

KAS ON OLEMAS VÄHEMOTIVEERITUD JA NÕRKU ÕPPERÜHMI? MÄNGUSTATUD ÕPPE MÕJUST ÕPILASTE EESTI KEELE KUI TEISE KEELE KASUTAMISELE KOLMANDA KLASSI NÄITEL

Mare Kitsnik, Jelena Berezina

Ülevaade. Artiklis kirjeldatakse tegevusuuringut, mille käigus viidi kolmanda klassi vähemotiveeritud ja nõrga keeleoskustasemega õpperühmaga läbi 30-tunnine eesti keele kui teise keele mängustatud õppe programm. Programm oli koostatud vastavuses riikliku õppekava ja kooli ainekavaga, kuid kõik õppetegevused (soojendus-, sõnavara- ja grammatika- ning vaba rääkimise ülesanded) olid mängustatud. Tulemused näitasid, et mängustatud programmi mõjul muutus vähemotiveeritud ja nõrk õpperühm teistsuguseks: õpilased osalesid eesti keele tunnis aktiivselt ja rõõmuga ning olid rääkides enesekindlamad, nende sõnavara ja grammatikatunnetus arenesid ning nad suutsid kaaslastega paremini suhelda.*

Võtmesõnad: aktiivsus, rõõm, enesekindlus, vestlemisoskus, sõnavara, grammatika, teine keel, eesti keel

1. Sissejuhatus

Vaatamata eesti keele kui teise keele pidevale õppimisele üldhariduskoolis, on osa õpilaste eesti keele oskus siiski väga madal (Sellio 2016, Eksamid...). Muu kodukeelega õpilaste madala eesti keele oskuse põhjuseks peetakse sageli nende vähest õpimotivatsiooni, mis tulenevat kodust ja ühiskonnast. Eesti keele tunnis toimuva mõju õpilaste motivatsioonile kaldutakse aga alahindama. (Vt Metslang jt 2013) Õpetajal, ning õppematerjalidel ja -tegevustel on siiski samuti suur roll motivatsiooni ja õpitulemuste mõjutamisel (vt Kitsnik, Sooalu 2020, Kitsnik 2014). Siinses artiklis otsitakse vastust küsimusele, kas mängustatud meetodikaga (ingl *gamification*) saab tõsta algkooliõpilaste eesti keele õppe motivatsiooni ja parandada nende

* Artikli valmimist on toetanud teadus- ja arendusprojekt LLTOM18066 "Rändesõltuvus ja lõimumise väljakutsed Eesti riigile, tööandjatele, kogukondadele ja haridusele".

eesti keele oskust. Artikkel põhineb Jelena Berezina magistritööl (Berezina 2020), mille juhendaja on Mare Kitsnik. Artikli teises peatükis arutatakse eesti keele kui teise keele õppe motiveerivuse ja tõhususe üle. Kolmandas peatükis vaadeldakse mängustamise mõju õppijaile. Seejärel kirjeldatakse uuringu läbiviimist ning viendas peatükis esitatakse uurimistulemused. Artikkel lõpeb arutluse ja kokkuvõttega.

2. Eesti keele kui teise keele õppe motivatsioon ja tõhusus ning nende mõõtmine

Teiseks keeleks (ingl *second language*) nimetatakse keeleteaduses tavaliselt üldistatult kõiki peale esimest keelt (ingl *first language*) õpitud ja omandatud keeli (Eslon jt 2021: 10, 11). Eestis elavad õpilased, kelle esimene keel on mõni muu keel, õpivad koolis eesti keelt teise keelena. Esimese keele esmase suhtlusoskuse omandavad (ingl *language acquiring*) kõik inimesed heal tasemel ja peaaegu teadvustamatult (Vihman 2018). Teise keele omandamise ja teadliku õppimise (ingl *language learning*) teel saavutatud tase võib eri inimestel olla aga väga erinev. Teadlased on üksmeelsel seisukohal, et keele omandamine ja õppimine sõltuvad paljudest teguritest (motivatsioon, hoiakud, autentse sisendi hulk ja kvaliteet, võimalus keelt kasutada jpm), mille hulgas peamine on motivatsioon (vt Dörnyei, Csizer 1998, Ellis 1994, Gardner 2007). Motivatsioon (ingl *motivation*) on teoreetiline konstruktsioon, millega seletatakse inimeste eesmärgistatud tegevust (miks inimene midagi teeb ning kui aktiivselt ja püsivalt ta seda teeb) (Dörnyei 2001). Sisemise motivatsiooni (ingl *intrinsic motivation*) korral pakub tegevus ise inimesele rõõmu, välise motivatsiooni (ingl *extrinsic motivation*) korral tehakse midagi aga ootusest saada tasu või hirmust karistuse ees (vt Ryan, Deci 2000). Motivatsioon ei ole otseselt nähtav, seda saab jälgida kaudselt inimese tegude, mõtete ja tunnete kaudu.

Esimest keelt omandavatel väikelastel on alati tugev sisemine motivatsioon, mis tuleneb Marilyn Vihmani järgi soovist sarnaneda ümber olevate inimestega ja hoida nendega sidet (Eesti keelega...). Väikelaps saab tavaliselt oma keelekatsetele palju positiivset tagasisidet ja tunneb keele kasutamisest rõõmu. Teist keelt koolis õppides võib motivatsioon olla aga nii sisemine (aine pakub tõelist huvi, õpetaja on tore vmt) kui ka väline (soov saada head hinnet või hirm pahandamise ees). Jere Brophy uuringud on näidanud, et igasugune motivatsioon mõjutab õpilasi õppima, kuid sisemise motivatsiooni korral on tulemused üldjuhul paremad. Teise keele õpimotivatsioon võib olla ka väga erineva tugevusega, alates väga tugevast kuni täieliku puudumise ehk amotivatsioonini (ingl *amotivation*) (Brophy 2016). Robert Gardneri (2007) järgi mõjutavad teise keele õppe motivatsiooni nii kultuurikontekst (ingl *cultural context*) kui ka hariduskontekst (ingl *educational context*). Kultuurikonteksti olulised tegurid on suhtumine õpitavasse keelde ja võimalused keelt autentse olukorras kasutada. Kui teist keelt õppides ei ole võimalust ega põhjust toredate keelekandjatega suhelda, siis on õpilastel keeruline tunnetada õpitava keele vajadust ning see mõjub motivatsiooni alandavalt. Hariduskonteksti kuuluvad ainekava ja õppeprogrammi kvaliteet; õpetaja oskused ja isiksus; õppematerjalide ja -tegevuste huvitavus, aktiivsus, jõukohasus jm (Kitsnik 2020). Õpimotivatsiooni ei saa kellelegi otse edasi anda, kuid huvitavatel, toredatel ja parajalt arendavatel õppetundidel on potentsiaali sisemise õpimotivatsiooni positiivseks

mõjutamiseks ja õpitulemuste parandamiseks. Ühte sellist katset siinses artiklis käsitletaksegi.

Kuna motivatsioon ei ole otseselt mõõdetav, saab seda hinnata ja mõõta vaid kaudselt. Sageli mõõdetakse õpimotivatsiooni Likerti tüüpi skaalaküsimustega, milles uuritavad peavad hindama erisuguste väidete paikapidevust enda kohta (vt nt Pässe 2013, Reile 2018). Motivatsioon on inimest eesmärgistatult tegutsema panev jõud, seega saab õpimotivatsiooni kaudselt mõõta ka selle järgi, kui aktiivselt õpilased tunnis ülesandeid täidavad. Sisemine motivatsioon on seotud tegutsemisest saadava rõõmuga ehk ekstreemse positiivse tundega, mis tuleneb heaolust või rahulolust (APA...). Seega saab seda hinnata tegevust saatva rõõmu ilmlemise kaudu. Artikli aluseks olevas uuringus (Berezina 2020) on õpilaste motivatsiooni hinnatud õppeprogrammi läbi viinud õpetaja uurijapäevikusse kirja pandud hinnangute abil 1) õpilaste õppetegevuste täitmise aktiivsuse ja 2) õpilaste rõõmu väljendamise kohta.

