

Laste ja noorte eesti keele kui teise keele rääkimisoskuse arendamine mängustatud aktiivõppe abil

Mare Kitsnik^{a1}, Lili Kängsepp-Puun^b

^aTartu Ülikooli Narva kolledž

^bTartu Rakenduslik Kolledž

Annotatsioon

Eesti keele kui teise keele rääkimisoskuse õpetamise metoodikal on palju arenguvajadusi. Üheks arenguvõimaluseks on mängustatud aktiivõpe. Artiklis käsitletakse uurimust, mille käigus katsetasid Tartu ülikooli Narva kolledži 60 eesti keele kui teise keele õpetaja eriala üliõpilast õppemetoodika aines õpitud mängustatud rääkimistegevusi ning kirjeldasid oma katsetusi kodutööna. Üliõpilaste kodutöid uuriti induktiivse sisuanalüüsiga. Eesmärk oli välja selgitada, milliseid rääkimissoovi tekitavaid tegureid ja rääkimisoskuse arengut näitavaid tunnuseid üliõpilased mängustatud aktiivõppetegevustes osalenud lasteaialaste ja põhikoolinoorte tegevuses märkasid. Rääkimissoovi tekitavate tegurite kategooriaid selgitati välja viis: tegevusega kaasnenud emotsioonid, õppetegevuste jõukohasus, aktiivne tegutsemine, õppetegevuste huvitavus ja kaaslastega suhtlemine. Rääkimisoskuse arengut näitavate tunnuste kategooriaid selgus kuus: sõnavara areng, üldoskuste areng, väljendusoskuse areng, kuulamisoskuse areng, enesekindluse kasv ja loovuse areng. Kokkuvõttes sobisid õppemetoodika aines õpitud mängustatud aktiivõppetegevused laste ja noorte rääkimisoskuse arendamiseks hästi.

Võtmesõnad: teise keele õpetamine, mängustatud õpe, rääkimissoov, rääkimisoskus, eesti keel

Sissejuhatus

Eesti keele kui teise keele oskus on väga oluline nii üksikisikutele kui ka kogu Eesti riigile (Ehala & Koreinik, 2016; Riigikogu, 2018). Ometi oleme praeguseks olukorras, kus umbes pooled põhikooli lõpus eesti keele kui teise keele eksamit

¹ Narva kolledž, Tartu Ülikool, Raekoja plats 2, 20307 Narva; mare.kitsnik@ut.ee.

sooritavad õpilased ei suuda peale üheksa-aastast õpet saavutada B1-taset (Eksamite Infosüsteem, 2025). See tähendab, et need õpilased ei oska rääkida ka lihtsatel igapäevastel teemadel. Probleemi põhjendatakse sageli õpilaste eesti keele õpimotivatsiooni ja keelekeskkonna puudusega (Klaas-Lang, 2023; Klaas-Lang & Praakli, 2015; Metslang *et al.*, 2013). Vene kodukeelega õpilastest on eesti keele oskus parem neil, kel on kokkupuude keelega ka väljaspool kooli (Argus & Baird, 2022). Paljude õpilaste jaoks on aga kooli eesti keele tund ainuke koht, kus eesti keelt kasutatakse.

2024. aastal algas Eesti koolides järkjärguline üleminek täielikult eesti-keelsele õppele. See ei paranda aga iseenesest olukorda, sest kui õpilased tundides piisavas mahu rääkida ei saa, siis rääkimisoskus ei arene. Vähene rääkimisoskus võib hakata takistama ka teiste ainete õppimist. Seega on vaja kiiresti õpilaste eesti keele rääkimisoskuse taset tõsta. Üheks võimaluseks on rääkimisoskuse õpetamise metoodika arendamine, nii et see tõstaks õppijate rääkimissoovi ja arendaks nende rääkimiskust senisest tõhusamalt. Artiklis vaadeldakse, kuidas eesti keele kui teise keele õpetaja eriala üliõpilased katsetasid õppemetoodika aines õpitud mängustatud rääkimistegevusi. Eesmärk oli välja selgitada, milliseid rääkimissoovi tekitavaid tegureid ja rääkimisoskuse arengut näitavaid tunnuseid märkasid üliõpilased mängustatud aktiivõppes osalenud laste ja noorte tegevuses.

Teise keele rääkimisoskuse arendamine

Rääkimisoskus on suulise teksti loomine, mille kaudu edastatakse ja jagatakse tähendusi (Chaney & Burk, 1998). Rääkimisprotsess on kiire, spontaanne ja suuresti automaatne (Hinkel, 2017). Rääkimine eeldab võimet kuulata ja mõista vestluskaaslast, tunda sõnavara ja grammatilisi vorme ning ühendada need sujuvateks ja arusaadavateks lausungiteks, millega oma mõtteid väljendada. Samuti on vajalik oskus improviseerida – kasutada keelt kiiresti ja ilma eelneva ettevalmistuseta (Goh, 2016; Levelt, 1989). Rääkimisoskuse arenguks nii emakeeles kui ka teises keeles on vaja saada palju autentset keelelist sisendit (Ellis, 2003; Krashen, 2009), ise aktiivselt keelt kasutada (Ellis, 2003; Eskildsen, 2008; Swain, 1993) ning olla motiveeritud keelt kuulama ja rääkima (Dörnyei, 2001; Gardner, 2007).

Kuigi rääkimisoskus areneb kõige paremini loomulikus keelekeskkonnas (Doehler & Eskildsen 2022), on seda võimalik ja vajalik tõhusalt toetada ka formaalõppes. Tänapäeval peaks eesti keele õpe lähtuma Euroopa keeleõppe raamdokumendist (2007, 2023) ning toimuma kommunikatiivse keeleõppe meetodite järgi. Rääkimine on kommunikatiivse keeleõppe keskne tegevus (Adams, 2018; Kubanyiova 2018), mida tuleks arendada harjutuste ja

ülesannetega. Rääkimisharjutustel on keeleline eesmärk ja nendega harjutatakse kasutama sõnavara ja keelekonstruktsioone ning väljendama keelefunktsioone (Richards, 2006). Rääkimisülesannetel on aga suhtluseesmärk ja nendega õpitakse väljendama ennast spontaanselt nii monoloogis kui ka dialoogis (Ellis & Shintani 2014). Keeletunnid peavad olema targalt üles ehitatud. Õppijad peavad rääkimisärevusest ülesaamiseks tegema kõigepealt lihtsamaid rääkimistegevusi ja alles seejärel tulema toime keerukamate vaba rääkimise tegevustega (Goh & Burns 2012; Becker & Roos 2016). Õppetegevused peaksid motiveerima õppijaid rääkima ning võimaldama neil palju omavahel suhelda (Adams, 2018; Kitsnik, 2019; Kubanyiova, 2019).

Eesti keele kui teise keele õppemetoodikat ja õppematerjale on pärast Eesti taasiseseisvumist järjepidevalt arendatud (Pool & Kallas, 2025). Mitmed uurimused (Bernhardt & Meristo, 2023; Kitsnik *et al.*, 2020; Metslang *et al.*, 2013) on aga siiski osutanud, et rääkimise õpetamise metoodikas esineb mitmeid puudujääke. Puudus on huvitavatest, aktiivsetest ja rääkima motiveerivatest õppetegevustest. Eriti vähe rakendatakse vaba rääkimise ülesandeid, ilma milleta pole aga võimalik päriselt rääkima hakata (Kubanyiova, 2019; Thornbury, 2005). Samuti tehakse vähe paaris- ja rühmatööd, mille tulemusel jääb õppijate rääkimismaht tunnis tagasihoidlikuks. Paljudes kooliõpikutes ei ole rääkimis- oskuse arendamise ülesanded teadlikult kavandatud ja järjestatud (Jatsenko, 2025) ega vasta sageli eesti keele kui teise keele omandamise loomulikule arengurajale (Euroopa keeleõppe raamdokument 2007, 2023; Kallas *et al.*, 2022).

Ka rahvusvahelised uurimused on näidanud, et suulise keele õpetamisel keskendutakse liialt kirjalikule keelele ja grammatikale ning rääkimis- oskuse arendamine jääb sageli tagaplaanile (Goh, 2016; Kerr, 2017). Suulise keele õpetamine piirdub tihti päheõpitud tekstide, küsimustele vastamise või eksami- ks harjutamisega (Baker, 2014; Richards, 2006) ning tundides ei arendata vaba rääkimise ja suhtlemise oskust. Võib arvata, et see on vähemalt osaliselt tingitud ka õpetajate ebakindlusest kommunikatiivsete tegevuste läbiviimisel: oskamatuses sobivaid tegevusi valida, õpilasi kaasa haarata ja õppeprotsessi tõhusalt juhtida.

Mängustamine teise keele õppes

Üheks võimaluseks tõhustada rääkimis- oskuse arendamist on mängustamine (ingl *gamification*) ehk mänguelementide (väljakutsed, liikumine, ootamatus, mõistatamine, loovus, nali jmt) rakendamine tavapäraselt mittemängulistes kontekstides (Deterding, 2011). Neist peamiseks on väljakutsed (ingl *challenge*) ehk tähenduslikud õppetegevused, mille täitmiseks peab parajal määral pingutama ning mille täitmine vallandab positiivsed emotsioonid ja tekitab sisemist

motivatsiooni (Higgins, 2006). Mängustamist on palju kasutatud digitaalsel kujul, kuid seda saab edukalt kasutada ka ilma digivahenditeta.

Mängu ja mängustamise eristamiseks on siinses uurimuses lähtutud arusaamast, et mäng on valmiskujul terviklik tegevus, mida samal kujul korratakse. Näiteks on tuntud rahvalik mäng, milles joostakse muusika saatel ümber ringis olevate toolide ning muusika peatudes püütakse kiiresti istekoht leida. Toole on ühe võrra vähem kui mängijaid ning koha mitteleidja läheb mängust välja. Mängustamine on aga üksikute mänguelementide lisamine tavapärasele õppetegevusele. Näiteks istuvad õppijad ringis toolidel. Üks õppija seisab ringi keskel ning ütleb enda kohta ühe tegevuse, mida ta eile tegi, näiteks *ma käisin eile poes*. Kõik, kes käisid samuti eelmisel päeval poes, tõusevad püsti ja vahetavad kiiresti kohad. Ringi sees olija püüab samuti endale kiiresti koha leida. Kes jääb ilma kohata, läheb ringi keskele ja ütleb järgmise lause. Sel viisil harjutatakse toolimängu idee abil lihtmineviku kasutamist ja korratakse sõnavara. Sama ideed võib kasutada ka paljude teiste grammatikateemade õppimiseks.

