

Tartu Ülikool
Sotsiaal- ja haridusteaduskond
Haridusteaduste instituut
Klassiõpetaja õppekava

Nele Gellert

KUULAMISOSKUST ARENDAVAD ÜLESANDED TEISE KOOLIASTME
INGLISE KEELE ÕPPEKOMPLEKTIDES *I LOVE ENGLISH* JA *THE NEW
YOU & ME*

magistritöö

Juhendaja: Evi Saluveer

Läbiv pealkiri: Kuulamisülesanded inglise keele õpikutes

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: Evi Saluveer (MA)

.....

(allkiri ja kuupäev)

Kaitsmiskomisjoni esimees: Evi Saluveer (MA)

.....

(allkiri ja kuupäev)

Tartu 2012

Resümee

Eduka suhtlemise aluseks on oskus kuulata, ent sageli on kuulamine võõrkeeleeõppe üks raskemaid osi. Keeleteadlased on viimastel aastatel leidnud uusi efektiivseid meetodeid kuulamisoskuse arendamiseks. Siiski on varasemates uurimustes selgunud, et kaasaegsete tehnikate rakendamise asemel kasutatakse õpikutes endiselt ka aastakümnete taguseid võtteid.

Käesolevas töös analüüsiti inglise keele kuulamisharjutusi ühes eesti ja ühes austria õppekomplektis. Eesmärgiks oli välja selgitada, kuidas arvestavad vastavad komplektid keeleuurijate praeguste seisukohtadega. Eesti sarja puhul vaadeldi ka vastavust 2010. aastal vastuvõetud põhikooli õppekava nõuetele. Tulemustest selgus, et uuritud komplektides on suur erinevus kõige sagedasemate ning vähem sagedaste ülesandetüüpide vahel. Žanriliselt on austria õppekomplekt eesti omast mitmekesisem. Enim tähelepanu pööratakse mõlemas komplektis intensiivse kuulamisoskuse arendamisele. Uuritavate komplektide kuulamisülesannete hulgas oli väga vähe harjutusi paaris- ja rühmatöök. Kõige sagedamini jagatakse töökäskudes juhtnööre kuulamisaegseks etapiks.

Märksõnad: kuulamisoskuse arendamine, kuulamisülesanded, õpikute kontentanalüüs.

Listening Comprehension Tasks in Primary School English Language Textbooks /
Love English and The New You & Me

Abstract

The key to successful communication is listening. At the same time, it can be one of the most challenging parts of foreign language learning. Linguists have suggested new effective ways for developing listening skills. Yet, researchers have discovered that some tasks used in textbooks are not consistent with newer language teaching methods.

The current research studied listening comprehension exercises in English language textbooks used in Austria and Estonia. The aim of the research was to find out how much they took into account modern language teaching approaches. The results showed that the numbers of the most and the least popular exercise types varied a lot. The Austrian textbook used more different text genres than the Estonian one. Listening exercises in both textbook sets mostly required intensive listening. There were only a few listening tasks for pair- and groupwork. Most of the exercises set a task only for the while-listening stage.

Keywords: listening skills, listening comprehension exercises, textbook analysis.

Sisukord

Sissejuhatus	4
Kuulamise olemus	5
Kuulamise eesmärgid	6
Kuulamise etapid	8
Kuulamiseelne etapp	8
Kuulamisaegne etapp	8
Kuulamisjärgne etapp	9
Õpikute tähtsusest ja kuulamisülesannete hindamisest	10
Varasemad uurimused	13
Eesmärk ja uurimisküsimused	14
Metoodika	15
Valim	15
Mõõtvahendid ja protseduur	16
Tulemused	18
Kuulamisülesannete osakaal	18
Kuulamisülesannete tüübid	19
Kuulamisülesannete žanrid	20
Kuulamisviisid	21
Kuulamisülesannete eesmärgid	22
Individaalsete, paaris- ja rühmatööde osakaal	24
Kuulamisülesannete etapid	24
Arutelu	25
Tänuõnad	31
Autorsuse kinnitus	31
Kasutatud kirjandus	32
Lisa 1. Metacognitive strategies for self-regulation in learner listening (Goh, 2008)	
Lisa 2. Kontrollnimekiri	
Lisa 3. Harjutuste tüübid ja näiteid võimalikest töökäskudest	
Lisa 4. Ülesandetüüpide osakaal õppekomplektide lõikes	
Lisa 5. Ülesannete žanrite osakaal õppekomplektide lõikes	
Lisa 6. Ülesannete eesmärkide osakaal õppekomplektide lõikes	

Sissejuhatus

Inglise keel on jätkuvalt üks olulisimaid rahvusvahelisi keeli, mille oskust eeldatakse nii erinevatel kõrgkoolide katsetel kui ka pea igas ametikohas. Seega on mõistetav, miks inglise keel on paljudes koolides A-võõrkeel ning miks on inglise keele oskuse arendamise uurimine endiselt päevakajaline. Aegade jooksul on inglise keele õpetamise metoodikas toimunud aga suured muudatused. Varasemalt pöörati põhitähelepanu lugemis- ja kirjutamisoskuse arendamisele ning perfektsele grammatikatundmisele. Seevastu 1970ndatel alguse saanud kommunikatiivne lähenemine keeleõppele tõstis esile suhtlusoskuse ning sellega seoses just kuulamise kui ühe osaoskuse arendamise vajalikkuse.

Kuna kuulamine on suhtluse oluliseks osaks, kasutatakse kuulamisoskust Skopinskaya (1996) andmetel palju enam kui teisi osaoskusi. Nichols ja Stevens (1957, viidatud Elkhafaifi, 2005) on kirjutanud, et koguni 45% ajast, mille enamik inimesi veedab teistega suheldes, kulub kuulamisele, ning kõigest 30% rääkimisele, 16% lugemisele ja 9% kirjutamisele. Asheri (1982, viidatud Elkhafaifi, 2005) arvutuste kohaselt on 6-aastane laps oma elu jooksul emakeelt kuulanud vähemalt 17 520 tundi, samas kui keskmine õpilane kuuleb koolis võõrkeelt umbes 160 tundi aastas. Seda läbimõeldumalt tuleb kuulamisoskuse arendamisele võõrkeeletunnis tähelepanu pöörata.

Brewster, Ellis ja Girard (2002) tõdevad, et sageli on õpik keeletundide ainsaks programmiks, mille eesmärkide järgi seatakse kursus, mitte aga vastupidi. Samas on Goh (2008) välja toonud ka tõsiasja, et kuigi tänaseks on kuulamisoskuse arendamist põhjalikult uuritud ning välja töötatud uusi efektiivseid tehnikaid, ei kao kasutusest ka vanad võtted. Ta leidis kaasaegseid õpikuid uurides, et neis sisaldub muuhulgas ka 20 aastat tagasi kasutusel olnud meetodeid. Sarnaselt on ka Vollmuth (2004) leidnud, et kirjastused annavad välja vanade õpikute kordustrükke ilma neid metoodiliselt kaasajastamata. Õpetajad usaldavad aga õpikuid kui keeleteadlaste poolt koostatud materjale, kuigi puudub dokumenteeritud analüüs tekstide kasutatavuse kohta koolis.

Mikk (2001) on kirjutanud, et varasemalt pole õppekirjandus õppekava muutustega kaasas käinud, ent muutmaks koolides realiseeritavat õppekava, tuleb eelkõige tõhustada just õpikuid. Ka Läänemets (2000) nõustub, et iga muudatus õppekavas peab kajastuma ka õppekirjanduses. Kuna valdav osa eesti õpetajatest eelistab töötada konkreetse õpikuga (Mikk, 1995), on tähtis vaadata, kuidas peegelduvad kaasaegsed kuulamisoskuse arendamise tõekspidamised enam kasutatavate inglise keele õppekomplektide kuulamisharjutustes ning kuidas nad võimaldavad rakendada uut põhikooli õppekava (2010), mis eriliselt rõhutab just suhtluspädevuse, sh kuulamisoskuse arendamist.

Kuulamise olemus

Kuulamine on retseptiivne ehk vastuvõtlik oskus, mis tähendab, et kuulaja mõtestab lahti teiste inimeste poolt edastatud sõnumeid. Selleks, et kuuldust aru saada, tuleb mõista nii üksikuid häälikuid ja silpe kui ka sõnu ja fraase, nii lausete grammatilisi struktuure kui pikki lausete jadasid, kusjuures tähendus sõltub ka intonatsioonist ning sõnade ja lausete rõhust (Lindsay & Knight, 2006). Harmeri (2003) sõnul kasutab kuulaja lisaks keeleteadmistele ka oma nn eelteadmisi maailmast, so vaimseid kujutlusi tüüpilistest (suhtlus)situatsioonidest. Ta väidab, et edukas kuulaja tunneb teema, suhtlusmuurite või spetsiifiliste keeletunnuste kasutamise põhjal ära situatsiooni ning suudab järgneva teksti kohta õigeid ennustusi teha. Ka Richards (s.a) rõhutab kuulaja aktiivset rolli võõrkeele õppimisel, sest tema olemasolevatest teadmistest sõltub nii sõnumi tähenduse mõistmine kui ka uue info vastuvõtmine ja omandamine. Emakeelt kuulates toimivad eespool mainitud protsessid alateadlikult, ent võõrkeelt õpetades peab kuulamisprotsessile kui sellisele rohkem teadlikku tähelepanu pöörama.

Kuulates ollakse vastuvõtja rollis, ometi ei tähenda see tingimata passiivsust (Lindsay & Knight, 2006). Vestluse käigus partnerit aktiivselt kuulates reageeritakse vahetult näiteks näoilmetega, aga ka selgitusi küsides või paludes kiiremini või aeglasemalt rääkida. Võõrkeele tunnis leiab enamasti aset passiivne kuulamine, see tähendab, et kuulatakse lindistusi või kellegi poolt ette loetavat teksti ning kõnevoolu sekkumata täidetakse kontrollharjutusi. Passiivne kuulamine võib ülesandest lähtuvalt olla küll väga intensiivne, aga kuulajal puudub võimalus või vajadus tekstivoolu aktiivselt sekkuda. Ent ka lindistuste abil on võimalik aktiivset kuulamist harjutada. Näiteks võib õpilastele anda õiguse teksti vajalikul hetkel peatada või korrata, või paluda neil kuuldule žestide või grimassidega reageerida.

Eristatakse ka ekstensiivset ja intensiivset kuulamist. Scrivener (2005) käsitleb ekstensiivset kuulamist kui globaalset kuulamist tekstist üldise ettekujutuse saamiseks või peamõtte tabamiseks. Tomlinson (2010) on leidnud, et ekstensiivse kuulamise tekstid võimaldavad õpilasi mõjutada nii kognitiivselt kui ka afektiivselt, pannes neid kaasa mõtlema ning tekitades erinevaid emotsioone, mistõttu võõrkeele omandamine toimub tõenäolisemalt sügavamal tasandil. Harmeri (2003) käsitluses on ekstensiivne kuulamine ka klassiväline kuulamine, kus õpilased valivad kuulamisteksti vastavalt oma soovile ja maitsele. Käesolevas töös kasutatakse mõisteid ekstensiivne kuulamine ja globaalne kuulamine sünonüümina. Intensiivne kuulamine (ka detailne kuulamine) seevastu toimub keeletunnis, kui kuulatakse lindistusi või õpetajat/ külalist/ kaasõpilast ning keskendutakse spetsiifilistele detailidele.

Kuulamise eesmärgid

Algajale võõrkeeleeõppijale on kuulamine alati väljakutse. Eriti laste puhul on oluline anda enne harjutuse algust konkreetset juhennõrid, millele nad oma tähelepanu koondama peaksid. Vastasel juhul püüavad nad töödelda kõike kuuldu ega koonda oma tähelepanu efektiivselt (Hadfield & Hadfield, 2008). Näiteks töökäsk „kuula tähelepanelikult ja jäta meelde“ treenib pigem mälu kui kuulamisoskust ning võib õpilase asjatult ärevaks teha, nurjates harjutuse soorituse juba eos. Ka Scrivener (2005) meenutab oma kooliajast, et kuulamisharjutuste ajal nägi ta palju vaeva kogu info meelde jätmiseks, ent kuulamist õppis ta sel viisil väga vähe. Tegelikult pole vaja mõista iga kuuldu sõna, et teksti mõttest aru saada. Küsimustega tutvumine enne harjutuse ettemängimist aitab luua elulisema situatsiooni ning julgustab õpilasi, sest tavapäraselt on inimestel kuulates mingi kindel eesmärk, millele keskenduda.

Olenevalt situatsioonist võivad kuulamise üldised eesmärgid olla erinevad. Harmer (2003) jagab need kahte peamisse rühma: kuulamine kui vahend mingi olulise detailse info hankimiseks (näiteks infoliinile helistades) ning meelelahutuslik kuulamine (näiteks sõbra meenutused möödunud puhkusereisist). Detailsem käsitlus eristab lisaks eespool mainitud ka kuulamist spetsiifilise info saamiseks, kuulamist üldise mõtte või sisu mõistmiseks ning kuulamist võõrkeeleeõppimiseks (Lindsay & Knight, 2006). Richardsi (s.a.a) sõnul tuleks keeletunnis just viimast senisest rohkem teadvustada, sest oluline osa võõrkeelee sisendist (*input*) tuleb just kuulamise teel. Tema eristab kuulamisel mõistmise (*listening as comprehension*) ja omandamise (*listening as acquisition*) taset.

