maksta; kas harjutusi on võimalik lahendada nii nutiseadmes kui ka sülearvutis või puudub näiteks nutiseadmes lahendamise võimalus. Õppematerjali loomiseks sobilike keskkondade salvestamine toimus Wordi failis. Seejärel võttis autor ette eeluuringu tulemused ja hakkas nendest lähtuvalt kavandama õppematerjali eesmärgi, õpiväljundeid ja meetoodilist ülesehitust. Eesmärgiks sai toetada õpilaste sõnavara arengut ja kujundlikust keelest arusaamist kaasava ja interaktiivse õppematerjali kaudu, mis oleks visuaalselt nauditav ning võimaldaks lahendada erinevate raskusastmetega eriilmelisi ülesandeid.

Õpiväljundid ülesannetele kujunesid järgnevalt:

- õpilane eristab otsest ja kujundlikku tähendust;
- õpilane leiab ning eristab tekstist kujundlikud väljendid;
- õpilane selgitab kujundlike väljendite tähendust;
- õpilane kasutab kujundlikke väljendeid suulises ja kirjalikus eneseväljenduses.

Metoodika valikul sai määravaks, et õpetajatel oleks võimalik loodavat õppematerjali kasutada teema õpetamisel nii põhimaterjalina kui anda õpilastele ülesandeid lisamaterjalina või iseseisvaks lahendamiseks. Seetõttu pidas töö autor oluliseks õppematerjali kavandamisel ja väljatöötamisel keskenduda tõsiasjale, et kasutusmugavus oleks tagatud nii õpetajatele kui ka õpilastele ning seetõttu oleks mõistlik loodava kodulehe jaotisesse luua erinevad alajaotused, kust õpetajatel oleks digitaalsetele ülesannetele lisaks võimalik leida ka printitavaid töölehti.

3.3. Arendusuuringu III etapp – õppematerjali väljatöötamine

ADDIE mudeli III ehk väljatöötamise etapp sai alguse 2025. aasta septembris. Selleks, et loodavad ülesanded oleksid ühte kohta koondatud ning kõigile lihtsasti kättesaadavad, tundus mõistlik luua veebileht. „II kooliastme õpilastele mõeldud kujundlikel väljenditel põhinev interaktiivsete harjutuste kogumik ning abimaterjal õpetajatele“ asub aadressil piltlikudvaljendid.weebly.com (vt lisa 2). Õppematerjal võimaldab rikastada aineprogrammi õpetamist ning teemade omandamist, arendab mõtlemisvõimet, õpioskusi ning keelelist võimekust. Projektis sisalduvad interaktiivsed ülesanded ning töölehed võimaldavad proovile

panna õpitud teadmisi ja oskusi ning aitavad kaasa mõistete kujunemisele. Mõtlemismängud ja -ülesanded tekitavad õpilastes huvi, innustavad tegutsema, toovad õppimisse ja õpetamisse vaheldust ning pakuvad võimalusi koostööks. Veebilehel olevate töölehtede, ülesannete ja interaktiivsete mängude koostamisel on lähtutud põhimõttest, et ülesanded pakuksid ühteaegu nii mõtlemisainet kui ka mängulusti.

Veebikogumiku loomise algfaasis valiti digikeskkonna stiil, värvid ja taust. Koostati, toimetati ja kujundati õppeülesandeid ja fotosid, loodi audiovisuaalset õppematerjali. Valiti ülesannete sisu ja vorminguga sobivad keskkonnad. Koostati interaktiivseid õppematerjale, ülesandeid ja teste ning katsetati nende toimimist. Veebilehele lisati õppematerjalide ning kasutatud keskkondade lingid, koostati õpijuhised õppijale ja õpetajale. Materjale lisati veebilehele nii lingi kui ka vistutamise kaudu, et veebilehe visuaal oleks võimalikult mitmekesine ning silmale haarav. Seati eesmärgiks anda õpetajatele erinevate keskkondade poolt pakutavatest võimalustest visuaalne ülevaade ning pakkuda õpilastele lahendamiseks eriilmelisi digitaalseid ülesandeid.

Harjutused töötati välja vastavalt kavandatud ülesannetele, pöörates tähelepanu selgusele, visuaalsele atraktiivsusele ja tehnilisele toimivusele. Väljatöötamisel arvestati ligipääsetavusega erinevates seadmetes (sh nutiseadmed) ning kasutusmugavusega nii õpetajatele kui õpilastele. Õppematerjali loomisel lähtus töö autor mitmekesisuse printsiibist: eelduseks oli, et loodavad harjutused hõlmaksid nii valikvastuseid, lünktekste, seostamisülesandeid kui ka avatud vastustega selgitusülesandeid. Samuti planeeriti töölehtede ülesehitus loogiliselt: lihtsamad ülesanded juhatasid sisse keerulisemad, võimaldades sammsammulist mõistmist ja keelelist arengut. Digitaalsete harjutuste loomisel pöörati suurt rõhku sellele, et iga õpilane saaks oma sooritusele harjutuse läbides kohese tagasiside. Ülesannete loomine, katsetamine, parendamine ning kodulehe ühtseks vormimine võttis kokku aega neli kuud.

Veebileht on jagatud neljaks alajaotuseks: „Avaleht“, „Interaktiivsed ülesanded“, „Õpetajale“ ning „Õpilaste tööd“. Avalehel tutvustatakse loodud õppekogumikku ning veebilehel kasutatud keskkondi. Veebikogumiku, interaktiivse harjutustiku ning töölehtede loomisel on kasutatud 51 erinevat keskkonda. Õppematerjal sisaldab 50 õpilastele mõeldud interaktiivset mängu ja ülesannet, lisaks mõistekaarti, sõnapilve, 20 töölehte, 8 õpetajale mõeldud abimaterjali ning tagasisideküsimusi nii õpilastele kui ka õpetajatele. Kogumiku interaktiivseid ülesandeid võib õpilastele lahendamiseks anda nii tunnis kui ka iseseisva õppimise raames kodutööna. Õpetaja võib lasta õpilasel meelepärased ülesanded lahendamiseks ise valida või suunata õpilased lahendama konkreetseid ülesandeid.

Ülesandetüüpidest on esindatud näiteks aardejaht, põgenemistuba, pusle, sõnaanagramm, animeeritud teksti loomine, lauamäng jms. Alajaotusest „Õpetajale“ leiab materjale, millele saab teema õpetamisel tugineda (nt kujundlike väljendite loetelu koos tähenduse selgitusega). Sellest alajaotusest on leitavad ka võistlusmängud, mida koos klassiga ühiselt mängida (nt „Kahoot“) ning prinditavad töölehed. Viimane alajaotus ehk „Õpilaste tööd“ tekkis spontaanselt koostöös kahe uuringus osalenud ekspertõpetajaga, kes võtsid pärast uuringuperioodi lõppu töö autoriga ise ühendust. Nad uurisid, kas autor oleks huvitatud mõnest näidistööst, mida õpilased selle teema käsitlemisel veebikogumiku ülesannetest lähtuvalt digitaalse materjalina löid.

Loodud veebikogumiku sisu on litsenseeritud Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License (CC BY-NC-SA 4.0) alusel. See Creative Commonsi litsents lubab teistele teatud kasutusviise, aga seab ka mõned tingimused. Selle litsentsiga märgistatud materjale saavad õpetajad ja õpilased kasutada koolitöös, kopeerida, printida jne. Nad võivad materjale kohandada (nt tõlkida, lisada omi osi), ent nad ei tohi loodud ülesandeid kasutada ärilisel eesmärgil (müüa, reklaamida vms).

3.4. Arendusuuringu IV etapp – õppematerjali katsetamine

Arendusuuringu IV etapis katsetasid 2026. aasta jaanuaris ja veebruaris 72 õpilast ning 15 õpetajat valminud õppematerjali ehk kujundlikel väljenditel põhinevate harjutuste kogumikku. Uuring saadeti e-kirja teel 30 klassiõpetajale, kes sel õppeaastal II kooliastmes õpetavad. Esimesed kutsed edastati kuuele eeluuringus osalenule, kes jätsid kontaktandmed põhiuuringus osalemiseks. Neist kolm õpetajat oli nõus uuringus osalema koos õpilastega, ülejäänud kolm õpetajat olid nõus osalema ilma õpilasteta. Seejärel saadeti uuringus osalemise kutse järgmisele 24 klassiõpetajale. Kontaktid sai töö autor oma töökaaslaste seast ning tutvusringkonnast. 24 õpetajast oli kaks valmis osalema koos õpilastega, seitse õpetajat oli valmis panustama ilma õpilasteta ning 15 õpetajat ei leidnud uuringus osalemiseks aega. Õpilasteta uuringus osalenud õpetajad katsetasid õppematerjali nii, et käsitlesid tunnis kujundliku keele teemat ning kasutasid loodud materjalist mingeid harjutusi (nt printisid töölehe välja või tegid klassiülest „Kahooti“), kuid ei andnud õpilastele võimalust tunnis digimaterjale katsetada.