Mängustamisel on keeleõppes tõestatud mitmeid eeliseid. Esiteks tekitab mängustamine õppijais õpitava suhtes uudishimu, huvi ja rõõmu, mis muudab keeleõppesse suhtumise positiivsemaks ning innustab õppijaid keelt kasutama (Gaudart, 2009; Kitsnik, 2019; Macedonia, 2005; Schwartz, 2020). Teiseks vähendab mängustamine rääkimisega kaasnevat ärevust, loob positiivse õhkkonna, milles õppijad tunnevad end emotsionaalselt turvaliselt ning saavad rahulikult keelt kasutada ja ebaõnnestumistest õppida (Abigail, 2015; Lobman & Lundquist, 2007; Ur, 2006). Kolmandaks töötavad õppijad mängustatud tegevustes sageli paarides või väikestes rühmades ning suhtlevad omavahel palju. See tõstab oluliselt iga õppija rääkimismahtu ja õppijate rääkimisoskus areneb mitmekesisemalt kui vaid õpetajaga suheldes (Adams, 2018; Kubanyiova 2018). Neljandaks võimaldavad mängustatud tegevused kasutada keelt tähendusrikkas kontekstis ja suhtluseesmärkide saavutamiseks ning nii tekkivad assotsiatsioonid soodustavad õpitava meeldejäämist (Mullins & Sabherwal, 2018) ja õpitavale tegeliku tähenduse kujunemist (Lobman & Lundquist, 2007).

Üks olulisemaid mängustamisega kaasnevaid tegevusi on improvisatsioon ehk impro, mis tähendab ettemääramatust ja ootamatust. Keeleõppesse sobivad hästi improteatrist pärit mitmekesised mängulised tegevused, mida tehes õppija ei tea täpselt ette, mis suunas tegevus areneb ning mida kaaslased ütlevad. Nii peab ta kiiresti reageerima ja spontaanselt rääkima, mis arendab tõhusalt vaba rääkimise oskust (Abigail, 2015; Lobman & Lundquist, 2007). Improvisatsioon nõuab kaaslaste kuulamist ja toetamist ehk koostööd. Improviseerides tuleb ka riskida ning vahel ebaõnnestumisi taluda. Seetõttu vajab improvisatsioon õnnestumiseks usalduslikke ja heasoovlikke suhteid rühmakaaslastega ning positiivset ja turvalist õpiõhkkonda (Johnstone, 1999). Improülesanded

tekitavad sageli ka nalja, kuid nali ei tohi olla eesmärk, vaid see on kaaslase kuulamise ja spontaanse reageerimisega kaasas käiv nähtus (Abigail, 2015). Õppijate arenguks on oluline, et kõik mängustatud tegevused vastaksid õppijate keelelisele tasemele (Euroopa keeleõppe raamdokument, 2023; Kallas *et al.*, 2022). Mängustamist eesti keele kui teise keele õppes põhikoolis on uurinud Kitsnik ja Hallas (2020) ning algkoolis Kitsnik ja Berezina (2021). Need uurimused on läbi viidud ühe õpetaja tundides ning neis on vaadeldud mängustamise mõju keeleoskuse üldisele arengule. Uurimused on näidanud, et mängustatud tegevused on õpilastele huvitavad, tekitavad rõõmu, tõstavad soovi ja enesekindlust eesti keelt kasutada ning arendavad õpilaste keeleoskust. Kitsniku ja Hallase (2020) uurimus näitas ka, et mängustamine ei õnnestu alati ühtemoodi, vaid sõltub õpetaja võimest valida sobivaid õppetegevusi, neid eesmärgistada ja oskuslikult läbi viia.

Uurimisküsimused

Siinse uurimuse eesmärk oli välja selgitada, milliseid rääkimissoovi tekitavaid tegureid ja rääkimisoskuse arengut näitavaid tunnuseid märkasid teise keele õpetaja eriala üliõpilased eesti keele metoodika aines õpitud mängustatud rääkimistegevusi praktiliselt katsetades. Uurimuse raames analüüsiti üliõpilaste kogemusi ja tähelepanekuid, otsides vastuseid järgmistele küsimustele.

1. Milliseid rääkimissoovi tekitavaid tegureid märkasid üliõpilased lasteaialaste ja põhikooliõpilastega mängustatud rääkimistegevusi läbi viies?
2. Milliseid rääkimisoskuse arengut iseloomustavaid tunnuseid märkasid üliõpilased lasteaialaste ja põhikooliõpilaste rääkimistegevuste käigus?

Uurimismaterjal ja -meetod

Uurimus viidi läbi Tartu Ülikooli Narva kolledži eesti keele kui teise keele õpetaja eriala üliõpilastega, kes osalesid eesti keele kui teise keele metoodika kursusel.

Valim

Uurimismaterjaliks olid metoodikaaines kahel eri õppeaastal (2023/2024. ja 2024/2025. õa-l) osalenud üliõpilaste ($n = 60$) kirjalikud kodutööd ($n = 157$). Iga üliõpilane katsetas kursusel õpitud mängustatud rääkimisülesannetest enda valikul kolme. Uurimiseks valiti need kodutööd, milles oli kirjeldatud katsetamist lasteaia- või põhikoolis. Iga katsetuse kohta kirjutasid üliõpilased

kirjelduse vastavalt õppejõu etteantud punktidele: tegevuse eesmärk, muudatused katsetamise käigus, tegevuse õnnestumine, tegevuse huvitavus ja kasulikkus õppijate jaoks, tegevuse käigus arenenud oskused. Nende kodutööde eest ei saanud üliõpilased eraldi hindeid. Enne uurimistöö algust teavitati üliõpilasi uurimisplaanist ning saadi neilt kirjalikud nõusolekud kodutööde kasutamiseks teaduslikel eesmärkidel.

Üliõpilastest 52 olid tegevõpetajad, neist 57% töötas koolis ning 43% lasteaias. Kaheksa üliõpilast ei töötanud uurimuse ajal veel õpetajana. Õpetajana töötamise kogemuse poolest jaotusid üliõpilased järgmiselt: 10% staažiga alla ühe aasta, 23% üks kuni kolm aastat, 48% neli kuni kümme aastat ning 19% enam kui kümneaastase staažiga. 55% üliõpilastest olid eesti emakeelega, 33% vene keelega ning 12% olid eesti-vene kakskeelsed. 8% üliõpilasi olid vanuses 21–30, 40% vanuses 31–40, 43% vanuses 41–50 aastat ja 8% vanemad kui 50 aastat. Mängustatud rääkimistegevusi katsetasid üliõpilased vastavalt oma soovile ja võimalustele lasteaiast, algkooli (1.–4. klass) või põhikooli (5.–9. klass) õpilastega. Andmete analüüsimisel kasutati üliõpilaste tähistamiseks koodi Ü1–Ü60.

Sekkumise protseduur

Mängustatud rääkimistegevusi õpiti metoodikaaines 180-minutilises töötoas. Õppejõud Mare Kitsnik õpetas üliõpilastele mängustatud tegevusi, mis olid varasematel täiskasvanute eesti keele kursustel (Kitsnik, 2019) ja mängustatud õppemetoodika koolitustel osutunud tõhusaks nii rääkimissoovi tekitaja kui ka rääkimisoskuse arendajana. Õppeprotsessi käigus tehti õppetegevused läbi nii, et kõik üliõpilased osalesid nendes aktiivselt. Õpitud rääkimistegevused olid enamikule üliõpilastest uudsed. Peale iga tegevust arutati lühidalt tegevuse eesmärki, tegevuse õnnestumist ja tegevusega seoses tekkinud mõtteid. Pärast seminari laadis õppejõud Moodle'i keskkonda üles tegevuste kirjeldused ning esitas kodutöö juhised.

Mängustatud rääkimistegevused jagunesid kaheks: lihtsamad ja keerukamad. Lihtsamat tüüpi tegevuste eesmärk oli õppijate häälestamine eesti keele kasutamiseks, rääkimiseks vajaliku sõnavara ja grammatiliste struktuuride harjutamine ning õppimiseks soodsa meeleolu ja energia tekitamine. Nendes tegevustes ütlesid osalejad sõnu, fraase ja lühikesi lauseid, mis nõudsid piiratud kujul improviseerimist. Lihtsamat tüüpi tegevustest valiti uurimiseks viis, mille kohta esitasid üliõpilased kõige rohkem kodutöid. Järgnevalt on esitatud nende tegevuste lühikirjeldused.

1. Teretamine ja nimede õppimine – tegevus toimus kahes etapis. Esmalt liikusid osalejad mööda ruumi, tervitasid kaaslasi ja tutvustasid end nimepidi.

Teises etapis tuli kaaslaste nimesid meenutada ning mittemeenumise korral need ära arvata. Tegevuse peaesmärk oli luua kontakt, kujundada turvalist õpikeskkonda ja valmistuda eesti keele kasutamiseks.

2. Assotsiatsioonid – osalejad töötasid paarides ning ütlesid kordamööda sõnu, nii et iga järgmine sõna oli assotsiatsioon eelmisele sõnale, näiteks *päike-kollane-juust-hiir-väike* Tegevuse peaesmärk oli aktiveerida eestikeelset sõnavara, kuulata kaaslast ning vähendada vigade tegemise hirmu.

3. Elavad pildid – osalejad tegid väikestes rühmades pantomiimpilte õppejõu nimetatud teemadel, näiteks *kohvik, loomaaed, sünnipäev*. Iga osaleja kehas-tas mingit eset või olendit ning ütles oma rolli valjusti välja, näiteks *ma olen tort, ma olen õhupall, ma olen sünnipäevalaps* jne. Tegevuse peaesmärk oli siduda keelt ja liikumist, aktiveerida sõnavara ning harjutada lühilause kasutamist.

4. Vaba tool – osalejad istusid ringis, üks osaleja seisis ringi keskel ja ütles mingi fakti enda kohta, näiteks *mul on kass*. Kõik, kelle kohta see väide kehtis, vahetasid istekohta. Ilma kohata jäänud õppija ütles järgmise fakti. Tegevuse peaesmärk oli tekitada energiat, tutvuda kaaslastega ning harjutada enesekohaste väidete ütlemist.

5. Kas see või teine? – osalejad seisis ravis üksteise taga. Rivi ees olev õppija esitas kahe valikuga küsimuse, näiteks *kas hamburger või pitsa? kas telefon või arvuti?* Teised osalejad liikusid kiiresti paremale või vasakule, olenevalt oma valikust. Küsimuse esitajale avanes „raudtee“, mida mööda ta „rongina“ läbi rivi liikus. Kes ei jõudnud õigel ajal reageerida, jäi „rongi alla“. Tegevuse peaesmärk oli esitada küsimusi ja harjutada kiiret mõistmist.