Kuulamisharjutuste üldised eesmärgid võõrkeelelo tunnis Goweri, Phillipsi ja Waltersi (1995) näitel on:

- globaalse kuulamisoskuse arendamine;
- intensiivse kuulamisoskuse arendamine;
- konteksti loomine rollimänguks;
- sõnavara tutvustamine „loomulikus“ kontekstis.

Ent kuulamisharjutustel võivad võõrkeelelo tunnis olla veel teistsugusedki õppe- ja kasvatusesmärgid (Brewster, Ellis, Girard, 2002):

- õpilaste rahustamine läbi vaimse tegevuse, kui nad on liiga lärmakad ja rahutud;
- õpilaste ergutamine, kui nad näivad väsinud või tüdinunud;
- üldise suhtumise parandamine kuulamisharjutustesse läbi erinevate meelelahutuslike harjutuste (mis treenivad samas ka keskendumist ja mälu);
- erinevate keeleaspektide arendamine (hääldus, rõhk, rütm ja intonatsioon, sõnavara, grammatilised struktuurid);

- mõistete kinnistamine;
- kaaslastega suhtlemise soodustamine;
- kirjaoskuse arendamine.

Nagu eelnevast loetelust näha, võib kuulamisülesannetel olla mitmesugused eesmärgid, mis sõltuvad nii materjalist, tunni kontekstist kui õpilaste vajadustest. Lisaks õppe-eesmärkide täitmisele pakuvad kuulamisülesanded häid võimalusi erinevateks kasvatuslikeks või meelelahutuslik-motiveerivateks vahepaladeks. Harmer (2003) leiab, et pakkudes kuulamiseks näiteks õpilaste lemmikmuusikat, on võimalik muuta tunni atmosfääri ja luua ühendus meeldiva vaba aja ning kohustusliku õppimisaja vahel. Tomlinson (2010) nõustub, et senisest enam tuleks pöörata tähelepanu nõo esteetiliselt haaravate kuulamistekstide kasutamisele, mis pakuvad õpilastele teatavat keelelist naudingut ning seeläbi tõhustavad vastava keele omandamist. Nii Graham (2006) kui ka Paterson ja Willis (2008) on kirjutanud, et inglise keele tunnis laulmine aitab lastel õppida sõnu ja väljendeid ning soodustab õige häälduse, rütmi ja rõhkude omandamist laste jaoks lõbusas ja loomulikus kontekstis.

Kuulamise eesmärgist sõltub ka kuulamisoskuste ja strateegiate kasutamine (Richards, s.a.a). Field (1998) defineerib kuulamisoskusi kui õpitavat keelt emakeelena kõnelevate inimeste „kaasa sündinud“ kompetentsust, mille võõrkeele õppijad peavad harjutamise käigus omandama. See pädevus hõlmab foneetika valdamist, sõnatuvastuse tehnikaid, viitemudeleid ja infoedastusviise, mida õpitavas keeles kasutatakse. Buck (2001, viidatud Richards, s.a.a) selgitab, et kognitiivsed kuulamisstrateegiad on seotud sisendi mõistmise ja mälu säilitamisega. Metakognitiivsete võtete all peetakse silmas planeerimist (millise teksti ja ülesannetega on tegemist, mida on vaja ülesannete sooritamiseks?), jälgimist (kuidas ma teksti mõistan, kuidas see sobitub minu varasemate teadmistega, millised on probleemkohad?) ning hindamist (kas ma saavutasin planeeritud eesmärgid, kas kasutatud strateegiad olid sobivad, kuidas ma tekstist üldiselt aru sain?) (Goh, 2008). Oskuste ja strateegiate kasutamine vastavalt kuulaja eesmärgile on seotud kuulamisetappidega (vt ka lisa 1).

Ent ka eesmärgistamata kuulamine võib kuulamisoskuse üldisele arengule kasuks tulla. Kärtneri (2000) sõnul treenib see kõrva ning arendab nii hääldamisoskust, intonatsiooni kui rõhutunnetust. Kokkuvõtvalt võib siiski öelda, et õpilaste valmisolek ja motivatsioon on eesmärgistatud kuulamisülesannete puhul suurem. Teades, mida harjutuses nõutakse ja millele kuulates rohkem tähelepanu pöörata, väheneb laste sooritushirm ja tõuseb enesekindlus. Õpetaja jaoks on eesmärkide seadmine oluline selleks, et valida sobiv kuulamistekst ning püstitada eesmärgi ja tekstiga sobiv kuulamisülesanne.

Kuulamise etapid

Selgema ülesandepüstituse sõnastamisel on vajalik ka kuulamise erinevate etappide teadvustamine. Richards (2005) eristab kuulamisülesannetel võõrkeele tunnis kahte teineteist täiendavat rolli, millest sõltub kuulamise etappide eesmärk ja vorm: kuulamine teksti mõistmiseks ning kuulamine keele omandamiseks. Tavaliselt on kuulamisharjutustel kolm etappi: kuulamiseelne, kuulamisaegne ja kuulamisjärgne etapp.

Kuulamiseelne etapp. Kuulamiseelses ehk sissejuhatavas etapis valmistatakse õpilasi kuulamiseks ette – eesmärgiga äratada huvi, tutvustada teemat ning aktiveerida taustteadmisi (Gower jt, 1995). Mitmed autorid (Hadfield & Hadfield, 2008; Skopinskaya 1996) on kirjutanud, et kui sõnavara või teema on kuulajale suures osas võõras, ei osata tekstis vahet teha tähtsal ja vähetähtsal infol. Ka Harmeri (2003) sõnul mängivad teksti mõistmisel olulist rolli nii lause pikkus kui tundmatute sõnade hulk. Seetõttu on sõnavara tutvustamine ning taustteadmiste aktiveerimine enne kuulamist eriti oluline. Elkhafaifi (2005) uurimuse kohaselt võib aga kuulamiseelne sõnavara tutvustamine tekitada probleemi, kus õpilased keskenduvad kuulates liigselt neile konkreetsetele sõnadele. Harmer (2003) rõhutab siiski, et tundmatute sõnade tähenduse tuletamine konteksti põhjal on üks olulisemaid kuulamisoskuseid. Seega võiks enne kuulamist tegeleda vaid kuulamisülesande seisukohalt olulisemate võtmesõnadega.

Läbi taustteadmiste aktiveerimise luuakse kuulamiseelses faasis vajalikud eeldused kuulamisoskuse arenemisele üldiselt üksikule (*top-down processing*, Richards, s.a.a). Selleks võib kasutada äraarvamisi ja vestlusi (*Kellest/ millest tuleb juttu? Mis võiks sinu arvates olla kõneleja seisukoht teatud teemal? Mida tead Austraaliast?*, jne), aga ka muid tegevusi nagu lausete või piltide järjestamine, tean/ tahan teada kirjutamine, sõnade/ väljendite ühendamine tähendusega, millise väitega nõustud/ ei nõustu jne. Kõige olulisem on aga selgitada õpilastele võimalikult täpselt, mis on kuulamise konkreetne eesmärk (Lindsay & Knight, 2006).

Kuulamisaegne etapp. Kuulamise ajal on peamine eesmärk teksti sisu mõistmine (*listening as comprehension*) (Richards, 2005; Skopinskaya, 1996). Mitmed autorid vaidlevad, kas harjutust tuleks kuulata üks või mitu korda, sest erinevalt aktiivsest vestlusest pole kõigis reaalsetes kuulamissituatsioonides võimalik kõnelejat peatada või kordust paluda. Seetõttu tuleks näiteks Uri (1996) arvates õpilasi julgustada võimalikult palju infot koguma ühe kuulamiskorraga. Field (1998) ja Elkhafaifi (2005) aga on seisukohal, et maksimaalse kasu saamiseks peaksid õpilased ühte teksti kuulama kaks või rohkemgi korda, sest iga korraga mõistavad nad seda üha rohkem. Ka Scrivener (2005) väidab, et kui eesmärgiks on kuulamisoskuse arendamine ning ülesanne on seatud õpilaste võimete piirile, tuleks harjutust korrata seni, kuni õpilased tunnevad, et on suutelised õigeid vastuseid leidma.

Kuulamisaegete ülesannete eesmärk on treenida kuulamisoskusi, mistõttu tuleks peale igat kuulamist küsida õpilastelt tagasisidet ning vajadusel suunata arusaamatuks jäänud mõistmisel (Hadfield & Hadfield, 2008). Esimeseks kuulamiseks on soovitatav püstitada lihtsam ülesanne, mis eeldab ekstensiivset kuulamist ehk teksti üldise mõtte tabamist. Näiteks sobib esimene kuulamine eelnevalt tehtud ennustuste kontrollimiseks. Lisaks saavad õpilased üldise ülevaate teksti struktuurist ja sisust ning on valmis järgmi(st)el kuulamis(t)el detailidele keskenduma. Leidub ka ülesandeid, mille töökäsk nõuab ainult kuulamist (nt tüüp „kuula“). Selline kuulamine arendab häälduse, intonatsiooni ja rõhutunnetust (Kärtner, 2000). Keeleteadlikkuse arendamiseks tehakse teistkordsel kuulamisel tavaliselt märkamisharjutusi (Richards, 2005). Sellisteks harjutusteks võivad olla näiteks erinevuste leidmine kuuldu teksti ning kirjaliku teksti vahel, aga erinevate autorite näiteid sünteesides ka mitmed teised ülesanded:

- kuula ja korda (*Chinese Whispers*);
- kuula ja joonista/ värvi (*Picture dictation*);
- kuula ja leia sobiv pilt;
- kuula ja järjestajad/ laused;
- kuula ja märgi teekond kaardil;
- kuula ja täida lüngad/ ankeet/ tabel/ joonis/ plaan vms;
- kuula ja jooni alla kuuldu sõnad/ telefoninumbrid vms;
- kuula ja paranda vead/ leia erinevused;
- kuula ja täida käsklus (*TPR – Total Physical Response, Simon Says*);
- Bingo (sõnadega, numbritega, piltidega jne) (Brewster, Ellis, Girard, 2002; Lindsay & Knight, 2006; Skopinskaya, 1996).

Lisaks soovitab Wilson (2003) treenida sõnatuvastust *dictogloss*-tüüpi harjutuste abil, kus õpilased püüavad esialgu individuaalselt, seejärel rühmas võimalikult täpselt taastada kuuldu lühikest teksti. Tulemust originaaltekstiga võrreldes peaksid nad koostöös õpetajaga aimu saada oma kuulamisprobleemidest.

Kuulamisjärgne etapp. Peale kuulamist kontrollitakse esmalt vastuseid ning vajadusel kommenteerib õpetaja probleemseks osutunud aspekte või tehakse hääldusharjutusi (Lindsay & Knight, 2006). Kuna selles etapis on eesmärgiks teksti mõistmise süvendamine ja keeleteadmiste omandamine, peaksid õpilased peale kuulamist olema võimelised kuuldu teavet uues situatsioonis kasutama (Richards, 2005; Skopinskaya, 1996). Sageli minnakse üle teisi osaoskusi (kõnelemist, kirjutamist) arendavatele tegevustele, näiteks kirjutatakse kuuldu teemal lühike ülevaade. Goh ja Taib (2006) lisavad, et kuulamisoskuse teadlikuks arendamiseks võiks kuulamisele järgneda muuhulgas ka õpilaste enesevaatlus oma

kuulamisprotsesside anaüüsimiseks. Kuulamisjärgsed harjutused võivad olla kuulatud teksti laienduseks või ka teemaarenduseks (Kärtner, 2000).

Näiteid kuulamisjärgsetest restruktureerimise harjutustest (Brewster, Ellis, Girard, 2002; Lindsay & Knight, 2006; Skopinskaya, 1996; Richards, 2005):

- dialoog/ rollimäng kuulatud teemal;
- kuuldud teksti lugemine;
- kuuldud väljendite (vm keelestruktuuride) kasutamine oma lausetes;
- kokkuvõtte kirjutamine kuuldust (ka näiteks klassis läbiviidud lühiaurimusest hobide kohta);
- kuuldud loole lõpu kirjutamine;
- võrdluse koostamine kuuldu põhjal;
- probleemi, mõistatuse lahendamine.

Kärtner (2000) rõhutab, et kaasajal on kuulamise etappide puhul kõige tähtsam õpilase ettevalmistamine kuulamiseks: kuulamiseelne etapp peab motiveerima ning aitama luua konteksti. Kuulamise ajal tuleb aga tähelepanu pöörata sellele, et motivatsioon ei kaoks, näiteks ei tohi kuulamisega ülesanded sisaldada palju kirjutamist ning nende lahendamiseks peab jääma piisavalt aega. Richards (2005) omakorda tähtsustab kuulamisjärgset etappi, kuna uue teadmise kinnistamiseks vajavad õpilased võimalust seda kasutada. Eelnevat silmas pidades võib kokkuvõtvalt öelda, et kuulamise etapid peavad moodustama kõiki osaoskusi integreeriva terviku.

Õpikute tähtsusest ja kuulamisülesannete hindamisest

Õpikuid (õppekomplekte) võib pidada võõrkeeleõppe võtmekomponendiks, kuna valdav osa õpetajatest eelistab töötada konkreetse õpikuga (Mikk, 1995). Richardsi (s.a.b) sõnul annavad õpikud keeletunnis peamise osa võõrkeele sisendist ning sageli määravad tunni sisu, osaoskuste õpetamise vahekorra ning õpilaste keeleharjutused. Kogenematu õpetaja jaoks võib õpik olla omakorda õppevahend sellest, kuidas tunde planeerida ja läbi viia. Seetõttu on hea õpiku tunnuseks kasutusmugavus, st harjutustel on selged eesmärgid ning tegevustel lihtsad juhised, et õpetajad ei peaks kulutama liigselt aega materjalide kasutamisega tutvumisele. Eelnevat silmas pidades on vajalik osata õpikuid kriitiliselt hinnata ning oma õpilaste vajadustele kohandada.

