

# Õppematerjali mõju gümnaasiumiõpilaste õpimotivatsioonile: „Praktiline eesti keel teise keelena: B2, C1”

Mare Kitsnik

Tallinna Ülikool

**Ülevaade.** Artiklis käsitletakse uue tööraamatu „Praktiline eesti keel teise keelena B2, C1” (Kitsnik 2013) mõju gümnaasiumiõpilaste õpimotivatsioonile tööraamatut katsetanud õpetajate tagasiside põhjal. Esimeses osas kirjeldatakse uurimismaterjali ning esitatakse uurimisküsimused. Teises osas antakse lühiülevaade õppematerjali rollist õpimotivatsiooni kujundavate tegurite hulgas. Artikli kolmandas osas kirjeldatakse võimalusi tõsta õpilaste õpimotivatsiooni uue tööraamatu ülesannete abil ning analüüsitakse ülesannete mõju õpilastele õpetajate tagasiside põhjal.

**Võtmesõnad:** tähenduslikud teemad, autentsete tekstid ja ülesanded, aktiivõpe, paras väljakutse ja toetus

## 1. Uurimismaterjal ja uurimisküsimused

„Praktiline eesti keel B2, C1” (Kitsnik 2013) on 101-leheküljeline A4-formaadis tööraamat gümnaasiumiklassidele, mille loomise peaesmärkideks olid õpilaste õpimotivatsiooni tõstmine ja eesti keele kui teise keele gümnaasiumiõppe tõhususe kasv. Tööraamatus on seitse temaatilist peatükki, igas neist rohkelt ülesandeid lugemis-, kuulamis-, rääkimis-, kirjutamis-, grammatika- ja sõnavarapädevuse arendamiseks. Tööraamat on loodud inspireerituna kirjastuses Künnamees aastatel 2011–2013 eestikeelse gümnaasiumi jaoks välja antud töövihikute sarjast „Praktiline eesti keel” (Ehala, Kitsnik), kust on pärit ka osa tekste ja ülesandeid.

Käesoleva artikli aluseks võetud uurimuses vaadeldi tööraamatut katsetanud õpetajate tagasiside põhjal tööraamatu mõju gümnaasiumiõpilaste õpimotivatsioonile. Tööraamatu katsetamise tagasiside koosneb: 1) tööraamatu valmimise ajal seda gümnaasiumi ühes õpperühmas nelja kuu jooksul katsetanud õpetaja kirjalikest kommentaaridest; 2) Tallinna Ülikoolis programmi Eduko raames toimunud kolmekuulisel koolitusel osalenud 11 õpetaja kirjalikest kommentaaridest koolituse kodutööna katsetatud ülesannete kohta. Tagasisidet on analüüsitud kvalitatiivselt: kommentaarid on rühmitatud alateemade kaupa (vt artikli 3. osa) ja leitud nende põhjal vastused järgmistele uurimisküsimustele:

- Kuidas mõjusid tööraamatu järgi läbi viidud õppetegevused õpilaste motivatsioonile? Millised õppetegevused olid kõige motiveerivamad ja miks?
- Kuidas mõjutasid õpetajate hoiakud ja oskused õpilaste õpimotivatsiooni?

## **2. Õppematerjali roll teise keele õpimotivatsiooni mõjutavate tegurite hulgas**

Teise keele õpimotivatsiooni on palju uuritud, sest sellel on teadlaste arvates õppeprotsessis võtmetähtsus. Ühiselt ollakse arvamusel, et motivatsioon ei ole lihtne staatiline seisund, vaid keeruline protsess – mitmesuguste sisemiste tõukejõudude transformeerumine käitumiseks (Dörnyei 1998 jpt). Sisemised tõukejõud tekivad paljude väliste tegurite koosmõjul, mille kirjeldamiseks on uurijad loonud mitmeid õpimotivatsiooni mudeleid (Dörnyei 1994, Williams, Burden 1997, Gardner 2007 jt).

Ühe tuntuma motivatsiooniurija Robert C. Gardneri mudelis (2007) on näidatud, et teise keele õpimotivatsioon on määratud nii kultuurikonteksti kui ka hariduskontekstiga. Kultuurikontekst

hõlmab teise keele õppimise väärtuslikkust ja õppija usku edu saavutamise võimalikkusse. Hariduskontekst hõlmab üldist õppekorraldust, õppekava, õpetaja käitumist ja suhtumist, õpikeskkonda (õpperuumi, õpperühma), õppematerjale, õppetegevusi. Hariduskonteksti komponentide hulgas on võtmeroll õpetajal. Õpilaste motivatsioonile on väga suur mõju nii õpetaja pühendumusel (suhtumisel õpilastesse ja ainesse, õppeprotsessi ettevalmistamisel jm) kui ka tema professionaalsusel (oskusel koostada rühmale sobiv õppekava, valida materjalid, viia läbi õppetegevused, anda tagasisidet jpm) (Dörnyei 2001, Brophy 2004). Õpetaja tegevused on seejuures üsna suurel määral mõjutatud ka kasutatavast õppematerjalist (Tomlinson 2012).

Õppematerjali ja õppetegevuste suurt mõju õpimotivatsioonile on näidanud Phyllis Wachob (2006), kes viis sellekohase uurimuse läbi Singapuri ärikoolis. Motiveerimata ja nõrkadeks peetud tudengite õppematerjale ja õppemetoodikat muudeti – standardsed Ameerika inglise keele õpikud asendati kohalikke olusid arvestava õppematerjaliga tudengite eriala teemadel ning traditsiooniline õpe aktiivõppega. Uuringu tulemused näitasid tudengite õpimotivatsiooni ja õppetöö tulemuslikkuse kasvu.

Kunagi ei ole võimalik teha õpikut, mis oleks nii universaalne, et kataks kõigi õppijate ja õpetajate kõik vajadused (Tomlinson 2012). Hea õppematerjal võimaldab aga õpetajal end kergelt kohandada oma õpperühma vajadustega. Seega peab õpetaja kindlasti suutma analüüsida oma õpperühma vajadusi ning vajadustele vastavalt valida otstarbekad materjalid, neid loovalt kasutama, kombineerima ja täiendama.

### **3. Motiveeriv õppetegevus uue tööraamatu abil**

Paljudes uurimustes on püütud välja selgitada motiveeriva õppe-tegevuse peamisi omadusi. Üldiselt peetakse tänapäeval motiveerivaks järgmisi tegureid: 1) tähenduslikud teemad ja autentsete tekstid, 2) aktiivõppemeetodid ja autentset ülesanded ning 3) paraja raskusastmega väljakutse ja toetus. Allpool on esitatud iga omaduste rühma kohta käivad teoreetilised seisukohad, kirjeldatud omaduste arvestamist uue tööraamatu loomisel ja analüüsitud tööraamatut katsetanud õpetajate tagasisidet.

#### **3.1. Tähenduslikud teemad ja autentsete tekstid**

##### **Teoreetilised seisukohad**

Olulisim tegur, mis võimaldab motiveerida õppetegevust, on käsitletavate teemade tähenduslikkus õppijate jaoks. Üks kõige demotiveerivamaid faktoreid on see, kui õppijad peavad õppima midagi, millel nad ei näe mõtet. Ainult siis, kui õpitavad teemad on tähenduslikud, on õppijaid võimalik õppeprotsessi emotsionaalselt ja kognitiivselt kaasa haarata ning nad saavad õpitavat materjali sügavuti töödelda ja püsivalt omandada (Tomlinson 2012). Uuringud on näidanud, et tähenduslikud teemad on autentsete ja tänapäevased ning õppijatele lähedased – inimesed soovivad õppides elada tegelikus, mitte kunstlikus maailmas ning näha õpitava seost oma elu ja huvidega (Kalantzis 2012, Stansbury 2011).