Õpetajatele saadetud e-kirjas oli palve osaleda uuringus ning testida loodud ülesandeid, õppematerjali veebiaadress ning eraldi küsimustik õpetajale (vt lisa 3) ja õpilastele (vt lisa 4). Kohustuslike harjutuste nimekirja ette ei antud – nii õpetajatel kui ka

õpilastel oli võimalus leida endale sobiv(ad) harjutus(ed). Nii õpetajate kui ka õpilaste vastuste analüüsi tehes selgus, et kuigi kõigil uuringus osalejatel oli valikuvabadus ülesannete valikul, kaeti üheskoos kõikide ülesannete katsetamine ja tagasisidestamine. Õpilased pidid vastama 11 küsimusele, õpetajad 20-le. Küsimused sisaldasid nii valikvastustega kui ka avatud vastustega küsimusi. Andmeid koguti Google Formsis loodud küsimustiku abil.

3.5. Arendusuuringu V etapp – õpilaste ning õpetajate tagasiside loodud õppematerjalile

Arendusuuringu V etapis ehk hindamise faasis analüüsiti kogutud tagasisidet nii õpetajatelt kui õpilastelt. Kasutati nii kvalitatiivset (kirjalikud tähelepanekud) kui kvantitatiivset infot (näiteks õigete vastuste määr harjutustes). Õpilaste ja õpetajate vastused korrastati, seejärel kodeeriti ning pärast seda kategoriseeriti. Seega kasutati andmete analüüsimiseks kvalitatiivset induktiivset sisuanalüüsi (Lyhne *et al.*, 2025). Kõigile uuringus osalejatele tagati anonüümsus – vastuseid sai jätta sisse logimata, järeldused tehti üldistavalt ning pärast lõputöö edukat kaitsmist kustutatakse kõik vastused ning muud uuringuga seotud andmed. Lisaks eelmainitule oli küsimustiku alguses info, kus teavitati kõiki osalejaid, et vastamine toimub anonüümselt ning töös kasutatakse kõiki vastuseid üldistatud kujul. Vastajatel oli võimalik jätta vastamine omaale sobival ajal pooleli või üldse mitte vastuseid ära saata.

4. Tulemused

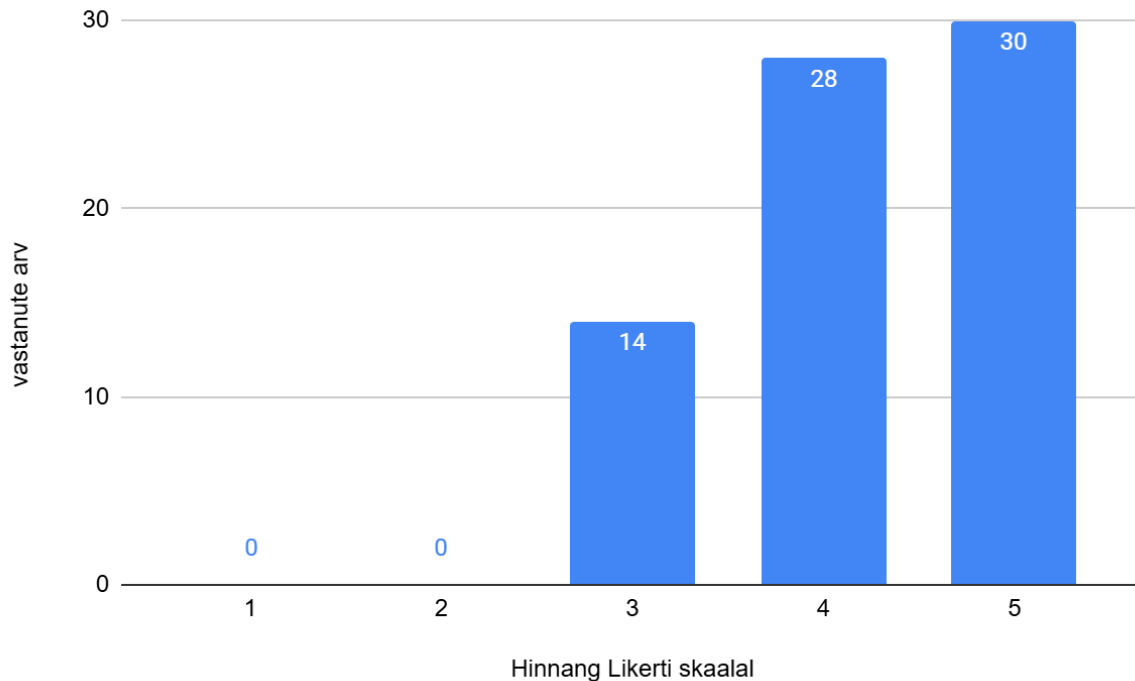
Kujundlikel väljenditel põhinevat interaktiivsete harjutuste kogumikku katsetas 15 sel õppeaastal II kooliastmes õpetavat õpetajat ning üks klassikomplekt neljandast, üks klassikomplekt viiendast ning kolm klassikomplekti kuuendast klassist ehk kokku 72 II kooliastmes õppivat õpilast. Kõigile vastajatele tagati anonüümsus.

4.1. Õpilaste tagasiside

Õpilased pidid valminud õppematerjali puhul hindama kogumiku kasutajasõbralikkust, mugavust, atraktiivsust ja tööjuhendite selgust; valima välja kõige meelepärased ülesanded; kirjutama, mis vajaks parendamist ehk mis ülesannete juures ei meeldinud, ning andma tagasisidet selle kohta, mis liiki ülesandeid võiks kogumikus rohkem esineda. Esimeses küsimuses uuris magistritöö autor õpilastelt, kuidas neile meeldis õppida kujundlikku keelt digiülesannete vahendusel (vt joonist 1). 72 õpilasest 30 valis Likerti skaalal 5 palli, 28 õpilast andis tagasisideks 4 palli ning 14 õpilast hindeks 3 palli. 1 ja 2 palli ei andnud ükski õpilane. Nii ja naa ehk 3 palli andsid õpetajate hinnangul need õpilased, kes

sattusid lahendama selliseid ülesandeid, mis tundusid neile esmapilgul liiga keerulised ning tekitasid seetõttu mõningast frustratsiooni järgnevate ülesannete lahendamisel.

Joonis 1. Kui suures osas Sulle meeldis kujundlikke väljendeid digitaalsete ülesannete kaudu tundma õppida?



Märkus. Hinnangut meeldimisele sai anda 5-palli skaalal (1 – ei meeldinud üldse, 5 – meeldis väga)

Digikeskkonnas harjutuste lahendamise eelisenä toodi esile erinevat liiki ülesannete lahendamist, kohest tagasisidet ja võimalust valida endale meelepärane mäng. Õpilased kirjeldasid ülesandeid kui põnevaid, kaasahaaravaid ning tavapärasest tunnitööst huvitavamaid. Mitmel korral kirjutati, et harjutused meenutasid arvutimänge ning olid seetõttu õpimotivatsiooni suurendavad – isegi kui vastuseid ei teatud või vastati valesti, taheti mänguga uuesti alustada, et mängus järgmisele tasemele jõuda. Õpilaste hinnangul on digikeskkonnades ülesannete lahendamine mugavam ja kiirem kui kirjalikult paberil harjutuste täitmine. Lisaks eelmainitule väärtustati võimalust vigu parandada ja uuesti proovida.

Mulle meeldis mängulisus ja see, et kõik oli tehtud laste jaoks põnevaks. (Õpilane 1)

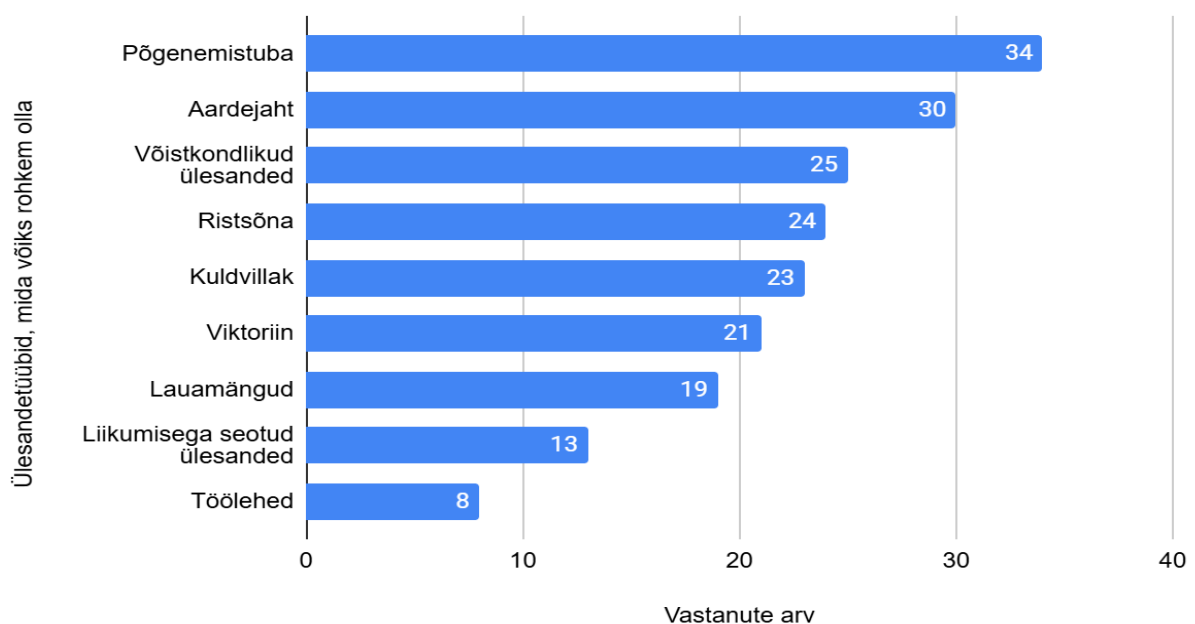
See oli nii lahe, et need meenutasid arvutimänge. (Õpilane 2)