Eesti keele kui teise keele õpitulemusi mõõdetakse põhikooli ja gümnaasiumi riigieksamitega (Eksamid...) ning esimese ja teise kooliastme tasemetöödega (Riiklikud...). Riigieksamid ja tasemetööd mõõdavad funktsionaalsete osaoskuste (lugemine, kuulamine, rääkimine, kirjutamine) ning grammatika- ja sõnavarapädevuse vastavust ettenähtud tasemele. Keeleoskuse arengut uurivad teadlased on enamasti keskendunud õppijakeele sõnavara ja grammatiliste struktuuride keerukuse (ingl *complexity*), sujuvuse (ingl *fluency*) ja täpsuse (ingl *accuracy*) arengu analüüsile (Kitsnik 2018). Edukaks teises keeles suhtlemiseks (ingl *communication skills*) on väga olulised veel rääkimisjulgus, oskus vestluskaaslasega kontakti luua, teda kuulata, oma mõtteid arusaadavalt väljendada ning vestlust üleval hoida (APA...). Artikli aluseks olevas uuringus on õpilaste keeleoskust hinnatud 1) enesekindluse ja vestlusoskuse ning 2) sõnavara- ja grammatikapädevuse osas, toetudes uurijapäeviku hinnangutele ja pildikirjelduskatse kvantitatiivsetele tulemustele (Berezina 2020).

3. Mängustamise potentsiaal eesti keele õppes

Siinses artiklis käsitletavas uuringus sekkuti tavapärasesse õppeprotsessi metoodika mängustatuku muutmisega. Eesti keelt teise keelena on läbivalt mängustatud õppeprogrammi järgi varem õpetatud täiskasvanutele (vt Kitsnik 2019) ja katsetatud ka 9. klassis (vt Hallas, Kitsnik 2020). Nende programmide positiivsete kogemuste põhjal püstitati hüpotees, et ka kolmanda klassi mittemotiveeritud ja nõrgale õppeühmale mõjub mängustatud õppeprogramm hästi: tõuseb õpilaste motivatsioon eesti keelt õppida ja paraneb keeleoskuse tase.

Mäng on evolutsiooniliselt väga vana nähtus ning kuulub inimese emotsionaalsete põhivajaduste hulka (Panksepp 1998, viidanud Männamaa 2019: 88–89). Mäng toimub kujuteldavas maailmas mängusiseste reeglite järgi; mängu käik on ettearvamatu, mäng on põnev, pakub osalejatele väljakutseid ja meeldivat pinget; osalejad on mängust emotsionaalselt ja kognitiivselt haaratud; mängus osalemine on vabatahtlik (Männamaa 2019, Sillaots 2016, Kapp 2012). Tavapäraselt seostatakse mängu lastega, kelle jaoks see on koolieelses eas kogu elu sisu ja tähendus (Sivevska jt 2013). Inimesed ei kaota aga ka vanuse tõustes mänguvõimet ja -vajadust, sest

mängus tekkivad emotsioonid annavad energiat ja panevad tegutsema (Robson jt 2015).

Kui mäng on tavaliselt terviklikult läbiviidav, siis viimastel aastakümnetel on mängust välja kasvanud mängustamine (ingl *gamification*) – mängule omaste elementide kasutamine mittemängulistes olukordades. Mängustamise eesmärk on kasutada mänguenergiat selleks, et panna inimesi midagi muud vajalikku tegema, näiteks õppima. (Deterding jt 2011, Sillaots 2016) Sagedamini seostub mängustamine arvutipõhiste tegevustega (vt Garbade 2018, Sillaots 2016). Mängustamist saab aga edukalt kasutada ka õppeklassis ilma arvutita toimuvates tegevustes, näiteks kasutades improtegevusi. Improvisatsioon (itaalia k *improvvisazione*, eesti k *ootamatus*) tähendab ettearvamatus, ettevalmistamatus: osalejad ei tea ette, mida tuleb öelda või teha, vaid peavad tegevust jälgima ja sellele vastavalt reageerima. (Lobman, Lundquist 2007, Kitsnik 2019, Hallas, Kitsnik 2020) Teise keele tunnis saab kasutada palju eri tüüpi mängustatud tegevusi (vt nt Hadfield 1999). Heas tunnis kasutatakse nii soojendusülesandeid (ingl *warming-up tasks*), lingvistilisi ülesandeid (ingl *linguistic tasks*) kui ka vaba vestluse ülesandeid (ingl *free ride tasks*), mis kõik on valitud sihtrühma vanuse ja keeleoskustaseme ning järjestatud teise keele oskuse loomuliku arenguraja ja rühmategevuse dünaamika järgi (vt Kitsnik 2018, 2019).

Uuringud on näidanud mängustamise kasu teise keele õppimises: tõuseb õppijate motivatsioon, väheneb ärevus, keelt omandatakse lihtsamalt ja kiiremini (Macedonia 2005, Kitsnik 2019). Mängustamine aitab õpilastel muutuda õpetamise objektist subjektideks, kes kontrollivad oma tegutsemist ning loovad sel viisil õpitavale enda jaoks päris tähenduse (Lobman, Lundquist 2007). Mängustamine aitab palju kaasa ka hea õpiõhkkonna kujunemisele ning arendab vestlemisuskust, enesekindlust jm (Sailer jt 2017, Kitsnik, Petuhhova 2021). Õpetaja peaks mängustatud õppe protsessis olema pigem vaatleja ja toetaja, mitte kontrollija ega hindaja (Dörnyei, Csizér 1998).

Algkooli teise keele õppes peetakse mängulisust üldiselt kasulikuks ja vajalikuks, sest mängud tekitavad õpilastes huvi ja osalemissoovi, annavad õpitavale konteksti ning soodustavad nii keele omandamist (Ruutmets, Saluveer 2010). Algkoolis kasutatavate mängude mõju eesti keele kui teise keele omandamisele ei ole autoritele teadaolevalt senini teaduslikult uuritud. Tunnivaatluste ning õpetajate kirjelduste põhjal võib aga oletada, et mängude kasutamine algkoolis sõltub õpetajast, mängu kasutatakse suhteliselt juhuslikult ning mäng on pigem preemia kui õppimise kese. Mujal maailmas on mängud teise keele õppes aktiivselt kasutusel, nt on näidatud mängude mõju viienda klassi õpilaste inglise keele kui teise keele omandamisele (Tezi 2008) ja mängustatud õppe positiivset mõju algkooliõpilaste teise keele omandamisele (Alshammari 2020).

Siinses artikli käsitletavas uuringus ei ole mängu ja mängustamise vahele ranget piiri tõmmatud: kõiki mängulisi tegevusi vaadeldakse mängustamisena.

4. Uuringu läbiviimine

4.1. Valim

Mängustatud õppe programmi viis artikli üks autor Jelena Berezina läbi kolmanda klassi õpperühmas, mis oli nii õpetaja kui ka kooli hinnangul vähemotiveeritud ja nõrga tasemega. Programmi eesmärk oli katsetada, kas mängustatud metoodikat kasutades on võimalik olukorda mingil määral parandada. Rühmas oli kümme õpilast: kolm tüdrukut ja seitse poissi. Eesti keelt teise keelena oli rühm kaks aastat õppinud artikli autori juhendamisel, kes algaja õpetajana oli esimesel aastal õpetanud peamiselt õpiku järgi ning kasutanud traditsioonilist õpetamisstiili. Teisel aastal oli õpetaja püüdnud teha eesti keele tunde huvitavamaks ja tõhusamaks (nt kasutanud palju pildimaterjali, teinud klassi n-ö rääkivad seinad, pakkunud õpilastele individuaalseid konsultatsioone, teinud tunde arvutiklassis ja õues). Teisi õppeaineid olid lapsed omandanud peamiselt traditsioonilisel õpetajakesksel viisil.

Õpetaja hinnangul ei olnud õpilased eesti keele tunnis aktiivsed ja suurem osa neist ei võtnud tegevustest osa. Õpilaste kehahoiakust ning hääletoonist oli näha, et iga sõna ütlemine oli neile stressirohke. Õpilased ei osanud end eesti keeles väljendada, rääkisid väga vaikselt ning osa õpilasi ei julgenud isegi õpetaja järel sõnu korrata. Kui õpetaja proovis kasutada aktiivsemaid meetodeid, näiteks loeti luuletust koos liigutustega, siis õpilased häbenesid liigutusi kaasa teha. Kui vaadati koos multfilme, siis õpilased ei väljendanud mingeid emotsioone ja reageerisid väga harva mõne sõna või žestiga. Mänge oli õpetaja selle õpperühmaga senini kasutanud harva ega olnud neid teadlikult kavandanud.