Üks võimalus inimesi õppima motiveerida on kasutada ära nende olemasolevat motivatsiooni, st leida õpitavate teemade käsitlemiseks vaatenurk, millest sihtgrupp on huvitatud ja mida hindab (Brophy 2004). Näiteks võib teist keelt õppivate noorte puhul teemat „Inimene ja kultuur“ käsitleda noortekultuuri võtmeisikute või -sündmuste kaudu. Samuti motiveerivad noori nende

tulevikuplaanidega (näiteks tulevase erialaga) seotud teemad (Wachob 2006). Kõigi potentsiaalselt tähenduslike teemade puhul peab aga ikkagi jälgima, et nende käsitlemine pakuks uut infot, paneks mõtlema ja tekitaks soovi oma arvamust avaldada. Igal juhul peab vältima triviaalseid ja stereotüüpseid teemalahendusi, mis kahandavad motivatsiooni (Saraceni 2003).

Samas ei pea jääma lootma ainult õppijate olemas olevatele huvidele, vaid õppetegevusega saab õppijate huvisid ka arendada. Jere E. Brophy (2004) väidab, et huvi tekitamiseks ei ole niivõrd oluline teema ise kui selle käsitlemine seoses võimsate ja tähendusrikaste ideedega. Ka Jaan Miku arvates tekitavad õppijais huvi inimkonnale olulised ja aktuaalsed, uudsed ja intrigeerivad (mitmetähenduslikud, probleemsed, vastuolulised, paradoksaalsed), kujutlusvõimet õhutavad ideed. Sellised ideed puudutavad õppijaid isiklikult ja emotsionaalselt ning õppijais tekib sel juhul ka soov nende teemade kohta midagi arvata, oma arvamust kaitsta või ise midagi luua. (Mikk 1986)

Teemade tähenduslikkust aitavad tõsta ka autentsed (elulised, mitte õpieesmärgil vms loodud) õppetekstid – need mõjuvad motiveerivalt, sest toovad õppijateni tegeliku elu ja päris inimesed (Gilmore 2007, Willis, Willis 2007). Et õppijad tunnetaksid teemat tähenduslikuna, on vaja, et neil oleks palju võimalusi oma tege-likke arvamusi väljendada ning uusi teadmisi-oskusi rakendada (Richards 2006, Tomlinson 2012). Mitmete autorite arvates on isegi kasulikum käsitleda väiksemat arvu teemasid, aga teha seda sügavamalt (Brophy 2004). Teemade tähenduslikuks muutmisel on oluline roll õpetajal, kes on õppijatele eeskujuks – kui ta ise usub ja välja näitab, et käsitletav teema ning õppijate arvamused ja looming on olulised ja huvitavad, siis motiveerib see ka õppijaid. Õppurite motivatsiooni tõstab paindlik lähenemine õpitavatele teemadele: võimalus teha ise valik õppematerjalis pakutava hulgast

ja võimalus soovi korral käsitleda õppematerjalis puuduvaidki teemasid (Saraceni 2003).

Eesti keele kui teise keele tundides käsitletavad üldteemad on määratud õppekavaga. Üldteemade avamine kindlate tekstide ja ülesannete abil on iga õpetaja kohustus, mida on võimalik täita rohkem või vähem tähenduslikul viisil, kusjuures oluline mõju on ka kasutatavatel õppematerjalidel.

Eesti keele kui teise keele tundidel on tähenduslikkuse osas arenguruumi – Tallinna Ülikooli EKKI uuringu põhjal arvavad umbes pooled küsimustikule vastanud gümnaasiumiõpilased, et ei saa eesti keele kui teise keele tunnis kaaslastega huvitavatel teemadel rääkida ja veidi üle poole vastajatest ei pea eesti keele kui teise keele tunni tegevusi oma eluga seotuks (Metslang jt 2013).

### **Teooria rakendamine tööraamatus**

Tööraamatu peatükid lähtuvad õppekava üldteemadest, millele on püütud leida sihtrühma jaoks tähenduslik vaatenurk. Näiteks käsitletakse õppekava üldteemasid „Eesti ja maailm“ ja „Inimene ja ühiskond“ peatükkides „Arvamusküsitlus“ ja „Netikommentaariid“ ning õppekava üldteemat „Inimene ja kultuur“ tööraamatu peatükis „Filmiblogi“.

Kõik peatükid on temaatilised tervikud, kuid igas neist leiab käsitlemist mitu alateemat. Peatükkide keskmeks olevates lugemis- ja kuulamistekstides on kõne all nii nn noorteteemad kui ka üldinimlikult huvipakkuvad teemad. Noorteteemadena võib nimetada suhteid (nt artiklis „Tänavaküsitlus: mida kõike peab teadma, et tüdrukutele meeldida?“, videoküsitluses „Mida tähendab sinu jaoks sõprus?“), filmimaailma (filmiblogi sissekandes ja videointervjuus noorte näitlejatega), netikommentaare (artiklis „Arvutiekraani taga, paberkott peas – sõnavabadusest internetis“) jm. Üldinimlikult

huvipakkuvate teemadena esinevad tööraamatus Eesti jaoks hetkel olulised küsimused (artiklis „Ainult üks küsimus: mis on praegu Eesti jaoks kõige olulisem?“), Eesti esimene kosmosesatelliit (videouudis ESTCube'i stardist), huntide probleem (artiklis „Näha hunti vabana on suur õnn“) jpt. Kõik tööraamatu põhittekstid on autentset (pärit ajakirjandusest ja sotsiaalmeediast). Nende kõrval on tööraamatus erisuguseid infotekste õpioskuste arendamiseks (nt „Avalik arvamus“, „Blogi“, „Fraaside õppimine“). Kõigi tekstide juures on arvestatud, et neis käsitletak inimestele tõeliselt olulisi küsimusi, et need ei oleks triviaalsed ega stereotüüpsed ning inspireeriksid nii noormehi kui ka neide oma arvamust avaldama või ise midagi looma.

Ükski tööraamatu tekst pole esitatud eraldiseisvana, vaid loomulikult viisil ülejäänud peatükiga seotuna. Tekstide juurde on loodud mitmesuguseid ülesandeid, milles õpitakse tekstist infot leidma, teksti kriitiliselt lugema ja selle mõju analüüsima ning teksti teemal arutlema ja väitlema. Teksti täpne mõistmine ja eriti oma mõtete väljendamise võimalus muudavad teksti õppijate jaoks tähenduslikumaks. Tekstide ja nende teemal arutlemise üks eesmärk on inspireerida täitma järgnevaid ülesandeid, mis nõuavad teatud omaloomingut. Näiteks tekstile „Ainult üks küsimus: mis on praegu Eesti jaoks kõige olulisem?“ järgneb rollimäng, milles ajakirjanikud intervjuuerivad presidendi vastuvõtu külalisi, ning sama peatüki teises pooles tehakse suurem projektülesanne, milles õppijad valmistavad ette ja viivad läbi autentse tänavaküsitluse mõne ühiskonnas aktuaalse ja neid ennast huvitava probleemi kohta. Tööraamatus pakutakse õppijale mitmeid võimalusi leida endale ka ise tähenduslikke teemasid – õppija peab valima tänavaküsitluse teema, filmiblogi sissekannete teemad jm.

Õpetaja roll teemade tähenduslikuks muutmisel on väga oluline. Ta peab esitama ülesandeid tähenduslikul moel, innustama õppijaid

leidma huvitavaid teemasid ise, arendama õpilaste huvi üldinimlikult oluliste teemade vastu ning tekitama õpperühmas õhkkonna, kus kõik sooviksid oma arvamust avaldada, omaloomingut esitada ning kaaslasti kuulata.