Ülesandeid on palju ning kõik on omal moel erinevad. (Õpilane 3)

Mitmekesisuse ja köitvuse seisukohalt andsid 20 õpilast Likerti skaalal 5 palli, 28 õpilast 4 palli ning 24 õpilast 3 palli. Lisaks eelmainitule tõi kaheksa õpilast parendusettepanekuna välja, et ülesannete juures olevad selgitused ja tööjuhised olid kohati keerulised või arusaamatud, ning üks õpilane leidis, et tööjuhised ja harjutuste juures olevad selgitused on täiesti mõistetamatus. Neli õpilast leidis, et harjutustes kasutatavad kujundlikud väljendid ei olnud tuttavad ega mõistetavad. Kitsaskohtadena nimetati veel, et teatud mängude puhul häiris ajapiirang; et ülesanded avanesid uues aknas; mõningatel juhtudel segasid keskkonnasisesed reklaamid; et teatud ülesanded olid liiga lihtsad ning nende lahendamine ei vajanud seetõttu erilist pingutust.

Õpilaste vastustest selgus, et kõige huvitavamate ja kaasahaaravamate ülesannetena toodi esile eelkõige mängulisi ja interaktiivseid tegevusi. Kõige põnevamaks nimetas 51 õpilast põgenemistoa-tüüpi ülesandeid. Põhjendustes toodi positiivsena esile sealsete harjutuste mitmekesisust, võimalust lahendada eripalgelisi ülesandeid ning põnevate elementide, nt võtmete otsimise ja koodide avamise sisaldumist mängudes, mis muutis tegevuse seikluslikuks ja kaasahaaravaks. Teisele kohale tuli 35 häälega rallimäng. Põnevuselt kolmandaks hääletati 30 häälega pusle. Neljandale kohale sai 26 õpilase poolt hinnatud „Kuldvillak“. Õpilaste arvamused kõige põnevamate ülesannete kohta kattuvad osaliselt sellega, mis liiki ülesandeid võiks õpilaste arvamuse kohaselt harjutuste kogumikus rohkem olla. Õpilaste täpsemad soovid ülesandeliikide sagedasema esinemisega seoses on leitavad jooniselt 2.

Joonis 2. Mis liiki ülesandeid oleksid tahtnud kogumikus rohkem näha?



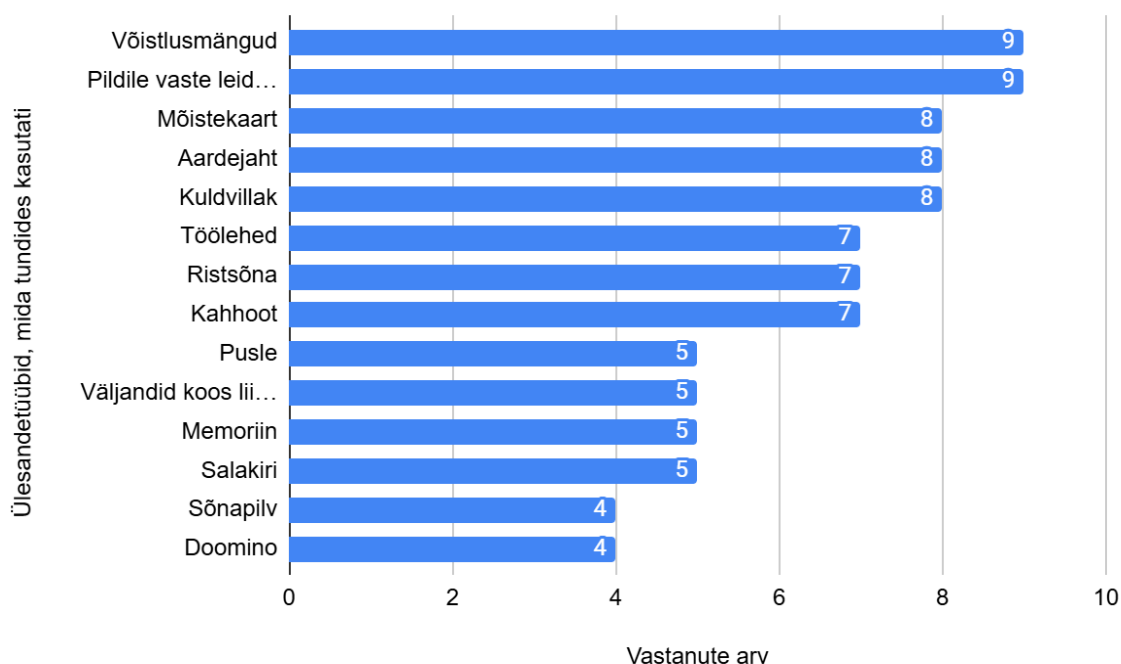
Kõigist vastanutest 34 õpilast leidis, et põgenemistubasid võiks harjutuste seas rohkem olla. 30 õpilase arvates võiks senisest enam olla aardejahi stiilis ülesandeid. Kolmandana toodi 25 vastanu poolt esile, et kogumikus võiks olla rohkem erinevaid võistkondlikke ülesandeid. Neljanda ettepanekuna sooviti suurendada ristsõnade hulka (24 õpilast) ning viiendalt kohalt leiame ühe häälega ristsõnale kaotanud „Kuldvillaku“ (23 vastanut).

4.2. Õpetajate tagasiside

Õpetajad pidid sarnaselt õpilastega hindama digikogumiku atraktiivsust, kasutajasõbralikkust ning tööjuhendite mõistetavust. Lisaks eelmainitule pidid õpetajad hindama, kui toetav on loodud kogumik õpilaste sõnavara kinnistamiseks ja/või arendamiseks. Esmalt tuli hinnata veebilehe ülesehitust/struktuuri. 14 õpetajat 15-st hindas loodud materjali ülesehitust Likerti skaalal 5 palliga, üks õpetaja andis hinnanguks 4 palli. Visuaalsete efektide puhul andis kaks õpetajat 4 palli, 13 õpetajat 5 palli.

Analüüsist selgub, et õpetajad kasutasid õppetöö rikastamiseks eriilmelisi ülesandeid ning õpetajate poolt said katsetatud kõik kogumikku loodud ülesanded. Viis õpetajate hinnangul populaarsemat ülesandetüüpi, mida tunnis rakendada, olid võistlusmängud, pildile vaste leidmine, mõistekaart, aardejaht ning „Kuldvillak“. Kõige vähem kasutati sõnapilve ja doomino. Joonisel 3 on esitatud liigiti ülesandetüübid, mida õpetajad oma läbiviidud tundides kujundlike väljendite õpetamisel kasutasid.

Joonis 3. Mis liiki ülesandeid tundides kasutasite?



Õpetajad on veendumusel, et digikogumiku ülesanded toetavad mitmekülgset õpilaste sõnavara arengut – 14 õpetajat pani Likerti skaalal sellele väitele 5 palli ning üks õpetaja 4 palli. Õpetajad leidsid, et kõik harjutuste kogumikus loodud ülesanded toetavad õpilaste sõnavara arengut, kuid kõige mõjusamad on need, mis ühendavad õppimise mängulisuse, kordamise ja aktiivse tegutsemisega. Eraldi toodi välja järgnevad ülesandetüübid:

- põgenemistoalaadsed ülesanded, mida peeti tõhusaks tänu nende mitmekesisusele ja probleemilahenduslikule iseloomule;
- ristsõnad ja sõnaarvamisülesanded, mis aitavad kinnistada sõnavara ja toetavad sõnade meenutamist;
- paariliste ühendamise ja vastete leidmise ülesanded, mis võimaldavad seostada kujundlikke väljendeid nende tähendustega;
- enesehindamist võimaldavad testid, mis aitavad õpilastel oma teadmisi kontrollida;
- loovülesanded (nt animeeritud teksti koostamine), mis suunavad õpilasi kasutama kujundlikke väljendeid kontekstis.

Lisaks eelmainitule tõi 14 õpetajat esile, et loodud kogumikul on suur kasutegur tunni rikastamisel ning teema käsitlemisel. Üks õpetaja 15-st vastas, et kasutegur on olemas, aga täpsemate järelduste tegemiseks peaks kogumikku pikemaajaliselt kasutama.