Keerukamat tüüpi mängustatud rääkimistegevuste eesmärk oli arendada vaba rääkimise oskust ning neis pidid õppijad looma improjutukesi ja pidama improdialooge. Erinevalt lihtsamatest tegevustest eeldasid need tegevused pikemat ja keerukamat improviseerimist, suhtlemist ning loo üles ehitamist. Uurimusse valiti kolm keerukamat tegevust, mille kohta esitati kõige rohkem kodutöid. Järgnevalt on esitatud nende tegevuste lühikirjeldused.

1. Lemmiktegevuse pilt – osalejad joonistasid pildi, millel nad tegid oma lemmiktegevust, ja kirjutasid selle juurde mõned võtmefraasid, mis aitasid tegevusest rääkida. Seejärel jutustasid nad oma pildist paarilisele, kes esitas ka mõne täpsustava küsimuse. Iga jutustamise järel vahetati nii pilte kui ka paarilisi. Tegevuse peaesmärk oli harjutada lühikese jutu rääkimist, kaaslaste jutu kuulamist, küsimist ja vastamist.

2. Lugu jutukuubikutega – osalejad töötasid väikestes rühmades ning löid improloo, mille peategelane oli mõni tuntud kangelane, nt Potsataja või Harry Potter. Peategelasel oli kindel eesmärk, näiteks soovis ta leida sõpra või reisida Ameerikasse. Õppijad veeretaskid järjest jutukuubikuid ja jätkasid lugu ühe lause kaupa lähtuvalt kuubikul ilmunud pildist (näiteks banaan, buss, telefon,

vihm, naeratus). Tegevuse peaesmärk oli harjutada kaaslaste kuulamist ning arendada jutu loomise oskust.

3. Tähestiku dialoog – osalejad tegid paarides erinevaid dialooge, näiteks dialoogi hamburgerikioski müüja ja halvas tujus kliendi vahel. Iga uus lause pidi algama tähestiku järgmise tähega, nt P-R-S-T jne.

Müüja: *Palun, mida teile?*

Klient: *Ruttu süüa!*

Müüja: *Siis võtke küpsised, need on kohe valmis.*

Klient: *Teete nalja vist.*

jätkub ...

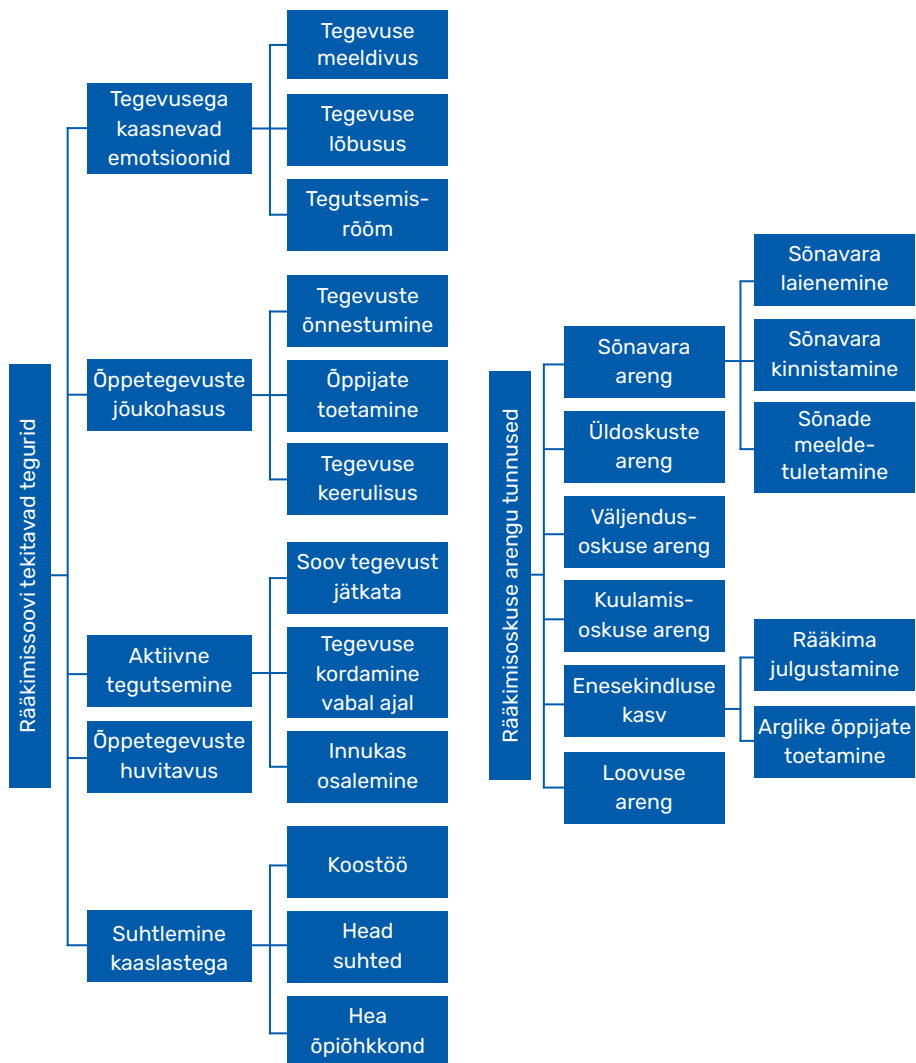
Tegevuse peaesmärk oli kuulata kaaslast, reageerida kiirelt, vestelda ja vähendada rääkimispinget.

Kokku oli uurimismaterjaliks 157 mängustatud rääkimistegevuse katsetamise kirjeldust, neist 70% moodustasid lihtsamat tüüpi tegevuste kirjeldused ja 30% keerukamat tüüpi tegevuste kirjeldused. Kõige populaarsemaks osutus lihtsam rääkimistegevus „Assotsiatsioonid“. Sellele järgnes samuti suure katsetuste arvuga lihtsam tegevus „Elavad pildid“. Katsetamiste arvult kolmas oli keerukam tegevus „Lemmiktegevuse pilt“. Üliõpilased tegid mõnikord tegevuse käigus ka teatud muudatusi. Näiteks vastasid teretamise ja nimede õppimise tegevuses lapsed enda nime asemel looma nimetusega, elavate piltide harjutust kasutati loodusõpetuse tunnis jõestiku, kosmose ja selgroogsete teema õppimiseks, tegevust „Kas see või teine?“ kasutati koolis sõnaliikide ja lasteaias taimede nimetuste õppimiseks.

Andmeanalüüs

Uurimismaterjali analüüsiti induktiivse sisuanalüüsiga (Schreier, 2012). 2024. aasta esimesel poolel lugesid artikli autorid teineteisest sõltumatult üliõpilaste 2023/2024. õppeaasta kodutööd läbi ning märkisid ära analüüsiühikud ehk need kohad tekstides, mis olid seotud uurimisküsimustele vastuste leidmisega. Igale analüüsiühikule lisati kood, nt emotsioonid, jõukohasus, aktiivsus, sõnavara, enesekindlus. Seejärel arutati äramärgitud kohad ja neile lisatud koodid omavahel läbi ning eriarvamuste korral jõuti ühisarvamusele. Sel viisil loodi kaheksa kategooriat: positiivsed emotsioonid, õppimine, aktiivsus, jõukohasus, suhtlemine, huvitatus, enesekindlus ja loovus. Märgistades märgiti ära ka, kas vastav kategooria esines positiivse või negatiivsena (kategooria nimetusele vastupidisena).

2025. aastal lisati uurimismaterjalile ka 2024/2025. õppeaasta üliõpilaste kodutööd. Esimene autor kodeeris üliõpilaste 2023/2024. aasta kodutööd uuesti, muutes seejuures mõnevõrra kategooriaid ja tekitades kategooriate juurde alamkategooriaid, et kategooriat täpsemalt analüüsida. Uued kategooriad arutati teise autoriga läbi ja kooskõlastati. Seejärel kodeeris esimene autor uute kategooriate põhjal ka üliõpilaste 2024/2025. aasta kodutööd. Kategooriad ja alamkategooriad on kujutatud joonisel 1.



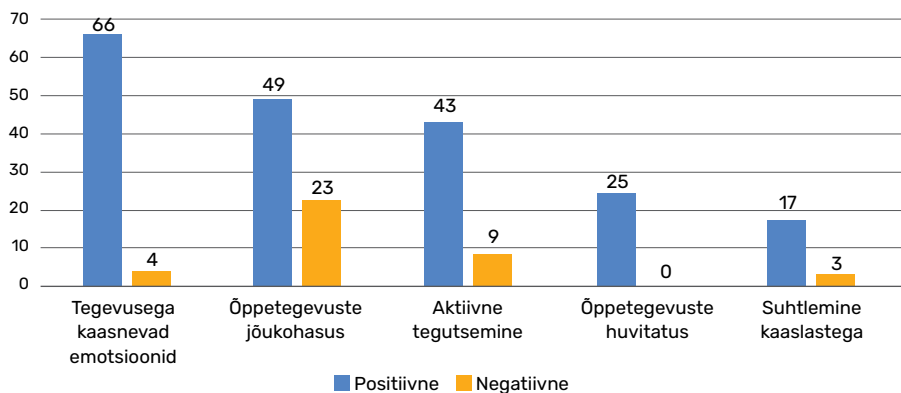
Joonis 1. Uurimuses kasutatud kategooriad

Rääkimissoovi tekitavate teguritena kujunes viis peakategooriat, millest neli jagunesid omakorda kolmeks alamkategooriaks. Rääkimisoskuse arengu tunnustena kujunes kuus peakategooriat, millest üks jagunes omakorda kolmeks ja üks kaheks alamkategooriaks.

Tulemused

Rääkimissoovi tekitavad tegurid

Uurimisküsimusele „Milliseid rääkimissoovi tekitavaid tegureid märkasid üliõpilased lasteaialaste ja põhikoolinoortega mängustatud rääkimistegevusi läbi viies?“ vastuse leidmisel tuvastati viis rääkimissoovi tekitavate tegurite kategooriat: tegevusega kaasnenud emotsioonid, õppetegevuste jõukohasus, aktiivne tegutsemine, õppetegevuste huvitavus ning suhtlemine kaaslastega. Joonisel 2 on esitatud iga nimetatud kategooria osakaal üliõpilaste kodutöodes.



Joonis 2. Kodutööde osakaal, milles nimetati rääkimissoovi tekitavaid tegureid

Nagu jooniselt näha, esines katsetuste kirjeldustes kõige enam positiivsete emotsioonide nimetamist. Sellele järgnesid õppetegevuste jõukohasuse ning laste ja noorte aktiivse tegevustes osalemise positiivne kirjeldamine. Õppetegevuste huvitavust ning laste ja noorte omavahelist suhtlemist kirjeldati mõnevõrra harvem. Negatiivsete tegurite nimetamist esines kõige rohkem õppetegevuste jõukohasuse kategoorias. Alljärgnevalt on esitatud iga rääkimissoovi tekitanud tegurite kategooria täpsem kirjeldus. Tulemuste näitlikustamiseks on esitatud tsitaate üliõpilaste kodutöödest. Tsitaadid on keeleliselt korrigeeritud ning nende juurde on märgitud üliõpilase kood ja katsetamise vanuserühm (lasteaed, algkool, põhikool).