### **Õpetajate tagasiside tööraamatu katsetamisele**

Õpetajate hinnangul olid mitmed katsetatud tekstid õppijate jaoks huvitavad. Eraldi toodi välja noorteteemalisi tekste (nt artiklit „Mida kõike peab teadma, et tüdrukutele meeldida?“, noorte tehtud videoteksti „Mis on sinu jaoks sõprus?“). Üldinimlikult olulisi tekste õpetajad tagasisides huvitavana esile ei toonud, kuid küsitluses ilmnes, et need motiveerivad täitma järgnevaid ülesandeid. Näiteks tekstile „Ainult üks küsimus: mis on praegu Eesti jaoks kõige olulisem?“ (presidendi vastuvõtu külaliste vastused ajakirjanikule) järgnes rollimäng *ajakirjanikud – presidendi vastuvõtu külalised*, mis mitme õpetaja sõnul üllatavalt hästi käivitus ja sisukalt läbi viidi. Infotekstide kohta esines kahesuguseid arvamusi. Mitmeid neist tekstidest lugesid õpilased huviga (nt „Blogi“) ja soovisid nendest inspireerituna oma seisukohti avaldada. Mõned tekstid (nt „Avalik arvamus“) olid õpetajate hinnangul aga õpilaste jaoks igavad. Lugemistekstide autentsust õpetajad tagasisides ei maininud. Autentsete kuulamistekstide kohta aga ilmnes, et nende kasutamine on gümnaasiumi eesti keele tundides üllatuslikult uudne ning seetõttu ka mõnevõrra raske. Samas mainis osa õpetajaid, et autentsed kuulamistekstid pakkusid õpilastele huvi ja et õpilased avaldasid soovi edaspidigi sarnaseid tekste kuulata.

Õpetajate oskus teemasid tähenduslikuks muuta oli mitmesugune. Osa õpetajaid oskas suurendada ülesande tähenduslikkust (näiteks rõhutas tänavaküsitluse puhul tõesti sisukate küsimuste esitamise olulisust või lasi õpilastel palju oma arvamusi avaldada).



Mitmed õpetajad kaldusid aga ülesande tähenduslikkust vähendada: asendasid keelekeskkonnas tehtava tänavaküsitluse küsitlusega koolipersonali seas või andsid õpilastele ette sisulised fraasid, mille abil oma arvamust avaldada. Mitmele õpetajale oli harjumatu lasta õpilastel ise leida endale tähenduslikke teemasid (näiteks kui projektülesanne nägi ette kirjutada filmiblogis endale meeldinud filmist, arvas õpetaja, et selleks peaks olema „Kevade“). Kohati ilmes õpetajate vastustest ka asjaolu, et neil on raske eristada 1) teema huvitavust ja kasulikkust ning 2) teema huvitavust nende enda ja oma õpilaste jaoks.

### **3.2. Aktiivõppe meetodid ja autentsed ülesanded**

#### **Teoreetilised seisukohad**

Lisaks käsitletavate teemade sisule on teise keele õppes väga oluline ka kasutatavate ülesannete vorm. Kui õppijatel on vaja ainult valmis materjali vastu võtta ning seda monotoonselt reprodutseerida, ei maksa imestada, kui nad õppimisest ei innustu.

Õpimotivatsiooni tõstmiseks sobivad hästi aktiivõppemeetodid, mis võimaldavad õppijal iseseisvalt mõelda ja tegutseda, palju kaastelglastega suhelda (paaris- ja rühmatöös), õpitavat keelt eri situatsioonides kasutada ning sellest rõõmu tunda (vt Aher ja Kala 1996, Salumaa jt 2004, Silbermann 2006, Lõhmus 2011, Meier 2011, Karm 2013, *Motivating ...* 2012, Richards 2006). Nende meetodite hulgast leiab sobivaid kõigi keeleliste osaoskuste (lugemise, kuulamise, kirjutamise ja rääkimise) ning grammatika- ja sõnavarapädevuse arendamiseks. Eriti motiveerivana mõjuvad seejuures tegevuste vaheldusrikkus, mängulisus ja põnevus (Dörnyei 2001), huumor, eluliste asjade loomine, võistluselemendid (Bergin 1999, Sansone 2000), eri meelte kaasahaaramine (Masuhara 2006) ja tänapäevaste IT-vahendite kasutamine (Whittingham jt 2013).

Aktiivõppe meetodeid kasutades asendub traditsiooniline õpetajakeskne õppimine õppijakesksega ning nii õpetaja kui õppija rollid muutuvad tunduvalt. Õpetaja ei ole enam ainult materjali esitaja ja vastuste kontrollija, vaid peab kujundama õpikeskkonna, esitama ülesanded motiveerival viisil (uudishimu tekitades, ootusi õhutades ja eesmäärke seades), käivitama tegevused ja jälgima ning suunama nende kulgu, andma toetavat tagasisidet ning abistama õppijaid vajaduse korral (Richards 2006). Õppija ei ole enam pelgalt õpetaja korralduste täitja, vaid areneb ennastjuhtivaks õppuriks, kes tegutseb teadlikumalt ja vastutab rohkem oma õpitulemuste eest.

Üleminek traditsiooniliselt õpetajakeskselt õppimiselt aktiivõppe meetoditele võib, eriti alguses, tekitada ka probleeme. Õppijad võivad mitte soovida töötada koos erinevate kaaslastega ega taha iseseisvalt infot otsida, mõelda ja otsustada. Õpetajale võib tunduda, et aktiivõppe tekitab liiga palju müra ja segadust, tal kaob kontroll õpirühma üle ja õpilased teevad palju vigu. Seega on ka aktiivõpet vaja õppida ja selle põhimõtetega tasapisi harjuda: näiteks teha enne keerukamate ülesannete (rühmatööde, projektide vm) juurde asumist lihtsamaid (paaristööd vm), anda õppijatele ülesande täitmiseks piisavalt aega, julgustada õppijaid oma mõtteid vabalt väljendama ilma neilt kohe „õiget vastust“ ootamata, arendada õpperühma ühtsust erisuguste harjutuste ja ühiste kokkulepete sõlmimise abil, anda õppijaile sageli tagasisidet nii ülesande täitmise edenemise kui suhtlemisoskuste arenemise kohta jmt (Dörnyei 2001, Hadfield 2010, Brophy 2004, Karm 2013).

Motiveerivuse seisukohalt on oluline, et õppetöös kasutataks peale autentsete tekstide ka piisaval hulgal autentseid (päris elus tehtavaid) või autentsetelaadseid (päris elu realistlikult simuleerivaid) ülesandeid. Neid täites tunnetavad õpilased õpitava seost tegelikkusega ja see tõstab õpisoovi (Brophy 2004). Uurimused on ka näidanud, et õpilased kalduvad olema enam motiveeritud komplekssetest

tervikülesannetest, milles peab midagi tegema algusest lõpuni ja mis lõpeb konkreetse lõpp-produktiga (Tomlinson 2001b).

Autentsed ülesanded ja aktiivõpe on ühendatud projektõppes. Projekt on üldjuhul pikemaajaline, iseseisva rühmatööna osaliselt väljaspool õppeklassi tehtav ülesanne, mille käigus peavad õppijad uurima mingit teemat, koguma materjali mingi valdkonna kohta, lahendama mõne probleemi, suhtlema teise keele emakeelena kõnelejatega, midagi looma vmt (Motivating ... 2012). Projektid võivad mõjuda väga motiveerivalt ja arendavalt, kuid vajavad kindlasti õpetajapoolset juhendamist ja suunamist. Kuigi projekti täitmise eest peavad vastutama õppijad ise, toetab nende motivatsiooni ja töö tõhusust, kui õpetaja määrab vahetähtajad, annab töö käigus tagasisidet ning abistab probleemide tekkimise korral (Karm 2013).

Eesti keele kui teise keele tundides kasutatavad õppemeetodid valib õpetaja lähtudes seejuures nii oma veendumustest ja oskustest kui ka kasutatavatest õppematerjalidest. Tallinna Ülikooli EKKI uuringust (Metslang jt 2013) on selgunud, et paljudes gümnaasiumi eesti keele kui teise keele tundides domineerib traditsiooniline õpetajakeskne õpe ning esineb liiga vähe tänapäevaste õppemeetodite abil läbi viidud innustavaid ja kaasahaaravaid õppetegevusi, mille käigus õppijad saaksid ise mõelda ja oma arvamusi avaldada, kaastelgastega suhelda ja eesti keele kasutamisest rõõmu tunda. Eriti vähe või üldse mitte on eesti keele tundides projektülesandeid, eestikeelseid külalisi, e-õpet, ise millegi loomist, filmide vaatamist, klassiväliseid tegevusi.