4.2. Uurimismeetod

Programmi jälgimiseks kasutati tegevusuuringut. See on sotsiaalsete olukordade uurimine, mille viivad läbi praktikud eesmärgiga parandada teatud (erialase) tegevuse kvaliteeti. Tegevusuuring on loomult tsükliline: selles sekkutakse probleemsesse tegevusse loomulikus keskkonnas, muudetakse tegevust mingil viisil ja uuritakse muudatuste mõju. Tegevusuuringuga on võimalik pääseda uuritavale materjalile lähemale kui paljude muude uuringutega, sest tegevusuuringu läbiviija viibib üldjuhul suure osa ajast uuritava protsessi sees. (Löfström 2011)

Tegevusuuringu esimeses etapis sõlmiti kokkulepped kooli ja lapsevanematega. Teises etapis töötati välja 30-tunnise mängustatud õppe programmi põhiteemad (vt 4.3) ja osa mängustatud tegevustest. Samuti tegi õpetaja 9 õpilasega (6 poisi ja 3 tüdrukuga) kaheminutilise individuaalse pildikirjeldamiskatse (üks õpilane jäi sellest katsest välja, sest tema vanemad ei andnud luba oma lapse teksti salvestamiseks). Värviline pilt kujutas palju inimesi õues suvepäeva veetmas ja eri tegevusi tegemas. Enne katset selgitas õpetaja katse mõtet ja andis õpilasele venekeelse instruksiooni: “Kirjelda pilti. Mida inimesed teevad? Mis sa arvad, millest nad räägivad ja mida nad tunnevad? Mida sa veel näed pildil? Mis sulle siin meeldib? Kasuta fantaasiat.” Õpilase teksti salvestas õpetaja telefoniga.

Tegevusuuringu kolmandas etapis 11.11.2019–2.3.2020 viidi läbi mängustatud õppe programmi tunnid (ühe tunni pikkus 45 minutit), üldjuhul toimusid need

kolm korda nädalas. Täpsed tunnikavad koostas õpetaja tundidele eelneval nädalal, arvestades õpilaste arengut ja vajadusi. Pärast igat tundi täitis õpetaja uurijapäevikut, kuhu kirjutas üles õppetegevused, õpilaste käitumise ja reaktsioonid, tunni tulemused, isiklikud märkused tegevuste ja reaktsioonide kohta (täpseid kirjeldusi vt Berezina 2020). Pärast programmi lõppemist viis õpetaja 9 õpilasega uuesti läbi kaheminutilise pildikirjelduskatse teise sama tüüpi pildiga. Neljandas etapis toimus andmeanalüüs (vt 4.4).

4.3. Mängustatud õppe programm

30-tunnine mängustatud õppe programm põhines riiklikul õppekaval ja kooli ainekaval. Programmi üldeesmärk oli 1) haarata õpilased õppetegevustesse ning tekitada neis positiivseid emotsioone, 2) arendada õpilaste enesekindlust eesti keele kasutamisel ning vestlusoskust (oskust kaaslasega kontakti saada ja hoida ning täita suhtlusülesanne olemasoleva keelepagasiga), 3) arendada sõnavara- ja grammatikaoskust loomulikult viisil. Programmis kasutati mängustatud soojendusülesandeid, lingvistikaülesandeid ning vaba rääkimise ülesandeid. Osa tundides kasutatud tegevuste ideedest pärinesid mängukäsiraamatutest (Kingisepp, Kärtner 2011, Razin, Kingisepp 2018, Razin 2018, Kingisepp, Ilves 2016) ning Mare Kitsniku koolitustelt ja vestlustest. Osa tegevusi pärines internetist ning osa mängu põhines õpetaja enda mängukogemusel või ideedel. Sageli kohendas õpetaja tegevusi oma õpperühma vajadustele vastavaks. Mängustatud ülesanded toimusid vahelduvalt paarides, väikestes rühmades või kogu õpperühmaga. Artiklis esitatud näited on õpetaja uurijapäevikust.

Kõik programmi käigus toimunud tunnid algasid umbes kümne minuti pikkuse aktiivse soojendusülesandega. Soojendusülesanded sisaldasid palju liikumist ja ka veidi näitlemist (näide 1).

- (1) Soojendusülesandes “Palun pildista!” andsin õpilastele järgmisi korraldusi: *palun pildistage palli, palun pildistage lille*. Õpilased pidid leidma klasist vastava eseme ja imiteerima selle pildistamist. (10. tund, soojendusülesanne, idee pärit raamatust “Mängime ja keel saab selgeks”)

Tunni keskmise osa (umbes 15 minutit) moodustasid üldjuhul lingvistilised ülesanded, mille hulka kuulusid sõnavara- ja grammatikaülesanded, mis mõnikord olid kombineeritud. Sõnavaraülesanded olid sageli seotud liigutuste, žestide, miimika ja näitlemisega (2).

- (2) Üks õpilane võttis mööblieseme nimetusega kaardi ja luges häälega sellele oleva eseme nimetuse, näiteks *diivan*. Edasi kujutles õpilane, et ta ise ongi diivan. Ta liikus kujuteldavas toas sobivale kohale, võttis sobiva poosi ja ütles: *ma olen suur ja pehme diivan, ma asun akna juures*. Tuppa lisandusid järjest järgmised mööbliesemed. (19. tund, sõnavaraülesanne, toa ja mööbliesemete kirjeldamine, idee pärit Mare Kitsnikult)

Sõnavaraülesannetes kasutati ka piltkaarte, kleepmärkmepabereid asjade nimetustega ja reaalseid esemeid. Programmi teises pooles õpiti sõnu sageli ühises vestlusringis ja aktiivsete tegevuste kaudu (3).

- (3) Harjutasime tee juhatamisega seotud väljendite mõistmist. Klassi seintel ja põrandal olid erinevate kohtade pildid, näiteks pood, apteek, kool, puu. Liikusin klassis ja rääkisin: *me läheme poest mööda, me läheme otse, pöörame paremale*. Õpilased liikusid koos minuga ja kordasid lauseid minu järel. (20. tund, sõnavara-grammatikaülesanne; tee juhatamisest arusaamise harjutamine; idee pärit õpetajalt endalt)

Grammatika õppimise vajadus kasvas õpilaste sõnavara täienemise ja rääkimissoovi kasvu järgi. Programmi jooksul harjutati isikuliste asesõnade, kohakäänete ja kohatagasõnade, kaasäitleva käände, mitmuse käänete, infinitiivide, omadussõna võrdlusastmete, põhi- ja järgarvsõnade, määrsõnade ning käskiva kõneviisi vormide kasutamist. Grammatikaülesanded sisaldasid liikumist (näide 3), piltide kirjeldamist, lauamänge, vestlusringe ja rollimänge (4).

- (4) Õpilased jagunesid arstideks ja patsientideks. Patsiendid käisid arsti juures ja kurtsid oma terviseprobleemi. Arstid küsitlesid neid ja vaatasid ka läbi, kasutades arsti töövahendeid. Lõpuks andsid arstid patsientidele soovitusi, kasutades selleks käskiva kõneviisi vorme. (5. tund, grammatikaülesanne, käskiva kõneviisi harjutamine, idee pärit Mare Kitsnikult)

Tunni viimases osas (umbes 20 minutit) harjutati tavaliselt vaba rääkimist: õpilased rääkisid endaga seotud ja endale tähenduslikel teemadel spontaanselt ilma nõudeta kasutada kindlaid keelestruktuure – kirjeldasid midagi, rääkisid pildi alusel enda tegevustest, osalesid rollimängudes (5), koostasid jutte jmt.

- (5) Õpilased maskeerisid end multifilmitegelaseks, kasutades kasti olevaid riideesemeid ning erinevaid vahendeid. Seejärel rääkisid nad endast klassikaaslastele oma rolli põhjal. Kuulajad esitasid esinejale küsimusi. Küsimusele vastates tuli kasutada fantaasiat. (17. tund, vaba vestluse ülesanne, intervjuu multifilmitegelastega, idee pärit õpetajalt endalt varasemate koolituste mõjul)

4.4. Andmete analüüsimine

Uurijapäeviku märkmed kodeeriti järgmiste kategooriatena: 1) õpilaste aktiivsus ja rõõm (kui motivatsiooni näitajad); 2) õpilaste enesekindlus eesti keele kasutamisel ja vestlusoskus (kui keeleoskuse näitajad); 3) õpilaste sõnavara- ja grammatikapädevus (kui keeleoskuse näitajad). Seejärel tehti kategooriatest kokkuvõttes programmi osade kaupa (tunnid 1–10, tunnid 11–20 ja tunnid 21–30) ning analüüsi nende kategooriate arengut programmi kestel. Pildikirjelduskatsete tulemusi analüüsi kvantitatiivselt ning võrreldi õpilaste sõnade koguarvu, erinevate sõnade arvu, sõnaliikide arvu ja grammatiliste vormide arvu. Uurimistulemused on esitatud analüüsitud kategooriate kaupa.