Mikk (1995) selgitab, et õpikute analüüsil vaadatakse kõigepealt enamasti üldmuljet: õpiku mahtu, autoreid, kirjastajat ning kas õpik tundub esmavaatlusel huvitav. Ka Littlejohn (2011) on märkinud, et uuritakse nii füüsilisi näitajaid kui ka sisulisi küsimusi nagu soorollide esindatus, erinevate kultuuride kajastamine või keskkonnasäästlikkuse propageerimine.

Pedagoogilisest aspektist lähtuvalt on tema arvates aga olulisem vaadata materjalide meetoodilist poolt, nende eesmärged, keelelist sisu, ülesannete valikut ning õpiku ja peatükkide ülesehitust. Seejärel tuleks Miku (1995) sõnul hinnata õpiku vastavust õppekavale ning ühiskonnas kehtivatele kasvatusesmärkidele ja väärtustele (nn koolikõlblikkust – Läänemets, 2000).

Ülesannete puhul hinnatakse nende eesmärged, sõnastust, raskusastet ning mida on tarvis nende lahendamiseks teha (Mikk, 1995). Leida võiks ülesannete protsendi, millel on üks õige vastus ning kaks ja enam õiget vastust; lisaks grupeerida ja loendada ka erinevaid suurusi sisaldavad ülesanded ja need harjutused, mille vastuses eeldatakse tekstis nimetatud suurusi. Mikk (2000) tähtsustab ülesannete puhul ka selliseid küsimusi, teste ja muud, mis arendavad õpilaste enesekontrolli oskust ning annavad õpilasele vahetut tagasisidet tema saavutuste kohta. Samas peaks olema võimalus materjali kordamiseks ja vigade parandamiseks.

Littlejohn (2011) täiendab, et harjutuste analüüsil on tähtis lisaks konkreetsele ülesandepüstitusele tähelepanu pöörata ka sellele, kuidas antud tegevus toetab lapse üldist õppeprotsessi (kas see haakub tema varasemate teadmistega, kas see mõjutab kuidagi tema hinnanguid ning kas see arendab tekstimõistmist, väljendusoskust ja erinevaid osaoskusi). Lisaks on soovitatav vaadata ka eeldatavat töö organiseerimise laadi, milline on individuaalsete, paaris- ja rühmatööde ning kogu klassi hõlmavate tööde suhe.

Läänemets (2000) on välja toonud spetsiifilisemad nõuded keeleainete õppevarale. Näiteks peaks materjal vastama kaasaegsele keelekasutusele ja -normile, ent mitte liialt „... kultiveerima väheharitud keelekasutaja kõnepruuki ja massimeedia keelekasutust põhikooli ja gümnaasiumi õpikutes“ (lk 21). Oluline on õpikute funktsionaalsus: ühelt poolt peaksid nad pakkuma reaalselt keelekasutust ja suhtlusvõimalusi, ent teiselt poolt sisaldama näiteid ka ilukirjandusest ja tarbetekstidest. Kuulamisoskuse arendamisel peaks arvestama seda, et liigutaks reproduktiivsetelt oskustelt (sh järelhääldamine) produktiivsetele okustele (nt iseseisev lause moodustamine).

Mitmed ülalkirjeldatud nõuetest kajastuvad ka riiklikes nõuetes õppekirjandusele, kus öeldakse veel, et õppekirjandus peaks suunama aktiivõppemeetodite (sh paaris- ja rühmatööd, rollimängud ning projektitööd) rakendamisele ning õppeülesanded peaksid olema mitmekesised, ainedidaktiliselt otstarbekad, nende tööjuhendid aga asjakohased ja arusaadavad. Uus õppekava täiendab, et võõrkeel on eelkõige vahend teabe hankimiseks, seega on suhtluspädevuse arendamisel oluline arvestada õppija suhtlusesmärkidega. Õpilased peaksid kuulama erinevaid tekstiliike, nt teadaanded, kuuldemängud, jutustused, raadiosaated, spontaansed vestlused, telefonikõned, intervjuud, laulud jne (Hadfield & Hadfield, 2008; Harmer, 2003). Kui esimeses kooliastmes sobivad uue õppekava kohaselt kuulamisoskuse

arendamiseks sellised tegevused nagu näiteks pildi täiendamine kuuldu põhjal, loetellu sobimatu sõna äratundmine, tähelepanumängud nagu bingo, laulude ja luuletuste ridade järjestamine ja riimide leidmine, siis teises kooliastmes lisanduvad vormilt keerukamad ülesanded nagu tabeli täitmine, joonise täiendamine ning sõnade järjestamine lauseteks ja lausete/ lõikude järjestamine tekstiks. Osaoskuste õpetamine peaks olema integreeritud.

Uus õppekava esitab väga selgelt oodatavad õpitulemused, näiteks teise kooliastme lõpetaja peaks muuhulgas tulema toime igapäevastes suhtlusolukordades õpitavat keelt emakeelena kõnelejaga. Seevastu Scriveneri (2005) sõnul on kuulamise puhul oluline protsess ise, mitte tulemus. Selmet peale kuulamist ainult kontrollküsimusi esitada, tuleks õpilastele juba enne teksti kuulamist anda pigem mingi realistlik tegevus harjutusest saadava info põhjal. Tema seab kuulamisharjutustele järgmised nõuded:

- ülesanne peab eeldama tõepoolest kuulamist, mitte näiteks transkriptsioonist maha lugemist kuulamise ajal;
- kuulamisharjutus ei tohi olla lihtsalt mälutest;
- harjutused peaksid olema mingil moel realistlikud või kasulikud;
- harjutus peab aitama kuulamisoskust aktiivselt paremaks muuta;
- ülesandepüstitus ei tohiks õpilast kohutada.

Gower jt (1995) ning Hadfield ja Hadfield (2008) lisavad, et tähelepanu tuleks pöörata ka erinevatele situatsioonidele (näiteks juhatuse küsimine) ja formaalsuse tasemele (näiteks formaalne kõne või vestlus sõprade vahel).

Rõhutatakse ka kuulamisülesannete teema tähtsust, sest kui teema ja žanr õpilasi ei huvita, ei pruugi nad harjutuse sooritamisele täie tõsidusega pühenduda (Harmer, 2003; Põhikooli riiklik..., 2010). Richardsi (2006) sõnul on motiveerivad teemad kaasaegsed ja päevakorralised ning seostuvad õpilaste kogemustega. Samas pole olemas teemat, mis kõiki huvitaks ning konkreetset õppekomplekti kasutades pole ka võimalik ainult huvitavaid harjutusi kuulata. Kuulamisetape arvestades aitab ebahuvitava teema vastu huvi tekitada mõni põnev fakt või äraarvamismäng enne kuulamist. See äratav tähelepanu ning aktiveerib õpilaste taustteadmisi (Gower jt, 1995). Ka kuulamist sissejuhatavad arutelud piltide põhjal või teemaga seotud küsimused aitavad õpilastel teemaga paremini seostuda.

Niisiis on kuulamisülesandeid analüüsidest terve hulk erinevaid sisulisi ja vormilisi aspekte, mida vaadata. Lühidalt kokkuvõttes võiks silmas pidada ülesannete tüüpe (st mida on vaja teha), žanrilist mitmekesisust, erinevate kuulamissituatsioonide esindatust, individuaal- ja rühmatööde suhet, kuulamise eesmärke ja seda, milliseid tegevusi sõnastavad töökäsud kuulamise eri etappideks.

Varasemad uurimused

Inglise keele õpetamist ja õpikuid on läbi aegade mitmest aspektist uuritud. Vollmuth (2004) on uurinud Saksamaa algkoolides kasutatavaid inglise keele õpikuid, lähtudes tekstianalüüsil keelelisest, meetoodilisest ning sisulisest tasandist ning jälgides ka autentse keele kasutamist. Peatükkide tasandil analüüsis ta muuhulgas ka erinevaid osaoskusi arendavate tegevuste suhet. Kuulamisülesannete puhul hindas Vollmuth nii nende esitust, tekstimõistmise hindamise viisi kui ka globaalse ja detailse kuulamise osakaalu. Ta leidis, et uuritavate õpikute kõigist ülesannetest keskmiselt 22,3% on kuulamisülesanded. Enamasti (73,7%) kannab teksti ette õpetaja (nt dialoog käpiknukuga) ning kõigest veerandil juhtudest kasutatakse helikandja abi. Samas rõhutab Vollmuth just ettevalmistatud tekstide vajalikkust laste kuulamisoskuse arengul, sest need harjutavad õpilasi erinevate häälte, intonatsioonide ja aktsentidega. Õpilastelt eeldatakse kõige rohkem (66%) mitteverbaalset reaktsiooni füüsiliste väljenduste näol (*TPR*) ning 34% reaktsioonidest on suulised vastused nii inglise kui vajadusel saksa keeles. *TPR*-tüüpi harjutuste eelisenä on Vollmuth välja toonud selle, et harjutust saavad aktiivselt sooritada ka need õpilased, kes saavad võõrkeelest juba aru, ent ise seda produtseerida veel ei oska.

Fuchs (2006) uuris inglise keele õpetamisega seonduvat Austria algkoolides 2005. aastal jõustunud uue riikliku õppekava tingimustes. Alam-Austria algkoolides enamlevinud õpikutesari *Playway to English* pakub kuulamisoskuse arendamiseks mitmekesiseid abivahendeid nagu pildikaardid, jutukesed ja jutukaardid, laulud, rütmid, videod ja käpiknukud. Fuchs leidis, et õpilastele meeldib laulude ja jutukeste kordamine väga, ent nendib siiski, et õpik võiks pakkuda rohkem võimalusi õpitud väljendeid elulähedasemates situatsioonides harjutada.

Prenn (2007) vaatles Austrias inglise keele õppe üleminekut esimesest kooliastmest teise ning analüüsis enamlevinud õppekomplekte *Playway to English* (algkooli astmes) ning *The New You & Me* (teises kooliastmes). Ta leidis, et kui *Playway to English* keskendus eelkõige suhtluspädevuse arendamisele, siis *The New You & Me* pakkus võrdselt harjutusi kõikidele osaoskustele. Viimase õpiku suureks plussiks tõi Prenn, et õpik pakub tuge iseseisvaks õppimiseks tutvustades erinevaid õpistrateegiaid. Kuulamisoskuse arendamise seisukohalt on oluline märkida, et ka teise kooliastme õpik sisaldab rohkelt laule ja rütme, ent võrreldes varasemaga on lisandunud ka lastepäraseid dialoogid ning rollimängud. Lisaks on välja arendatud põhjalik lisamaterjalide kogu (*Schulbuch Extra*) iseseisvaks kasutamiseks internetis.

Masuhara ja Tomlinson (2010) analüüsisid rahvusvahelisele turule mõeldud inglise keele õpikuid lähtudes uuematest võõrkeele omandamise teooriatest ning küsitlesid õpetajaid, kes

kasutavad vastavaid õpikuid iga päev. Nad leidsid, et paljud õpetajad eelistaksid huvitavamaid teemasid ja tekste, mis seostuksid rohkem õppijate igapäevaeluga ning ärgitaks seega rohkem kaasa mõtlema. Samuti arvati, et grammatikaharjutused võiksid olla (kuulamis)tekstidega integreeritud ning õpikud peaksid senisest enam arvestama erinevate õpistiilide vajadusi. Praegu kasutusel olevates õpikutes paistab olevat palju (kuulamis)teksti järgseid harjutusi, mis valmistavad õpilasi ette eksamitestideks (nt valikvastused, õige-vale vastus, ühenda, täida lüngad, lõpeta laused), ent vähe on tegevusi, mis soodustaks keelekasutust reaalses olukorras (nt arutelud, rollimängud jms).

Tartu ülikoolis on varem inglise keele õpikuid vaadeldud näiteks kultuuriteemade käsitlemisest lähtuvalt või analüüsitud funktsionaalset lugemisoskust arendavaid harjutusi (vt nt Kiis, 2011; Rajaste, 2009). Kirjutatud on ka õpikute üldisest hindamisest ja valimisest (vt nt Paju, 2001), ent kuulamisharjutusi õppekomplektides senini uuritud ei ole.

Eesmärk ja uurimisküsimused

Valdav osa õpetajatest kasutab keeletunni planeerimisel ja läbiviimisel konkreetset õpikut (Mikk, 1995). Samas on viimasel ajal õpikuid uurides jõutud tulemuseni, et neid on liiga vähe kaasajastatud (Goh, 2008; Vollmuth, 2004) ning need pole õppekava muudatustega kaasa läinud (Mikk, 2005). Seoses uue riikliku õppekava vastuvõtmisega Eestis 2010. aastal on õppevara analüüsimine ja hindamine hetkel eriti päevakajaline.

Käesoleva magistritöö eesmärk on analüüsida Eesti koolides enamlevinud inglise keele õppekomplekti *I Love English* 3. ja 4. osa kuulamisharjutusi¹ kaasaegsete kuulamisoskuse arendamise teooriate valguses. Samuti analüüsitakse Austria koolides enim kasutatavat õppekomplekti *The New You and Me* 1. ja 2. osa (mis vastavad II kooliastmele), et tulemusi omavahel võrrelda ning saada parem ülevaade vastava õppekirjanduse hetkeseisust.