Tegevusega kaasnevad emotsioonid

Positiivseid emotsioone oli nimetatud 66% katsetatud tegevuste kirjeldustest. Positiivsed emotsioonid jagunesid kolme alamkategoriasse: tegevuse meeldivus, tegevuse lõbusus ja tegutsemisrõõm. Kõige sagedamini nimetati tegevuse meeldivust. Üliõpilased kirjutasid, et tegevus meeldis lastele ja noortele, tegevus oli tore ning tegevust tehti hea meelega. Meeldivust ei põhjendatud sageli, ent mõnel juhul toodi meeldivuse allikatena välja liikumine, ise otsustamise võimalus, vabadus, eri rollides olemine, nali, uudsus, fantaasia ning võimalus kasutada joonistamist, palle, kuubikuid või pilte. Meeldivust võib pidada keskmise intensiivsusega emotsiooniks, kuid sageli oli sellele lisatud rõhutav määrsõna *väga*, mis viitab tugevamale positiivsele tunde.

Lastele meeldisid kõik mängud ülivõrdes väga! Lastevanemate tagasiside oli ka südant soojendav, sest lapsed muljetasid ka kodus toredatest tundidest. (Ü14, põhikool)

Teise kategooriana eristati lõbu, mille alla kuuluvad ka nali ja naer. Võrreldes meeldivusega on lõbu lühemaajaline ja tekib enamasti vahetult tegevuse ajal. Lõbu ilmnes sageli näiteks „Elavate piltide“ tegevuses, milles tuli kehastuda erinevateks olenditeks ja objektideks.

Tegevuse ajal saime nii palju naerda, sest meie pildil olid mammut, mammuti lont, jääväli, vastupidav inimene, koobas, koopalõvi, jahimees jne. Õppijatelt saadud tagasiside oli väga positiivne, lapsed tänasid. (Ü12, põhikool)

Kolmas positiivsete emotsioonide kategooria oli tegutsemisrõõm. Rõõm kui meeldivusest tugevam ja sügavam emotsioon ilmnes eelkõige seoses liikumise ning suhtlemisega. Sageli tekitasid rõõmu lihtsad tegevused „Tervitamine“, „Assotsiatsioonid“, „Kas see või teine?“, „Vaba tool“. Negatiivseid emotsioone oli mainitud vaid 4% kirjeldustest ning need olid seotud mõnes suhtlemis-situatsioonis tajutud ebamugavustundega.

Õppetegevuste jõukohasus

Jõukohasust olid üliõpilased kirjeldanud positiivses võtmes 49% ja negatiivses 23% kodutöödest. Jõukohasuse kategooria jagunes kolmeks alamkategoriaiks: tegevuste õnnestumine, õppijate toetamine ja tegevuste keerulisus. Kõige sagedamini kirjeldasid üliõpilased mängustatud rääkimistegevuste õnnestumist. Eriti edukaks hinnati lihtsamaid tegevusi, nagu „Teretamine“, „Assotsiatsioonid“ ning „Elavad pildid“. Näiteks peeti „Teretamist“ sobivaks tegevuseks tunni alguses, kuna see oli kõigile jõukohane ning samal ajal õppijaid piisavalt

kaasav ja aktiveeriv. Veel mainiti korduvalt, et lihtsamate tegevuste õnnestumine valmistas õppijaid hästi ette järgnevate keerukamate tegevuste täitmiseks. Kirjeldati ka juhtumeid, kus laste ja noorte sooritus ületas üliõpilase ootusi. Näiteks viis üks üliõpilane inimeseõpetuse tunnis algklassiõpilastega läbi tegevust „Assotsiatsioonid“ ning kartis, et õpilaste sõnavara on ülesande jaoks ebapiisav. Tegelikult suutsid õpilased aga oma sõnavarateadmisi oskuslikult inimeseõpetuse teemaga siduda.

Teise kategooriana kerkis esile õppijate toetamine. Suuremat toetuse vajadust täheldati keerukamate vaba rääkimise tegevuste puhul, kuid vähemal määral vajasisid õppijad toetust kõigis tegevustes. Üliõpilased toetasid õppijaid õppe-tegevusi täiendavalt selgitades, neile täiendavat aega andes, abivahendite kasutamist võimaldades, lauseid osaliselt ette öeldes ning tegevusi lihtsustades.

Muutsin natuke „Lemmiktegevuse pildi“ ülesannet ja joonistasime lemmiklaulu, mis tuli valida seni õpitud 14 laulu seast. Pildi juurde tuli suuliselt lisada paar lauset. Õpilaste tase on erinev, oli näha, et mõne õpilase jaoks oli raske aru saada, milliseid lauseid lisada. Lihtsustasin ülesannet ja palusin öelda pildi juurde sõnu, mis on joonistatud laulust pärit. (Ü27, algkool)

Lisaks õpetaja toetusele mängis olulist rolli ka kaasõppijate toetus, mis ilmnas nii lihtsates kui keerulisemates tegevustes. Sagedamini aitasid tugevamad õpilased nõrgemaid lausete moodustamisel.

Kolmas kategooria oli tegevuste keerulisus. Enamasti muutis tegevuse keeruliseks õppijate ebapiisav sõnavara ja lausete moodustamise oskus. Näiteks osutus „Tähestiku dialoog“ mitmel korral algkooliõpilaste jaoks liiga raskeks: kuigi õpilased suutsid nimetada vastava tähega algavaid sõnu, ei olnud nad suutelised siduma sõnu loogiliseks dialoogiks. Tegevuse keerulisust põhjustas ka juhise mittekuulamine või mittemõistmine, tegevuse uudsus ning kiire improviseerimise vajadus.

Aktiivne tegutsemine

Aktiivse tegutsemise kategoorias oli 43% kirjeldustest positiivses ja 9% negatiivses võtmes. Kategooria jagunes kolmeks alamkategooriaks: soov tegevust jätkata, tegevuse kordamine vabal ajal ja innukas osalemine. Kõige rohkem oli märgata õppijate soovi tegevust jätkata. Lapsed ja noored ei tahtnud sageli tegevust lõpetada ning palusid võimalust edasi mängida ja eesti keeles suhelda ka pärast planeeritud aja lõppu. Samuti meenutasid õpilased õpitud tegevusi järgmistes tundides, paludes neid uuesti läbi viia. Teise kategooriasse kuuluvad üliõpilaste kirjeldused selle kohta, kuidas õppijad kordasid tegevusi iseseisvalt vabal ajal. Näiteks kordasid lasteaialapsed tegevust „Kas see või teine?“ ning kooliõpilased tegevust „Elavad pildid“.

Hiljem õues võttis üks laps kastani ja tammetõru kätte ja hüüdis: kastan või tõru?.
(Ü50, lasteaed)

Nägin hiljem vahetunnis, et mõned lapsed tegid uusi pilte planeetidest.
(Ü10, põhikool)

Kolmandaks avaldus õppijate aktiivsus õppetegevustes innukas osalemises. Üliõpilased tõid korduvalt esile, et kõik lapsed või noored osalesid tegevustes nii füüsilisel kui ka kognitiivsel tasandil ehk nii liikusid kui ka mõtlesid kaasa.

Tegevus sujus üldiselt hästi, kuna lapsed said aktiivselt osaleda ja neile meeldisid nii rollimäng kui ka füüsiline liikumine. (Ü59, lasteaed)

Mõningatel juhtudel olid õppijad tegevuse alguses passiivsed, kuid aktiveerusid tegevuse käigus üksteist innustades. Mitmel korral märkasid üliõpilased ka algelt arglike ja tavaliselt õppetöös osalemisest kõrvale hoidvate laste ja noorte aktiveerumist.

Kohati täheldasid üliõpilased ka liigse aktiivsusega kaasnevaid probleeme. Mõned lapsed või noored muutusid üleerutatuks, ei suutnud keskenduda ning hakkasid kaaslast segama. Selliste probleemide lahendamiseks kasutasid üliõpilased mitmesuguseid strateegiaid: katkestasid ajutiselt tegevuse, kordasid juhiseid või andsid õppijatele aega rahunemiseks.

Õppetegevuste huvitavus

Huvitavuse kategooria esines 25% kirjeldustes ja ainult positiivsena. Peamiselt toodi välja õppetegevuste põnevust ja kaasahaaravust, mida tekitasid uudsus, valikuvõimalused, kujutlusvõime ja kehakeele kasutamine.

See tegevus oli põnev. Laste silmad särasid ja nad pakkusid erinevaid loomanimetusi vastu. (Ü38, lasteaed)

Jutukuubikutega loo tegevuse puhul mainiti korduvalt laste ja noorte loodud juttude huvitavust. Samuti märkisid üliõpilased, et selliste improlugude loomine oli õppijate jaoks huvitav, sest nad said mõelda „raamist välja“.

Suhtlemine kaaslastega

Suhtlemise kategooria esines positiivselt 17% ning negatiivselt 3% analüüsitud tegevustest. Kaaslastega suhtlemine jagati kolmeks alamkategooriaks: koostöö, head suhted ja hea õpiõhkkond. Koostöö aspektis nimetasid üliõpilased korduvalt meeskonnatöö rolli. Kui lapsed või noored töötasid väikestes rühmades ja löid koos elavaid pilte või lugusid jutukuubikutega, siis pidid nad üksteist

kuulama ja oma ideid pakkudes arvestama kaaslaste mõtetega. Samuti aitasid tugevama keeleoskusega õppijad vahel nõrgemaid.

Muukeelsetel õppijatel on küll raske ennast väljendada ühe kuubikupildi kaudu, kuid nad said siis öelda vastavalt pildile sõnu ja rühmakaaslased aitasid kokku panna lause. (Ü36, algkool)

Teiseks märgati, et mängustatud rääkimistegevused parandasid laste ja noorte omavahelisi suhteid: võimaldasid õppijatel oma kaaslasti paremini tundma õppida ja erimeelsustega toime tulla.