5. Uurimistulemused

5.1. Aktiivsus ja rõõm

Peaaegu kahe kolmandiku ülesannete juurde on õpetaja uurijapäevikus märkinud, et õpilased täitsid ülesannet aktiivselt ja olid seejuures rõõmsad. Samas ei tähenda see, et ülejäänud ülesannetes oleksid lapsed olnud passiivsed või mitterõõmsad – selliseid märkusi esines kokku vaid paaril korral. Õpetaja koondhinnangul olid õpilased tagasihoidlikud ainult programmi alguses ning juba alates teisest tunnist hakkas tagasihoidlikkus vähenema. Esines küll mitmeid juhuseid, mil tunni alguses oldi vaoshoitud, kuid peagi haaras mängustatud tegevus õpilased kaasa. Programmi teisest osast alates töötasid lapsed kõikides tundides aktiivselt ning tagasihoidlikkust ei olnud enam märgata ka tunni alguses. Ka need õpilased, kes varem tundides üldjuhul kaasa ei töötanud, osalesid mängustatud tegevustes innukalt.

Aktiivsust ja rõõmu tekitasid liikumise, pantomiimide ja miimikaga seotud tegevused. Näiteks soojendusülesanne “Palun pildista!” (näide 1) tekitas õpilastes kohe suurt huvi, nad hakkasid aktiivselt klassiruumist asju otsima ja neid n-ö pildistama. Mõni õpilane elas fotograafi rolli nii sisse, et proovis pildistamiseks erinevaid asendeid, näiteks oli pikali maas. Mängustatud ülesannet tehes said lapsed ka palju naerda. Aktiivsust ja rõõmu tekitasid ka erisugused rollimängud. Eriti aktiivselt käivitas õpilasi see, kui nad said ise dialoogi sisu välja mõelda ja võisid seejuures kasutada fantaasiat (6).

- (6) Ülesandes “Olen vahva arst” pidid õpilased arstile oma terviseprobleeme kirjeldama. Julgustasin neid seejuures ka fantaasiat kasutama. Õpilastel tekkisid näiteks sellised ideed: *ma sõin sada jäätist ja nüüd valutab mu kurk, ma sõin hamburgeri ja friikartuleid ja nüüd mu kõht valutab, ma rääkisin vanaemaga ja nüüd mu pea valutab.* (5. tund, vaba rääkimise ülesanne, enda terviseprobleemide nimetamine, idee pärit õpetajalt endalt)

Õpilaste aktiivsuse ja rõõmu tekkimiseks oli väga hea mõjuga ka valiku andmine (nt riiete ja toidu ostmine, vestluskaaslaste valimine). Alati lisas tegevustele hasarti atribuutika kasutamine: päris riiete proovimine (7), arstivahenditega töötamine ja mängurahaga maksmine ostude eest.

- (7) Poe dialoogis meeldis õpilastele väga, et nad said ise valida, mida nad ostavad. Tüdrukud olid emotsionaalsemad, sest neile olid valikus minu vanad kleidid, seelikud, pluusid ja kotsakingad. Poiste seas sai ka palju nalja. Nad üritasid endale valida naljakamaid ja nende jaoks ebatavalisi riideid, nagu lips, kikilips, pintsak. Tüdrukud andsid neile nõu, kas riideese on ilus või ei ole. (8. tund, vaba rääkimise ülesanne, riidepoe dialoogide pidamine, idee pärit õpetajalt endalt)

Aktiivsust ja rõõmu suurendas veel see, kui õpilastel oli võimalus rääkida endaga päriselt seotud olulistest asjadest (nt endale meeldiva mänguasja valimine ja sellest rääkimine, multifilmi lemmiktegelasest rääkimine) või oma võimeid proovile panna, näiteks mõistatusi lahendada. Esines ka mõningaid ülesandeid, milles osalemisel ei näidanud õpilased üles erilist aktiivsust ja mis seega ei tekitanud rõõmu. Põhjuseks

oli ebaõnnestunud ülesehitus ehk ülesanne ei pakkunud piisavalt ootamatust, põnevust ega nalja, vaid oli tavapärane ja etteennustatav (8).

- (8) Õpilased pidid valima minu kotist 1-2 riideeset, panema need selga, leidma endale kaks-kolm paarilist ja viima läbi väikese küsitluse. Paarilise käest tuli küsida, mis on tal peas, kaelas, seljas, jalas ja käes. Õpilased täitsid ülesande, kuid olid pigem neutraalsed ega soovinud eriti küsimusi esitada. Pärast põhjendasid nad oma vähest innukust asjaoluga, et ei ole mõtet küsida asju, mis on juba niigi näha. (6. tund, vaba rääkimise ülesanne, küsimuste esitamine riietuse kohta, idee pärit õpetajalt endalt)

5.2. Enesekindlus eesti keele kasutamisel ja vestlusoskus

Programmi esimeses osas olid õpetaja hinnangul kaks viiendikku tegevustest kõigile õpilastele üsna rasked. Ülejäänud kolm viiendikku olid rasked väiksemale osale õpilastest. Raskusi põhjustas eestikeelse sõnavara nappus, häbelikkus ja oskamatus kaaslastega koostööd teha. Programmi järgmistes osades oli kõigile raskeid ülesandeid selgelt vähem: teises osas üks kümnendik ja kolmandas ainult 3%. Ülejäänud ülesanded olid endiselt rasked väiksemale osale õpilastest.

Programmi alguses olid õpilased õpetaja hinnangul tagasihoidlikud ja napi-sõnalised. Neil oli raskusi ka üksteise kuulamisega: kui keegi tegi pausi, hakkasid teised teda tagant kiirustama. Laste enesekindluse arendamiseks tegeles õpetaja palju turvalise õpiõhkkonna loomisega: julgustas õpilasi sõbraliku näoilme ja hääletooniga ning ütles neile vajaduse korral sõnu ette. Nõrgemate toetamiseks valmistas õpetaja ette abimaterjalid ning andis mõista, et on sobiv, kui eri tasemega õppijate väljendused on eri pikkuse ja sisukusega (9).

- (9) Kui nõrgemad õpilased ei suutnud riietel olevatele probleemidele reageerida keeleliselt, siis vaatasid nad vastavat kohta oma riietel (ehk reageerisid mitteverbaalselt). Kui teised õpilased kasutasid tahvlil olevat näidisdialoogi vaid alguses, siis nõrgemad õpilased lugesid seda kogu aeg tahvlilt maha. (6. tund, sõnavaraülesanne, riideesemete probleemide nimetamine, idee pärit raamatust "Algaja õnn")

Eriti raske oli õpilastel programmi alguses osaleda vaba vestlemise ülesannetes: nad rääkisid vaikselt ja väga vähe. Õpilastel oli raskusi ka üksteise usaldamisega, näiteks ei tahtnud nad enda joonistatud pilte kaaslastele näidata ega kaaslaste pildi põhjal rääkida. Kui ülesande täitmiseks oli vaja paare vahetada, siis suheldi nendega, kellega oldi paremates suhetes. Rühmas oli ka üks õpilane, kellega teised üldse suhelda ei soovinud. Vaba vestluse ülesannete ajal käis õpetaja klassis ringi, jälgis vestlust kõrvalt, julgustas õpilasi mitteverbaalselt ning aitas mõnikord ette öeldud tähe või sõnaga. Kui õpilased said aru, et neid ei kritiseerita teadmatus või vigade eest, muutusid nad järk-järgult enesekindlamaks. Märgatavalt arenes õpilaste leidlikkus: sõna mitteteadmise korral julgeti improviseerida (seletada teiste sõnadega, näidata miimika ja žestidega) (näide 10). Samuti küsisid lapsed vajaduse korral järjest julgemalt abi õpetajalt ja tugevamad õpilased hakkasid nõrgemaid aitama.