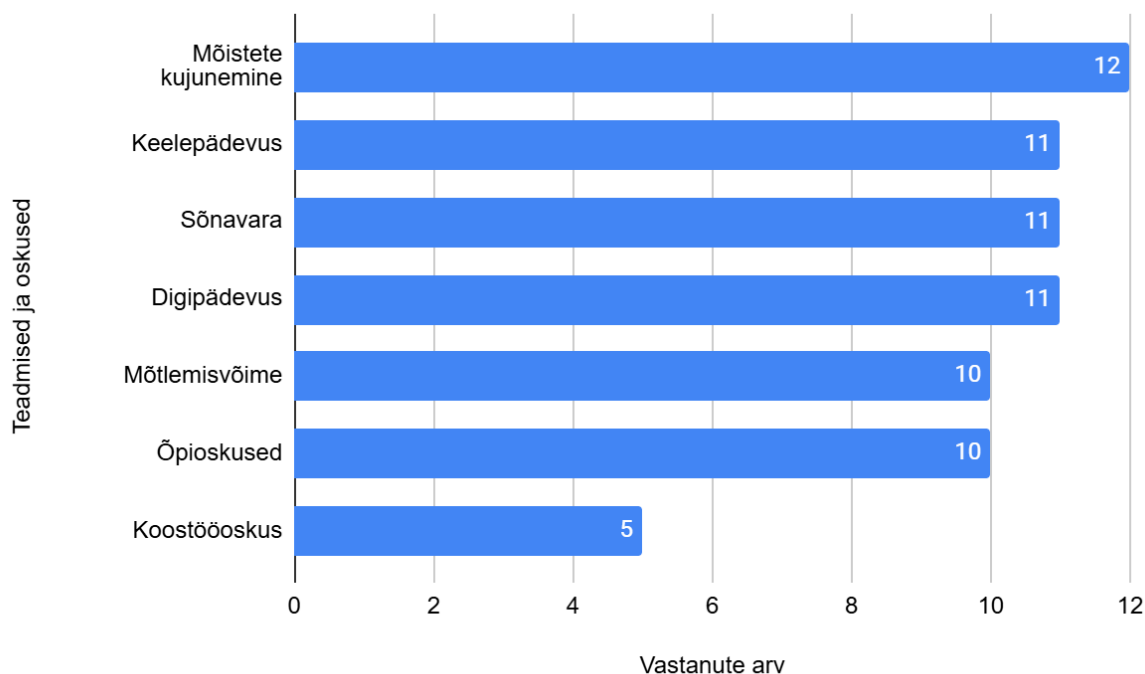
Õpetajad hindasid digikogumiku üheks suurimaks tugevuseks selle mitmekesisust. Tagasisidest ilmneb, et õpetajad hindasid mitmekesisuse puhul ülesannete varieeruvust, erineva raskusastmega harjutusi, võimalust rakendada ülesandeid nii individuaalse tööna kui ka rühmatöödena, võimalust valida ajapiiranguga ja ajapiiranguteta ülesannete vahel. Õpetajate hinnangul on digikogumikul oluline roll õpilaste õpimotivatsiooni tõstmisel. Kõige motiveerivamateks pidasid õpetajad interaktiivseid ja mängulisi ülesandeid, võistluslikke elemente sisaldavad harjutusi, üleüldist võimalust digilahendusi õppetöös rakendada. Toodi esile, et mänguline vorm, heliefektid, mitmekesisus ja võimalus valida erinevaid ülesandeid suurendavad õpilaste huvi ja kaasatust. Samas rõhutati, et motivatsiooni mõju sõltub suuresti õppijast – kui õpilasel puudub sisemine huvi, ei pruugi ka digitaalsed ülesanded olla piisavalt motiveerivad.

Kui õpilasel üldse motivatsiooni pole, siis ei teki see ka iseenesest. Ja kui ainuke soov on kiiresti ülesanded läbida, siis ei ole ühestki ülesandest kasu. Need aga, kes nägid vahvat keskkonda ja võimalust uurida, õppida, nautisid uute teadmiste omandamist väga. (Õpetaja 1)

Loodud digikogumik arendab õpetajate arvates kõige rohkem õpilastes mõistete kujunemist. Sellisel arvamusel oli 12 õpetajat. Järgnevad keelepädevuste, sõnavara ning digipädevuste areng. Nimetatud kolmele õpipädevusele andis oma hääle 11 vastanut. Kõige madalamalt

hinnati kogumiku puhul koostööskuse arengu võimaldamist. Selle poolt andis oma hääle 5 õpetajat. Jooniselt 4 nähtub, milliseid teadmisi ja oskusi loodud digikogumik õpetajate arvamuse kohaselt kujundab ja arendab.

Joonis 4. Milliseid teadmisi ja oskuseid see digikogumik Teie arvates kujundab ja arendab?



Digikogumiku tugevustena nimetasid õpetajad mitmeid aspekte. Populaarseimad ehk enim nimetatud tugevused on kategoriseeritud ning loetletud järgnevalt:

- ülesannete suur mitmekesisus ja lai valik, mis võimaldab õpetajal valida sobivaid tegevusi erinevateks eesmärkideks – kinnistamine, uute mõistete omandamine;
- ülesannete erinevad raskusastmed, mis toetab diferentseerimist;
- mängulisus ja visuaalne atraktiivsus, mis kõnetab õppijaid;
- praktiline kasutatavus, kuna materjal on koondatud ühte kohta ning õpetajal ei ole vaja ise ülesandeid luua – õpetaja teemaplokis on ülesanded olemas koos vastustega;
- õpetajatele uute keskkondade tutvustamine (viited kasutatud keskkondadele);
- erinevate õpioskuste ja digipädevuse arendamine;
- võimalus lõimida erinevaid aineid ja teemasid.

Lisaks rõhutati, et kogumik aitab muuta tunnid mitmekesisemaks ning toetab kujundlike väljendite õpetamist süsteemselt ja huvitavalt. Parendusettepanekutena nimetasid õpetajad viit peamist aspekti: ülesannete raskusaste võiks olla senisest veel diferentseeritum, sest praegusel kujul pole ülesanded näiteks väikeklassi õpilastele jõukohased; ülesanded võiksid olla kohandatavad ehk õpetaja võiks saada vastavalt oma soovile ja vajadustele ülesandeid ise

ümber kujundada; tuleks kasutada keskkondi, kus ei oleks reklaame või neid oleks vähesel määral; luua liikumisega lõimitud ülesandeid; koostada ülesandeid, kus õpilaste ülesandeks on kujundlikud väljendid tekstisiseselt leida ja ära tunda.

Kõik uuringus osalenud õpetajad väljendasid valmisolekut kasutada harjutuste kogumikku ka edaspidi. Põhjendustena toodi esile materjali valmiskujulisus ja ajasäästlikkus õppematerjali kasutamisel; õpilastele meeldiv ja motiveeriv vorm; võimalus rikastada õpetamist väheste vahenditega; ülesannete sobivus nii teema omandamiseks, kinnistamiseks kui ka kordamiseks. Õpetajate hinnangul võimaldab digikogumik rikastada õppetööd, pakkuda vaheldust ning arendada lisaks keeleoskusele ka õpilaste digipädevust. Lisaks eelmainitule kinnitati, et kogumik on valitud vanuseastmele ehk II kooliastme õpilastele kasutamiseks sobilik, sest nooremate õpilaste puhul jääksid veebikogumikus kasutatud kujundlikud väljendid suure tõenäosusega liiga keeruliseks.

Saadud tagasisidet arvesse võttes on kogumikust välja jäetud kaks rohkelt reklaami sisaldanud keskkonda. Õpetajate tagasisidest nähtus, et soovitakse näha kujundlike väljendite leidmist tekstist. Sellest lähtuvalt plaanib autor tulevikus lisada sellesse veebikogumikku ka mõned tekstipõhised kujundlike väljendite ülesanded. Kuigi mõned õpetajad tõid tagasisides välja, et ülesanded võiksid olla koheselt õpetajate poolt muudetavad, ei näe autor võimalust selles osas õpetajate soovile vastu tulla. Kui iga õpetaja saaks ilma vastavasse keskkonda sisse logimata kõiki autori loodud ülesandeid ise muutma hakata, ei jääks algsest õppekogumikust kuigi palju järele. Et õpilaste soovidega arvestada, on autoril edaspidi kavas lisada selle õppematerjali nimistusse veel mõni põgenemistoa ja aardejahi tüüpi ülesanne. Õpilaste soovile vastu tulles on ümber sõnastatud ka mõningad varem täpsustamist nõudnud tööjuhised. Õpetajate poolt leidis mainimist, et oleks tore, kui kogumiku ülesanded võimaldaksid suuremal määral liikumistegevusi. See idee jääb hetkel autori mõttetasandil edasi arendamist ootama.

Arutelu

Magistritöö eesmärk oli luua interaktiivsetel ülesannetel põhinev harjutuste kogumik, mis toetaks II kooliastme õpilaste kujundlike väljendite omandamist ning seeläbi õpilaste igapäevasesse keelekasutusse jõudmist, saada ekspertidelt ehk II kooliastme õpetajatelt ja õpilastelt tagasisidet ning sellest lähtuvalt kogumikku parendada. Eesmärgist lähtuvalt sai püstitatud kaks uurimisküsimust: 1) Millise hinnangu annavad II kooliastme õpetajad ja õpilased valminud ülesannete kogumikule?, 2) Millised on II kooliastme õpetajate ja õpilaste

parendusettepanekud loodud kogumiku täiustamiseks?