Oleme paar korda ka tüli proovinud lahendada tähestiku dialoogi järgi. Nalja sai palju! (Ü22, põhikool)

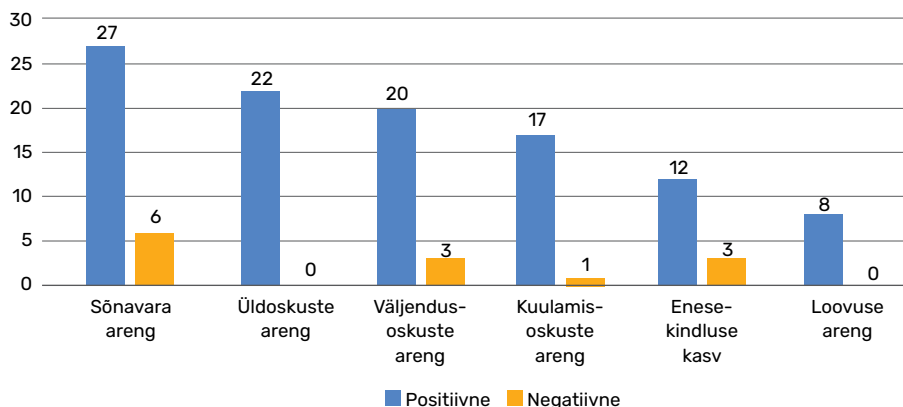
Kolmandaks aitasid mängustatud tegevused kaasa hea õpiõhkkonna loomisele: õpetasid üksteise järel ootama, oma emotsioone talitsema, üksteisesse sõbralikult ja lugupidavalt suhtuma ning viisakalt käituma.

Nii pidid ka teised õppima ootama ja leppima, et mõni mõtleb veidi aeglasemalt, samas sai laps sõna ise välja mõeldes eduelamuse ja tundis mängust samamoodi rõõmu. (Ü14, algkool)

Sageli märkisid üliõpilased, et lapsed ja noored olid mängustatud tegevustes omavahel üllatavalt sõbralikud. Mõnel juhul tekkis siiski ka probleeme, eelkõige rühmade moodustamisega – kõigi kaaslastega ei soovitud alati koostööd teha. Samuti esines kannatamatust õppijate eri kiiruse puhul või probleeme asjade (näiteks enda joonistatud piltide) jagamisega. Need probleemid suutsid üliõpilased tavaliselt lahendada, jagades õppijad ise rühmadesse, vahetades paari- lisi või selgitades õppijatele paremini tegevuse eesmärki.

Rääkimisoskuse arengut iseloomustavad tunnused

Uurimisküsimuse „Milliseid rääkimisoskuse arengut iseloomustavaid tunnuseid märkasid üliõpilased lasteaialaste ja põhikoolinoorte rääkimistegevuste käigus?“ vastuse leidmiseks moodustati uurimuses kuus rääkimissoovi arengut näidanud tegurite kategooriat: sõnavara areng, üldoskuste areng, väljendusoskuse areng, kuulamisoskuse areng, enesekindluse kasv ja loovuse areng. Joonisel 3 on esitatud iga nimetatud kategooria osakaal üliõpilaste tehtud katsetuste kirjeldustes.



Joonis 3. Kodutööde osakaal, milles nimetati rääkimisoskuse arengu tunnuseid

Rääkimisoskust iseloomustavaid tunnuseid märkasid üliõpilased kokkuvõttes vähem kui rääkimissoovi tekitavaid tegureid. Enim nimetasid üliõpilased õppijate sõnavara arengut, millele järgnesid ligikaudu võrdse märkamiste hulga üldoskuste areng ja väljendusoskuse areng ning veidi väiksema märkamiste arvuga kuulamisoskuse areng. Enesekindluse kasvu ning loovuse arengut märgati mõnevõrra vähem. Alljärgnevalt on toodud iga rääkimisoskuse arengut iseloomustava tunnuse sisuline kirjeldus. Tulemuste näitlikustamiseks on esitatud tsitaate üliõpilaste kodutöödest. Tsitaadid on keeliliselt korrigeeritud ning nende juurde on märgitud üliõpilase kood ja katsetamise vanuserühm (lasteaed, algkool, põhikool).

Sõnavara areng

Sõnavara arengut nimetati 27% kirjeldustest positiivses ja 6% negatiivses võtmes. Sõnavara kategooria jagati kolmeks alamkategooriaks: sõnavara laiendamine, sõnavara kinnistamine ja sõnade meeldetuletamine. Sõnavara laiendamist täheldati nii õpitava teema (näiteks sügis) raames kui ka üldiselt. Mängustatud tegevused võimaldasid sõnavara omandada vastavalt suhtlusvajadustele. Seejuures omandati uusi sõnu ka kaasõppijatelt. Näiteks arendas üks üliõpilane edasi „Lemmiktegevuse pildi“ tegevust, lastes õpilastel joonistada pildi uudisest, sellest kaaslasele rääkida ning iga rääkimise järel pilte vahetada.

Mul on kombeks oma klassidega alati hommikul rääkida uudiseid, mis on vahel igavaks ja pikaks veninud. See mäng tõi meie uudiste osale uue suuna.

Kui enne rääkis õpilane ainult oma uudiseid, siis nüüd pidi rääkima ka teistest ja kasutama teise õpilase sõnavara. (Ü22, põhikool)

Õpitud sõnavara kinnistamiseks kasutati korduvalt „Assotsiatsioonide“ tegevust. Näiteks lasi üliõpilane tunni lõpus õppijatel teha assotsiatsiooniketti tunni-teemaga sobivate sõnadega. Üliõpilased tõid ka korduvalt esile, et assotsiatsioonide nimetamine andis palju infot õppijate sõnavara kohta, mida sai arvestada edasiste õppetegevuste kavandamisel. Sõnavara kinnistamiseks sobis hästi ka „Elavate piltide“ tegevus. Õppijad soovisid selles tegevuses sõnu palju kordi korrata ja omandasid need niimoodi tõhusamalt.

Loodusõpetuses jäid lastel väga segaseks jõega seotud terminid ning enamikul ebaõnnestus nendega seotud kontrolltöö. Otsustasin selle klassiga viia läbi mängu „Elavad pildid“, et neid termineid kinnistada. Õpilased said loosiga rolli (peajõgi, harujõgi, lisajõgi, jõe lähe, jõe suue, vasak kallas, parem kallas, jõgikond, vesikond, meri) ning pidid võtma pildil sisse õige koha. Lastele meeldis see väga ja nad soovisid seda neli korda läbi teha, et olla eri rollides. Uus kontrolltöö ei ebaõnnestunud enam kellelgi. (Ü14, põhikool)

Kolmandaks aitasid mängustatud tegevused ka sõnavara meelde tuletada ning passiivset sõnavara aktiveerida. Kui õppijail ei tulnud mõnes tegevuses vajaminevad sõnad meelde, siis meenutasid nad neid koostöös. Probleemidena toodi mõnel korral välja, et õppijad soovisid kasutada liiga keerulisi sõnu või ei meenunud neile vajalikud sõnad ning see tekitas segadust.

Üldoskuste areng

Rääkimisoskuse arengut toetavad kaudselt ka erisugused muud oskused, mida siinses uurimuses nimetame üldoskusteks, nagu lugemisoskus, esinemisoskus, väitlusoskus jm. Üldoskuste arengut kirjeldati positiivsena 22% kodutöödest. Mängustatud tegevuste läbiviimisel märkasid üliõpilased enim õppijate lugemisoskuse ja info otsimise arengut ning eri aineteadmiste (näiteks värvide või aedviljade) omandamist. Veel märkasid üliõpilased õppijate mälu ja reaktsiooni arengut, koordinatsiooni paranemist ning pingetaluvuse ja keskendumisvõime tõusu.

Väljendusoskuse areng

Väljendusoskuse arengut nimetati positiivsena 20% ja negatiivsena 3% kodutöödest. Üliõpilased tõid esile, et mängustatud tegevused toetasid lausete moodustamise, oma mõtete väljendamise, jutustamise ning arutlemise oskuse kujunemist. Keerukamate tegevuste („Lemmiktegevuse pilt“, „Lugu jutu-kuubikutega“, „Tähestiku dialoog“) kirjeldustes oli kõige enam rõhutatud tegevuse positiivset mõju vaba rääkimise oskuse arengule. Konkreetsete osaoskustena toonitati eelkõige monoloogilise rääkimisoskuse paranemist.

Loodud jutt jäi lastele hästi meelde ja nad oskasid seda ka hiljem ümber jutustada.
(Ü42, lasteaid)

Mitu üliõpilast nimetas mängustatud rääkimistegevusi ideaalseks rääkimise õpetamise meetodiks, mis sobib hästi kõigile vanusegruppidele ning samuti eri ainete ja teemade lõimimiseks. Korduvalt mainiti ka mängustatud rääkimisülesannete uudsust ning positiivset mõju õppijate tähelepanu õppimiselt eemale viimisel. Negatiivsena toodi mõnel korral välja õppijate raskusi küsimuste esitamisel ja jutustamisel.

Kuulamisoskuse areng

Kuulamisoskuse arengut toodi positiivsena esile 17% ja negatiivsena 1% kirjeldustest. Koos kuulamisoskusega nimetati sageli ka tähelepanu arengut. Kuulamisoskust arendasid kõik mängustatud tegevused. Õppijad pidid kaaslasti tähelepanelikult kuulama, et mitte korrata juba öeldud sõnu ja fraase või et jätkata juttu asjakohaselt. Probleeme tekkis mõnel üksikul korral, kui õppijad ei kuulnud kaaslaste öeldut, sest olid ütlejast liiga kaugel või olid tegevusest liiga eelil.

Enesekindluse kasv

Enesekindluse kategooria esines positiivselt 12% ja negatiivselt 3% kirjeldustest.

Enesekindlus jagati kaheks alamkategooriaks: rääkima julgustamine ja arglike õppijate toetamine. Üliõpilased rõhutasid korduvalt, et mängustatud tegevused suurendasid julgust ja aitasid vähendada rääkimishirmu. Enesekindlust lisasid ka visuaalsed abivahendid, nagu pildid ja kaardid, ning tegevustega edukas toimetulek.

Väga tore oli vaadata, kuidas lapsed iseseisvalt tegutsesid. Tundsin, et õhkkond rühmas oli väga vaba. Õpetajana täheldasin ka seda, et lapsed olid justkui julgemad küsima abi, kui ei teadnud mingit sõna eesti keeles. (Ü31, lasteaid)

Teine alamkategooria oli arglike õppijate toetamine. Üliõpilaste hinnangul on igas õpperühmas õppijaid, kes kardavad rääkida. Mängustatud tegevustes toetas nende enesekindluse kasvu julgemate kaaslaste eeskuju, üliõpilase toetav suhtumine ning mänguformaadi pingevaba iseloom. Mitmel korral kirjeldati olukordi, kus algselt tagasihoidlikud ja ebakindlad õppijad muutusid tegevuse jooksul järjest enesekindlamaks, eriti siis, kui said juhendajalt positiivset ja toetavat tagasisidet.