- (10) Üks õpilane unustas poemängus ostja rollis olles sõna *päikesepillid* ja ütles siis: päike, silm ning tegi sõrmedega silmade juurde ringid. Müüja rollis olev paariline sai ostjast kohe aru ja reageeris: *aaaa.... ei ole*. (8. tund, vaba rääkimise ülesanne, dialoogi pidamine riidepoes)

Alates seitsmendast tunnist hakkasid vaba rääkimise ülesanded õpilastele jõukohasemaks muutuma. Lapsed olid järk-järgult enesekindlamad ega kartnud enam oma mõtteid väljendada (11).

- (11) Harjutasime dialoogi riidepoes. Kui õpilased hakkasid raha lugema ja oste planeerima, hakkasid nad iseseisvalt oste kommenteerima, näiteks tekkis vajadus väljendi *see on liiga kallis* järele. (8. tund, vaba rääkimise ülesanne, dialoogi pidamine riidepoes)

Kui õpetaja nägi, et mingi tegevus tekitas õppijais negatiivseid emotsioone, mõtles ta välja viisi stressi maandamiseks, kasutades selleks ka kavalust (12).

- (12) Õpilased pidid joonistama pildi oma talvisest koolivaheajast ja rääkima pildist paarilisele. Seejärel pidid paarilised omavahel pildid vahetama, leidma uue paarilise ja rääkima talle uuest pildist. Varasemates tundides ei olnud keegi tahtnud võõrast pildist rääkida. Mul tuli ekspromptidee: võtsin kotist sädeleva juukselaki ja pritsisin igale joonistusele natuke sädelust. Õpilased olid nii lummatud piltide ilust, et vahetasid pilte, rääkisid ega mõelnud selle peale, kelle pilt see on. (14. tund, vaba rääkimise ülesanne, koolivaheajast rääkimine pildi põhjal, idee pärit varasematelt koolitustelt ja õpetajalt endalt)

Pidev vestluskaaslaste vahetamine arendas vestlemisoskust. Kui programmi alguses kippusid õpilased vastustega kiirustama ning olid üksteist kuulates kannatamatud, siis programmi käigus muutus kõnetempo õpetaja hinnangul normaalseks ja lapsed olid üksteise suhtes palju kannatlikumad. Õpilased unustasid ka, et rühmas on inimene, kellega nad varem suhelda ei soovinud. Põnevas mängusituatsioonis ei olnud suhtluspartneri valik enam oluline, taheti tegutseda. Programmi teises osas kasvas hasart ka vaba rääkimise ülesannetes (13).

- (13) Aktiivne rääkimine sujus väga aktiivselt ja lõbusalt. Meil käisid külas erinevad multifilmitegelased: Punamütsike, Potsataja, Maša, Kung Fu panda, draakon, mesilane Maia, Batman jt. Õpilased ütlesid oma tegelase nime ja vanuse, kirjeldasid tema välimust ja iseloomu, rääkisid, mida tegelasele meeldib teha ja süüa jne. Kuulajad esitasid väga aktiivselt küsimusi: *kas sul on auto? Kas sulle meeldib tort? Kas sulle meeldib tantsida?* jne. (17. tund, vaba rääkimise ülesanne, intervjuud multifilmitegelastega, idee pärit õpetajalt endalt varasemate koolituste mõjul)

Programmi kolmandas osas hakkasid õpilased ka veidi arutlema, mis oli nende jaoks uudne ja nõudlik tegevus (14).

- (14) Kõige raskemaks osutus küsimus *Mille pärast on vaja kodu koristada?* Õpilased vastasid: *et oleks puhas ja ilus*. Seejärel valitses vaikus ja õpilased mõtlesid. Siis palusin neil ette kujutada üht musta kodu ja mõelda, miks nad ei tahaks seal elada. Õpilased reageerisid sellele: *fuhh, ei, ma*

ei taha. Järsku ütles üks õpilane: *kui mu tuba on must, siis ema pahan-dab.* Mõned kaaslased toetasid teda. Pärast seda hakkas arutelu tasapisi arenema. (21. tund, kodu puhtuse teemal vestlemine, idee pärit õpetajalt endalt internetimaterjalide põhjal)

5.3. Sõnavara- ja grammatikapädevus

Uurijapäevikus on programmi esimese osa esimese poole kohta korduvalt mainitud õpilaste nappi sõnavara. Juba neljanda tunni kirjelduses on aga mainitud, et õpilastele hakkasid meenuma varem õpitud sõnad. Peale õpetaja antud teemakohase sõnavara tekkis õpilastel vahel vajadus väljendada ülesandes oma mõtteid mingi muu sõnaga, mille õpetaja sel juhul õpilasele ütles (15).

- (15) Õpilased kirjeldasid lemmiktegelast multifilmist ja soovisid öelda sõnu, mida nad ei teadnud, nt *tugev, osav, vapper, kartmatu, armas, aus*. Need sõnad jäid neile paremini meelde, sest õpilased said neid kohe kasutada ja rääkida sellest, mis neid huvitas. (4. tund, soojendusülesanne, lemmik-multifilmitegelase kirjeldamine, idee pärit õpetajalt endalt)

Esimese osa teise poole kirjeldustes on korduvalt mainitud, kuidas õpilased proovisid sõna mitteteadmisel improviseerida. Programmi edenedes oli märgata sõnavara kasvu ja varasemates tundides õpitud sõnavara omaalgatuslikku kasutamist (16).

- (16) Sõnavaraülesandes “Minu kodu” hämmastas üks õpilane mind. Kui tema kõrval kukkus tool, ütles ta: *ai, mu jalg valutab!* Loomulikult polnud tal tegelikult valu ja ta teeskles seda, aga talle meenus viiendas tunnis õpitud sõnavara. (19. tund, sõnavaraülesanne, unistuste kodu kirjeldamine)

Uurijapäevikus ei ole programmi teise ja kolmanda osa sõnavara kohta palju märkmeid. Mõnel korral on mainitud, et õpilased kasutavad õpitud sõnu ning improviseerivad julgelt.

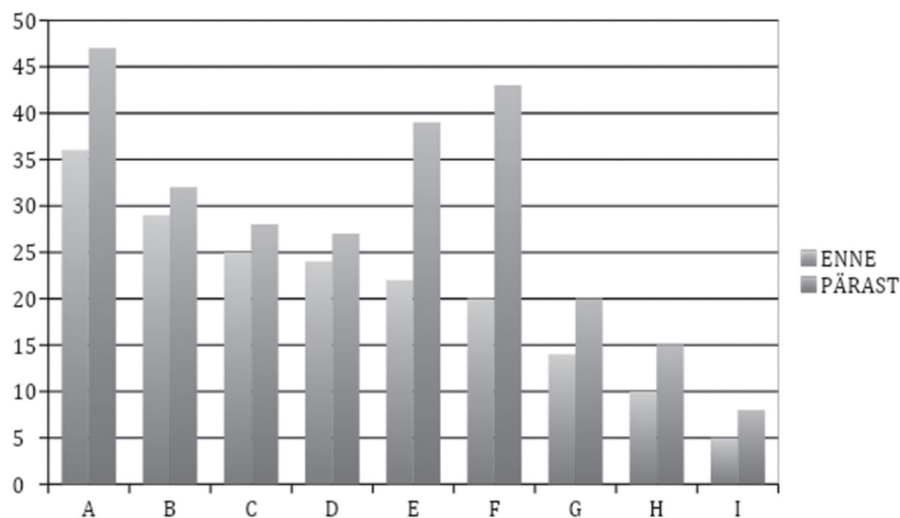
Ka õpilaste grammatikatunnetus hakkas programmi ajal vähehaaval arenema. Grammatikaülesanded mõjutasid lapsi õpitud konstruktsioone kasutama. Näiteks, kui ühes ülesandes tuli kasutada konstruktsiooni *mulle meeldib + da-infinitiv*, siis hakkasid õpilased seda hiljem vaba vestluse ülesandes iseseisvalt kasutama. Seejuures oli näha õppijakeelele iseloomulikku täpsete ja ebatäpsete vormide vaheldumist. Kui varem kasutasid õpilased rohkem sõnade algvorme, siis mängustatud tegevused aitasid neil tegelikult mõista, et nagu vene keeles, muutuvad sõnad ka eesti keeles, ning õpilased hakkasid julgema vorme katsetada (17).