Kujundlikel väljenditel põhinev digitaalne harjutuste kogumik II kooliastmele, kus on ülesandeid nii arvutis lahendamiseks kui ka võimalus välja printida erinevaid töölehti, sai loodud eeluuringus osalenud õpetajate tähelepanekutest ja soovidest lähtuvalt. Lisaks eelmainitule on erinevates uurimustes leitud, et digitaalsetes keskkondades ülesannete lahendamine toetab õpilaste motivatsiooni (Nadeem *et al.*, 2023; Reyes *et al.*, 2024), mida kinnitasid nii õpilased ise kui ka uuringus osalenud õpetajad. Seega muudab veebikogumiku interaktiivsete harjutuste lahendamine kujundliku keele omandamise tavapärasest tõhusamaks. Samale järeldusele jõudsid ka Norscini ja Daniela (2024) oma läbiviidud uuringus. Õppematerjali positiivse aspektina nimetati ülesannete mitmekesisust, mis loob võimaluse kõigil valida endale sobiv jõukohane ülesanne või leida lahendamiseks harjutus, mis paneb proovile ning annab seeläbi uusi teadmisi. Teaduskirjanduses öeldakse samuti, et digikeskkondade rakendamine õppetöös võimaldab kohandada õppetegevusi vastavalt õppijate vajadustele (Stoumpos & Stoumpos, 2025). Varasemates uuringutes on digitaalsete platvormide õppetöös kasutamise eelistena välja toodud, et digikeskkonnad võimaldavad luua koostööpõhiseid õppetegevusi (Xiaodi *et al.*, 2024). Mitmed õpilased tõid tagasisides välja, et neile meeldisid kõige rohkem ülesanded, mis olid suunatud koostööle või sobisid klassiüleseks mängimiseks (nt Baamboozle, Kahoot).

Nii õpetajad kui ka õpilased mainisid mõningaid parendusvõimalusi. Näiteks sooviti, et ülesannete hulgas võiks raskusastmete varieeruvust senisest enam olla. Õpilaste vastustest jäi kõlama, et põgenemistoad on põnevad ning seetõttu võiks just sedalaadi harjutusi rohkem esineda. Õpetajad ja õpilased olid reklaame sisaldavate keskkondade arvustamises ühel meelel – reklaamid võivad tähelepanu olulisel määral kõrvale juhtida. Õpetajad tõid lisaks eelmainitule esile, et tekstist kujundlike väljendite leidmine vajab harjutamist ning seetõttu võiks edaspidi kogumikust ka sääraseid ülesandeid leida.

Magistritöö tulemuste analüüsis võib nimetada mõnesid kitsaskohti. Harjutuste kogumikku ei katsetanud mitte ükski väikeklassi õpilane, seega ei saa kindlalt väita, et kogumik oleks jõukohane kõigile, sh hariduslike erivajadustega II kooliastme õpilastele. Lisaks võib analüüsi puudusena välja tuua fikseeritud lühikese aja, mille jooksul oli õpetajatel võimalik kogumikuga tutvuda ning seda katsetada. Pikem ajaaken oleks võinud välja tuua rohkem kitsaskohti, kui praeguse lühikese testperioodi jooksul ilmnis. Kuna töö autor küsis õpetajatelt tagasisidet küsimustiku kaudu, ei olnud ekspertõpetajate käest täiendava analüüsi tarvis võimalik küsida täpsustavaid küsimusi. Edaspidistes uuringutes oleks asjakohane õpetajatega läbi viia poolstruktureeritud intervjuud.

Magistritöö suurim väärtus on kujundlikel väljenditel põhinev harjutuste kogumik aadressil piltlikudvaljendid.weebly.com (vt lisa 2), mis koondab eriilmelisi harjutusi nii digitaalsel kujul kui ka paberile printimise võimalusena. Töö tugevuseks on asjaolu, et kõik ülesanded on testitud ning tagasisidestatud. Lisaks eelmainitule sai katsetatud ning õpetajate poolt kinnitatud, et kogumik on õppematerjalina õppetöös rakendatav. Võimalike edasiarendustena saab sarnaseid kogumikke edaspidi luua nii nooremale kui ka vanemale kooliastmele.

Tänu sõnad

Soovin tänada oma juhendajat Ilona Võiku, kes andis konstruktiivset tagasisidet ning oli igakülgsest toeks kõikides töötappides. Lisaks soovin tänada 15 õpetajat ning 72 õpilast, kes leidsid aega uuringus osaleda, valminud õppematerjali katsetada ning seda tagasisidestada.

Autorsuse kinnitus

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

Karina Kalvist

Allkirjastatud digitaalselt
(06.05.2026)

Kasutatud kirjandus

- Ahmad, M., & Wilkins, S. (2025). Purposive sampling in qualitative research: A framework for the entire journey. *Quality & Quantity*, 59(2), 1461–1479.
<https://doi.org/10.1007/s11135-024-02022-5>
- Ainevaldkond “Keel ja kirjandus”. Põhikooli Riiklik õppekava. Lisa 1 (2023). *Riigi Teataja I*, 08.03.2023, 1.
https://www.riigiteataja.ee/aktiis/1250/6202/5011/18m_pohi_lisa1.pdf#
- Alam, T. M., Stoica, G. A., Sharma, K., & Özgöbek, Ö. (2025). Digital technologies in the classrooms in the last decade (2014–2023): A bibliometric analysis. *Frontiers in Education*, 10. <https://doi.org/10.3389/educ.2025.1533588>
- Ardenlid, F., Lundqvist, J., & Sund, L. (2025). A scoping review and thematic analysis of differentiated instruction practices: How teachers foster inclusive classrooms for all students, including gifted students. *International Journal of Educational Research Open*, 8, 1–9. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2025.100439>
- Area-Moreira, M., Rodríguez-Rodríguez, J., Peirats-Chacón, & Santana-Bonilla, P. (2023). The Digital Transformation of Instructional Materials. Views and Practices of Teachers, Families and Editors. *Technology, Knowledge and Learning*, 28, 1661–1685.
<https://doi.org/10.1007/s10758-023-09664-8>
- Azmi, D. N., Hidayat, D., Husna, N., Alek, A., & Lestari, S. (2023). A discourse analysis of figurative language used in English storytelling on BBC Learning English. *Leksika Jurnal Bahasa Sastra dan Pengajarannya*, 17(1), 32–38.
<https://doi.org/10.30595/lks.v17i1.16249>
- Barthakur, A., Joksimovic, S., Kovanovic, V., Richey, M. C., & Pardo, A. (2022). Aligning objectives with assessment in online courses: Integrating learning analytics and measurement theory. *Computers & Education*, 190, 1–16.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104603>
- Barthmann, K., Schröfer, G., & Eckstein, V. (2025). Design-Based Research - A Research Format for Educational Research. *Journal of Contemporary Educational Policies and Practices*, 9, 137–145. <https://doi.org/10.52296/vje.2025.438>
- Biesok, A., Ziegler, M., Montag, C., & Nenchev, I. (2024). Adding a piece to the puzzle? The allocation of figurative language comprehension into the CHC model of cognitive abilities. *Journal of Intelligence*, 12(3), 29.
<https://doi.org/10.3390/jintelligence12030029>

- Chakrabarty, T., Yejin, C., & Shwartz, V. (2021). It's not Rocket Science : Interpreting Figurative Language in Narratives. *Transactions of the Association for Computational Linguistics*, 10, 589–606. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2109.00087>
- Chang, W.-L., & Sun, J. C.-Y. (2024). Evaluating AI's impact on self-regulated language learning: A systematic review. *ScienceDirect*, 126, 1–18. <https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103484>
- Chen, Y.-C. (2020). Assessing the lexical richness of figurative expressions in Taiwanese EFL learners' writing. *Assessing Writing*, 43, 100414. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2019.06.007>
- Cheng, L., Guan, Y., Zhang, T., Zhan, L., Liu, Y., Wang, P., Yu, S., & Peng, Y. (2024). An empirical study on the development of metaphorical comprehension of Chinese children. *Frontiers in Psychology*, 14, 1–11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1254129>
- Colston, H. L. (2019). Figurative language development/acquisition research: Status and ways forward. *Journal of Pragmatics*, 156(4), 176–190. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2019.07.002>
- Damaševičius, R., & Zailskaitė-Jakštė, L. (2022). Usability and Security Testing of Online Links: A Framework for Click-Through Rate Prediction Using Deep Learning. *Electronics*, 11(3), 1–15. <https://doi.org/10.3390/electronics11030400>
- Eesti Keele Instituut. (s.a.). *Kujundlik keelekasutus*. <https://eki.ee/teatmik/kujundlik-keelekasutus/>
- Eesti keele seletav sõnaraamat. (2009). <https://eki.ee/>
- Erelt, M., Erelt, T., & Ross, K. (2020). *Eesti keele käsiraamat*. Emakeele SA (EKSA).
- Errington, P., Thye, M., & Mirman, D. (2022). Difficulty and pleasure in the comprehension of verb-based metaphor sentences: A behavioral study. *PloS one*, 17(2), 1–19. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0263781>
- Garay Abad, L., & Hattie, J., (2025). The impact of teaching materials on instructional design and teacher development. *Frontiers in Education*, 10, 1–12. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1577721>
- Ghanmi, R., & Navracsis, J. (2025). Metalinguistic awareness, writing competence and lexical diversity in bilingual and multilingual adults in Hungary learning English as an additional language. *International Journal of Multilingualism*, 23(1), 825–849. <https://doi.org/10.1080/14790718.2025.2517337>