See mäng meeldis lastele väga, nad oli nii vaimustuses ja mängisid hea meelega. Minu jaoks oli üllatuseks see, et rääkisid ja võtsid osa isegi need, kes tavaliselt tunnis ei räägi. (Ü9, algkool)

Enesekindluse kategooria ilmnes nii lihtsate tegevuste nagu „Teretamine“ kui ka keerukamate tegevuste, näiteks „Lemmiktegevuse pilt“ ja „Tähestiku dialoog“ kirjeldustes. Teretamise tegevusega kaasnev enesekindluse kasv näitab, et ka väga lihtsal soojendustegevustel on oluline roll õppijate esialgse ärevuse vähendamisel ning keerukamateks tegevusteks vajaliku turvalise õpiõhkkonna loomisel. Lemmiktegevuse pildi ja tähestiku dialoogi tegevused toetasid aga keelelist enesekindlust, mis on oluline vaba rääkimise oskuse kujunemiseks.

Loovuse areng

Loovuse kategooria esines üliõpilaste kodutöödest 8% ning ainult positiivsena. Loovuse käivitas sageli võimalus kehastuda teise rolli, kujutleda end sündmuste keskele ning luua uusi olukordi ja tegevusi. Sageli käivitas loovuse „Elavate piltide“ tegevus.

Lapsed said olla loovad, mõeldes, kuidas nad end köögiviljana väljendavad, milline poos või liikumine võiks sobida. (Ü59, lasteaid)

Palju kordi kirjeldati ka laste ja noorte loodud lugude andekust, näiteks jutu-kuubikutega loo tegemise tegevuses ja tähestiku dialoogis.

Arutelu

Eesti keele kui teise keele rääkimisoskuse õppemetoodika uurimine ja arendamine on väga oluline, sest õppijad ei jõua koolis või keelekursustel õppides sageli vaba rääkimise oskuseni (Eksamite Infosüsteem, 2025) ehk suutlikkuseni ilma ettevalmistuse ja toetuseta teksti luua või suhelda. Siinses uurimuses olid tähelepanu all mängustatud rääkimistegevused kui potentsiaalsed võimalused rääkimissoovi tekitamiseks ja rääkimisoskuse arendamiseks (Abigail, 2015; Kitsnik, 2019; Mullins & Sabherwal, 2018; Schwartz, 2020). Uuriti Tartu Ülikooli Narva kolledži eesti keele kui teise keele õpetaja eriala üliõpilaste kirjeldusi õppemetoodika aines õpitud rääkimistegevuste katsetamise kohta.

Esimese uurimisküsimuse „Milliseid rääkimissoovi tekitavaid tegureid märkasid üliõpilased lasteaialaste ja põhikoolinoortega mängustatud rääkimistegevusi läbi viies?“ vastuseks selgus, et üliõpilaste märgatud tegurid kuulusid viide peakategooriasse: tegevusega kaasnenud emotsioonid, õppetegevuste jõukohasus, aktiivne tegutsemine, õppetegevuste huvitavus ja kaaslastega

suhtlemine. Need tegurid on olulised, sest varasemates uurimustes (Bernhardt & Meristo, 2023; Kitsnik *et al.*, 2020; Metslang *et al.*, 2013) on täheldatud aktiivsete, huvitavate, rääkima motiveerivate ja rääkimist võimaldavate õppetegevuste nappust eesti keele kui teise keele tundides.

Kõige silmatorkavamalt kerkis siinses uurimuses esile positiivsete emotsioonide (meeldivuse, nalja ja rõõmu) teke mängustatud tegevusi sooritades (66% uuritud kirjeldustest). See ei ole üllatav, sest positiivsete emotsioonide esilekutsumine on üks mängustatud õppemeetodi olulisi tunnuseid (Gaudart, 2009; Macedonia, 2005; Schwartz, 2020). Varem Eestis läbi viidud uurimuses on Kitsnik ja Hallas (2021) näidanud, et algaja õpetaja üheksanda klassi kuue õpperühma õpilased hindasid mängustatud tunde märgatavalt lõbusamaks kui eesti keele tavatunde. Siinne uurimus näitas, et meeldivust, lõbu ja tegutsemisrõõmu tekitasid nii lihtsamad kui ka keerukamad rääkimistegevused ning nende emotsioonide põhjuseks oli liikumine, joonistamine, mänguasjade kasutamine, eri rollides olemine, uudsus, nali ja vabaduse tunne. See on kooskõlas Gaudarti (2009), Macedonia (2005) ja Schwartzi (2020) seisukohtadega, et mängustamine tekitab õppijais rõõmu, mille tõttu õppijad suhtuvad teise keele õppesse paremini ning soovivad keelt rohkem kasutada.

Üsna palju (43% uuritud kirjeldustest) kerkis siinses uurimuses esile ka õppijate füüsiline ja rääkimisaktiivsus. Lapsed ja noored osalesid mängustatud tegevustes innukalt. Nad ei soovinud tegevusi lõpetada ning kordasid neid ka vabal ajal. Aktiivne tegutsemine on keeleõppes oluline, sest loob eeldused loomulikeks suhtlussituatsioonideks. Rääkimine ei toimu siis üksnes õpetaja initsiatiivil, vaid õppijate sisemisest vajadusest ning keel muutub õppimise eesmärgist suhtlusvahendiks (Adams, 2018; Kubanyiova, 2018). Rääkimisoscuse arenguks on vaja keelt kindlasti aktiivselt kasutada (Ellis, 2003; Eskildsen, 2008; Swain, 1993). Õppijad ei saa ega soovi aga sageli õppetundides piisavalt palju rääkida. (Bernhardt & Meristo, 2023; Ellis, 2003; Metslang *et al.*, 2013; Kitsnik, 2018). Aktiivsust ei ole alati ka aktiivõppemeetoditega kerge esile kutsuda, seetõttu on mängustamine siinkohal suure potentsiaaliga. Näiteks olid üliõpilased uuringu käigus korduvalt märganud ka nende õppijate aktiveerumist, kes tavaliselt tunnis rääkida ei soovi. Siiski ei too igasugune mängustamine alati kaasa suurt aktiivsust. Kitsniku ja Hallase (2021) uurimuses hindasid üheksandate klasside õpilased mängustatud tundide aktiivsust keskmiseks ning vaid veidi kõrgemaks kui tavatundide aktiivsust. Seejuures varieerus eri õpperühmade hinnang küllaltki palju. Oluline on seega ka valitud tegevuste sobivus õpperühmale ning tegevuste oskuslik läbiviimine.

Siinses uurimuses ilmnes ka mängustatud õppetegevuste jõukohasuse olulisus (49% uuritud kirjeldustes positiivsena ja 23% negatiivsena). Sageli mainiti tegevuste õnnestumist ja tegevuste jõukohasust õppijaile. Ka varasemates

Eesti uurimustes on näidatud, et mängustamine muudab õppimise kergemaks (Kitsnik & Berezina, 2021; Kitsnik & Hallas, 2021). Siinses uurimuses kirjeldati ka juhuseid, mil tegevus õnnestus hästi, kuigi üliõpilane oli enne selle õnnestumises kahelnud. Kui katsetamiseks valitud tegevus osutus veidi liiga keeruliseks, suutsid üliõpilased selle enamasti parajaks kohendada ja õppijaid vajalikul määral toetada. Siiski oli jõukohasus peamine kategooria, mis esines kirjeldustes lisaks positiivsetele tähelepanekutele küllaltki sageli ka negatiivses võtmes. Sel juhul oli õppetegevus rühma jaoks liiga keerukas ning ei tekitanud rääkimissoovi. Ka varem on uurimustes näidatud, et eesti keele kui teise keele tunnid ei ole alati õppijaile jõukohased (Metslang *et al.*, 2013). Jõukohase õppe ülesehitamine on peamiselt õpetaja ülesanne: ta peab valima õppetegevused vastavalt oma õpperühma tasemele ja õppijaid parajal määral toetama. Selleks peab õpetaja tundma eesti keele kui teise keele arenemise loomulikku järjekorda (Euroopa keeleõppe raamdokument, 2023; Kallas *et al.*, 2022)

Veel kerkisid siinses uurimuses üliõpilaste kirjeldustest mõningal määral esile õppetegevuste huvitavus ja õppijate omavaheline suhtlemine. Huvitavus on samuti üks mängustamise omadus, mida peamiselt tekitab improtegevustega kaasnev ootamatus (Abigail, 2015; Lobman & Lundquist, 2007) ning mis peletab õppetöös vajaliku kordamise igavust (Gaudart, 2009; Macedonia, 2005; Schwartz, 2020). Huvitavust mainisidki üliõpilased selle uurimuse kontekstis enim improlugude loomise kirjeldustes. Eesti keele kui teise keele tavatunnid on sageli üsna igavad (Kitsnik, 2018). Kitsniku ja Hallase varasemas uurimuses (2021) on aga üheksanda klassi õpilaste kokkuvõtlik hinnang nii tavatundide kui ka mängustatud tundide huvitavusele pigem keskmine ja üsna võrdne. Seega tundub, et huvitavus ei ole peamine tegur, mis mängustatud tunde iseloomustab.

Suhtlemist silmas pidades mainiti korduvalt, kuidas mängustatud tegevuste ajal oli klassis sõbralik õhkkond ning arenes õppijate koostööoskus. Suhtlemine peakski aitama luua turvalist õpiõhkkonda, mis on mängustatud improtegevuste õnnestumiseks hädavajalik (Abigail, 2015; Johnstone, 1999; Lobman & Lundquist, 2007; Ur, 2006). Eesti keele kui teise keele tundides on üldiselt täheldatud liiga vähe õpilaste omavahelist suhtlemist (Bernhardt & Meristo, 2023; Kitsnik, 2018; Metslang *et al.*, 2013). Mängustatud tunnid võivad alguses suhteid ka halvendada, sest aktiivne suhtlus toob esile varjatud konfliktid (Kitsnik & Hallas, 2021). See ei tähenda, et mängustamist ei tuleks katsetada, vaid et ka mängustatud tegevused vajavad järkjärgulist harjutamist.

Teise uurimisküsimuse „Milliseid rääkimisoskuse arengut iseloomustavaid tunnuseid märkasid üliõpilased lasteaialaste ja põhikoolinoorte rääkimistegevuste käigus?“ vastused jagati kuude kategooriasse: sõnavara areng, üldoskuste areng, väljendusoskuse areng, kuulamisoskuse areng, enesekindluse kasv ja loovuse areng. Kõige rohkem märgati sõnavara arengut ning seda

peamiselt lihtsamate tegevuste puhul. See on loogiline, sest lihtsamaid tegevusi võibki pidada pigem harjutusteks, millega harjutatakse kasutama rääkimiseks vajalikku sõnavara ja keelekonstruktsioone (Richards, 2006). Siinses uurimuses toodi esile mängustatud tegevuste kasu õpitud sõnade kinnistamisel ja sõnavara laiendamisel. Ka varem on Eesti uurimustes näidatud, et mängustatud õppetegevused tõhustavad hästi sõnavara õppimist, sest motiveerivad õppijaid sõnu palju kordi ja tähenduslikus kontekstis kordama (Kitsnik, 2019; Kitsnik & Berezina, 2021).