- (17) Õpilased pidasid dialoogi turul. Nad rääkisid näiteks: *üks liiter piim, kaks kilogramm kartul, üks pakk mahl*. Ma kuulasin ja kordasin laused õigesti üle ja seejärel kordas õpilane enda öeldut õigesti. Õpilased hakkasid märkama, et kui nad kasutavad kogust väljendavaid sõnaühendeid, siis tuleb ka nimisõna muuta. Nimisõna lõpu nad üldjuhul improviseerisid, näiteks: *üks kilogramm porgandid, üks liiter mahli*. (10. tund, vaba rääkimise ülesanne, dialoogi pidamine turul, idee pärit õpetajalt endalt)

Ka programmi lõpus ei õnnestunud õpilastel enamasti veel terviklikke ja täpseid lauseid moodustada, kuid tunduvalt oli arenenud nende valmisolek oma mõtteid ja arvamusi avaldada ning nende grammatilised konstruktsioonid olid õpetaja hinnangul mitmekesisemad ja keerukamad.

5.4. Sõnavara- ja grammatikapädevus pildikirjelduskatse põhjal

Enne ja pärast programmi viidi läbi individuaalne pildikirjelduskatse (vt 4.2), mille tulemusi analüüsiti kvantitatiivselt. Kõigepealt leiti iga õpilase pildikirjelduses esinenud sõnade üldarv nii esimeses kui ka teises katses. Tulemused on kujutatud joonisel 1.



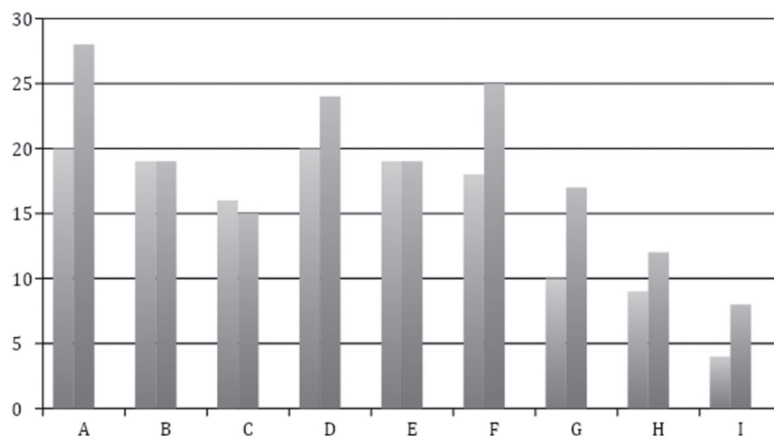
Joonis 1. Pildikirjelduskatse (kaks minutit). Tekstis esinenud sõnade koguarv õpilaste kaupa enne ja pärast programmi

Nagu jooniselt näha, ei olnud õpilaste sõnade arv enne programmi suur. Viis õpilast kasutas oma kirjelduses 20–30 sõna, üks õpilane sellest rohkem ja kolm õpilast vähem. Pärast programmi on kõigi õpilaste sõnade koguarv tõusnud, seejuures kolmel õpilasel märgatavalt (1,3 korda, 1,8 korda ja 2,2 korda).

Teiseks leiti iga õpilase erinevate sõnade üldarv nii esimeses kui ka teises katses. Tulemused on kujutatud joonisel 2.

Nagu jooniselt näha, on tekstis esinenud erinevate sõnade arv enne programmi algust rohkem kui pooltel õpilastel suhteliselt võrdne. Programmi järgselt on kuuel õpilasel erinevate sõnade arv tõusnud, kahel jäänud samaks ja ühel vähenenud.

Kolmandaks vaadeldi, milliseid sõnaliike õpilased oma kirjeldustes kasutasid. Enne programmi kasutasid kõik oma tekstis nimisõnu (nt *perekond, tüdruk, poiss, mesilased, jalgrattaga, palli*) ja tegusõnu (nt *jooksevad, loeb, vaatab, sõidavad, mängib*). Sama kehtib ka pärast programmi, välja arvatud üks õpilane, kes ei kasutanud pärast tegusõnu. Kõige rohkem erines enne ja pärast programmi omadussõnade kasutamine. Kui enne kasutas omadussõnu (nt *ilus, punane, valge*) oma



Joonis 2. Pildikirjelduskatse (kaks minutit). Tekstis esinenud erinevate sõnade arv õpilaste kaupa enne ja pärast programmi

tekstis ainult neli õpilast, siis pärast kasutasid omadussõnu (nt *pruun, roheline, röömsad, lõbusad, suur*) peaaegu kõik ehk kaheksa õpilast. Sidesõnu kasutas enne programmi kuus ja pärast viis õpilast. Ainuke kasutatud sidesõna oli *ja*. Arvsõnu kasutas enne kaks ja pärast kolm õpilast. Asesõnu kasutas enne üks õpilane (sõnaks oli *nad*) ja pärast mitte keegi.

Neljandaks vaadeldi käändsõnavorme. Arvestati ainult neid vorme, mida on kasutatud täpses funktsioonis. Nii enne kui ka pärast programmi on kõige rohkem õpilasi kasutanud ainsuse nimetava vorme, enne kaheksa ja pärast üheksa ehk kõik. Teisel kohal on mitmuse nimetava vormid, mida kasutas enne viis õpilast (nt *poisid, tüdrukud, jäneseid*) ja pärast kaheksa ehk peaaegu kõik (nt *poisid, tüdrukud, linnud, raamatud, inimesed*). Kaasaütleva käände vorme on enne programmi kasutanud kolm (nt *poisid sõidavad jalgrattaga*) ja pärast neli õpilast (nt *poiss rattaga, inimene mängib koeraga*). Enne programmi kasutas alalütleva käände vormi kaks õpilast (sõnavormiks oli *pildil*), pärast aga juba viis õpilast (nt *pildil, poisil, tüdrukul*). Ainsuse osastavat on enne programmi kasutanud neli õpilast (nt *poiss mängib jalgpalli, poiss vaatavad puud*) ja pärast üks õpilane (*tüdrukud mängib palli*). Pärast programmi on üks õpilane hakanud kasutama omastava vormi (*sandaali värvi on must*) ja kaks seesütleva vormi (*õues on soe, inimene käsis on jäätis*). Mitmuse osastavat on enne kasutanud üks õpilane (*tüdruk vaatab lilli*) ja pärast mitte ükski.

Viierendaks vaadeldi erinevate pöörd sõnavormide arvu õpilaste kirjeldustes. Arvestatud on täpses funktsioonis kasutatud vorme. Eraldi on vaadeldud verbi *olema* kolmanda pöörde vormi *on*. Enne programmi on kõige rohkem (kuus õpilast) kasutanud verbide ainsuse kolmanda pöörde vormi (nt *tüdruk vaatab liblikas, perekond jookseb*). Pärast programmi on sama vormi kasutanud aga vaid kolm õpilast (nt *isa magab, inimene mängib koeraga*). Verbi *olema* vormi *on* (nt *pildil on poiss ja tüdruk*) on enne kasutanud neli õpilast, aga pärast peaaegu kõik ehk kaheksa (nt *pildil on orav ja puu, poisil ja tüdrukul on väga tore, pall värvi on valge ja roheline*). Teiste verbide mitmuse kolmanda pöörde vorme on enne programmi

kasutanud viis õpilast (nt linnud *lendavad*, poisid *sõidavad jalgrattaga*) ja pärast ainult kaks (nt linnud *ujuvad*).

Pildikirjelduskatse näitas ka, et õpilased olid pärast programmi muutunud julgemaks ja enesekindlamaks. Enne programmi algust rääkis õpetaja hinnangul enamik õpilasi pilti kirjeldades vaikselt häälega. Ainult mõni õpilane asus kohe pilti kirjeldama, suurem osa alustas rääkimist poole minuti pärast ning mõni õpilane ütles esimese sõna alles teisel minutil. Õpilased olid rääkides kahtlevad ja vaatasid pidevalt õpetaja poole, oodates tagasisidet. Peale programmi asusid õpilased kohe pilti kirjeldama. Enamik neist rääkis kõva häälega ja enesekindlalt ega vaadanud peale iga öeldud sõna õpetaja poole.