- Godsk, M., & Møller, K. L. (2025). Engaging students in higher education with educational technology. *Education and Information Technologies*, 30, 2941–2976.
<https://doi.org/10.1007/s10639-024-12901-x>
- Haasma, K. (2023). *Fraseologismide kasutamine koolieelses lasteasutuses ühe valla lasteaegade näitel* [bakalaureusetöö, Tartu Ülikool]. DSpace.
<https://hdl.handle.net/10062/99367>
- Hajiyeva, B. (2025). Translating Idioms and Slang: Problems, Strategies, and Cultural Implications. *Acta Globalis Humanitatis et Linguarum*, 2(2), 284–293.
<https://doi.org/10.69760/aghel.025002123>
- Horvat, A. W., Despot, K. Š., & Hržica, G. (2024). Early acquisition of figurative meanings in polysemous nouns and verbs. *Language and Cognition*, 16(4), 2055–2080.
<https://doi.org/10.1017/langcog.2024.46>
- Jalolovna, M. N. (2025). Impact of digital tools on language learning methodologies. *International journal of artificial intelligence*, 5(4), 235–238.
<https://www.academicpublishers.org/journals/index.php/ijai/article/view/3766>
- Juhkam, M., Jõgi, A.-L., Soodla, P., & Aro, M. (2023). Development of reading fluency and metacognitive knowledge of reading strategies during reciprocal teaching: Do these changes actually contribute to reading comprehension? *Educational Psychology*, 14, 1–17. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1191103>
- Kaasik, L. (2017). *Eesti keele sünteetiliste metafooride vastuvõetavus 6., 9. ja 12. klassi õpilaste seas* [magistritöö, Tartu Ülikool]. DSpace. <http://hdl.handle.net/10062/56776>
- Killingly, C., Graham, L. J., Tancredi, H., & Snow, P. (2024). Reciprocal relationships among reading and vocabulary over time: A longitudinal study from grade 1 to 5. *Reading and Writing. An Interdisciplinary Journal*, 38, 605–625.
<https://doi.org/10.1007/s11145-024-10522-x>
- King, K. (2025). What we talk about when we talk about metaphor. *English in Education. Research Journal of the National Association for the Teaching of English*, 59(2), 162–175. <https://doi.org/10.1080/04250494.2025.2482565>
- Krischler, M., Mack, E., Gnäs, J., Breit, M., Matthes, J., & Preckel, F. (2021). A research-practice cooperation to support elementary school teachers' diagnostic competencies based on a working theory of talent development in STEM. *Gifted and Talented International*, 36(1-2), 69–81. <https://doi.org/10.1080/15332276.2021.1961329>

- Kritsotakis, G., & Morfidi, E. (2024). Reading Comprehension and Linguistic Abilities of Children with and without Specific Learning Difficulties: Theoretical and Educational Implications. *Education Sciencis*, 14(8), 884. <https://doi.org/10.3390/educsci14080884>
- Küçükerdoğan, P., & Tahiroglu, D. (2025). Metaphor comprehension in preschool children: Individual differences and metaphor-related factors affecting metaphor comprehension. *Language Development Research*, 5(2), 172–203. <https://doi.org/10.34842/ldr2025-807>
- Lehtsalu, I. (2023). *Kujundliku keele kasutamise I kooliastme emakeele õppematerjalides ja 3. klassi õpilaste arusaamine kujundlikest väljenditest* [magistritöö, Tartu Ülikool]. DSpace. <https://hdl.handle.net/10062/95384>
- Li, L., Hew, K.F. & Du, J. (2024). Gamification enhances student intrinsic motivation, perceptions of autonomy and relatedness, but minimal impact on competency: A meta-analysis and systematic review. *Educational Technology Research & Development*, 72(1), 765–796. <https://doi.org/10.1007/s11423-023-10337-7>
- Limberg, R. (2025). *Kuidas 6 – 7-aastased lasteaiälapsed mõistavad idioome* [bakalaureusetöö, Tartu Ülikool]. DSpace. <https://hdl.handle.net/10062/115288>
- Lin, Y.-R. (2023). An idiom-driven learning strategy to improve low achievers' science comprehension, motivation, and argumentation. *Computers and Education*, 195, 1–14. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104710>
- Lu, C., Lee, J. C.-K., & Gu, M. M. (2025). Integrating digital technologies into teaching: A study on pre-service language teachers' perceptions and practice. *Education and Information Technologies*, 30, 19537–19557. <https://doi.org/10.1007/s10639-025-13511-x>
- Lyhne, C. N., Thisted, J., & Bjerrum, M. (2025). Qualitative content analysis—framing the analytical process of inductive content analysis to develop a sound study design. *Quality & Quantity*, 59(6), 5329–5349. <https://doi.org/10.1007/s11135-025-02220-9>
- Ma, J. (2024). Educational gamification: Motivation and engagement strategies. *Applied Mathematics and Nonlinear Sciences*, 9(1), 1–17. <https://doi.org/10.2478/amns-2024-3249>
- Mammadova, I. (2024). The Role of Proverbs in Language Learning: A Cognitive and cultural Perspective. *EuroGlobal Journal of Linguistics and Language Education*, 1(1), 40–45. <https://doi.org/10.69760/8qj8tr41>

- Manchanayaka, M. A. S. P. (2023). Digital Tools in Language Learning: Their Effectiveness, Impact and Challenges. *Sri Lanka Journal of Advanced Research Studies in Humanities and Social Sciences*, 13(2), 1–13. <https://doi.org/10.4038/sljarsshs.v13i2.9>
- Marulanda Pérez, E., & Reina Gómez, L. N. (2023). Metáforas y modismos en la educación inicial y primaria: Un tesoro para aprovechar en el aula. *Signo Y Pensamiento*, 41, 1–13. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp41.mmei>
- Mayer, R. E. (2021). *Multimedia Learning* (3rd ed.). Cambridge University Press.
- Muresherwa, E., & Jita, L. C. (2022). The value of a pilot study in educational research learning: In search of a good theory-method fit. *Journal of Educational and Social Research*, 12(2), 220–232. <https://doi.org/10.36941/jesr-2022-0047>
- Nadeem, M., Oroszlanyova, M., & Farag, W. (2023). Effect of Digital Game-Based Learning on Student Engagement and Motivation. *Computers*, 12(9), 177–200. <https://doi.org/10.3390/computers12090177>
- Norscini, M., & Daniela, L. (2024). Metaphors in Educational Videos. *Education Sciences*, 14(2), 177–196. <https://doi.org/10.3390/educsci14020177>
- OECD. (2021). *21st-Century Readers: Developing Literacy Skills in a Digital World*. <https://doi.org/10.1787/a83d84cb-en>.
- OECD. (2023). *OECD digital education outlook 2023*. <https://doi.org/10.1787/c74f03de-en>.
- Olkoniemi, H., & Filik, R. (2024). Introduction to the special issue on new approaches to figurative language research. *Discourse Processes*, 61(1-2), 1–5. <https://doi.org/10.1080/0163853X.2024.2312049>
- Pambuccian, F. S., & Raney, G. E. (2021). A simile is (like) a metaphor: Comparing metaphor and simile processing across the familiarity spectrum. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 75(2), 182–188. <https://doi.org/10.1037/cep0000242>
- Pavlina, S. Y. (2024). A cross-cultural perspective on the comprehension of novel and conventional idiomatic expressions. *Intercultural Pragmatics*, 21(1), 33–60. <https://doi.org/10.1515/ip-2024-0002>
- Peel, K. L., Kelly, N., Danaher, P. A., Harraveld, B., & Mulligan, D. (2023). Analysing teachers' figurative language to shed new light on teacher resilience. *Teaching and Teacher Education*, 130, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104175>
- Põhikooli riiklik õppekava (2011). *Riigi Teataja I 14.01.2011, 1*. <https://www.riigiteataja.ee/akt/108032023005>