Õppekomplekti *I Love English* puhul on eesmärgiks analüüsida ka, kuivõrd võimaldavad sealsed kuulamisülesanded täita uue riikliku õppekava nõudeid. Eesmärkidest tulenevalt püstitati järgmised uurimisküsimused:

1. *Kui suur on vaadeldavates õppekomplektides kuulamisülesannete osakaal võrreldes teisi osaoskusi arendavate ülesannetega?* Kaasajal tähtsustatakse kuulamise kui ühe osaoskuse teadlikku arendamist. Oluline osa võõrkeele sisendist tuleb just kuulamise teel (Richards, s.a.a), mistõttu on tähtis, et õpikutes oleks erinevaid osaoskusi arendavate ülesannete tasakaal.

¹ Inglisekeelset sõna *task* (*listening task*) võib eesti keelde tõlkida nii ülesande kui harjutusena. Eesti keele seletav sõnaraamat lubab mõlemat kasutatada keeleõppega seoses. Seega käesolevas töös kasutatakse sõnu harjutus ja ülesanne sünonüümidena.

2. Milliseid tekstižanre/ situatsioone ja kuulamisülesannete tüüpe leidub analüüsitavates õppekomplektides ning milline on individuaalseks ja rühmatööks mõeldud harjutuste osakaal? Õppekava kohaselt lähtutakse võõrkeeleeõppes eelkõige õpilase igapäevastest suhtlusolukordadest ja -eesmärkidest. Õpieesmärkide täitmiseks soovitatakse kasutada erinevaid aktiivõppemeetodeid, aga ka konkreetsemaid ülesandeid nagu tabeli täitmine, joonise täiendamine, jms.

3. Millistele kuulamisoskuse arendamisega seotud eesmärkidele pööratakse rohkem tähelepanu ning milline on erinevaid kuulamisviise arendavate ülesannete osakaal?

Kuulamisel võivad olla mitmesugused õppe-eesmärgid, näiteks erinevate kuulamisviiside (aktiivne ja passiivne, intensiivne ja ekstensiivne) arendamine, sõnavara kinnistamine, erinevate keeleaspektide ja teiste osaoskuste arendamine (Brewster jt, 2002; Gower jt, 1995). Õppekava rõhutab muuhulgas osaoskuste õpetamist integreeritult.

4. Kuidas soodustab töökäskude sõnastus erinevate kuulamisetappidega arvestamist? Üks viimasel ajal uuritud meetod õpilaste kuulamisoskuse arendamiseks on kuulaja kognitiivsete ja metakognitiivsete kuulamisstrateegiade kasutamise õpetamine (Goh ja Taib, 2006). Metakognitiivsed võtted hõlmavad kuulamise teadlikku planeerimist, jälgimist ja hindamist (Goh, 2008) ning sarnanevad seetõttu kuulamisetappidega. Kindlat õppekomplekti kasutades sõltub etappide jälgimine nii õpetajast (kuidas tema harjutuste sooritamist läbi viib) kui ka töökäsu sõnastusest õpikus.

Metoodika

Valim

Analüüsimiseks valiti Eesti koolides enamlevinud õppekomplektid *I Love English 3* (Jõul ja Kurm, 2009) ja *I Love English 4* (Jõul ja Kurm, 2009), mis vastavad teisele kooliastmele (tingimusel, et inglise keele õpetamist alustatakse teises või kolmandas klassis). Nimetatud komplektid koosnevad õpikust, töövihikust, õpetajaraamatust, kontrolltööde kogumikust ning helikassetist. Võrdluseks valiti Austria koolides laialt levinud õppekomplektid *The New You and Me 1* (Gerngroß, Puchta, Davis, Holzmann, 2005) ja *The New You and Me 2* (Gerngroß, Puchta, Davis, Holzmann, 2005), mis vastavad sealse koolisüsteemi viiendale ja kuuendale klassile. Antud komplektid koosnevad õpikust, töövihikust, õpetaja metoodikaraamatust ning CD-kogumikust.

Mõõtvahendid ja protseduur

Õppevara koolikõlblikkuse hindamiseks on põhiliselt kolm meetodit: eksperthinnang, kooliekspereiment ning õppeteksti statistiline analüüs (Läänemets, 2000; Mikk, 2000). Et kooliekspereiment on väga ajamahukas ning majanduslikult kulukas, analüüsitakse antud töös kuulamisülesannete võimalikke statistilisi näitajaid ning lähtutakse eksperthinnangu andmise soovist (sisuanalüüs). Kuna spetsiaalselt kuulamisülesannete hindamiseks koostatud mõõtvahendit ei leitud, koostati töö jaoks vastav kontrollnimekiri teooria põhjal (lisa 2). Õpikutest lisandusid ülesandetüübid, mida teoorias ei mainitud (nt „kuula ja kontrolli“, „kuula ja vasta küsimustele“, „kuula ja märgi õige-vale“).

Valitud õppekomplektides (õpikutes ja töövihikutes) loendati igas peatükis kuulamisülesanded, märgiti nende tüüp ja žanr; määrati, millist kuulamisostkust need arendavad, mil viisil kuulamist eeldavad ning millised on nende kuulamisülesannete muud eesmärgid. Kuulamisülesannetena arvestati vaid õpikute autorite poolt määratud vastava märgistusega ülesandeid. Kui üks ülesanne sisaldas mitut töökäsku (näiteks kuula ja loe ning seejärel vasta küsimustele), pandi kirja kõik tüübid (kuula ja loe, kuula ja vasta küsimustele). Ülesande tüübi määramisel lähtuti õpikus oleva töökäsu sõnastusest, näiteks *Listen and point to the picture* – tüüp „kuula ja osuta“, *Match the phrases. Then listen and check* – tüüp „kuula ja kontrolli“ (vt ka lisa 3). Ka žanri/ situatsiooni määramisel lähtuti võimalusel töökäsu, näiteks *Listen to the song and then match the numbers with the pictures* – žanr „laul.“ Juhul kui töökäsk žanri ei määratlenud, lähtuti teksti kujust. Dialogidena esitatud vestlused arvati dialoogide žanri, välja arvatud juhul, kui tegemist oli teenindussituatsiooni (kauplus, restoran, vm) või info küsimisega. Need situatsioonid loendati eraldi, kuna tegemist on väga spetsiifilise suhtlusolukorraga.

Kuulamisviise eristati kuulaja aktiivse ja passiivse rolli põhjal ning kas ülesande edukaks sooritamiseks oli vaja aru saada teksti üldisest mõttest ehk kuulata ekstensiivselt või panna tähele detaile ehk kuulata intensiivselt. Aktiivset kuulamisostkust soodustavaks loeti ülesanded, milles kuulajal tuli sobival hetkel tekstisse suuliselt või füüsiliselt sekkuda, nt *Listen and repeat. Listen again and mime the actions; listen to Hanna and answer her questions* ja *listen and read to the same text. Put up your hand if you spot a difference.* Ekstensiivset kuulamisviisi võimaldavaks loeti ülesanded, millel polnud ühte konkreetset õiget vastust vaid oodati teksti sisu üldist mõistmist, näiteks ülesandetüübid „kuula“, „kuula ja loe.“ Intensiivset kuulamisostkust arendavaks loeti ülesanded, millel oli vaid üks õige vastus ning sageli koosnes lahendus iseseisvatest sõnadest või väljenditest. Näiteks tüübid „kuula ja täida lüngad“, „kuula ja joonista“, „kuula ja jooni alla“, jt ülesanded, milles oli vaja märgata kindlaid detaile.

Eesmärkide puhul vaadeldi, kas kuulamisülesanne kinnistab sõnavara, arendab teatud keeleaspekte (eelkõige hääldust või grammatikat) või aitab kaasa teiste osaoskuste arengule. Lisaks võis kuulamisülesannete eesmärgiks olla sõnavara tutvustamine (nt peatüki alguses piltide abil), konteksti loomine rollimänguks (nt näidisdialoogi kuulamine), kaaslastega suhtlemise soodustamine (kui töökäsk sisaldas kuulamisjärgset vestlust, nt *Listen to the dialogue. Then look at the text and the picture. Work with a partner and practise similar dialogues.*) või ka lihtsalt meelelahutuslik kuulamine (nt laulu kuulamine).

Töökäskude järgi loendati ka ülesanded individuaalseks, paaris- ja rühmatööks. Kui töökäsk sõnastas konkreetselt *work with your partner, act out the dialogue* või *practise in pairs*, loendati see ülesanne paaristööks. Sõnastuste *work in groups (... of 3, 4 etc), repeat it in class* või *do it in class* puhul loendati ülesanne rühmatööks. Kui töökäsk dialooge ja muid sarnseid žanre (nt kuuldemänge) paaris- või rühmatööna ette ei näinud (nt *listen to the sketch and fill in the missing words*), loendati need ülesanded individuaalseks tööks.

Saamaks ülevaadet, kuidas kuulamisharjutused arvestavad erinevate kuulamisetaapidega (kuulamiseelne, kuulamisaegne ning kuulamisjärgne etapp), jälgiti harjutuste ülesehitust (nt kas harjutus koosnes mitmest eraldi märgitud osast a, b jne) ning töökäskude sõnastust. Kuulamiseelsesse etappi arvestati ülesanded, mille sõnastus eeldas millegi tegemist enne kuulamist, nt *„match the phrases, then listen and check,“* *„read the text, then listen to it,“* *„look at the watches and read out the times. Then listen and tick true or false.“* Kuulamisyärgsesse etappi loendati ülesanded, kus mingi tegevus järgnes kuulamisele, nt *„listen and fill in the words. Then act out the dialogue,“* *„listen and repeat. Match the sentences with the pictures,“* *„listen to the text twice. Then work with your partner and put the lines of the text into the correct order.“* Kõiki kuulamisetaappe arvestasid need ülesanded, mille töökäsk andis juhtnõõrid tegevusteks enne kuulamist, kuulamise ajal ning peale kuulamist, nt *„read through the dialogue and then listen to it. Then act in groups of three,“* *„match the phrases. Then listen, check, and practise.“* *„make a story out of the words in the picture dictionary above. Then listen to the story and take notes. Use your notes to write a summary of the story.“* Ainult kuulamisaegsesse etappi kuulusid kõik need ülesanded, mille töökäsk sõnastas tegevuse(d) ainult teksti esmakordse kuulamise ajaks, nt *„look, listen and repeat,“* *„read and listen to the same text. Tõsta käsi kui kuuled erinevust ja paranda viga,“* *„listen and fill in the adverbs.“*

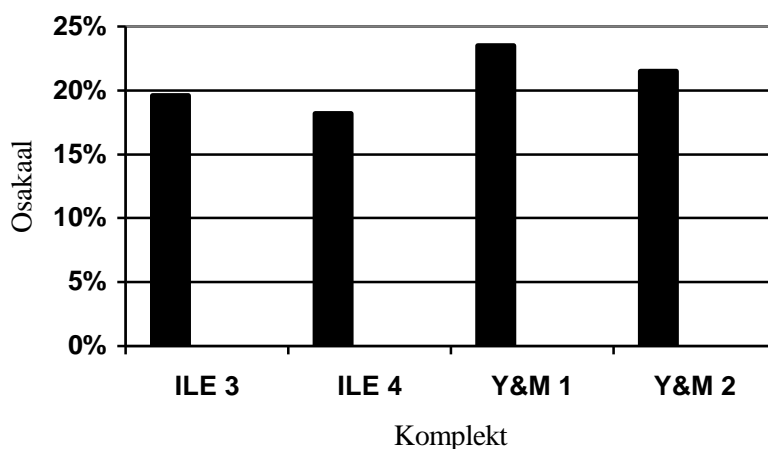
Reliaabluse suurendamiseks analüüsis samal viisil õppekomplekti *I Love English* eksperdina ka vastavas kooliastmes inglise keele õpetajana tegev filoloog.

Tulemused

Kuulamisülesannete osakaal

Eesti õppekomplektis *I Love English* (edaspidi ILE) jagunesid kuulamisülesanded õpiku ja töövihiku vahel. Komplektis ILE 3 oli 20 peatükki, milles loendati kokku 397 harjutust, sh 78 kuulamisülesannet. Ühes peatükis oli keskmiselt 3,9 kuulamisülesannet. Komplektis ILE 4 oli samuti 20 peatükki ning koos 68 kuulamisharjutusega oli kõigi ülesannete arv kokku 373. Kuulamisülesannete keskmine hulk ühe peatüki kohta oli antud komplektis 3,4.

Austria õpikutesarjas *The New You and Me* (edaspidi Y&M) olid kuulamisülesanded koondunud õpikutesse, ent arvutused tehti ka töövihiku harjutusi arvestades. Komplektis Y&M 1 oli 26 peatükki kokku 468 harjutusega, neist kuulamisülesandeid 110. Ühes peatükis oli keskmiselt 4,2 kuulamisülesannet. Komplektis Y&M 2 oli 20 peatükki ja kokku 469 harjutust. Kuulamisülesandeid oli seal hulgas 101, keskmiselt 5,1 kuulamisülesannet peatükis. Kuulamisülesannete osakaal on näidatud joonisel 1.



Joonis 1. Kuulamisülesannete osakaal

Arvuliselt kõige rohkem kuulamisülesandeid, 23,5% kõigist ülesannetest, oli õpikutesarja Y&M esimeses osas. Sama sarja teises osas oli kuulamisülesannete osakaal 21,5%² õppevara harjutustikust, ent peatükis keskmiselt kõige rohkem kuulamisülesandeid oli just selles õpikus (5,1). ILE komplektides moodustasid kuulamisülesanded alla viiendiku kõigist harjutustest.

² Antud õppekomplektis leidub kuulamisülesandeid ainult õpikus, ent vastavad protsendid on saadud arvestades ka töövihiku ülesandeid. Kui arvutusest töövihiku ülesanded välja arvata, tulevad vastavad protsendid 48% ja 40,7%.