### **Teooria rakendamine tööraamatus**

Tööraamatu paljud ülesanded põhinevad aktiivõppemeetoditel, mille abil arendatakse kõiki keelelisi osaoskusi. Õppijad peavad ennustama, millest teemas juttu tuleb, tegema loetust-kuuldust eri

viisil kokkuvõtteid ja jagama neid kaaslastega, arutlema ja väitlema paarides ja rühmades, otsima infot ja lahendama probleeme, tegema mängulisi ja loovülesandeid, esinema kaaslastele jmt. Paljud ülesanded on autentselaadsed, näiteks pikemad diskussioonid, väitlused või esinemised, mis on sageli esitatud rollimängu kujul (internetiekspertid netikommentaaride kohta arvamust avaldamas, lühiettekande pidamine õppetöö huvitavamaks muutmise teemal, ajakirjanikud presidendi vastuvõtul jmt).

Ka sõnavara ja keelestruktuuride harjutamiseks kasutatakse aktiivõppemeetodeid. Näiteks õpitakse uusi sõnu ja väljendeid induktiivselt (tähendusi aimates), mängulaadselt (nt mõistatamis-mänguga „Alias”), loominguliselt (kirjutatakse uusi sõnu kasutades luuletus vmt), ise teisi õpetades (koostatakse uute sõnade õppimiseks harjutus). Keelestruktuure õpitakse samuti sageli induktiivselt (nt võrreldakse sihitute ja sihiliste verbide kasutamise mõju uudistes). Keelestruktuuride automatiseerimiseks tehakse kommunikatiivseid grammatikaharjutusi (nt harjutatakse liht- ja täismineviku kasutamist kaaslaste elus toimunud huvitavate sündmuste äraarvamisel, peetakse filmitegelaste kirjavahetust, kasutades seejuures partitiivverbe). Nii sõnavara kui ka keelestruktuuride õppimine on tihedalt seotud käsitletava teemaga, uusi sõnu ja väljendeid ning harjutatavaid struktuure kasutatakse ka nii suulistes kui kirjalikes arutlusülesannetes.

Tööraamatu igas peatükis on üks suurem projektülesanne. Projektülesandeid tehakse rühmatööna ning need on autentsed (tänavaküsitlus, noore näitleja kooli esinema kutsumine, uudisklipi valmistamine, filmiblogi pidamine) või autentselaadsed (filmiklubi korraldamine, teledebati läbiviimine). Ülesandeid on teadlikult varieeritud, et nad võimaldaksid nii esinemist, suhtlemist, info otsimist, probleemi lahendamist kui ka eluliste asjade loomist. Projektid pakuvad vaheldusrikkust ning põnevust, nõuavad IT-vahendite

kasutamist ning haaravad kaasa eri meeli (näiteks tänavaküsitluse lindistamine mobiiltelefoniga, teksti toimetamine programmi *Reviewing / Läbivaatus* abil, teledebati filmimine).

Õpetaja roll tööraamatu ülesannete motiveerival ja tõhusal läbi viimisel on väga oluline. Ta peab looma ülesannete täitmiseks vajaliku õhkkonna, jälgima ülesannete täitmist ning andma toetavat ja motiveerivat tagasisidet. Vajaduse korral peab õpetaja ülesandeid täiendama või lihtsustama ning õpetama õppijatele koostööd.

### **Õpetajate tagasiside tööraamatu katsetamisele**

Tööraamatut katsetanud õpetajad tõid oma tagasisides motiveerivana esile mitmeid aktiivõppe meetodite järgi läbi viidud ülesandeid, osaoskuste vahel ilmsid seejuures ka erinevused.

Kõige rohkem nimetati motiveerivana rääkimisülesandeid. Põhjusena mainiti, et õpilastele meeldib rääkida; õpilased arvavad, et rääkimisoskus on neile kõige vajalikum ja seda on neil enim vaja arendada. Tööraamatu rääkimisülesannete puhul mõjus õpetajate sõnul motiveerivalt nende mitmekesisus ja mänguliste elementide kasutamine – palju kordi märgiti, et õpilased tegid neid ülesandeid rõõmuga ning arenes nii nende rääkimisjulgus kui ka kõne ladusus. Eriti motiveerivad olid õpetajate hinnangul elulistel ja olulistel teemadel mängitud rollimängud (ajakirjanike intervjuud presidendi vastuvõtu külalistega, ettekande pidamine huvitava kooli teemal jmt). Palju kordi toodi esile ka projektülesannet „Tänavaküsitlus” – rõhutati keelekeskkonda mineku positiivset mõju õpilaste motivatsioonile ja mainiti õpilaste soovi selliseid ülesandeid rohkem teha. Samas olid mitmed õpetajad projektülesannete suhtes veidi kõhklevad, pidades neid liiga ajamahukateks ja õpetajalt palju lisatööd nõudvateks. Motiveerivaks hinnati ka mitmesuguseid paaristöid, (omavahelist arutamist, mõistatamismänge jm).

Tööraamatu kirjutamisülesannetest olid õpetajate meelest õppijatele kõige motiveerivamad omaloominguvõimalusi pakkuvad mänguliste elementidega ülesanded. Korduvalt nimetati väga huvitava ja motiveerivana loovharjutust, milles õpilased pidid paaris-tööna kirjutama luuletuse, kasutades etteantud sidenditega vormi. Õpetajad pidasid väga oluliseks asjaolu, et see harjutus tõstis ka nõrgemate õppijate enesekindlust. Samuti oli paari õpetaja sõnul väga motiveeriv filmitegelaste rollides peetud kirjavahetus. Õpilasi motiveerisid ka lihtsamas vormis kirjutamisülesanded (nt küsimuste esitamine kaaslasele tema loodud teksti kohta).

Ka sõnavara- ja grammatikaharjutustest tõid õpetajad motiveerivana esile mängulisi (nt „Alias“). Mõnd sõnavaraharjutust peeti ka mittemotiveerivateks (nt uute sõnadega mängulise küsitluse koostamine – õpilased ei saanud aru ülesande mõttest; omavahel kokkusobivate sõnade leidmine – ülesanne oli mehaaniline). Mõnikord ei õnnestunud eriti hästi ka ülesanded, mis nõudsid õpilastelt endilt pingsamat mõttetööd (nt ise sõnade õppimise harjutuse väljamõtlemine). Grammatikaülesannete seast peeti motiveerivaimaks mängulist täismineviku harjutust, mis tekitas elevust ja meeldis õpilastele väga (õpilased pidid küsimuste abil ära arvama, milline kaaslase öeldud huvitav sündmus on tema elus tegelikult aset leidnud ja milline mitte).

Ka mitmed teemale häälestavad ülesanded olid õpilastele õpetajate sõnul põnevad, tekitasid elevust ning neid täideti innukalt (nt presidendi vastuvõtu külalistele sobivate küsimuste pakkumine, õppeainete hindamine eri skaaladel). Lugemis- ja kuulamisülesannete täitmist aktiivõppe meetodite järgi õpetajad motiveerivana esile ei toonud. Üks kord mainiti mittemotiveerivana sama teksti kohta käivate lugemisülesannete liigset hulka.

Aktiivõppemeetodite kasutamisel käitusid õpetajad erinevalt. Osa õpetajaid proovis kõiki tööraamatus esitatud ideid eri

õpperühmades ning oskas ka ise ülesannetele motiveerivust lisada (näiteks viis presidendi vastuvõtu rollimängu läbi nii, et ajakirjanikud ka lindistasid vastused mobiiltelefoniga, mis õpilastele väga meeldis). Teine osa õpetajaist ei julgenud mõnd uutest meetoditest proovida ning väitis, et kõigi rühmadega polegi võimalik aktiivõpet kasutada. Kohati kaldusid õpetajad ka tööraamatu ülesannete motiveerivust vähendama (nt lasid filmiblogi loomise asemel õpilastel blogitekstid endale esitada). Ka oli õpetajaile mõnevõrra harjumatu lasta õpilastel endil oma töö tulemuse eest vastutada (nt soovisid õpetajad ise projektülesandeid liiga palju korraldada). Paljudele õpetajatele oli keerukas vähendada keskendumist vigadele ning suurendada toetava, suunava ja innustava tagasiside osa õppeprotsessis.