- Pouscoulous, N., & Perovic, A. (2023). Linguistic Skills and Socioeconomic Status: Two Oft Forgotten Factors in Child Metaphor Comprehension. *Children*, 10(12), 1847. <https://doi.org/10.3390/children10121847>
- Prihandoko, L. A., Amalia, S. N., Ulfah, B., & Nooryastuti, N. A. (2025). Fostering L2 grit in online gamified language learning: The role of self-efficacy, critical thinking, learning satisfaction and gamification. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 29(2), 1–22. <https://doi.org/10.55593/ej.29114a5>
- Ram, Y. (2025). The Role of Digital Tools in Language Learning and Acquisition. *Universal Research Reports*, 12(2), 10–14. <https://doi.org/10.36676/urr.v12.i2.1501>
- Raska, H., Taimalu, M., & Uibu, K. (2025). Factors influencing Estonian teachers' opportunities and decisions regarding the selection of learning materials. *Teaching Education*, 36(2), 199–217. <https://doi.org/10.1080/10476210.2025.2463584>
- Raslan, G. (2024). *The impact of the zone of proximal development concept (scaffolding) on the students' problem solving skills and learning outcomes*. https://doi.org/10.1007/978-3-031-56121-4_6
- Redecker, A. (2020). Von der Selbststeuerung zur interaktiven Irritation: Ein kritischer Blick auf schulische Kontrollsubjekte. *In Die Deutsche Schule*, 15, 123–133. <https://doi.org/10.31244/9783830991618>
- Reyes, G., Moury, S., Seeligmüller, E., Danielle Compton-Mcculloch, D., Jagadeesh, N., & Ostermann, T. (2024). Digital learning tools in the classroom: Comparing their impacts on student motivation to learn and academic achievement in post-secondary students from Canada, Germany, and India. *Educational Studies*, 51(5), 1074–1097. <https://doi.org/10.1080/03055698.2024.2405809>
- Roehr-Brackin, K. (2024). Measuring children's metalinguistic awareness. *Language Teaching*, 58(1), 27–43. <https://doi.org/10.1017/S0261444824000016>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *ScienceDirect*, 61, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Starr, A., Petersen, T., & Sridhar, S. (2025). Metaphor comprehension in preschool children. *Language Development Research*, 5(2), 1–27. <http://doi.org/10.34842/starr>
- Stoumpos, A. I., & Stoumpos, R. I. (2025). Modern Digital and Technological Educational Methods. *Trends in Higher Education*, 4(2), 25–55. <https://doi.org/10.3390/higheredu4020025>

- Stratton, S. J. (2021). Population Research: Convenience Sampling Strategies. *Prehospital and Disaster Medicine*, 36(4), 373–374. <https://doi.org/10.1017/S1049023X21000649>
- Su, C., Wang, X., & Chen, Y. (2026). Can multimodal large language models understand visual metaphors? An evaluation of MLLM's multi-perspective understanding capabilities for visual metaphors. *Expert Systems with Applications*, 303, 1–17. <https://doi.org/10.1016/j.eswa.2025.130672>
- Szabo, D. A. (2022). Adapting the ADDIE instructional design model in online education. *Studia Universitatis Babeş-Bolyai Psychologia-Paedagogia*, 67(1), 125–140. <https://doi.org/10.24193/subbbsyped.2022.1.08>
- Zhou, X., Younas, M., Omar, A., & Guan, L. (2022). Can second language metaphorical competence be taught through instructional intervention? A meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 13, 1–16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1065803>
- Zhu, R., & Gopnik, A. (2023). Preschoolers and Adults Learn From Novel Metaphors. *Psychological Science*, 34(6), 696–704. <https://doi.org/10.1177/09567976231165267>
- Zou, J., Fuller, C., & Wang, L. (2025). The interplay between cultural models and metaphor understanding: A cross-cultural cognitive perspective. *Frontiers in Psychology*, 16, 1–9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1539784>
- Teig, N., & Nilsen, T. (2022). Profiles of instructional quality in primary and secondary education: Patterns, predictors, and relations to student achievement and motivation in science. *Studies in Educational Evaluation*, 74, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2022.101170>
- Thomas, D. P., Walton, J., Tann, K., Shoecraft, K., Lowien, N., & Scott, A. (2025). Figurative language and narrative writing: Insights from high-achieving primary school students. *Australian Educational Research*, 52(4), 4097–4126. <https://doi.org/10.1007/s13384-025-00890-w>
- Triantafyllou, S. A., Georgiadis, C., & Sapounidis, T. (2025). Gamification in education and training: A literature review. *International Review of Education*, 71, 483–517. <https://doi.org/10.1007/s11159-024-10111-8>
- Trinh, H. N., & Huynh, N. T. (2025). Using conceptual metaphors in teaching English idioms to EFL students in Bac Lieu Province. *HNUE Journal of Science. Educational Science*, 70(7), 34–42. <https://doi.org/10.18173/2354-1075.2025-0127>
- van Rij, J., Uithof, F. H., Poelstra, S., Jones, S. M., & Sprenger, S. A. (2024). Adding a Piece to the Puzzle: Children's Exposure to Idioms. *Languages*, 9(11), 344. <https://doi.org/10.3390/languages9110344>

- Vula, E., & Tyfekçi, N. (2024). Navigating Non-Literal Language: The Complexities of Translating Idioms Across Cultural Boundaries. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 13(2), 284–293. <https://doi.org/10.36941/ajis-2024-0049>
- Wisniewski, B., Zierer, K., & Hattie, J. (2020). The power of feedback revisited: A meta-analysis of educational feedback research. *Frontiers in Psychology*, 10, 1–14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03087>
- Õim, A. (2000). *Fraseoloogiasõnaraamat*. 2. Tr. Eesti Keele Sihtasutus.
- Õim, H. (2011). *Semantika*. Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Xiaodi, Y., Md. Yunus, M., & M. Rafiq, K. R. (2024). Digital Collaborative Learning in Higher Education: A Systematic Review. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 13(1), 1110–1122. <http://dx.doi.org/10.6007/IJARPED/v13-i1/20697>

Lisa 1. Eeluuringu küsimustik klassiõpetajatele

Tere

Olen Tartu Ülikooli IV kursuse klassiõpetaja tudeng Karina Kalvist. Kirjutan magistritööd teemal „Kujundlikel väljenditel põhinevate harjutuste kogumik õpilaste sõnavara arendamiseks ja selle katsetamine II kooliastmes“. Sellest lähtuvalt viin läbi eeluuringu, et saada ülevaadet, kas ja millistest materjalidest õpetajad kõnekäändude teema õpetamisel puudust tunnevad. Olen väga tänulik, kui leiate vastamiseks aega. Vastuseid kasutatakse anonüümselt üldistatud kujul ning pärast magistritöö edukat kaitsmist kõik andmed kustutakse.

Küsimustik asub aadressil <https://www.connect.ee/uuring/561861734/> ning vastuseid ootan hiljemalt 20. juuniks.

Suur tänu juba ette ning loodan, et olete valmis tagasisidet jätma.

Lugupidamisega

Karina Kalvist

1. Kui hästi mõistavad Teie arvates II kooliastme õpilased piltlikke väljendeid?

- ☐ Väga halvasti
- ☐ Halvasti
- ☐ Nii ja naa
- ☐ Hästi
- ☐ Väga hästi

2. Kuidas jõuavad erinevad kõnekäänud õpilaste sõnavarasse? Kui suur on selles kooli roll?

.....

3. Millistest õppematerjalidest on Teie arvates kõnekäändudega töötamisel kõige enam abi olnud? Nt õpikud, töövihikud, töölehed, interaktiivsed ülesanded, enda või kolleegide loodud materjalid jne.

.....

4. Millistest õppematerjalidest Te selle teema õpetamisel kõige enam puudust tunnete?

- Prinditavad töölehed
- Interaktiivsed mängud ja ülesanded
- Nii üht kui ka teist
- Ei ole üldse lisamaterjale vaja

5. Milliseid kujundlikke väljendeid sooviksite loodavas õppematerjalis kõige enam näha?

- Kõnekäänud
- Fraseologismid
- Vanasõnad
- Metafoorid
- Muu

6. Tooge konkreetseid näiteid kujundlikest väljenditest (nt jänes püksis), mille kasutamist loodav õppematerjal võiks kindlasti sisaldada.

.....

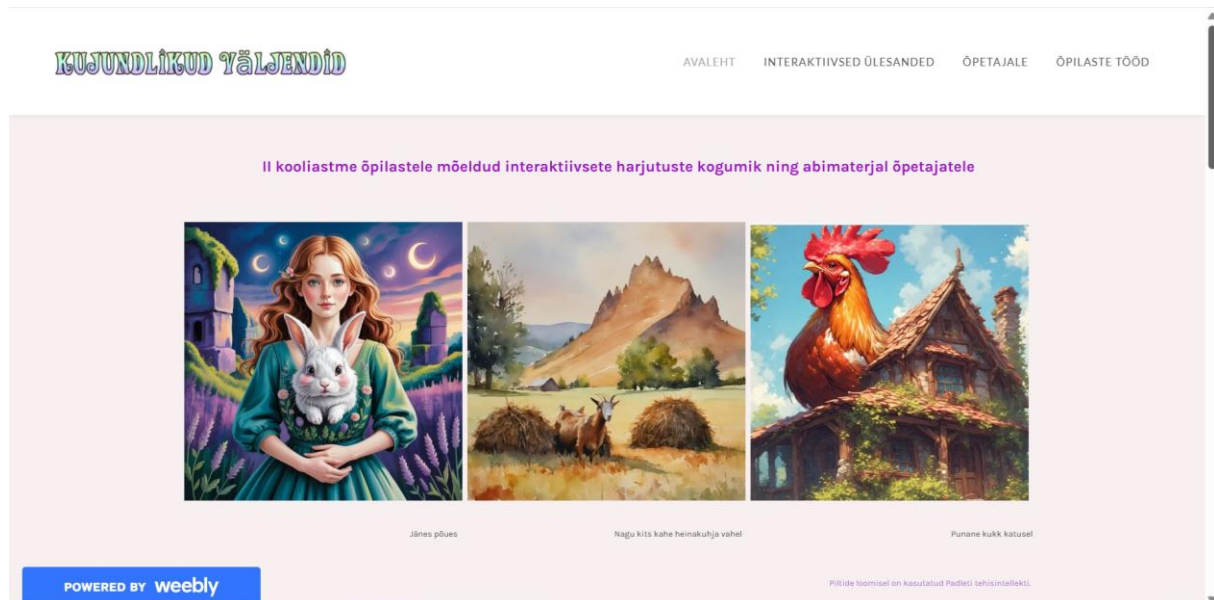
7. Kui olete valmis osalema põhiuuringus, kus on võimalus valminud õppematerjale uuel õppeaastal õpilastega katsetada ning tagasisidestada, siis jätke alljärgnevalt oma meiliaadress.