6. Arutlus ja kokkuvõte

Enne uuringut oli püstitatud hüpotees, et kolmanda klassi mittemotiveeritud ja nõrgale õpperühmale mõjub mängustatud õppe programm positiivselt: tõuseb õpilaste motivatsioon eesti keelt õppida ja paraneb eesti keele oskuse tase. Hüpotees leidis uuringu käigus kinnitust. Õpilased, keda nii eesti keele õpetaja ise kui ka kooli tervikuna hindasid enne vähemotiveeritaks ja nõrgaks, arenesid mängustatud programmi käigus mitmes aspektis. Kõigepealt muutusid õpilased eesti keele tunnis aktiivseks ja rõõmsaks. See on kooskõlas teooriaga: mängustamine tekitab positiivset energiat, mida saab õppimiseks ära kasutada (vt Deterding jt 2011, Sillaots 2016, Kitsnik 2019). Aktiivsus ja rõõm on sisemise motivatsiooni tunnused (Ryan, Deci 2000), seega aitab mängustatud õppe programm kaasa õpilaste eesti keele õppe motivatsiooni tekkimisele.

Teiseks hakkasid õpilased mängustatud programmis eesti keelt enesekindlamalt kasutama ning suutsid kaaslastega paremini suhelda. Sellele aitab kaasa õpetaja käitumine pigem vaatleja ja toetaja, kui kontrollija ja hindajana (Dörnyei, Csizér 1998, Kitsnik 2019). Kolmandaks arenes õpilaste sõnavara ja grammatikatunnetus. Kui programmi alguses oli laste sõnavara napp ja neile ei meenunud ka paljud varem õpitud sõnad, siis programmi käigus hakkasid sõnad meenuma ja arenes oskus neid ning ka uusi sõnu vestluses spontaanselt kasutada. Grammatika puhul oli märgatav, et mängustamine aitab õpilastel tajuda eri vormide tegelikku tähendust ning andis julgust neid vorme ilma veahirmuta kasutada proovida. Ka pildikirjelduskatse kvantitatiivsed tulemused näitasid sõnavara ning grammatiliste vormide kasvu programmi jooksul vastavalt teise keele arengu loomulikele arenguradadele (Kitsnik 2018). Seegi vastab mängustamise teoreetilisele kirjeldusele (vt Kitsnik 2019).

Kokkuvõttes võib seega öelda, et õpilaste eesti keele õppe motivatsioon (tegevusaktiivsus ja rõõm) tõusis märgatavalt ning arenesid ka keeleoskuse eri aspektid (enesekindlus keelt kasutada, sõnavara ja grammatika, vestlusoskus). Programm näitas, et ei ole õige sildistada õpilasi vähemotiveerituteks ja nõrkadeks. Kui leida õpilastele sobiv meetodika, on võimalik neid tegevustesse haarata ning selle tulemusena areneb ka keeleoskus. Mängustamine tundub olevat perspektiivne eesti keele õpetamise meetod, mida tasuks edasi arendada ja uurida.

Siinsel uuringul on ka piirangud. Esimeseks piiranguks on asjaolu, et kuigi motivatsiooni ja keeleoskuse kaht komponenti (enesekindlust ja vestlusoskust) mõõdeti uurijapäeviku põhjalike kirjelduste järgi, oli tegemist vaid uuringut läbi

viinud õpetaja hinnangutega. Teiseks piiranguks on kontrollgrupi puudumine, mistõttu ei ole teada, kuidas oleks motivatsioon ja keeleoskus arenenud mõnd teist õppemeetodit kasutades. Samal ajal võib öelda, et rühma algseis enne mängustatud õppe programmi oligi teise meetodi tulemus. Edaspidi tasuks mängustatud õppe programmi mõju uurida võrdluses kontrollgrupiga ning kasutada lisamõõdikuid eesti keele õppe motivatsiooni ja õpitulemuste mõõtmiseks.

Viidatud kirjandus

- Alshammari, Mohammad T. 2020. Evaluation of gamification in e-learning systems for elementary school students. – TEM Journal, 9 (2), 806–813.
- APA Dictionary of Psychology. <https://dictionary.apa.org> (31.1.2021).
- Berezina, Jelena 2020. Mängustatud õppe mõjust õpilaste eesti keele kasutamisele 3. klassi näitel [‘The Effect of Gamified Learning on the Use of Estonian as a Second Language by Third Grade Pupils’]. Magistritöö. Tallinn: Tallinna Ülikooli humanitaarteaduste instituut.
- Brophy, Jere 2016. Kuidas õpilasi motiveerida? Käsiraamat õpetajatele [‘Motivating Students to Learn’]. Tallinn: Archimedes.
- Deterding, Sebastian; Dixon, Dan; Khaled, Rilla; Nacke, Lennart 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://doi.org/10.1145/2181037.2181040>
- Dörnyei, Zoltán 2001. The Motivational Strategies in the Language Classroom. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667343>
- Dörnyei, Zoltán; Csizér, Kata 1998. Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study. – Language Teaching Research, 2 (3), 203–229. <https://doi.org/10.1177/136216889800200303>
- Eesti keelega ameerika keeleteadlane. Intervjuu Marilyn Vihmaniga [‘Interview with Marilyn Vihman’]. – Horisont, 6, 2020, 43–47.
- Eksamid ja testid [‘Exams and tests’]. <https://www.innove.ee/eksamid-ja-testid/riigieksamid> (31.1.2021).
- Ellis, Rod 1994. The Study of Second Language Acquisition. Oxford: Oxford University Press.
- Eslon, Pille; Kaivapalu, Annekatrin; Öim, Katre; Kitsnik, Mare; Gaitšenja, Olga; Allkivi-Metsoja, Kais 2021. Eesti keele oskuse arenemine ja arendamine. Kirjalik õppijakeel [‘Development of Estonian Language Skills: Written Learner Language’]. Tallinn: EKSA.
- Garbade, Michael J. 2018. Games, Gaming and Gamification: Know the Differences. <https://medium.com/swlh/games-gaming-and-gamification-know-the-differences-d48890dc026c> (31.1.2021).
- Gardner, Robert C. 2007. Motivation and second language acquisition. – Porta Linguarum, 8, 9–20. <https://dx.doi.org/10.30827/Digibug.31616>
- Hadfield, Jill 1999. Beginners Communication Games. Harlow: Longman.
- Kapp, Karl M. 2012. The Gamification of Learning and Instruction: Game-Based Methods and Strategies for Training and Education. San Francisco: Pfeiffer.
- Kingisepp, Leelo; Kärtner, Piret 2015. Mängime ja keel saab selgeks [‘Let’s Play to Master the Language’]. Tallinn: Iduleht.
- Kingisepp, Leelo; Ilves, Marju 2016. Algaja õnn [‘Beginner’s Luck. Reading Games and Tasks for Estonian A2 Level’]. Tallinn: Iduleht.
- Kitsnik, Mare 2014. Õppematerjali mõju gümnaasiumiõpilaste õpimotivatsioonile: “Praktiline eesti keel teise keelena: B2, C1” [‘The influence of learning materials on students’