### **3.3. Paraja raskusastmega väljakutse ja toetus**

#### **Teoreetilised seisukohad**

Motivatsioonile mõjub positiivselt, kui õppijad tajuvad õppeprotsessi käigus edutunnet (Brophy 2004). Edutunde tekkimist võimaldab paraja raskusastmega õppetöö – veidi õppija hetketasemest eespool, et sunniks pingutama, samas aga mitte nii raske, et õppija sellega suure vaevaga toime tuleb või üldse hakkama ei saa. Õppetöö raskusaste sõltub suurel määral sobivalt valitud õppematerjalist ja õpetaja oskusest sellega töötada.

Tänapäevased teise keele õppematerjalid on üldjuhul tähistatud keeleoskustasemetega A1–C1 järgi vastavalt „Euroopa keeleõppe raamdokumendile” (CEFR, eesti keeles 2007) ning see lihtsustab sobiva valiku tegemist. Head õppematerjalide sarjad võimaldavad kõigi keele-osaoskuste ning grammatika ja sõnavara funktsionaalset, järkjärgult keerukamaks muutuvat õpet, pakkudes seega õppijaile jõukohast väljakutset nii sisuliselt kui ka keeleliselt. Sisuline väljakutse tähendab funktsionaalsete oskuste kasvu vastavalt CEFR (2007)

kirjeldustele; näiteks A-tasemel isikuandmetega ankeedi täitmine ja lühiteate kirjutamine, B1-tasemel meili kirjutamine igapäevaelu teemal, B2-tasemel poolametliku kirja kirjutamine, C1-tasemel ühiskonnateemalise arvamuse artikli kirjutamine. Keeleline väljakutse tähendab funktsionaalsete oskuste jaoks vajaliku keeleainese kasutusoskuse sellist arengut, mille puhul programm ja õpivara tugineb õppijakeele uuringutele ja õpikuautorite kogemuspõhistele teadmistele.

Motiveeriv õppematerjal pakub õppijaile ülesannete täitmiseks ka piisavalt toetust: nii kognitiivset (kuidas sisuliselt toimida) kui keelelist (Tomlinson 2012). Kognitiivseks toetuseks on ülesannete omavaheline seostatus, sobiv järjestus (kergetemelt raskemateni, kindlat lahendust nõudvatelt loovamateni), näidiste esitamine, keerukamate ülesannete osadeks jagamine, ülesande täitmist juhendavad skeemid jmt. Keelelist toetust saab anda lugemis- ja kuulamistekstide keerukama sõnavara selgitamisega, rääkimis- ja kirjutamisülesannete täitmiseks vajaliku sõnavara ja keelestruktuuride eelneva õpetamisega jne. Nii kognitiivse kui keeleteo mõttes on kasulik arendada õpioskusi, nt lugemis- ja kuulamisstrateegiaid, sõnade ja keelestruktuuride õppimise strateegiaid, kirjutamist kui protsessi jmt (Thornbury 2002, Harmer 2007).

Ükskõik kui kvaliteetse õppematerjaliga on tegemist, ei ole siiski kunagi võimalik, et see sobiks ühtmoodi kõigile õpperühmadele ja kõigile õppureile kindlas rühmas. Seetõttu peab õpetaja suutma arvestada õpperühma keskmist kognitiivse ja akadeemilise arengu potentsiaali, aga ka heterogeensust, ning oskama ülesandeid vajaduse korral diferentseerida, kohandada ja täiendada (Toomela 2009, Chamot, ilmumas). Samuti tuleb õpetajal õppijad ülesande täitmiseks ette valmistada (aidata seada õpieesmärke, anda juhiseid), organiseerida ja toetada ülesannete täitmist (moodustada rühmad, jälgida ülesande edenemist, anda lisaselgitusi ja tagasisidet jmt).



Uuringud on näidanud, et ülesande paras raskusaste sõltub suurel määral sellest, kuidas õpetaja ülesande ette valmistab ja läbi viib (Tharp, Gallimore 1988). Motiveeriv õpetaja tekitab õppijates edu ootust ning aitab kaasa edu tekkimisele ja selle märkamisele (Dörnyei, Csizér 1998).

Edu tunnetamiseks on väga oluline õpieesmärkide seadmine ja nende saavutamise jälgimine (Chamot 1999, Bandura, Wood 1989, Deci 1992 jt). Hea keeleõppe-eesmärk peaks olema pädevuspõhine (mingi oskuse omandamine, mitte keeleteadmise õppimine ega hea hinde saamine). Eesmärgid peavad olema selged, konkreetset ja mõõdetavad (Aher, Kala 1996), innustavad ja realistlikud (mitte liiga madalad ega liiga kõrged) (Brophy 2004).

Vajalik on arendada õppijate teadlikkust eesmärkide saavutamiseks vajalike õppetegevuste osas. Uuringud on näidanud, et õppijate arvamused selle kohta, mida on teise keele kursusel vaja õppida, kuidas on vaja õppida või kui kaua on vaja õppida, võivad olla küllaltki ebarealistlikud. Näiteks on Phyllis Wachob (2006) välja toonud, et tudengid, kes soovisid enda sõnul arendada rääkimis- ja kirjutamis- oskust, arvasid tema uurimuses, et tunnis peaks selle jaoks rohkem tekste lugema ja grammatikaharjutusi täitma ning rääkimis- ja kirjutamisharjutused nende eelistuste hulka ei kuulunud.

Õppeprotsessi käigus peab õpetaja andma õppijatele motiveerivat (kohest, sisulist ja julgustavat) tagasisidet, mis identifitseerib täpselt, millised aspektid õpilase töös on head ja mis vajavad arendamist. Uurimused on näidanud, et õpilased mõistavad seda laadi tagasiside abil oma tööde mitmekordse ümbertegemise kasulikkust (Wachob 2006). Motiveeriv õpetaja teeb õppija arengu nähtavaks: õpetab õppijat võrdlema oma tööd absoluutse standardiga või õppija enda eelnevate töödega (Shih, Alexander 2000), laseb õppijail endil teha vahe- ja lõppkokkuvõtteid ning anda üksteisele tagasisidet (Jürimäe jt 2014, Feldschmidt, Türk 2013). Oma tagasiside ja

hindamisega saab õpetaja rõhutada ka seda, mida ta õppeprotsessis oluliseks peab, kas õppija sisulist arengut või sõnade ja teemade nn äraõppimist.

Teise keele õppe puhul peab ühtlasi arvestama, et see on kõrge ärevusfooniga tegevus, sest võimalus eksida ja end naeruväärseks teha on suur (Dörnyei 2001). Õppijate toetamiseks on vaja sedalaadi ärevust vähendada. Selleks peab õpetaja õppijaile teadvustama, et vigade tegemine on keeleõppe loomulik kaasprotsess, mis tuleb igal juhul läbida, muidu on veatu keelekasutus võimatu, (Kaivapalu, Martin 2011), ning parandama vigu valikuliselt (vt nt Maisla 2000). Samuti on oluline, et õpikeskkond oleks turvaline, kõik tunneksid end vabalt, julgeksid katsetada, riskida ja eksida, kartmata õpetaja või kaasõppurite negatiivseid kommentaare (Dörnyei 2001). Turvalise vaimse keskkonna loomiseks peavad õpetajal olema õppijatega head suhted, ta peab õppijaid aktsepteerima ja olema nende suhtes avatud (Dörnyei 2013). Peale õpetaja peab turvaliselt mõjuma ka õpperühm ning selleks on kasulik arendada ka õppijate suhtlus- ja koostööoskusi (vt nt Hadfield 2010). Turvalise tunde jaoks on oluline kasutada õppijate juhendamisel ja tagasiside andmisel õppijaile arusaadavat keelt (mitte liiga lingvistilist terminoloogiat) ning õpetada grammatikat rohkem kommunikatiivsete harjutuste kui teoreetilise õppe abil (vt nt Rinvoluceri 1984).