Lai ja aktiivne sõnavara võimaldab õppijatel väljendada oma mõtteid selgelt, täpselt ja olukohaselt, kuid ainult sellest rääkimisoskuse arenemiseks ei piisa. Vaba rääkimise automaatsuse (Hinkel, 2017) saavutamiseks on vaja kindlasti pakkuda ka ülesandeid, kus saab palju rääkida (Adams, 2018; Ellis, 2003; Eskildsen, 2008; Kubanyiova 2018). Siinses uurimuses nimetasidki üliõpilased väljendusoskuse arendajana peamiselt keerukamaid tegevusi: „Lemmiktegevuse pilt“, „Lugu jutukuubikutega“ ja „Tähestiku dialoog“. Neid tegevusi võib pidada ülesanneteks, sest neil on suhtluseesmärk, nendes peab improviseerima ja pikemalt vabalt rääkima (Abigail, 2015; Ellis & Shintani 2014; Goh, 2016). Üliõpilased rõhutasid korduvalt, et mängustatud tegevused on suurepärane võimalus arendada õppijate rääkimisoskust, sest õppijad ei taju neid tegevusi õppimisena, kuigi tegelikult arenevad neid tehes palju. Varasemates Eesti uurimustes on samuti näidatud mängustamise kasu õpilaste väljendusoskuse arengule (Kitsnik & Berezina, 2021). Kitsniku ja Hallase (2021) uurimusest on aga selgunud, et üheksanda klassi õpilased ei pidanud mängustatud tunde eesti keele õppe jaoks nii kasulikuks kui tavatunde. Selle põhjuseks võib pidada nii harjumatus tunnis mängida kui ka tunde läbi viinud algaja õpetaja mõnevõrra väiksemaid oskusi tegevuste korraldamisel.

Lisaks otseselt rääkimisoskuse arenguga seotud tunnustele nimetasid üliõpilased oma kodutööde kirjeldustes veel mitmete muude oskuste arengut, nagu kuulamisoskus, mälu, tähelepanu, kehalised oskused jm. Kõik need on samuti kaudselt rääkimisoskusega seotud. Täheledati ka õppijate enesekindluse kasvu. Mängustatud tegevused julgustasid enamikku õpilastest tegutsema ning vähendasid hirmu eesti keelt kasutada. Eraldi toodi mitu korda esile arglikumate õppijate julguse kasvu. Enesekindlus on rääkimisoskuse arengus väga oluline, kuna suurendab õppija valmisolekut kasutada keelt erinevates suhtlussituatsioonides, alustada vestlust ning mitte karta vigu (Higgins 2006). Ka Kitsnik ja Berezina (2021) on näidanud, kuidas eesti keeles rääkimist kartnud algklassiõpilased muutusid kolmekuulise mängustatud eesti keele programmi käigus palju julgemaks. Samuti mainiti õppijate loovuse arengut. Õpetajad olid sageli üllatunud laste ja noorte loovusest. Loovus on rääkimisoskusega seotud, sest võimaldab kasutada keelt paindlikult ja tulla toime lünkadega oma keeleteadmistes.

Piirangud ja järeldused

Esimeseks piiranguks on kontrollgruppide puudumine. Seega ei saa võrrelda, milliseid rääkimissoovi tekitavaid tegureid ja rääkimisoskuse arengu tunnuseid oleksid üliõpilased märganud teistsuguse metoodikaga läbi viidud rääkimistundides. Teiseks piiranguks on asjaolu, et üliõpilastelt ei küsitud, kas nad märkasid konkreetseid tegureid või tunnuseid. Seega võis osa tundides tegelikult esinenud teguritest ja tunnustest jääda kirja panemata. Samas oligi siinse uurimuse fookus sellel, mida üliõpilased ise ilma otsese suunamiseta märkasid. Piiranguks võib pidada ka asjaolu, et rääkimisoskuse arengut selles uurimuses ei mõõdetud, vaid hinnati ainult üliõpilaste kirjelduste põhjal. Selle uurimuse puhul ei oleks rääkimisoskuse arengut olnud võimalik mõõta uurimuse lühiduse tõttu. Edaspidi tasuks kindlasti uurida mängustatud rääkimistegevuste mõju, kasutades kontrollgruppe ja mõõtes rääkimisoskuse arengut objektiivselt.

Siinse uurimuse põhjal võib järeldada, et kui mängustatud tegevused on hästi valitud ja läbi viidud, siis õnnestuvad need enamiku õpetajate ja enamiku õppijatega ning sobivad hästi teise keele rääkimisoskuse arendamiseks. See on uurimuse suurim väärtus. Mängustatud rääkimistegevused tekitavad õppijais rääkimissoovi ning panevad rääkima ka need lapsed ja noored, kes seda muidu teha ei taha. Rääkimistegevused arendavad ka rääkimisoskust. Lihtsamate õppe-tegevustega saab seejuures rääkimist ette valmistada ning keerukamate vaba rääkimise oskust arendada. Uurimuse väärtus on ka mängustatud rääkimistegevustega kaasnenud tegurite ja tunnuste täpsustamine.

Kokkuvõttes on mängustamisel suur potentsiaal keeleõpet motiveerivamaks ja tõhusamaks muuta. Mängustatud tegevused peavad olema aga oskuslikult valitud ja läbi viidud. Nende õnnestumine nõuab õpetajalt häid teadmisi eesti keele kui teise keele oskuse loomuliku arenguraja ning rääkimisoskuse arenguetappide kohta. Samuti peab õpetaja oskama luua head õpiõhkkonda ning valdama rühmajuhtimise meetodeid. Mängustamist tasub õpetajatele rohkem õpetada ning julgustada neid seda teiste, traditsioonilisemate meetoditega kombineerima.

Tänu

Artikkel põhineb osaliselt Lili Kängsepp-Puuni magistritööl (2024), mille juhendaja oli Mare Kitsnik. Täname kõiki üliõpilasi, kelle kodutöid saime uurida.

Kasutatud kirjandus

- Abigail, P. (2015). Incorporating theatre techniques in the language classroom. *Scenario A journal for performative teaching learning research*, 9(2), 115–124. <https://doi.org/10.33178/scenario.9.2.8>
- Adams, R. (2018). *Enhancing Student Interaction in the Language Classroom*: Part of the Cambridge Papers ELT series. [pdf] Cambridge: Cambridge University Press.
- Argus, R., & Baird, P. (2022). Eesti keelt teise keelena omandavate 7–8-aastaste laste kodusest keelekeskkonnast ja eesti keele oskusest. *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat*, 18, 75–95. <https://doi.org/10.5128/ERYa18.05>
- Baker, A. (2014). Exploring teachers' knowledge of L2 pronunciation techniques: Teacher cognitions, observed classroom practices and student perceptions. *TESOL Quarterly*, 48(1), 136–163. <https://doi.org/10.1002/tesq.99>
- Becker, C., & Roos, J. (2016). An approach to creative speaking activities in the young learners' classroom. *Education Inquiry*, 7(1), 27613. <https://doi.org/10.3402/edui.v7.27613>
- Bernhardt, K., & Meristo, M. (2023). Eesti keele omandamist toetavad tunnitegevused I kooliastme mitmekeelses klassis. *Philologia Estonica Tallinnensis*, 8. <https://doi.org/10.22601/PET.2023.08.07>
- Chaney, A. L., & Burk, T. L. (1998). *Teaching Oral Communication in Grades K-8*. Boston: Allyn & Bacon.
- Deterding, S., Dixon D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From Game Design Elements to Gamefulness: Defining „Gamification“. *MindTrek '11: Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments*, 9–15. <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>
- Doehler, S. P., & Eskildsen, S. (2022). Emergent L2 grammars in and for social interaction: Introduction to special issue. *The Modern Language Journal*, 106(S1), 3–22. <https://doi.org/10.1111/modl.12759>
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ehala, M., & Koreinik, K. (2016). Eesti keele oskus ja kasutus teise keelena. *Keel ja Kirjandus*, 12, 916–928. <https://doi.org/10.54013/kk709a2>
- Eksamite infosüsteem. <https://eis.ekk.edu.ee/eis/eksamistatistika>.
- Ellis, N. C. (2003). Chapter 4. Constructions, Chunking and Connectionism: The Emergence of Second Language Structure. In C. J. Doughty & M. H. Long (Eds.). *The Handbook of Second Language Acquisition* (pp 33–68). Oxford: Blackwell Publishing.
- Ellis, R., & Shintani, N. (2014). *Exploring Language Pedagogy through Second Language Acquisition Research*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203796580>

- Eskildsen, S. W. (2008). *Constructing a second language inventory. The accumulation of linguistic resources in L2 English*. Odense: Institute of Language and Communication University of Southern Denmark.
- Euroopa keeleõppe raamdokument: õppimine, õpetamine ja hindamine* (2007). Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium.
- Euroopa keeleõppe raamdokument: õppimine, õpetamine ja hindamine. Sõsarväljaanne* (2023).
- Gardner, R. C. (2007). Motivation and Second Language Acquisition. *Porta Linguarum*, 8, 9–20. <https://doi.org/10.30827/Digibug.31616>
- Gaudart, H. (1999). Games as teaching tools for teaching English to speakers of other languages. *Simulation & Gaming*, 30(3), 283–291. <https://doi.org/10.1177/104687819903000304>
- Goh, C. C. M. (2016). Teaching Speaking. In W. A. Renandya & H. P. Widodo (Eds.), *English Language Teaching Today. Linking Theory and Practice* (pp 143–159). Bern: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-38834-2_11
- Goh, C. C., & Burns, A. (2012). *Teaching Speaking: A Holistic Approach*. New York: Cambridge University Press.
- Higgins, E. T. (2006). Value from hedonic experience and engagement. *Psychological Review*, 113, 439–460. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.113.3.439>
- Hinkel, E. (2017). Teaching speaking in integrated-skills classes. In *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*. Hoboken: John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0256>
- Jatsenko, T. (2025). *Rääkimisoskust arendavad õppetegevused üheksanda klassi eesti keele kui teise keele õpikutes*. Magistritöö. Tartu Ülikooli Narva kolledž.
- Johnstone, K. (1999). *Impro for Storytellers*. Routledge.
- Kallas, J., Koppel, K., Pool, R., Üksik, T., & Tsepelina, K. (2022). Eesti keele kui teise keele õpetaja tööriistad. Eesti Keele Instituut. <https://doi.org/10.15155/3-00-0000-0000-0000-08C04L>
- Kerr, P. (2017). *How Much Time Should We Give to Speaking Practice?* Part of the Cambridge Papers in ELT Series. [pdf] Cambridge: Cambridge University Press.
- Kitsnik, M. (2018). *Eesti keele kui teise keele tundide ja eestikeelsete ainetundide õppemetoodika üldhariduskoolis. Rita-RÄNNE projekt. Teemakokkuvõte TP 6*. https://sisu.ut.ee/wp-content/uploads/sites/265/tp6_eesti_keeles_kui_teise_keeles_kasutamine.pdf.
- Kitsnik, M. (2019). Eesti keele kui teise keele õppimine – kas raske töö või kerge lõbu? *Keel ja Kirjandus*, 1–2, 39–57. <https://doi.org/10.54013/kk735a4>
- Kitsnik, M., & Berezina, J. (2021). Kas on olemas vähemotiveeritud ja nõrku õpperühmi? Mängustatud õppe mõjust õpilaste eesti keele kui teise keele kasutamisele kolmanda klassi näitel. *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat*, 17, 123–140. <https://doi.org/10.5128/ERYa17.07>