Kuulamisülesannete tüübid

Teooria ja õppekomplektis leiduvate harjutuste põhjal eristati 17 peamist ülesannete tüüpi. Komplektis ILE 3 loendati kõige rohkem ülesandeid „kuula ja loe“ (24 tk).

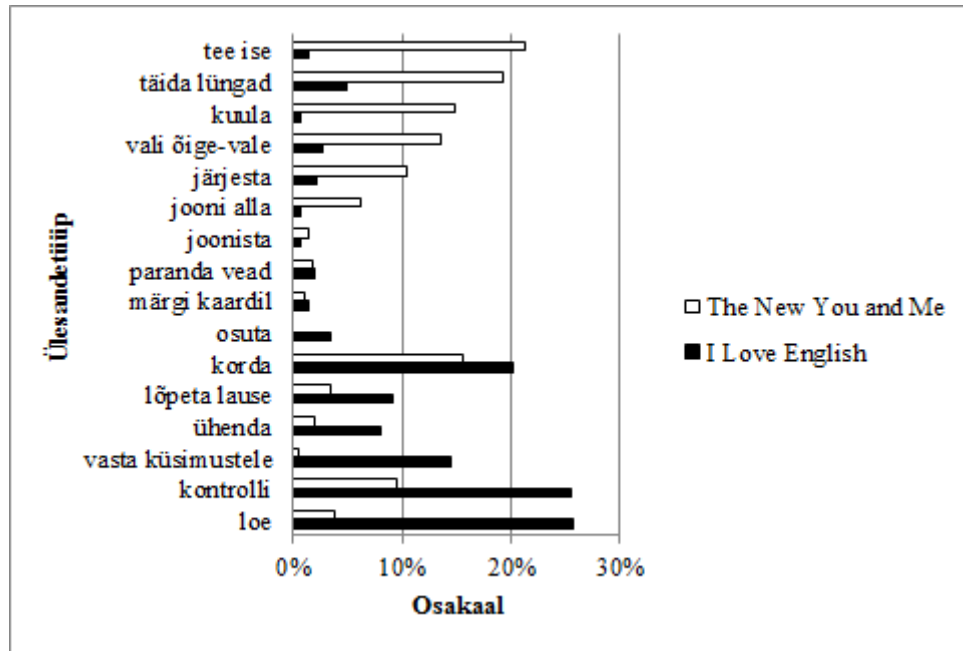
Esinemissageduselt teisel ja kolmandal kohal olid ülesanded „kuula ja korda“ (19) ning „kuula ja kontrolli“ (18). Sageli esines antud komplektis ülesandeid „kuula ja vasta küsimustele“ ning „kuula ja ühenda“ (vastavalt 9 ja 8 korda). Lausete lõpetamist loendati viiel korral ning lünkade täitmist kolmel korral. Vigade parandamise, pildile osutamise ning õige-vale ülesandeid leiti kahel korral. Kõige vähem esines joonistamise, kaardi täitmise, allajoonimise ning *TPR*-tüüpi ülesandeid, neid oli antud õpikus kõiki vaid üks. Komplektist ILE 3 ei leitud ühtegi ülesannet tüübist „kuula“, „kuula ja järjestä“ ning „bingo“.

Komplektis ILE 4 loendati 19 kontrollimise ülesannet. Sarnaselt ILE 3-le oli siingi levinud tüüp „kuula ja loe,“ mida loendati kokku 14. Tüüpi „kuula ja vasta küsimustele“ leiti 12 korral ning „kuula ja korda“ 11 korral. Vähem kui kümme leiti tüüpe „kuula ja lõpeta laused“ (8), „kuula ja täida lüngad“ ning „kuula ja ühenda“ (mõlemat 4), „kuula ja järjestä“ ning „kuula ja osuta“ (mõlemat 3), „kuula ja märgi õige-vale“ (2) ning „kuula,“ „kuula ja märgi kaardil,“ „kuula ja paranda vead“ ja „kuula ja tee“ (1). Komplektis ILE 4 ei loendatud ühtegi joonistamise, allajoonimise ega bingo ülesannet.

Komplektis Y&M 1 olid kolm levinumat kuulamisülesannete tüüpi „kuula ja tee,“ „kuula ja täida lüngad,“ „kuula ja märgi õige-vale“ (loendati vastavalt 24, 23 ja 20 korda). Sageli esinesid ka tüübid „kuula ja korda“ (15), „kuula“ (12) ning „kuula ja järjestä“ (11). Kaheksal korral leiti tüüpi „kuula ja kontrolli,“ kuuel korral „kuula ja märgi kaardil.“ Vigade parandamist olemasolevas tekstis loendati kolmel korral. Kõige vähem leiti antud õpikust ülesandeid, kus tuli lõpetada lauseid (2), ühendada (2), kuulamise ajal lugeda (1) ning joonistada (1). Õpikust Y&M 1 ei leitud ühtegi küsimustele vastamise, pildile osutamise ega bingo ülesannet.

Õpikus Y&M 2 olid sagedasimad *TPR*-tüüpi (21), lihtsalt kuulamise (19), lünkade täitmise (18) ja kordamise ülesanded (18). Arvukamalt loendati ka tüüpe „kuula ja kontrolli“ (12) ning „kuula ja järjestä“ (11). Õige-vale-tüüpi ülesandeid leiti üheksal korral, alla joonimist ning kuulamise ajal lugemist seitsmel korral ja lausete lõpetamist viiel korral. Joonistamise, kaardi täitmise, vigade parandamise ja ühendamise ülesandeid loendati antud õpikus 2, küsimustele vastamist 1. Sarnaselt eelmisele õpikule ei leitud siitki ühtegi pildile osutamise ega bingo ülesannet.

Ülesandetüüpide protsentuaalne jaotus on näidatud joonisel 2.



Joonis 2. Kuulamisülesannete tüübid

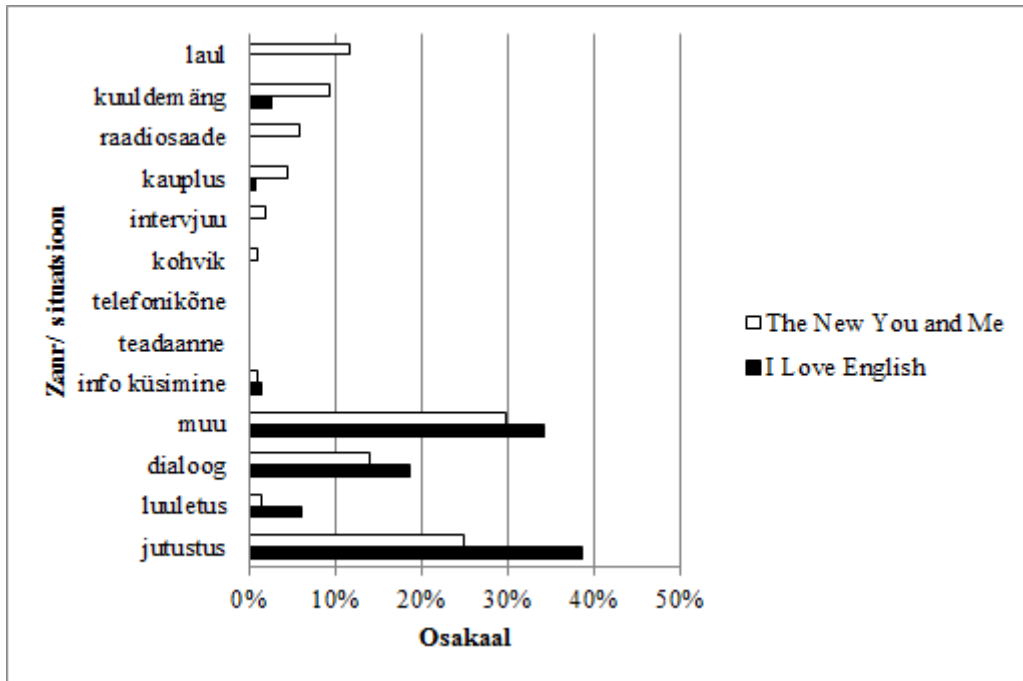
Nagu võib näha jooniselt 2, olid levinuimad ülesandetüübid kõigis analüüsitud komplektides „kuula ja korda,“ mis moodustas 20% ILE ning 16% Y&M kuulamisülesannetest ja „kuula ja kontrolli,“ mis moodustas 26% ILE ja 10% Y&M kuulamisülesannetest (vt ka lisa 4). Suurimat erinevust Austria ja Eesti komplektides võib näha tüüpide „kuula ja täida lüngad“ ning „kuula ja tee“ puhul, mida Y&M komplektides leidis vastavalt 19,4% ja 21,3%, ent ILE komplektides olid vastavad protsendid 4,9% ja 1,4%. ILE komplektides moodustas tüüp „kuula ja loe“ 25,7% ning tüüp „kuula ja kontrolli“ 25,5% kuulamisülesannetest, samal ajal kui Y&M komplektides oli nimetatud tüüpide osakaal 7,8% ja 9,6% kuulamisülesannetest. Ühtviisi vähe loendati kõigis komplektides tüüpe „kuula ja joonista“ (kokku 0,8%), „kuula ja märgi kaardile“ (kokku 1,2%) ning „kuula ja osuta pildile“ (kokku 1,3%). Ühestki õpikust ei leitud bingo-tüüpi ülesandeid.

Kõikide kuulamisülesannete tüüpide osas autori ja eksperdi loendustulemused kattusid.

Kuulamisülesannete žanrid

Levinuim žanr kõigis analüüsitavates komplektides oli jutustus, mida leidis ILE komplektides keskmiselt 38,6% ning Y&M õpikutes keskmiselt 25%. Dialogid moodustasid kõigis komplektides keskmiselt veidi alla viiendiku kuulamisülesannetest. Y&M õpikutes olid levinud ka laulud (11,7%), mida ILE komplektides ei leitud. Samuti loendati kuuldemänge Y&M õpikutest mõnevõrra rohkem kui ILE komplektidest, protsendid vastavalt 9,3 ja 2,7. Luuletused moodustasid keskmiselt 6,1% ILE kuulamisharjutustest ja 1,5% Y&M õpikute kuulamisharjutustest. ILE komplektidest ei leitud ühtegi raadiosaadet ega intervjuud, Y&M õpikutes loendati neid vastavalt 5,9% ja 2%. Kohviku, kaupluse ja info küsimisega seotud

harjutusi oli kõigis komplektides väga vähe. Kui info küsimist loendati õpikutes ILE 4 ja Y&M 2 mõlemas 2 korda, siis kaupluse situatsioone oli mõlemas komplektis vaid 1 ning kohvikus tellimuse esitamist ainult Y&M esimeses osas 2 korda. Ühestki komplektist ei leitud harjutusi, mida võinuks liigitada kui teadaandeid või telefonikõnesid. Kuulamisülesannete žanriline/ situatsiooniline jaotus on näidatud joonisel 3 (vt ka lisa 5).



Joonis 3. Kuulamisülesannete žanrid ja situatsioonid

Kõigis vaadeldud komplektides liigitusid keskmiselt 32% kuulamisharjutustest žanri „muu“ alla, kuhu loendati harjutused, mis koosnesid nt üksikute sõnade, väljendite või numbrite jadast (nt tüüpide „kuula ja korda“, „kuula ja kontrolli,“ vm puhul) või mida esines väga vähe (nt „Mõistata, mis loomade hääli kuuled!“). Lisaks arvati muusse žanri ka Y&M õpikutes aeg-ajalt esinev (8,5%) kuulamisharjutus nimega *Grammar rhythm*, mis oli grammatikateemade harjutamiseks mõeldud rütmilise taustaga meelelahutuslikku laadi kuulamisülesanne ning võis koosneda üksikute lausete või sõnade jadadest, aga olla ka nt dialoogi või luule vormis.

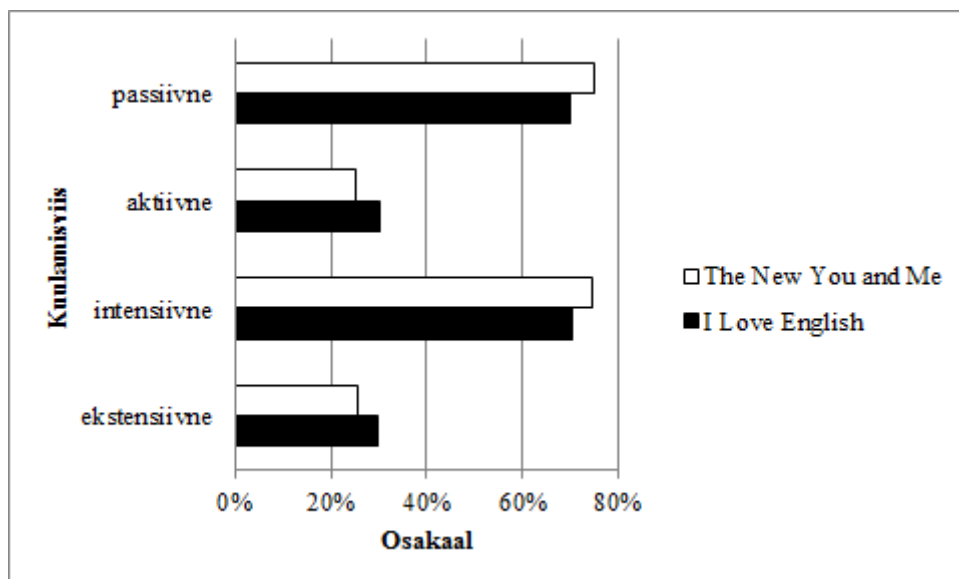
Kõikide žanrite osas autori ja eksperdi loendustulemused kattusid, erinevus leiti kahel juhul (dialoogi ja jutustuse puhul).