Gümnaasiumi eesti keele kui teise keele tundide õppetegevused ei paku Tallinna Ülikooli EKKI uurimuse kohaselt (Metslang jt 2013) õppijatele sageli piisavalt tasemekohast väljakutset. Tundides tehakse liiga vähe ülesandeid, mis arendaksid B2- ja C1-taseme funktsionaalset keeleoskust. Osaoskustest domineerib lugemisoskuse harjutamine, kuulamis-, kirjutamis- ja rääkimisoskuse harjutusi esineb napilt. Ka õppijate toetamises on palju arenguruumi. Õppijail ei lasta seada õppe-eesmärke, neile ei õpetata õpioskusi ja motiveerivat tagasisidet antakse vähe. Grammatika- ja sõnavaraõppega

tegeldatakse ebaefektiivselt: tihti ei seostu grammatikaõpe käsitletava teemaga ning ei ole ei funktsionaalne ega kommunikatiivne. Samuti ei pöörata piisavalt tähelepanu akadeemilise sõnavara õpetamisele ning napib kommunikatiivseid sõnavara kinnistamise harjutusi.

### **Teooria rakendamine tööraamatus**

Tööraamatu koostamisel on silmas peetud, et materjal pakuks õppijaile piisavat väljakutset, võimaldades tõhusat arengut kõrgemate keeleoskustasemetega – B2 (iseseisva keelekasutaja kõrgem tase; vt Hausenberg jt 2008) ja C1 (vilunud keelekasutaja tase; vt Kerge 2008) – suunas. Nende tasemetega funktsionaalsetest vajadustest (CEFR 2007) lähtuvalt on valitud nii lugemis- ja kuulamistekstid kui ka koostatud lugemis-, kuulamis-, rääkimis- ja kirjutamis- ning grammatika- ja sõnavaraülesanded.

Tööraamatu lugemistekstide hulgas on nii pikemad arutlevad ajakirjandusartiklid kui ka eri liiki lühemad tekstid (blogipostitus, kuulutus jm). Eesmärgiks on harjutada õppijaid eri žanrite keelekasutusega: akadeemilise sõnavaraga, keerukamate keelestruktuuridega, eri stiilivarjundiga kujundliku keelekasutusega. Tekstid on üldjuhul esitatud autentsel kujul, mõned tekstid on kohendatud ja lühendatud. Tekstide juurde on loodud mitmekesised harjutused, mis arendavad nii teksti otsese sisu kui ka varjatud mõtte mõistmise oskust ning õpetavad märkama, kuidas sõnavara ja keelestruktuurid lugejat mõjutavad. Kuulamistekstid on samuti valitud vastavalt taseme nõuetele: need esindavad autentset keelekasutust, neid esitavad erisuguse tempo ja selgusega kõnelejad. Kuulamisülesanded harjutavad selliseid tekste mõistma ning nende sisu analüüsima.

Rääkimis- ja kirjutamisoskuse arendamisele pööratakse tööraamatus palju tähelepanu. Õppematerjalis on ülesandeid üldise

rääkimisoskuse harjutamiseks (nt erisugused mängulised soojendusharjutused, ajurünnakud, käsitletavate teemade arutamine paaristööna või rühmas). Samuti õpitakse täitma keerukamaid rääkimis- ja kirjutusülesandeid (nt pidama lühikõnet, viima läbi küsitlust, kirjutama arvamuskirjat, poolametlikku kirja ja blogikannet, osalema teledebatis jpm).

Ka õppijate toetamisele on tööraamatus tähelepanu pööratud. Selleks on loodud sõnavaraharjutusi, mis aitavad mõista ja omandada tasemekohaseid sõnu. Keerukamate väljenditest arusaamiseks on tekstide juures harjutusi, milles õppijal tuleb mitme pakkumise hulgast valida uue väljendi sünonüüm. Mitmetes harjutustes tegeldakse akadeemilise sõnavara omandamise ja kinnistamisega, mille valdamine on üks kõrgemate tasemete vajadus ning mis ei arene iseenesest ehk ilma teadliku õppimiseta. Sõnu ei õpita üldjuhul üksikult, vaid fraaside koosseisus ja kontekstisidusalt, et õppijatel tekiks õpitava sõnaga tugevamad leksikaalsed ja grammatilised seosed, mis aitaksid edaspidi sõnu sujuvamalt kasutada. Rääkimis- ja kirjutusülesannete täitmise toeks õpitakse keelefunktsioonide väljendamiseks vajalikke fraase (nt tõenäosuse väljendamine, sarnaste ja erinevate arvamuste väljendamine), lauseosade ühendamist erisuguste sõnadite abil ning žanrikohaseid teksti struktureerivaid fraase.

Lisaks sõnavaraülesannetele toetab keeleliste osaoskuste arengut ka keelestruktuuride harjutamine. Tööraamatus pööratakse teadvustatud tähelepanu tasemekohastele, funktsionaalselt olulistele ja veaohlikele keelestruktuuridele (nt lihtmineviku ja täismineviku kasutamine, tuleviku väljendamine, eituse väljendamine, fraasid sihitute ja sihiliste verbidega, fraasid ühendverbidega, reksioon, kesksõnafraasid, sihitis). Mitmeid struktuure käsitletakse lühidalt, aga korduvalt eri teemade juures ning põhjaliku seletamise asemel tehakse rohkem kommunikatiivseid grammatikaharjutusi – eesmärgiks on struktuuride kasutamise automatiseerimine.

Keelelise toetuse kõrval pakub tööraamat ülesannete täitmiseks ka kognitiivset tuge. Selleks on ülesannete sobiv järjestus: kergematelt raskemateni, kindlat lahendust nõudvatelt loovamateni. Näiteks tuleb lugemisülesannete puhul kõigepealt leida tekstist faktiinfo, seejärel leida tekstis väljendatud arvamused ning arutleda nende üle ning lõpuks analüüsida teksti mõju. Kuulamisülesandeid toetavad ülesanded suunavad teksti korduvalt jälgima, muutumata seejuures tüütuks; nt loetakse kõigepealt tekstist pärit lausealgusi ja ennustatakse, kuidas need võiksid lõppeda, seejärel võrreldakse oma arvamust kuulamisteksti abil. Kirjutusülesannete toetuseks esitatakse näidiseid (nt arvamused artikkel, blogikanne) ja soovitusi (kuidas kirjutada arutlevat teksti jm). Põhjalikult õpitakse kirjutamist kui protsessi: etteantud punktide abil töötatakse oma teksti mitu korda ümber. Kõigi ülesannete täitmist toetab nende tihe omavaheline seostatus.

Tööraamatus on tähelepanu juhitud ka õpistrateegiatele – näiteks arutatakse, kuidas kuulata teksti ilma järge kaotamata või kuidas mõista ebaselget teksti; selgitatakse, kuidas omandada rektisioone; õpitakse parafraseerimisstrateegiaid jm.

Õpetaja roll õppijatele paraja väljakutse ja toetuse kindlustamisel tööraamatuga töötamise juures on väga oluline. Õpetaja peaks hindama oma õppijate vajadusi ning vastavalt sellele tegema tööraamatu ülesandeid diferentseeritult – pakkuma nõrgematele õppijatele lisatoetust ning lihtsustama mõnd keerukamat ülesannet vajaduse järgi. Õpetaja ülesanne on ka aidata õppijal seada õpiesemärke ning õpetada teda jälgima nende täitmist (selleks on tööraamatu iga teema lõpus enesehinnangu skaala). Samuti juhib õpetaja ülesannete täitmist, võimaldades õppijaile seejuures nii piisavalt iseseisvust kui ka piisavalt toetust, annab õppijaile õppeprotsessis motiveerivat tagasisidet ning kindlustab rühmas õppimist soodustava õhkkonna.

## Õpetajate tagasiside tööraamatu katsetamisele

Enamik küsitletud õpetajaid arvas, et tööraamat sobib B2- ja C1-taseme keeleõppe läbiviimiseks, esines aga ka arvamusi, et materjal sobib neile, kel on juba C1-tase olemas. Valdav aramus oli, et gümnaasiumis sobib tööraamat praegu vaid osale õpperühmadest, sest ülejäänute tase on selle järgi õppimiseks liiga madal.