- motivation to learn: Practical Estonian as a Second Language B2, C1']. – *Philologia Estonica Tallinnensis*, 16, 172–197.
- Kitsnik, Mare 2018. Iga asi omal ajal: eesti keele B1- ja B2-taseme verbikonstruktsioonid keeleoskuse arengu näitajana ['All in good time: Estonian B1- and B2-level verbal constructions as indicators of the development of language proficiency']. Tallinna Ülikool. Humanitaarteaduste dissertatsioonid = Tallinn University. Dissertations on humanities 43. Tallinn: Tallinna Ülikool.
- Kitsnik, Mare 2019. Eesti keele kui teise keele õppimine – kas raske töö või kerge lõbu? ['Learning Estonian as a second language: Hard work or easy fun?'] – *Keel ja Kirjandus*, 1–2, 39–57.
- Kitsnik, Mare 2020. Eesti keele kui teise keele õppematerjalide koostamise ja hindamise juhend ['Guidelines for Compiling and Evaluating Teaching Materials in Estonian as a Second Language']. https://sisu.ut.ee/sites/default/files/ranne/files/oppem_koostamise_juhend.pdf (17.4.2021).
- Kitsnik, Mare; Hallas, Pirgita-Maarja 2020. Mängustatud õppetegevuste mõju üheksanda klassi õpilaste suhtumisele eesti keele kui teise keele tundidesse ['The effect of gamified learning activities on the attitudes of 9th grade pupils towards lessons of Estonian as a second language']. – *Eesti Rakenduslingvistika aastaraamat*, 16, 77–94.
- Kitsnik, Mare; Soolu, Monika 2020. Miks mõnikord kaob tuju eesti keelt õppida? Demotivatsioon üheksanda klassi eesti keele kui teise keele tundides ['Why does the desire to learn Estonian sometimes disappear? Reasons of students' demotivation in the 9th grade lessons']. – *Lähivõrdlusi. Lähivertailuja*, 30, 124–154. <https://doi.org/10.5128/LV30.03>
- Kitsnik, Mare; Petuhhova, Jekaterina 2021. Eesti ja eestivene põhikoolinoorte vastastikused hoiakud enne ja pärast mängustatud koostöötegevuste projektis osalemist. – *Eesti Haridusteaduste Ajakiri. Estonian Journal of Education*. (ilmumas)
- Lobman, Carrie; Lundquist, Matthew 2007. *Unscripted Learning: Using Improv Activities Across the K-8 Curriculum*. New York: Teachers College Press.
- Löfström, Erika 2011. *Tegevusuuringu käsiraamat* ['Guide to Action Research']. Tallinn: Archimedes.
- Macedonia, Manuela 2005. Games and foreign language teaching. – *Support for Learning*, 20 (3), 135–140. <https://doi.org/10.1111/j.0268-2141.2005.00377.x>
- Metslang, Helena; Kibar, Triin; Kitsnik, Mare; Koržel, Jelena; Krall, Ingrid; Zabrodskaia, Anastassia 2013. *Kakskeelne õpe vene õppekeelega koolis: uuringu lõpparuanne* ['Bilingual Learning in Russian-medium Schools. Final Research Report']. Tallinn: Tallinna Ülikooli Kirjastus.
- Männamaa, Ivar 2019. Mängust ja selle abil õppimisest. Kvaliteetsem teadushuviharidus ['On Games and Learning by Them']. Tartu: SA Eesti Teadusagentuur.
- Panksepp, Jaak 1998. *Affective Neuroscience: The Foundations of Human and Animal Emotions*. New York: Oxford University Press.
- Pässa, Ülle 2013. Põhikooliõpilaste sisemine ja väline õpimotivatsioon õpilaste hinnangute põhjal ja selle seos keskmise hindega Harjumaa nelja kooli näitel ['Primary school students' intrinsic and extrinsic motivation to learn based on the students' self-evaluations, as related to academic grade point average result in the four schools in Harju country']. *Magistritöö*. Tartu: Tartu Ülikooli sotsiaal- ja haridusteaduskond. <http://hdl.handle.net/10062/31740>
- Razin, Aleksei; Kingisepp, Leelo 2018. *Igrajut vse!* Tallinn: Mitteformaalne Koolituskeskus GAME klubi.
- Razin, Aleksei 2018. *Baranka!* Tallinn: Mitteformaalne Koolituskeskus GAME klubi.
- Reile, Liis 2018. Eestis õppivad välisüliõpilased ja eesti keel: hoiakud ja keeleõppimise motivatsioon ['International Students Studying in Estonia and Estonian Language:

- Attitudes and Language Learning Motivation']. Magistritöö. Tartu: Tartu Ülikooli humanitaarteaduste ja kunstide valdkond. <http://hdl.handle.net/10062/60670>
- Riiklikud tasemetööd ['National standard-determining tests']. <https://www.hm.ee/et/tegevused/valishindamine/riiklikud-tasemetood> (31.1.2021).
- Robson, Karen; Plangger, Kirk; Kietzmann, Jan; McCarthy, Ian; Pitt, Leyland 2015. Is it all a game? Understanding the principles of gamification. – *Business Horizons*, 58 (4), 411–420. <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2015.03.006>
- Ruutmets, Kristel; Saluveer, Evi 2010. Võõrkeel ['Foreign language']. – Eve Kikas (Toim.), *Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes*. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium, 262–293.
- Ryan, Richard M.; Deci, Edward L. 2000. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. – *American Psychologist*, 55 (1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Sailer, Michael; Hense, Jan Ulrich; Mayr, Sarah; Mandl, Heinz 2017. How gamification motivates: An experimental study of the effects of specific game design elements on psychological need satisfaction. – *Computers in Human Behavior*, 69 (4), 371–380. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.12.033>
- Selliöv, Rena 2016. Eesti keelest erineva emakeelega põhikooli lõpetajate eesti keele oskus ['Estonian Language Skills of Basic School Graduates with a Mother Tongue Other than Estonian']. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium.
- Sillaots, Martin 2016. *Creating the Flow: The Gamification Of Higher Education Courses*. Dissertations on social sciences 107. Tallinn: Tallinn University.
- Sivevska, Despina; Petrovska, Sonja; Cackov, Oliver 2013. Role of the game in the development of preschool child. – *Social and Behavioral Sciences*, 92 (10), 880–884. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.08.770>
- Tezi, Yükses Lisans 2008. *Teaching English to Primary School Students Through Games*. Konya: Selcuk University. <http://acikerisimarsiv.selcuk.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/9916/218772.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (7.2.2021).
- Vihman, Virve-Anneli 2018. Pilk laste keeleomandamisele: teoreetilistest alustest ja kvantitatiivsetest lähenemistest ['A look at language acquisition: Theoretical foundations and quantitative approaches']. – *Keel ja Kirjandus*, 8-9, 622–642.

Mare Kitsnik on Tartu Ülikooli eesti keele võõrkeelena didaktika kaasprofessor. Tema tegevusvaldkondadeks on keeleomandamise uurimine, meetodikaarendus, sh mängustatud õppe meetodika arendamine, õppematerjalide loomine, koolitamine ja konsulteerimine. Jakobi 2, IV korrus, 51005 Tartu, Estonia
marekitsnik@gmail.com

Jelena Berezina on Lasnamäe Gümnaasiumi eesti keele kui teise keele õpetaja. Tema huvivaldkond on mängustatud õppe meetodika arendamine. Pae 59, 13621 Tallinn, Estonia
j.berezina@lasgy.tln.edu.ee

THE EFFECT OF GAMIFIED LEARNING ON THE USE OF ESTONIAN AS A SECOND LANGUAGE BY THIRD GRADE PUPILS

Mare Kitsnik¹, Jelena Berezina²

University of Tartu¹, Lasnamäe Gymnasium²

Despite the continuous study of Estonian as a second language at school, the language skills of some students are still low. The reason for this is usually considered to be the low motivation of pupils to learn, which comes from the home and society, i.e. the cultural environment (see Metslang et al. 2013; Gardner 2007). At the same time, the impact of the educational environment on pupils' motivation is often underestimated. This article deals with action research in which a 30-hour gamified Estonian language learning program was conducted with a less motivated third-grade study group with low Estonian language skills. The program was in accordance with the school's syllabus and included gamified warm-up tasks, linguistic tasks (focused on vocabulary and grammar) and free speaking tasks.

The teacher who taught the gamified lessons is one of the authors of this article. She recorded the course of the program in the researcher's diary. After the program, the teacher's notes were categorized according to the following categories: pupils' motivation (analyzed on the basis of pupils' activity and joy), pupils' Estonian language skills (self-confidence to use Estonian, conversation skills, vocabulary and grammar development). Before and after the program, pupils were also given a two-minute picture description test, the data of which (pupils' vocabulary and grammatical forms) were analyzed quantitatively.

The results of the survey showed that pupils' motivation to learn Estonian increased during the program and their Estonian language skills improved. The increase in motivation was shown by the significant increase in pupils' activity and joy in Estonian language lessons. The increase in Estonian language skills was shown by the increased vocabulary, the development of grammar skills, the courage to use the Estonian language and the ability to express one's thoughts and communicate with peers.

The primary limitation of the study is a certain subjectivity – several research results are based on teachers' opinion. Another limitation is the lack of a control group, so it is not known how the aspects studied would have changed using another teaching method. However, the study group before the program was taught with another method, so the pupils' initial level before the program showed the effect of this method. In the future, however, it would be worthwhile to repeat a similar experiment with a control group and also to add some more objective measures to the analysis of the teacher's notes.

In conclusion, there are no unmotivated and weak pupils. When a teacher finds a suitable teaching methodology for students, they want to learn and their language skills develop. Gamification is a promising way to make language lessons more motivating and effective.

Keywords: activity, joy, self-confidence, conversation skills, vocabulary, grammar, Estonian as a second language