Kuulamisviisid

Otsustamaks, milline on erinevatel viisidel kuulamist arendavate ülesannete suhe, loendati analüüsitavates komplektides ekstensiivset ja intensiivset kuulamisoskust arendavad ülesanded ning aktiivset ja passiivset kuulamisoskust soodustavad ülesanded. Kuulamisviiside määramisel lähtuti ülesandetüübist ning töökäsust.

Õppekomplektis ILE 3 loendati intensiivset kuulamisoskust arendavaid ülesandeid 51 korral, so 65,4% kuulamisülesannetest. Ekstensiivset kuulamisoskust arendavaid ülesandeid loendati antud komplektis kokku 27, mis moodustab 34,6% kuulamisülesannetest. Komplektis ILE 4 loendati 51 intensiivset kuulamist eeldavat ülesannet ning 17 ekstensiivse kuulamise ülesannet, seega jagunesid vastavad protsendid viimati mainitud komplektis 75% ja 25%. Õpikus Y&M 1 leidis 77 intensiivse ja 27 ekstensiivse kuulamise ülesannet (vastavalt 74% ja 26%). Õpikus Y&M 2 loendati 67 intensiivset kuulamisoskust soodustavat ülesannet (66,3%) ning 34 ekstensiivset kuulamisoskust soodustavat ülesannet (33,7%).

Aktiivset kuulamisoskust arendavad ülesanded moodustasid uuritud ILE komplektides keskmiselt 30% ja passiivset kuulamisoskust arendavad ülesanded keskmiselt 70% kõigist kuulamisülesannetest. Vaadeldud Y&M komplektides olid vastavad protsendid 23% ja 77%.



Joonis 4. Erinevate kuulamisviiside osakaal

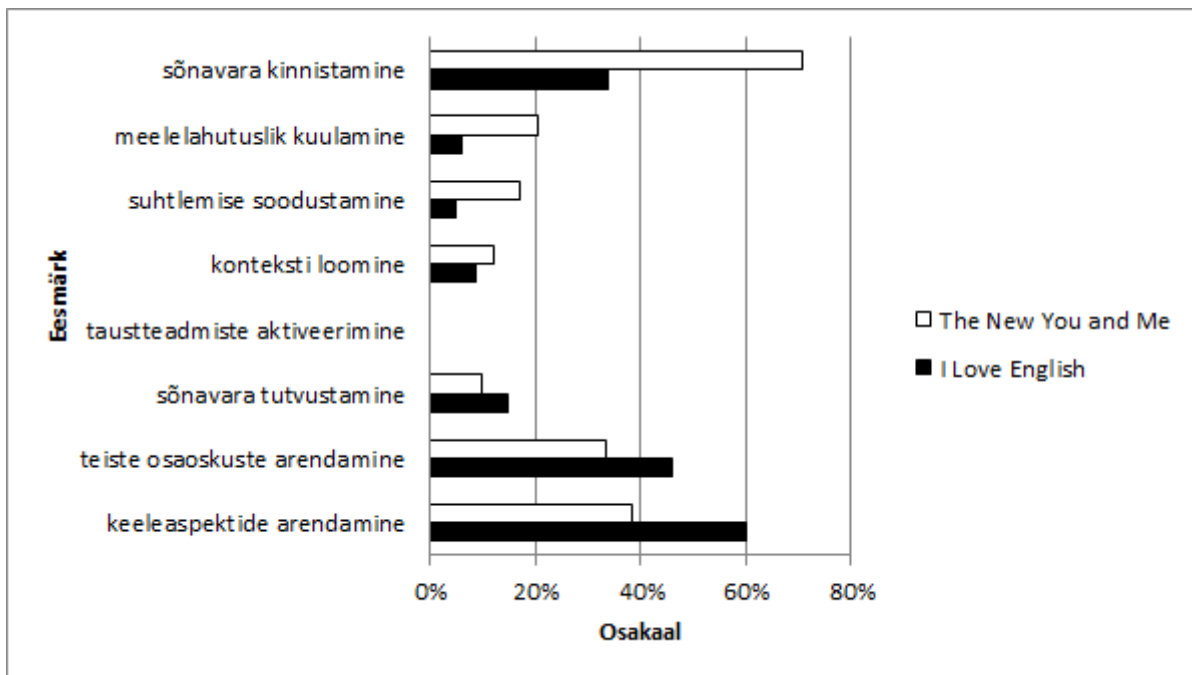
Jooniselt 4 on näha, et analüüsitud õppekomplektides rõhutati enim intensiivse kuulamisoskuse arendamist. Keskmiselt 70% kõigist ülesannetest eeldas detailset kuulamist. Erinevusena võib välja tuua, et ILE komplektides moodustasid aktiivset kuulamisoskust soodustavad ülesanded keskmiselt kolmandiku kõigist kuulamisülesannetest, Y&M õpikutes jääb see näitaja mõlemas komplektis alla neljandiku (23%). Seega oli passiivset kuulamist võimaldavaid ülesandeid uuritud Y&M õpikutes pisut üle kolmveerandi, ILE komplektides kaks kolmandikku.

Autori ja eksperdi loendustulemused kõikidest kuulamisviisidest kattusid.

Kuulamisülesannete eesmärgid

Lisaks erinevatel viisidel kuulamise arendamisele eristati teooria põhjal veel kaheksa erinevat kuulamisülesannete eesmärki. Enim kajastatud eesmärkideks osutusid erinevate

keeleaspektide arendamine, millele vaadeldud ILE kompleksites keskendus keskmiselt 60% ja Y&M kompleksites 38,5% ülesannetest, sõnavara kinnistamine (ILE 33,9%, Y&M 70%) ning teiste osaoskuste arendamine, mille vastavad protsendid olid ILE kompleksites 45,9 ja Y&M õpikutes 33,3. Sõnavara tutvustamisele keskendusid ILE kompleksites 14,8% ning Y&M sarjas 10% kuulamisülesannetest. Konteksti loomine rollimängudeks on analüüsitud kompleksites üheks võimalikuks eesmärgiks rohkem kui kümnele protsendile ILE 4 ja Y&M 2 kuulamisharjutustest. ILE 3 ja Y&M 1 kuulamisharjutustes jääb see eesmärk alla kümnendikule. Õpilaste omavahelist suhtlemist soodustas keskmiselt 17,1% Y&M kuulamisharjutustest ja 4,9% ILE kuulamisharjutustest. Meelelahutuslikku kuulamist leidis Y&M õpikutes keskmiselt 20,5%, ILE kompleksites oli see protsent alla kümne (6,1%). Ühestki õpikust ei leitud kuulamisharjutusi, mis oleks mõeldud spetsiaalselt taustteadmiste aktiveerimiseks. Kuulamisülesannete eesmärkide protsentuaalse jaotuse sarnasused ja erinevused tulevad hästi esile jooniselt 5.



Joonis 5. Kuulamisülesannete eesmärkide osakaal

Kõige suurem erinevus uuritud ILE ja Y&M kompleksite kuulamisharjutuste eesmärkides leiti meelelahutusliku kuulamise puhul, mis oli Y&M sarjas üheks võimalikuks eesmärgiks viiendikule kuulamisharjutustest, ent vähem kui kümnendikule ILE sarjas. Levinumaks eesmärgiks Y&M sarjas osutus sõnavara kinnistamine, millele keskendus keskmiselt kaks kolmandikku nimetatud õpikutesarja kuulamisharjutustest. ILE kompleksites oli see eesmärk veidi rohkem kui kolmandikul kuulamisharjutustest. ILE sarjades oli pisut rohkem kui pooltel kuulamisülesannetel eesmärgiks erinevate keeleaspektide arendamine ning pisut alla poolte ülesannete eesmärgiks võis pidada teiste osaoskuste arendamist. Y&M

komplektides olid viimati mainitud eesmärgid sageduse poolest teisel ja kolmandal kohal, jäädes 30 ja 40 protsendi vahele (vt ka lisa 6).

Autori ja eksperdi loendustulemuste vahel kuulamiseesmärkide kohta leiti statistiliselt oluline kindel tugev seos ($r = 0,91$, $p < 0,01$). Erinevusi esines kahe eesmärgi puhul. Eesmärgi „sõnavara tutvustamine loomulikus kontekstis“ tulemuste vahel leiti statistiliselt oluline tugev seos ($r = 0,7$, $p < 0,01$) ning eesmärgi „suhtlemisoskuse soodustamine kaaslastega“ puhul leiti ekspertide tulemuste vahel statistiliselt oluline mõõdukas seos ($r = 0,43$, $p < 0,01$).

Individaasete-, paaris- ja rühmatööde osakaal

Kõigis analüüsitud komplektides osutus kuulamisülesannete levinumaks töövormiks individuaalne töö. ILE komplektides eeldas keskmiselt 94% ja Y&M õpikutes keskmiselt 83% kõigist kuulamisülesannetest üksinda töötamist. Paaristöid leiti ILE komplektide kuulamisharjutuste hulgast mõlemast kaks kuni kolm, Y&M õpikutest kaheksa kuni kümme. Paaris- ja rühmatööde protsendid jagunesid mõlemas komplektis üsna ühtlaselt, jäädes ILE kuulamisharjutuste puhul alla viie protsendi ning Y&M kuulamisharjutuste puhul seitsme ja üheksa protsendi vahele.

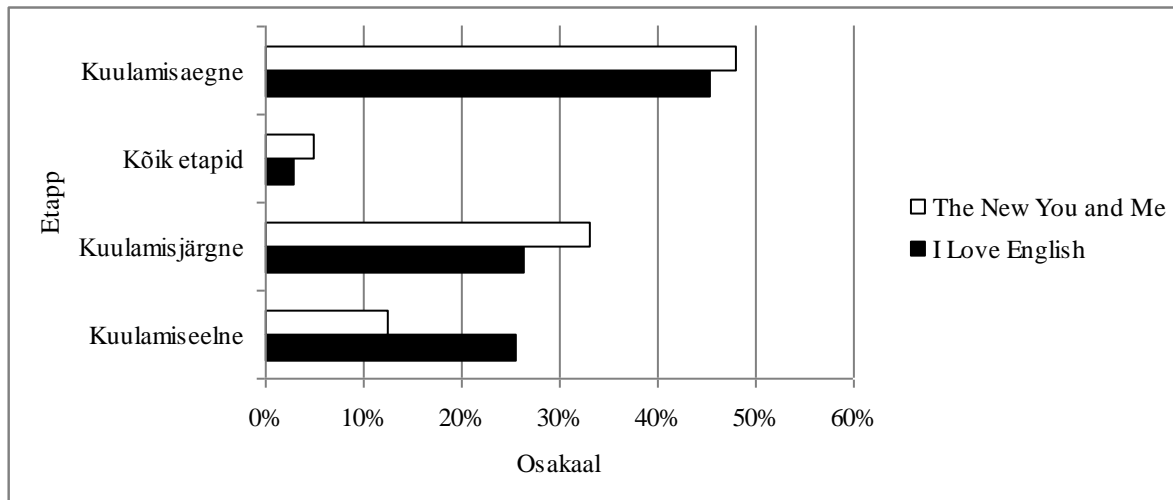
Kõikide töövormide osas autori ja eksperdi loendustulemused kattusid.

Kuulamisülesannete etapid

Leidmaks, kuidas võimaldavad analüüsitava õppekomplektide kuulamisharjutused kuulamisetappide täitmist, loendati töökäskudest tegevused kuulamise erinevateks etappideks. Sarja Y&M õpikutes olid kuulamisetapid sageli vormistatud üksteisele järgnevate ülesannetena, mis käivad sama teksti kohta. Näiteks: 1. *Listen and put the pictures in the right order.* 2. *Listen and fill in the blanks.* 3. *Listen again and act out the sketch.* Iga ülesanne oli justkui iseseisev kuulamisoskuse arendamise üksus, aga kõik kokku moodustasid ühtse terviku. Et tulemused oleksid võrreldavad ILE komplektidega, loendati ka Y&M õpikutes iga kuulamisharjutus omavahelistest seostest sõltumatult eraldi.

Peaaegu kõigist analüüsitavatest õpikutest leiti kõige rohkem kuulamisülesandeid, mis sõnastasid juhtnöörid ainult kuulamise ajaks. Õpikus Y&M 1 moodustasid need 59,1%, komplektides ILE 3 ja ILE 4 vastavalt 53,9% ja 36,8%. Õpikus Y&M 2 moodustasid kuulamisärgse etapi ülesanded 38,6% kõigist kuulamisharjutustest, mis on mõne protsendi võrra vähem, kui oli samas õpikus kuulamisjärgset etappi arvestavaid kuulamisharjutusi. Kõige vähem leidis analüüsitavates õppekomplektides kuulamisharjutusi, mis jagaks juhtnööre kõigiks kuulamisetappideks. Komplektides ILE 3 ja ILE 4 oli selliseid ülesandeid

vastavalt 1,3% ja 4,4%, õpikutes Y&M 1 ja Y&M 2 vastavalt 5,5% ja 4%. Kuulamisetappide protsentuaalne jaotus kahes erinevas sarjas on näha joonisel 6.



Joonis 6. Kuulamisülesannete etapid

Suurimad erinevused kahe erineva sarja kuulamisetaappides ilmnesid kuulamiseelsete ning kuulamisjärgsete tegevuste puhul. ILE komplektides andis juhised kuulamiseelseks etapiks 25,5% töökäskudest. Y&M õpikutes pakub kuulamiseelseid tegevusi 12,5% kuulamisharjutustest. Kuulamisjärgse etapiga on arvestanud 26,4% ILE ning 33,1% Y&M kuulamisharjutustest.