Vaadates ülesandeid osaoskuste kaupa võib öelda, et lugemistekste hinnati üldiselt üsna nõudlikeks. Samas leiti, et erisugused harjutused tekstide juures toetavad tekstide mõistmist hästi. Aktiivõppemeetodite järgi tehtavad lugemisülesanded aga alati ei õnnestunud – õpilased töötasid eri kiirusega, nõrgemad ei saanud ülesandest täpselt aru. Kuulamistekste peeti valdavalt üsna keerukaks, põhjusena toodi välja õppijate harjumatus autentseid tekste kuulata. Kuulamistekstide juurde kuuluvaid toetavaid harjutusi ei osanud õpetajad alati ettenähtud vormis läbi viia – näiteks kui enne kuulamist oli õppijal vaja lõpetada kuulamistekstis esinevaid arvamusi väljendavad laused oma arvamuse põhjal (eesmärgiga pakuda järgneva kuulamiseks toetust), siis mõned õpetajad jätsid selle ülesande vahele ja lasid õpilastel kohe teksti kuulata ja „õiged“ vastused kirja panna.

Üldiselt pidasid õpetajad väga kasulikuks eri ülesannete omavahelist tihedat seostatust (näiteks kuulamisülesanded olid samal ajal ka ettevalmistuseks järgnevatele suulistele ja kirjalikele arutlusülesannetele). Hästi õnnestusid õpilastel ka keerukamad rääkimisülesanded, mille juures oli toetuseks teksti kava ja teksti struktureerivad fraasid. Väga kasulikuks hinnati eri keelefunktsioonide sõnavara õppimine.

Kirjutusülesannete kohta andsid positiivset tagasisidet need õpetajad, kes olid jõudnud kirjutamise kui protsessi õpetamise teemal läbi teha projekti. Ülesanded, mis suunasid õpilasi samm-sammult

arvamusartiklit kirjutama, toetasid õpetajate sõnul õpilaste kirjutamisoskuse arengut väga hästi.

Sõnavara- ja grammatikaharjutusi peeti üldiselt parajat väljakutset ja toetust pakkuvaks. Mõni õpetaja mainis, et sõnavaraülesandeid oli kohati isegi liiga palju ja need muutusid tüütavaks. Tööraamatusse valitud grammatikateemasid peeti kasulikuks. Samas peeti grammatikateemasid nõrkade õpilaste jaoks heale toetusele vaatamata siiski raskeks (näiteks liht- ja täismineviku võrdlus) ning need oleksid õpetajate arvates vajanud rohkem harjutusi.

Tagasisidest ja õpetajakoolituse rühmatöödest selgus ka see, et õpetajad kalduvad sageli nägema enda rolli peamiselt uue materjali esitajana, ülesannete andjana, õigete vastuste kontrollija ja hindajana ning neil on palju arenguruumi õpilaste motiveeriva toetamise osas. Näiteks andes tagasisidet õpilaste kirjalikele omaloomingulistele tekstidele, olid õpetajad ülemäära kriitilised, keskendusid vaid teksti keelilisele korrektsusele ja kasutasid ülearu keerukat lingvistilist terminoloogiat.

### **Kokkuvõte ja järeldotsi**

Tööraamatu katsetamise põhjal võib järeldotsida, et analüüsitud õppematerjali abil saab õpilaste õpimotivatsiooni kujundada. Kõige motiveerivamalt mõjusid õpilastele aktiivõppemeetodite järgi läbi viidud ülesanded, mis sisaldasid omavahelist suhtlemist ja mängulisi elemente. Ka uudne projektülesande tüüp võeti hästi vastu, õpilastele meeldis suhelda tegelikus keelekeskkonnas väljaspool klassiruumi. Õppijate jaoks tähenduslikud teemad motiveerisid neid aktiivselt arutlema ja tegutsema.

Selgus, et autentsed kuulamistekstid ei ole eesti keele kui teise keele tundides eriti levinud ning tundusid seetõttu paljudel õpilastele raskevõitu. Samas avaldas osa õpilasi ise soovi edaspidi rohkem

päriselu tekste kuulata. Õpilaste motivatsiooni tõstsid ka ülesanded, mis pakkusid parajat väljakutset ning olid samal ajal hästi toetatud: etteantud kava järgi kõne pidamine, keelefunktsioone väljendavate fraaside õppimine. Kirjutamise kui protsessi õppimine oli õpilastele õpetajate hinnangul väga kasulik, aga alguses üsna harjumatu.

Katsetamise tagasisidest võib ühtlasi järeldada, et õpetajail on mõnikord keeruline eristada motiveerivust tõhususest ning huvitavust enda jaoks sellest, mis on huvitav õpilastele. Samuti tuli välja, et mõned tööraamatu harjutused on õpetajaile endale liiga uudsed, nii et nad ei osanud või ei julgenud neid kasutada (nt mõned projektülesanded, kommunikatiivsed grammatikaülesanded). Õpetajatel on arenguruumi ka ülesannete motiveerival viisil esitamise, õpilastele suurema iseseisvuse võimaldamise ja toetava ning motiveeriva tagasiside andmise osas.

Kvaliteetsetel õppematerjalidel on õppetegevustele suur mõju. Selliste materjalide loomine on aga keeruline ja ajamahukas töö, mille üheks osaks peab kindlasti olema põhjalik katsetamine. Seega on kasulik ka käesolevas artiklis analüüsitud tööraamatu kasutamise uurimist jätkata: uurida rohkemate õpetajate arvamusi ning õpilaste arvamusi ja nende keeleoskuse arengut (sealhulgas suuremas mahus ja kvantitatiivselt). Samuti oleks vaja õpetajatele pakuda praktilisi aktiivõppe meetodite koolitusi, mis sisaldaksid palju õpitu harjutamist klassis koos enda ja teiste tagasisidega.

## **Kirjandus**

- Aher, Sirje; Ulve Kala 1996. Aktiivõppe käsiraamat. Riigi Kooliamet ja USA Hariduse Arenduskeskus. Tallinn: Avita.
- Bandura, Albert; Robert Wood 1989. Effect of perceived controllability and performance standards on self-regulation of complex decision making. – *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 805–814.



- Bergin David A. 1999. Influences on classroom interest. – *Educational Psychologist*, 34, 87–98.
- Brophy, Jere 2004. *Motivating Students to Learn*. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum.
- Chamot, Anna Uhl (ilmumas). Individual characteristics in the language classroom. Learning strategies and differentiated instruction. – CLASIC 2010 Conference Proceedings. Singapore: National University of Singapore. White Plains, NY: Longman.
- Chamot, Anna Uhl; Sarah Bernhardt, Pamela Beard El-Dinary, Jill Robins 1999. *The Learning Strategies Handbook*. White Plains, NY: Longman.
- Deci, Edward L. 1992. On the nature and functions of motivation theories. – *Psychological Science*, 3, 167–171.
- Dörnyei, Zoltan 1994. Motivation and motivating in the foreign language classroom. – *Modern Language Journal*, 78, 173–284.
- Dörnyei, Zoltan 1998. Motivation in second and foreign language learning. – *Language Teaching*, 31, 117–135.
- Dörnyei, Zoltan (ed.) 2001. *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: CUP.
- Dörnyei, Zoltan; Kata Csizér 1998. Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study. – *Language Teaching Research*, 2, 203–229.
- Ehala, Martin; Mare Kitsnik 2011–2013. *Praktiline eesti keel*. Tallinn: Künnimees.
- CEFR 2007 = Euroopa keeleõppe raamdokument. Õppimine, õpetamine ja hindamine. Tartu: HTM, ERÜ; Tallinn: EKSA.
- Feldschmidt, Mari-Mall; Kersti Türk 2013. *Õhinapõhine kool*. Kujundava ja sisehindamise käsiraamat. Tartu: Atlex.
- Gardner, Robert C. 2007. Motivation and second language acquisition. – *Porta Linguarum*, 8, 9–20.
- Gilmore, Alex 2007. Authentic material and authenticity in foreign language learning. – *Language Teaching*, 40, 97–118.
- Hadfield, Jill 2010. *Rühmadünaamika võõrkeeletunnis*. Tallinn: Argo.
- Harmer, Jeremy 2007. *How to Teach English*. Pearson Education Ltd.