- Kitsnik, M., & Hallas, P.-M. (2020). Mängustatud õppetegevuste mõju üheksanda klassi õpilaste suhtumisele eesti keele kui teise keele tundidesse. *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu Aastaraamat*, 16, 77–94. <https://doi.org/10.5128/ERYa16.05>
- Klaas-Lang, B. (2023, 26. jaan). Eestikeelsele õppele üleminekul on abiks Läti kogemus. *Põhjarannik*. <https://pohjarannik.postimees.ee/7698513/birute-klaas-lang-eestikeelsele-oppele-uleminekul-on-abiks-lati-kogemus>.
- Klaas-Lang, B., & Praakli, K. (2015). Milleks mulle eesti keel? Riigikeele oskuse vajalikkusest vene koolinoorte pilgu läbi. *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat*, 11, 111–126. <https://doi.org/10.5128/ERYa11.07>
- Krashen, S. D. (2009). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Internet Edition. www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf.
- Kubanyiova, M. (2018). *Creating a Safe Speaking Environment. Part of the Cambridge Papers in ELT series*. [pdf] Cambridge: Cambridge University Press.
- Kängsepp-Puun, L. (2024). *Mängustatud aktiivõppeülesanded eesti keele rääkimisoskuse arendajana*. Magistritöö. Tartu Ülikool, eesti ja üldkeeleteaduse instituut.
- Levelt, W. (1989). *Speaking: From Intention to Articulation*. Cambridge: The MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/6393.001.0001>
- Lobman, C., & Lundquist, M. (2007). *Unscripted Learning: Using Improv Activities Across the K-8 Curriculum*. Teachers College Press.
- Macedonia, M. (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, H., Kibar, T., Kitsnik, M., Koržel, J., Krall, I., & Zabrodskaja, A. (2013). *Kaks-keelne õpe vene õppekeelega koolis: uuringu lõpparuanne*. Tallinn: Tallinna Ülikooli eesti keele ja kultuuri instituut.
- Mullins, J. K., & Sabherwal, R. (2018). Beyond Enjoyment: A Cognitive-Emotional Perspective of Gamification. Proceedings of the 51st Hawaii International Conference on System Sciences. <https://doi.org/10.24251/HICSS.2018.152>
- Pool, R. & Kallas, J. (2025). Õppematerjalide loend. <https://sonaveeb.ee/teacher-tools/#/educational-material>.
- Richards, J. C. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge University Press.
- Riigikogus oli riikliku tähtsusega küsimusena arutelu all eesti keele olukord. Istungi ülevaated. (2018, 15. märts). <https://www.riigikogu.ee/pressiteated/taiskogu/riigikogus-oli-riikliku-tahtsusega-kusimusena-arutelu-eesti-keele-olukord/>
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. Los Angeles: SAGE Publications.
- Schwartz, M. (2020). Language-conducive strategies in early language education. In M. Schwartz (Ed.), *Handbook of early language education* (pp. 1–29). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-47073-9_24-1

- Swain, M. (1993). The output hypothesis: Just speaking and writing aren't enough. *The Canadian Modern Language Review*, 50(1), 158–164. <https://doi.org/10.3138/cmlr.50.1.158>
- Thornbury, S. (2005). *How to Teach Speaking*. Harlow: Longman.
- Ur, P. (2007). *Teaching Listening Comprehension. Cambridge Handbook for Language Teachers*. Cambridge University Press.

Developing children and young people's Estonian as a second language speaking skills through gamified active learning

Mare Kitsnik^{a1}, Lili Kängsepp-Puun^b

^a*Narva College, University of Tartu*

^b*Tartu Vocational College*

Summary

Estonian as a second language is essential for individuals and the entire Estonian state (Ehala & Koreinik, 2016; Riigikogu, 2018). However, we are currently in a situation where about half of the students who take the Estonian as a second language exam at the end of basic school cannot achieve the B1 level after nine years of study (Eksamite Infosüsteem, 2025). The problem is often explained by the students' lack of motivation to learn Estonian and the lack of a language environment (Klaas-Lang, 2023; Klaas-Lang & Praakli, 2015; Metslang et al., 2013). In 2024, Estonian schools began a gradual transition to whole Estonian-language teaching. However, this might not improve the situation, because if students cannot speak sufficiently in class, their speaking skills will not develop. Poor speaking skills can also begin to hinder the learning of other subjects. Therefore, increasing the level of students' Estonian speaking skills is urgently necessary. This requires developing a methodology for teaching speaking skills to increase students' desire to speak and develop their speaking skills more effectively than before. One option for developing learning methodologies is gamified active learning.

The article discusses a study in which 60 students of Narva College, University of Tartu, specialising in Estonian as a second language teachers, tested gamified learning activities learned in the teaching methodology classes in two different academic years (2023/24, 2024/25) and described their experiments in written homework. The study analysed the students' experiences and observations, seeking answers to the following questions:

1. What factors did the students notice to encourage speaking when conducting gamified speaking activities with preschool and basic school students?

¹ Narva College, Tartu University, Raekoja plats 2, Narva 20307 Estonia; mare.kitsnik@ut.ee.

2. What characteristics characterising the development of speaking skills did the students notice during the speaking activities with preschool and basic school students?

The research material was the students' written homework. The students chose and tested three of the gamified speaking tasks they had learned in the course. For each test, they wrote a description according to the points given by the lecturer: the purpose of the activity, changes during the testing, the activity's success, the interest and usefulness of the activity for the learners, and the skills developed during the activity. The students' homework has been studied using inductive content analysis.

The gamified speaking activities were divided into simpler and more complex ones. The simpler activities aimed to tune the learners to Estonian, practice the vocabulary, grammatical structures, and language functions necessary for speaking, and create a favourable mood and energy for learning. In these activities, the participants said words, phrases, and short sentences that required limited improvisation. Of the simpler activities, the five for which students submitted the most homework were selected for study. The more complex types of gamified speaking activities aimed to develop free speaking skills and required learners to create improvised stories and hold improvised dialogues. Unlike the simpler activities, these activities required longer and more complex improvisation, communication, and story building. Three of the more complex tasks were selected for study, for which more homework assignments were submitted.

Five categories of factors that create the desire to speak emerged in the analysis: emotions associated with the activity, the affordability of learning activities, active participation, the interest in learning activities, and communication with peers.

The positive emotions associated with gamification emerged most clearly in the teachers' descriptions. They were present in 66% of the descriptions. This is not surprising, as the induction of positive emotions is one of the important features of the gamified learning method (Gaudart, 2009; Macedonia, 2005; Schwartz, 2020). Many (43% of the descriptions studied) of the learners' activity while doing gamified activities also emerged in this study, including physical and speaking activities. Active language use is necessary for developing speaking skills (Larsen-Freeman, 2011; Swain, 1993). However, learners often cannot and do not want to talk enough in lessons (Bernhardt & Meristo, 2023; Ellis, 2003; Metslang et al., 2013; Kitsnik, 2018). It is not always easy to induce activity even with active learning methods, which is why gamification has great potential here.

This study also revealed the importance of the affordability of gamified learning activities (49% of the descriptions studied were positive and 23% were negative). The success of the activities and the affordability of the activities for learners were often mentioned. However, affordability was the main category that appeared in this study, in addition to positive observations, quite often in a negative way. In this case, the learning activity was too complex for the group and did not create a desire to talk. Building accessible learning is mainly the task of the teacher, who must select learning activities according to the level of his or her learning group and support the learners to the appropriate extent.

In this study, the interestingness of the learning activities and the interaction between the learners also emerged to some extent from the students' descriptions. The students mentioned interestingness the most in the descriptions of creating improvised stories. Regarding communication, it was repeatedly mentioned how the classroom atmosphere was friendly during the gamified activities and how the learners' cooperation skills developed.

The characteristics of speaking skills were divided into six categories: vocabulary development, general skills development, communication skills development, listening skills development, self-confidence growth, and creativity development. Vocabulary development was most noticeable, mainly observed in the simpler activities. To achieve the automaticity of free speech (Hinkel, 2017), do tasks where you can talk a lot (Adams, 2018; Ellis, 2003; Eskildsen, 2008; Kubanyiova, 2018). In this study, students mainly mentioned more complex activities, such as developing communication skills. The increase in learners' self-confidence was also observed. Gamified activities encouraged most students to take action and reduced their fear of using Estonian.

The first limitation of the study is the lack of control groups. Therefore, it is impossible to compare which factors trigger the desire to speak and which signs of speaking skill development the students would have noticed in speaking lessons conducted with a different methodology. The second limitation is that the students were not asked whether they noticed specific factors or characteristics. Therefore, some of the factors and characteristics that occurred in the lessons may not have been recorded. However, this study focused on what the students noticed without direct guidance. Another limitation is that the development of speaking skills was not measured in this study, but was assessed only based on the students' descriptions. In the future, it would be worth investigating the effect of gamified speaking activities using control groups and objectively measuring the development of speaking skills.

Based on this study, it can be concluded that if gamified activities are well selected and implemented, they are successful with most teachers and learners. This is the most significant value of the study. Gamified speaking activities

create a desire to speak in learners and make children and young people who otherwise do not want to do so speak. Gamified activities also develop speaking skills. Simpler learning activities are suitable for preparing for speaking, and more complex speaking activities are suitable for developing the ability to speak freely. The value of the study is also the clarification of the factors and characteristics associated with gamified speaking activities.

Keywords: second language teaching, gamified learning, desire to speak, speaking skills, Estonian language