Etappide osas autori ja eksperdi loendustulemused kattusid, erinevus leiti kolmel juhul (kuulamisaegses etapis).

Arutelu

Uus õppekava rõhutab, et nüüdisaegne keeleõpe on kommunikatiivne, st lähtutakse õppijast ja tema suhtluseesmärkidest. Õppe-eesmärgiks on eelkõige keele kasutamise oskus ja võime suhelda erinevates situatsioonides, mitte pelgalt keele struktuuri ja grammatika tundmine. Seega on kuulamisoskuse kui suhtlemise olulisima komponendi teadlik arendamine äärmiselt oluline. Käesoleva magistritöö eesmärk oli analüüsida Eesti koolides enamlevinud inglise keele õppekomplekti *I Love English* 3. ja 4. osa kuulamisharjutusi kaasaegsete kuulamisoskuse arendamise teooriate valguses ning vaadata, kui võrd võimaldavad sealsed kuulamisülesanded täita uue riikliku õppekava nõudeid. 2010. aastal vastuvõetud põhikooli uus õppekava tähtsustab aktiivõppemeetodite kasutamist võõrkeele õpetamisel, mistõttu oli eesmärgiks leida ka individuaalsete-, paaris- ja rühmatööde osakaal. Võrdluseks uuriti samal viisil Austria koolides enamlevinud inglise keele õppekomplekti *The New You & Me* 1. ja 2. osa.

Käesoleva uurimuse tulemustest selgus, et õppekomplektis *I Love English* jääb kuulamisülesannete osakaal veidi alla viiendiku kõigist harjutustest, samas kui austria õpikutes *The New You and Me* moodustavad kuulamisülesanded harjutustest pea veerandi. Varasemates uurimustes on leitud, et ka Saksamaa algkoolides enamkasutatavates õpikutes on kuulamisülesandeid pisut rohkem kui viiendik (Vollmuth, 2004). Et kõikide osaoskuste arendamisele võrdselt tähelepanu pöörata, võiks ka eesti komplektis kuulamisülesandeid rohkem olla. Võõrkeeletunnis kuulevad lapsed õpitavat keelt aga ka väljaspool kuulamisharjutusti, näiteks tunni organiseerimise või muude juhtnõõride jagamise ajal. Seetõttu on keeruline öelda, kui suur peaks vastavate ülesannete osakaal õpikutes täpselt olema, sest ka eesmärgistamata kuulamine on õpilastele kasulik (Kärtner, 2000).

Erinevaid ülesandetüüpe kuulamisoskuse arendamiseks on olemas ilmselt nii palju kui on erinevaid õpikuid. Teooriast ning analüüsitud õpikutest loendati neid ligi 20. Väärtuslikumaks peetakse aga selliseid harjutusi, mis ei treeni üksnes õpilaste mälu, vaid soodustavad keele üldist mõistmist ning omandamist (Scrivener, 2005). Nagu varasemates uurimustes on leitud, heidavad paljud õpetajad õpikutele ette harjutustiku liigset eksamikeskust (nt valikvastustega ülesanded, lünkade täitmine jms) ning ülesannetelt oodatakse rohkem võimalusi aruteludeks, rollimängudeks ja muuks sääraseks (Masuhara & Tomlinson, 2010). Käesolevast uurimusest selgus, et ILE komplektides on valdavalt ülesanded, mis küll ei välista eelmainitud eesmärke, ent esmapilgul neid ka ei soodusta. Näiteks tüüp „kuula ja loe“ on kahtlemata tähtis, kuna toetab lisaks hääldustaju paranemisele ka lugemisoskuse arengut. Kuidas aga kuulatud/ kuulatud ja loetud teksti edasi kasutatakse, seda ILE kuulamisharjutused ei määratle.

ILE sarjas on väga sagedased ka tüübid „kuula ja korda“ ning „kuula ja kontrolli,“ mis on olulised nii erinevate keeleaspektide kui ka intensiivse kuulamisoskuse arendamise seisukohalt. Viimane neist soodustab õpilaste enesekontrolli ja annab neile kiiret tagasisidet oma oskuste kohta. Antud õppekomplektis võiks siiski rohkem kasutada ka ülesandetüüpe nagu „kuula ja joonista“ ning „kuula ja tee“, mis võimaldavad eduelamust neile õpilastele, kes saavad küll teksti mõttest aru, ent ise ei ole veel valmis keelt produtseerima. Tüüpi „kuula ja tee,“ mis hõlmab ülesandeid nagu *listen and act out, listen and practise similar dialogues with your partner, listen and mime the actions* soosib ka uus õppekava kui üht võimalikku aktiivõppe vormi.

Lünkade täitmise ja õige-vale vastuste märkimise ülesannete rohkust võib märgata Y&M õpikute puhul, ILE õpikutes leidis neid pigem tagasihoidlikult. Ehkki arvatakse, et taolised ülesanded valmistavad õpilasi ette ennekõike eksamiteste sooritama (Masuhara & Tomlinson, 2010), on nad mitmetasandilised, kui paistab. Ülesande edukaks lahendamiseks tuleb

esmalts tekst läbi lugeda ning üldisest mõttest aru saada, sealjuures areneb lugemisoskus, aktiveeruvad taustteadmised ja tehakse ennustusi kuulamisteksti kohta. Seejärel tuleb intensiivselt kuulata, kas lugedes tehtud ennustused peavad paika ning leida õige lahendus. Erinevad ülesandetüübid toovad tundidesse vaheldust ja mitmekesisust, ent analüüsitud komplektidest leiti ainult kaks kuni kolm väga levinud tüüpi, mis moodustavad keskmiselt veerandi kõigist kuulamisülesannetest (nt „kuula ja korda,“ „kuula ja kontrolli“ ning „kuula ja loe“ ILE komplektides ja „kuula ja täida lüngad“ ning „kuula ja tee“ Y&M õpikutes). Palju loendati selliseid tüüpe, mille keskmine sagedus jääb alla viie protsendi (nt „kuula ja joonista,“ „kuula ja märgi kaardil,“ „kuula ja jooni alla,“ „kuula ja paranda vead,“ „kuula ja osuta pildile,“ jt). Seetõttu tasuks õpikute autoritel leida senisest suurem tasakaal erinevate ülesandetüüpide kasutamise vahel.

Sama seisukoht kehtib ka erinevate tekstižanride kasutamise kohta kõigis uuritud komplektides. Nii uus õppekava kui ka paljud autorid (Harmer, 2003; Läänemets, 2000; Tomlinson, 2010) rõhutavad hea õpiku omadusena just erinevate tekstiliikide, sh nii tarbetekstide kui ilukirjanduslike näidete esindatust, sest nii valmistatakse õpilasi ette reaalse elu situatsioonideks ning pakutakse õpitava keele suhtes positiivselt meelestavaid, esteetiliselt meeldivaid ja kaasamõtlemit ergutavaid elamusi. Levinumateks liikideks antud uurimuses osutusid proosapalad ja kahekõned, mis on olemuselt argised ja teemade ning ülesandetüüpide kasutamise poolest võimalusterohked. Paljud teised väga olulised olukorrad olid kajastatud aga äärmiselt vähe või puudusid sootuks. Võõrkeel on riikliku õppekava kohaselt eelkõige vahend teabe hankimiseks ja selle edastamiseks suhtluses, ometi ei leitud ühestki vaatlusalusest komplektist teadaandeid, millega võib kokku puutuda näiteks rongijaamades, ega ka telefonikõnesid, mida võivad meile teha näiteks välismaal elavad tuttavad või reisifirma esindajad. Väga vähe tutvustati õpilastele ka suhtlusmustreid, mida läheb tarvis näiteks turistina kaupluses, kohvikus, muuseumis või tänaval teejuhatust paludes. Kuuldemänge, raadiosaateid, intervjuusid, mis keeletundi žanrilist mitmekesisust lisavad, leidis Y&M õpikutes. ILE õpikud pakkusid õpilastele aegajalt küll luuletusi, ent neis ei leidunud ühtki laulu. Huvitav on see, et Y&M puhul oli asi vastupidine, laule leidis mõnes peatükis isegi mitu, ent luuletusi ainult üksikutel juhtudel. Nii nagu laulud, arendavad ka luuletused keeletunnis rütmitunnet ja toetavad sõnavara omandamist (Graham, 2006; Paterson & Willis, 2008), autentsete tekstide puhul tutvustavad ka vastava rahva kultuuri. Kuna Y&M õpikutes oli lisaks lauludele ja mõnede luuletustele ka rütmilise taustaga grammatikaharjutused (*Grammar rhythm*), võib öelda, et muusikalise intelligentsusega lastele pöörati kindlat tähelepanu igas peatükis.

Põhjused, miks ILE komplektidest ei leitud ühtegi laulu, võivad olla erinevad. Meie praegune õpetajakoolitus ei eelda tulevastelt pedagoogidelt ei pillimängu- ega lauluoskust, mistõttu õpetaja võib end muusikaliselt üsna ebakindlalt tunda. Võimalik, et laule ei ole õpikutes ka majanduslikel põhjustel, sest õpikute jaoks spetsiaalselt laule tellida oleks kirjastuste jaoks kulukas, ent olemasolevate seast temaatiliselt ja vanuseliselt sobivaid leida on ajamahukas ja kulukas. Pealegi hakkab teatud vanuses õpilastele lastelauludest enam kuulamisrõõmu pakkuma poppmuusika, mille kasutamisega kaasneks autoritasud. Samas on teoreetikud leidnud ja ka varasemad uurimused tõestanud, et laulud on keeletunnis lastele oodatud vahelaks, pakkudes esteetilist meelelahutust ja vähendades nii tunni- kui soorituspinget (Fuchs, 2006; Harmer, 2003). Lisaks aitavad muusika ja rütm loomulikul viisil omandada keeleaspekte alates hääldusest kogu oma detailsuses ning lõpetades sõnavara ja grammatikaga (Graham, 2006; Harmer, 2003; Paterson Willis, 2008). Seetõttu võiks ILE õpikutesari olla žanriliselt mitmekesisem, lisaks eespool mainitud väga olulistele suhtlussituatsioonidele kindlasti ka laulude võrra.

Kuulamisülesanded täidavad olenevalt ülesandepüstitusest mitmeid erinevaid eesmärke. Kõige üldisemalt võib eristada ekstensiivse ja intensiivse kuulamisoskuse arendamist. Analüüsitud õpikutes olid kuulamisülesanded ligi kolmveerandil juhtudest püstitatud selliselt, et õpilased peavad edukaks lahendamiseks väga tähelepanelikult kuulama. Vastavat tulemust võib põhjendada sellega, et nn kõrvateritusharjutused on väga vajalikud nii üldise kuulamisoskuse seisukohalt, nt kuulamisprobleemidele jälile saamiseks (Wilson, 2003), kui ka häälduse täpsete detailide tabamiseks (Hadfield & Hadfield, 2008). Ent intensiivne kuulamine võib olla ka lõbus ja mänguline, näiteks teoorias mainitud *Bingo*, *Chinese Whispers*, *Simon Says* ning õpikutes esindatud *listen and mime*, *listen and draw* jt meelelahutuslikud tegevused.

Kaheks võib kuulamiseesmärgid jagada ka kuulaja passivse või aktiivse rolli järgi. Koolitunnis on õpilased paratamatult rohkem passiivses osas, neilt oodatakse küll tähelepanelikku kuulamist, ent sekkumisvõimalusi antakse vähem. Sarnast joont järgisid oma harjutustikus ka analüüsitud õppekomplektid, andes õpilastele võimaluse aktiivseks kuulamiseks ainult ligi neljandikul kuulamiskordadest. Samas peab igapäevases suhtluses oskama ka aktiivselt sekkuda (Lindsay & Knight, 2006; Ur, 1996). Näiteks ILE komplektidest leiti mõningaid harjutusi, milles õpilased kuulevad lindilt erinevaid lapsi rääkimas ning peavad nende küsimustele vastama (tüüp „kuula ja vasta küsimustele“). Õpilastel on aktiivne sekkumisõigus ka nende harjutuste puhul, kus tuleb teksti lugeda ja kuulata ning erinevust/viga märgates sellest kohe märku anda (tüüp „kuula ja paranda vead“). Taolistest ülesannetest leiti mõlemast komplektist vaid üksikud näited. Nii ILE kui Y&M sarjas laialt levinud tüübi

„kuula ja korda“ puhul võib olla erimeelsusi, kas pidada neid aktiivset või passiivset kuulamist arendavateks tegevusteks. Antud töö autor arvas need siiski passiivse kuulamise hulka, sest sõnade või väljendite automaatne järele kordamine eeldab küll tähelepanelikkust, et olla häälde korrektselt, ent sisulist mõistmist ning kaasa mõtlemist vaja ei lähe. Samamoodi loeti passiivseks kuulamine TPR-tüüpi harjutustes (nt *listen and mime*), mis samuti nõuavad aktiivset reageerimist füüsiliste väljenduste näol, aga sõnalist sekkumist ei esine.