- Hausenberg, Anu-Reet; Marju Ilves, Annekatrin Kaivapalu, Krista Kerge, Katrin Kern, Mare Kitsnik, Ingrid Krall, Karin Rummo, Tiina Rüütmaa 2008. Iseseisev keelekasutaja. B1- ja B2-taseme eesti keele oskus. Tallinn: REKK, Atlex.
- Jürimäe, Maria; Anita Kärner, Leelo Tiisvelt 2014. Kujundav hindamine kui õppimist toetav hindamine. Tartu: Eesti Ülikoolide Kirjastus.
- Kaivapalu, Annekatrin; Maisa Martin 2011. Mis on võõrkeeleõpe ja kuidas võõrkeelt õpitakse. – Piret Kanne (toim.), Põhikooli valdkonnaraamat: VÕÕRKEELED. Tallinn: REKK. [http://www.oppekava.ee/index.php/P%C3%B5hikooli\\_valdkonnaraamatud](http://www.oppekava.ee/index.php/P%C3%B5hikooli_valdkonnaraamatud) (12.05.2014).
- Kalantzis, Mary 2012. Introducing the Learning by Design project. – New Learning. Transformational Designs by Learning and Assessment. Learning by Design. References. <http://newlearningonline.com/learning-by-design/> (12.05.2014).
- Karm, Mari 2013. Õppemeetodid kõrgkoolis. Tallinn: SA Archimedes. <http://primus.archimedes.ee/sites/default/files/Oppemeetodid.pdf>.
- Kerge, Krista 2008. Vilunud keelekasutaja. C1-taseme eesti keele oskus. Tallinn: EKSA.
- Kitsnik, Mare 2013. Praktiline eesti keel teise keelena. B2, C1. Tallinn: Kännimees.
- Lõhmus, Merle 2011. Õppemeetodite kavandamine. – Talvi Märja (toim.), Koolitaja käsiraamat. Tallinn: ETKA Andras, 40–54.
- Maisla, Diana 2000. Vigade parandamine. Tallinn: TEA Kirjastus.
- Masuhara, Hitomi 2006. The multi-dimensional awareness approach to content teaching. Jayakaran Mukundan (ed.), Focus on ELT Materials. Petaling, Jaya: Pearson/Longman, 1–11.
- Meier, Külli 2011. Õppemeetodid ja nende kasutamine. Meetodite tutvustused ja tegevusjuhised. – Talvi Märja (toim.), Koolitaja käsiraamat. Tallinn: ETKA Andras, 106–124.
- Metslang, Helena; Triin Kibar, Mare Kitsnik, Jevgenia Koržel, Ingrid Krall, Anastassia Zabrodskaja 2013. Kakskeelne õpe vene õppekeeleaga koolis. Uuringu lõpparuanne. Tallinn: Tallinna Ülikooli eesti keele ja kultuuri instituut.
- Mikk, Jaan 1986. Õppetöö motiveerimine õppekirjanduse abil. – Nõukogude Kool, 7, 27–29. <http://raud.ut.ee/~jaanm/opimotivatsioon.htm> (12.05.2014).

- Motivating 2012 = Motivating Teaching and Learning Methods. Inspiration Book. Quality Development at School. In-company Classes. TL+Q. Education and Culture DG. Lifelong Learning Programme. [www.tlqproject.eu/en/pdf/TLQ-BOOK-3-MTLM.pdf](http://www.tlqproject.eu/en/pdf/TLQ-BOOK-3-MTLM.pdf) (12.05.2014).
- Richards, Jack C. 2006. *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge: CUP.
- Rinvoluceri, Mario 1984. *Cognitive, Affective and Drama Activities for EFL Students*. Cambridge: CUP.
- Salumaa, Tarmo; Mati Talvik, Alvar Saarniit, Merilin Sild 2004. *Aktiivõppe meetodid*. Tallinn: Merlecons ja Ko.
- Sansone, Carol 2000. Interest and self-regulation: The relation between having to and wanting to. – Carol Sansone, Judith M. Harackiewicz (eds.), *Intrinsic and Extrinsic Motivation: The Search for Optimal Motivation and Performance*. (= Educational Psychology Series.) San Diego: Academic Press, 341–372.
- Saraceni, Claudia 2003. Adapting sources: A critical view. – Brian Tomlinson (ed.), *Developing Materials for Language Teaching*. London: Continuum Press, 72–83.
- Silberman, Mel (assisted by Carol Auerbach) 2006. *Active Training: A Handbook of Techniques, Designs, Case Examples, and Tips*. Pfeiffer.
- Stansbury, Meris 2011. Five things students say they want from education. – eSchool News. <http://www.eschoolnews.com/2011/07/28/five-things-students-say-they-want-from-education> (12.05.2014).
- Tharp, Roland; Ronald Gallimore 1988. *Rousing Minds to Life: Teaching, Learning and Schooling in Social Context*. Cambridge: CUP.
- Thorndyke, Scott 2002. *How to Teach Vocabulary*. Pearson.
- Tomlinson, Brian 2012. Materials development for language learning and teaching. – *Language Teaching*, 45 (2), 143–179.
- Tomlinson, Brian 2001. Connecting the mind: A multi-dimensional approach to Teaching Language through literature. – *The English Teacher*, 4 (2), 104–115.
- Toomela, Aaro 2009. *Eesti põhikooli efektiivsus. Lõpparuanne*. Tartu, Tallinn: HTM. <http://www.hm.ee/index.php?048181> (12.05.2014).
- Wachob, Phyllis 2006. Methods and materials for motivation and learner autonomy. – *Reflections on English Language Teaching*, 5 (1), 93–122.

- Williams, Marion; Robert L. Burden 1997. *Psychology for Language Teachers: A Social Constructivist Approach*. Cambridge: CUP.
- Willis David; Jane Willis 2007. *Doing Task-Based Teaching*. Oxford: OUP.
- Whittingham, Jeff; Stephanie Huffman, Wendy Rickman, Cheryl Wiedmaier (eds.) 2013. *Technological Tools for the Literacy Classroom*. Hershey: Premier Reference Source.

# The influence of learning materials on students' motivation to learn: Practical Estonian as a Second Language B2, C1

Mare Kitsnik  
Tallinn University

Learning motivation connected to a second language is affected by cultural context (the value of language studies, belief in the likelihood of success etc.) and educational context (the study programme, the teacher, using materials, the study group etc.). The article discusses the influence of one component of the educational context – learning materials – on the motivation to learn Estonian as a second language, based on the example of the *Practical Estonian B2, C1* workbook.

The workbook is a new example of study materials for Estonian as a second language for use in secondary schools, one goal of the creation of which was to increase students' motivation to learn. For this purpose, the following characteristics of motivating learning activities were taken into consideration when creating the workbook: the meaningfulness of the topics to students, the use of active learning methods, the authenticity of the texts and tasks, and suitably difficult challenges and support.

The workbook was tested during its compilation in one secondary school class and, after its completion, as a homework component of the training of secondary school teachers of Estonian as a second language. Feedback was collected from the teachers in the form of diaries.

The teachers felt that the students were most motivated by tasks carried out using active study methods that provided appropriate challenges (role play, playful vocabulary and grammar exercises, and a project task in the language environment). Students were motivated by topics that were meaningful to them (both “youth” topics and topics of overall human importance). The authentic reading tasks had an average level of motivation, while the motivation level of the authentic listening tasks was decreased by the fact that the students were not used to doing them. The

students also liked tasks that provided the necessary support in a new way (learning phrases that enabled them to express language functions and practising process writing).

Analysis of the feedback also indicated that teachers had room for improvement in regard to teaching methods: they were not always capable of presenting tasks in a motivating way and were not used to using active teaching methods, letting students make their own choices or giving students supportive and motivating feedback.

**Keywords:** meaningful topics, authentic texts and tasks, active learning, appropriate challenge and support