.....

Lisa 2. Kujundlikel väljenditel põhinevate harjutuste kogumik II kooliastme õpilaste sõnavara arendamiseks

Valminud kogumik on leitav järgnevalt [lingilt](#).

Joonis 5. Veebikogumiku avaleht



Lisa 3. Põhiuuringu küsimustik II kooliastme klassiõpetajatele

Tere!

Olen Tartu Ülikooli klassiõpetaja tudeng Karina Kalvist. Uurin oma magistritöös, kuidas interaktiivsete ülesannete kogumik toetab õpilaste kujundliku keele omandamist ning seeläbi õpilaste igapäevasesse keelekasutusse jõudmist. Teie kogemused on olulised, sest aitavad mõista, kas ja kuidas digitaalsed harjutused toetavad õpetajatööd. Uurimusest saadud tulemused võimaldavad digikogumikku täiustada ning vajadusel sellesse täiendusi ja parandusi teha.

Küsimustiku täitmine võtab aega 10-15 minutit. Küsitlusele vastamine on anonüümne ning kõiki vastuseid kasutatakse teadustöö eesmärgil üldistatud kujul. Pärast lõputöö edukat kaitsmist vastused kustutatakse.

Suur aitäh Teie aja ja panuse eest!

1. Kuidas hindate veebilehe ülesehitust/struktuuri?

1 – keeruline, 5 – arusaadav

- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5

2. Kuidas hindate veebilehe kujundust ja visuaalseid efekte?

1 – halb, 5 – suurepärase

- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5

3. Palun valige loendist, mis liiki ülesandeid tundides kasutasite.

- Mõistekaart
- VõistlusmängudSõnapilv
- Pusle
- Töölehed
- Väljendite selgitamine koos liikumisharjutustega
- Memoriin
- Aardejaht
- Ristsõna
- Salakiri
- Doomino
- Kuldvillak
- Kahoot
- Pildile vaste leidmine

4. Missugused kasutatud ülesannetest võimaldasid teemat õpilastes huvi äratavalt käsitleda?

- Bingo
- Põgenemistuba
- Test
- Lauamäng
- Paariliste ühendamine
- Pusle
- Sõnaanagrammid
- Animeeritud teksti koostamine
- Rallimäng
- Aardejaht

5. Kui suures osas toetab digitaalne kogumik Teie hinnangul õpilaste sõnavara arendamist?

1 – vähesel määral, 5 – toetab

- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4

○ 5

6. Missugused ülesannetekogus olevad harjutused ja mängud aitavad Teie arvates kõige enam õpilaste sõnavara arendamisele kaasa? Tooge näiteid ja põhjendage oma arvamust ülesannete põhjal, mida katsetasite.

.....

7. Milliseid teadmisi ja oskuseid see digikogumik Teie arvates kujundab ja arendab?

- Keelepädevus
- Mõtlemisvõime
- Mõistete kujunemine
- Koostööoskus
- Sõnavara
- Õpioskused
- Digipädevus

8. Kui suur on loodud digimaterjali kasutegur tunni rikastamisel ja teema käsitlemisel?

1 – vähene, 5 – suur

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

9. Kuidas hindate ülesannete mitmekesisust?

1 – üksluised, 5 – mitmekesised

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

10. Põhjendage oma arvamust mitmekesisuse kohta. Tooge palun näiteid.

.....

11. Ülesannetes kasutatud väljendid olid eakohased ja õpilastele mõistetavad.

- ☐ Pole üldse nõus
- ☐ Pigem pole nõus
- ☐ Pigem nõus
- ☐ Täiesti nõus

12. Ülesanded olid õpilaste jaoks motiveerivad.

- ☐ Pole üldse nõus
- ☐ Pigem pole nõus
- ☐ Pigem nõus
- ☐ Täiesti nõus

13. Põhjendage oma arvamust ülesannete motivatsiooni tekitamise kohta.

.....

14. Ülesannete tööjuhised olid õpilastele mõistetavad.

1 – arusaamatud, 5 - mõistetavad

- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5

15. Palun nimetage kogumiku tugevusi ja positiivseid külgi.

.....

16. Kuidas hindate ülesannete sobivust ning raskusastet II kooliastmele?

1 – halb, 5 – suurepärane

- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5

17. Mis osas / suunas saaks ja tuleks seda digikogumikku Teie arvates parendada?

.....

18. Kas kasutaksite seda õppematerjali ka edaspidi? Põhjendage oma vastust.

.....

19. Mis liiki ülesandeid võiks lisaks olemasolevatele kogumikus veel olla?

.....

20. Kui suures osas on vajalik ja toetav veebilehe alajaotus “Õpetajale”?

- ☐ Ei ole vajalik
- ☐ Toetab pisut
- ☐ Pigem vajalik
- ☐ Väga vajalik

Lisa 4. Põhiuuringu küsimustik II kooliastme õpilastele

Tere!

Olen Tartu Ülikooli klassiõpetaja tudeng Karina Kalvist ning uurin oma magistritöös õpilaste arvamust loodud interaktiivsete ülesannete kogumikule. Teie kogemused on olulised, sest aitavad mõista, kas ja kuidas digitaalsed harjutused toetavad kujundlike väljendite omandamist. Uurimusest saadud tulemused võimaldavad digikogumikku täiustada.

Küsimustiku täitmine võtab aega 5–7 minutit. Küsitlusele vastamine on anonüümne ning kõiki vastuseid kasutatakse teadustöö eesmärgil üldistatud kujul. Pärast lõputöö kaitsmist vastused kustutatakse.

Suur aitäh Teie aja ja panuse eest!

1. Kui suures osas Sulle meeldis kujundlikke väljendeid digitaalsete ülesannete kaudu tundma õppida?

1 – ei meeldinud, 5 – meeldis väga

- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5

2. Mis liiki ülesanded Sulle digikogumikus kõige rohkem meeldisid?

- Bingo
- Põgenemistuba
- Lauamäng
- Testid
- Pusle
- Sõnaanagramm
- Vastusevariant
- Animeeritud teksti loomine
- Ristsõna
- Rallimäng

- Paarilise leidmine
- Aardejaht
- Töölehed
- Kuldvillak

3. Kuidas hindad ülessanete mitmekesisust ja huvitavust/köitvust?

1 – ühekülgne, 5 – mitmekülgne

- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5

4. Kuidas hindad ülesannete juures olevaid selgitusi ja tööjuhiseid?

- ☐ Mõistetamatud
- ☐ Kohati olid keerulised ja arusaamatud
- ☐ Enamasti mõistetavad
- ☐ Arusaadavad ja mõistetavad

**5. Missugust ülesannet ülesannetekogus pead kõige huvitavamaks ja kaasa-
haaravamaks? Põhjenda oma vastust.**

.....

6. Ülesannetes kasutatud kujundlikud väljendid olid tuttavad ning mõistetavad.

- ☐ Pole üldse nõus
- ☐ Pigem pole nõus
- ☐ Pigem nõus
- ☐ Täiesti nõus

7. Õppisin ülesannete kaudu uusi väljendeid.

- ☐ Pole üldse nõus
- ☐ Pigem pole nõus
- ☐ Pigem nõus
- ☐ Täiesti nõus

8. Ülesanded olid motiveerivad.

- Pole üldse nõus
- Pigem pole nõus
- Pigem nõus
- Täiesti nõus

9. Mis Selle digitaalsete ülesannete lahendamise juures meeldis?

.....

10. Mis Selle digitaalsete ülesannete lahendamise juures ei meeldinud?

.....

11. Mis liiki ülesandeid oleksid tahtnud kogumikus rohkem näha?

- Võistkondlikud ülesanded
- Lauamängud
- Kuldvillak
- Viktoriin
- Aardejaht
- Töölehed
- Põgenemistuba
- Ristsõna
- Liikumisega seotud ülesanded

Lisa 5. Näiteid õpilaste kujundlike väljenditega seotud loovtöödest

Sõnumivahetuse imiteerimine kujundlikke väljendeid kasutades (kogumikust harjutus nr 23)



Kujundlike väljendite illustreerimine AI pildigeneraatori abil (kogumikust harjutus nr 49)



Karjub nagu siga aia vahel



Nagu kuu pealt kukkunud

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Karina Kalvist,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose „Kujundlikel väljenditel põhinevate harjutuste kogumik õpilaste sõnavara arendamiseks ning selle katsetamine II kooliastmes“, mille juhendaja on Ilona Võik, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi ADA kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi ADA 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.

Karina Kalvist
(06.05.2026)