Analüüsitud komplektides olid rohkelt kajastatud eesmärkideks veel erinevate keeleaspektide arendamine ning sõnavara kinnistamine, mis seonduvad levinumate ülesandetüüpidega „kuula ja korda“, „kuula ja tee“ ning „kuula ja loe“. Lisaks nendele oli kõigis õpikutes olulisel kohal teiste osaoskuste, eriti lugemisoskuse arendamine. Ka uus õppekava peab vajalikuks osaoskuste õpetamist integreeritult. Vähem kui viiendikul kuulamisülesannetest oli eesmärgiks konteksti loomine rollimänguks, sõnavara tutvustamine loomulikus kontekstis (nt piltide abil), kaaslastega suhtlemise soodustamine ning meelelahutuslik kuulamine. Viimasest oli ülal juba juttu, ent suhtlemist soodustavaks ning rollimängu konteksti loovaks on näiteks ülesanded, mis esitavad suhtlusmudeli (nt kuula ja harjuta sarnaseid dialooge kaaslasega) või annavad situatsiooni, mida kaaslastega koos läbi mängida. Uues õppekavas soovitatud aktiivõppemeetodeid nagu paaris- ja rühmatöid leiti kuulamisülesannete hulgast väga vähe. Kuigi rühmatöid tehakse ilmselt ka teisi osaoskusi arendavate harjutuste puhul, võiks neid kuulamisülesannetegi hulgas rohkem olla. Näiteks koos tehtavad *dictogloss*-tüüpi harjutused aitavad noorematel keeleõppijatel paremini aru saada oma kuulamisprotsessidest, kuna siis peavad nad kuuldut teistega jagama ning selle võimaliku tähenduse üle üheskoos arutlema. Selliselt soodustavad paaristööd ka õpilaste omavahelist suhtlemist.

Kuulamise eesmärkidega on tihedalt seotud kuulamisetapid. Iga etapi ajal võib kuulamisviis ning -eesmärk olla erinev ning seetõttu on oluline, et harjutusi sooritades arvestataks kõikide etappide kui tervikuga. Käesoleva töö tulemustest selgus, et enim oli uuritud komplektides kuulamisharjutusi, mis sõnastasid juhtnöörid ainult kuulamise ajaks. Selliste harjutuste hulka kuuluvad näiteks ILE sarjas levinud ülesannet tüübid „kuula ja korda“ ning „kuula ja loe“, aga ka Y&M õpikutes levinud tüübid „kuula“, „kuula ja tee“ ning „kuula ja täida lüngad.“ Tüübid „kuula ja korda“ ning „kuula ja tee“ on seotud eelkõige sõnavara (või esimesel juhul ka häälde) õppimisega ning seetõttu erilist ettevalmistust kuulamiseelses etapis ei vaja, küll aga kasutamist kuulamisjärgsetes rekonstrueerimisharjutustes. Kuulamiseelne tegevus võiks eelneada tüüpidele „kuula“ ning „kuula ja loe.“ Kuigi tõenäoliselt võib olla tegemist ülejäänud peatüki temaatikaga seonduvate tekstidega, mille sõnavara võib juba olla tuttav, annaks kuulamiseelne etapp ka seda tüüpi

ülesannete puhul kuulamise ajaks konkreetsema eesmärgi ning aitaks õpilastel nende kuulamistekstidega paremini suhestuda.

Kuulamiseelne tegevus oli antud töö tulemuste põhjal sõnastatud keskmiselt veerandil ILE komplektide kuulamisharjutustest ning veidi vähem kui viiendikul Y&M kuulamisharjutustest. Kõige sagedamini seisnes kuulamiseelne tegevus mingi ülesande sooritamises (ühenda paarid, järjesta laused, jooni alla sõnad, kus esineb ... häälik, vms) ning kuulamise mõtte oli oma soorituse kontrollimine (mõlemas uuritud sarjas oli tüüp „kuula ja kontrolli“ üks sagedamini esinevatest). Ka Miku (1995) üks ülesannete hindamise kriteeriume on, kuivõrd võimaldatakse õpilastel endil oma tööd kontrollida ja tulemust hinnata. Selliselt saadud tagasiside on kiire ja vahetu ning õpilasel on võimalus oma viga parandada ilma, et keegi kolmas sellele tähelepanu on pööranud. Lisaks võis kuulamiseelne tegevus olla kuulamisteksti lugemine (ka kuulamise ajal), mis peaks arendama nii (ekstensiiivset) kuulamisoskust kui lugemisoskust. Scrivener (2005) on küll kahelnud, kas selline kuulamine ka kuulamist kui oskust teadlikult arendab, ent Kärtner (2000) on välja toonud, et teksti lugemine kuulamise ajal mõjutab just alateadlikku keeletunnetust.

Kuulamisjärgse etapi eesmärgiks on teksti mõistmise süvendamine ja keeleteadmiste omandamine, seetõttu peaks peale kuulamist pakkuma võimalusi kuuldu teavet uues situatsioonis kasutada (Skopinskaya, 1996; Richards, 2005). Kuulamisjärgse tegevuse kohta võis käesoleva töö kohaselt leida juhtnööre keskmiselt kolmandikul uuritud õppekomplektide kuulamisharjutustel. Peamiselt on need tegevused seotud Y&M õpikutes laialt levinud ülesandetüübiga „kuula ja tee“ (*listen and then act out*), mis mõjub soodsalt sõnavara ja erinevate keeleaspektide (intonatsiooni, hääldusoskuse) arengule, ja ILE komplektides sagedasti esinevate tüüpidega „kuula ja lõpeta laused“ ning „kuula ja vasta küsimustele,“ mis lasevad kuuldu teksti mõtte oma sõnadega kirja panna.

Väga vähe leiti uuritud sarjadest selliseid kuulamisülesandeid, mis pakuksid tegevust kõikideks kuulamisetaappideks. Heaks näiteks oleks siinkohal õpikust Y&M 2 leitud harjutus, milles kõigepealt tuli koostada lühike jutuke piltsõnastikuna ette antud sõnadest, et tutvuda sõnavaraga, aktiveerida taustteadmisi ning teha teksti kohta ennustusi. Kuulamise ajal tuli lisaks oma ennustuste kontrollimisele teha märkmeid (parandada vigu, teha täiendusi jne). Viimases etapis tuli teksti mõistmise süvendamiseks kirjutada märkmete abil loost kokkuvõte.

Analüüsitavad õpikud on teemapõhised, seega on tõenäoline, et kuulamisülesanded võivad olla eelnevate ja järgnevate ülesannetega vähem või rohkem seotud, näiteks võib kuulamisülesandele eelneda piltsõnastik või järgneda õige-vale-tüüpi harjutus sama teksti kohta. Seega pole käesoleva töö tulemuste põhjal võimalik väita, kas uuritud õppekomplektides arvestati kuulamisetaappide kui tervikuga piisavalt. Sellegipoolest on töö

autor metakognitiivsete kuulamisstrateegiate kasutamise teooriat (Goh & Taib, 2006; Goh, 2008) silmas pidades seisukohal, et tegevusjuhiste sõnastamine kõigiks ühe harjutuse kuulamisetappideks võib aidata õpilastel oma sisemisi kuulamisprotsesse (planeerimine, jälgimine, hindamine) selgemini teadvustada ja kasutama õppida. Õpilase teadlikku ja aktiivset osalust õppeprotsessis rõhutab ka uus õppekava.

Arutelu kokkuvõtteks võib öelda, et uuritud õpikud võiksid olla kuulamisülesannete tüüpidelt mitmekesisemad ning kasutada rohkem aktiivõppemeetodeid, sh paaris- ja rühmatöid. Senisest enam võiks kajastada reaalseid suhtlussituatsioone, lisaks ka meelelahutuslikku laadi tekste nagu laulud ja kuuldemängud (sketšid). Ülesannete töökäsud võiksid rohkem sõnastada juhtnööre kõigiks kuulamisetappideks, et arendada õpilaste teadlikkust oma kuulamisprotsessidest.

Uurimuse suurimaks kitsaskohaks võib pidada asjaolu, et sisuanalüüsiks vajaliku kontrollnimekirja koostas käesoleva töö autor ise ning näiteks kuulamisülesannete eesmärkide klassifitseerimisel ei pruugi teised uurijad saavutada täpselt samu tulemusi. Mõõtvahendi usaldusväärsuse suurendamiseks oleks tarvis kaasata rohkem eksperte. Laiaulatuslike järelduste tegemiseks oleks vaja uurida ka teisi samas kooliastmes kasutatavaid õppekomplekte ning põhjalikumalt analüüsida ülesannete omavahelisi seoseid. Lisaks võiks tulevikus uurimuses osaleda ka õpetajaid, et teada saada, kuidas nad uut õppekava uuritavate õpikute abiga realiseerivad.

Tänuõnad.

Täna Alavere Põhikooli inglise keele õpetajat Anu Ruusi, kes osales uurimuses eksperdina, ning Annika Kruttot TÜ Matemaatika-informaatikateaduskonnast, kes aitas parendada töö statistilist osa.

Autorsuse kinnitus.

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

Kasutatud kirjandus

- Brewster, J., Ellis, G., Girard, D. (2002). *The Primary English Teacher's Guide. New Edition.* Essex: Pearson Education Ltd.
- Elkhafaifi, H. (2005). The Effect of Prelistening Activities on Listening Comprehension in Arabic Learners. *Foreign language annals Vol 38/4*, 505-513.
- Field, J. (1998). Skills and strategies: towards a new methodology for listening. *ELT Journal Vol 52/2*, 110-118.
- Fuchs, E. (2006). *Fremdsprachenunterricht an der Grundschule.* Publitseerimata dissertatsioon. Karl-Franzi Ülikool Grazis.
- Goh, C. (2008). Metacognitive Instruction for Second Language Listening Development: Theory, Practice and Research Implications. *RELC Journal Vol 39*, 188-213.
- Goh, C., Taib, Y.(2006). Metacognitive instruction in listening for young learners. *ELT Journal Vol 60/3*, 222-232.
- Gower, R., Phillips, D., Walters, S. (1995). *Teaching Practice Handbook. New Edition.* Oxford: Macmillan Education.
- Graham, C. (2006). *Creating Chants and Songs.* Oxford: Oxford University Press.
- Hadfield, J., Hadfield, C. (2008). *Introduction to Teaching English.* Oxford: Oxford University Press.
- Harmer, J. (2003). *The Practice of English Language Teaching. Third Edition.* Harlow: Longman.
- Harwood, N. (2010). Issues in materials development and design. In Harwood, N. (Ed.), *ELT Materials: Theory and Practice.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Kärtner, P. (2000). *Kuulamisoskuse arendamine. Keeleõpetaja metoodikavihik.* Tallinn: Tea.
- Lindsay, C., Knight, P. (2006). *Learning and Teaching English. A Course for Teachers.* Oxford: Oxford University Press.
- Littlejohn, A. (2011). The analysis of language teaching materials: inside the Trojan Horse. In Tomlinson, B. (Ed.), *Materials Development in Language Teaching* (pp. 179–211, 2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Läänemets, U. (2000). *Õppevara. Küsimisi ja kostmisi.* Tallinn: Avita.
- Masuhara, H., Tomlinson, B. (2010). Materials for General English. In Tomlinson, B. (Ed.), *English Language Learning Materials. A Critical Review* (pp. 17–37, 2nd ed.). London: Continuum.
- Mikk, J. (1995). Mida hinnata õppekirjanduses? *Haridus 2*, 27-32.
- Mikk, J. (2000). *Textbook: Research and Writing.* Frankfurt am Main: Peter Lang

Europäischer Verlag der Wissenschaften.

Mikk, J. (2001). Õppekava ja õppekirjandus. *Haridus 1*, 22-25.

Paterson, A., Willis, J. (2008). *English Through Music*. Oxford: Oxford University Press.

Prenn, I. (2007). *Bridging the Gap: Facilitating the Transition between Austrian Primary and Secondary Schools in Foreign Language Education*. Publitseerimata magistritöö. Karl-Franzi Ülikool Grazis.

Põhikooli riiklik õppekava (2010). Külastatud aadressil:

<https://www.riigiteataja.ee/akt/13273133>.

Richards, J. (2005). Second Thoughts on Teaching Listening. *RELC Journal Vol 36*, 85-92.

Richards, J. (2006). Materials Development and Research – Making the Connection. *RELC Journal Vol 37*, 5-26.

Richards, J. (s.a.a). *Teaching Listening and Speaking: From Theory to Practice*. Külastatud aadressil <http://www.professorjackrichards.com>

Richards, J. (s.a.b). *The Role of Textbooks in a Language Program*. Külastatud aadressil <http://www.professorjackrichards.com>

Scrivener, J. (2005). *Learning Teaching: A Guidebook for English Language Teachers*. Oxford: Macmillan.

Skopinskaya, L. (1996). *A Handbook of English Language Teaching*. Tallinn: Koolibri.

Tomlinson, B. (2010). Language Acquisition and Language Learning Materials. In Tomlinson, B. (Ed.), *English Language Learning Materials. A Critical Review* (pp. 3–13, 2nd ed.). London: Continuum.

Ur, P. (1996). *A Course in Language Teaching. Practice and theory*. Cambridge: Cambridge University Press.

Vollmuth, I. (2004). *Englisch an der Grundschule*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.

Wilson, M. (2003). Discovery listening – improving perceptual processing. *ELT Journal Vol 57*, 335-343.

Õpikutele, tööraamatutele, töövihikutele ja muule õppekirjandusele, õppekirjanduse retsenseerimisele ja retsensentidele esitatavad nõuded. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/13349125>.

Kasutatud õppekomplektid

Jõul, M., Kurm, Ü. (2009). *I Love English 3*. Tartu: Studium.

Jõul, M., Kurm, Ü. (2009). *I Love English 4*. Tartu: Studium.

Gerngroß, G., Puchta, H., Davis, R., Holzmann, C. (2005). *The New You and Me 1*. Viin:
Langenscheidt.

Gerngroß, G., Puchta, H., Davis, R., Holzmann, C. (2005). *The New You and Me 2*. Viin:
Langenscheidt.