

I. SOTTER

INGLISE KEELE
KÕNEOSKUSE
ARENDAMINE
DIALOOGI ABIL
5. JA 6. KLASSIS

I. SOTTER

INGLISE KEELE KÕNEOSKUSE
ARENDAMINE DIALOOGI ABIL
5. JA 6. KLASSIS

J. Tuldava

KIRJASTUS «VALGUS»
TALLINN 1966

Toimetanud H. Reinop

Kirjastatakse Eesti NSV Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudi
Õpetatud Nõukogu otsusel.

Соттер Ингрид Иоханнесовна. РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ УСТНОЙ АНГЛИЙСКОЙ РЕЧИ ПРИ ПОМОЩИ ДИАЛОГА В 5 И 6 КЛАССАХ.

На эстонском и английском языках. Издательство «Валгус», Таллин, Пярнуское шоссе, 10.

Toimetaja V. Rummel. Kunstiline toimetaja H. Keigo
Tehniline toimetaja A. Muna. Korrektor M. Pali

Ladumisele antud 28. VII 1966. Trükkimisele antud 1. X 1966. Paber 54×84^{1/16}.
Trükipoognaid 5. Tingtrükipoognaid 4,2. Arvestuspoognaid 4,19. Trükiarv 1000.
MB-08941. Tellimise nr. 5575. Hans Heidemanni nimeline trükikoda, Tartu, Üli-
kooli 17/19. III

Hind 16 kop.

TARTU ÜLIKOOLI
RAAMATUKOBU

Võõrkeelte õpetamise metoodika probleemidega tegeldakse käesoleval ajal ulatuslikult kõigis maades. See on täiesti loomulik, sest võõrkeelte õpetamise metoodika üldprobleemidega on tihedasti seotud ka niisugused küsimused, mis tekivad ühenduses õppijate emakeele ning kohalike tingimustega. Enamik võõrkeeleõpetajaid on oma igapäevases töös hakanud kasutama metoodikute poolt soovitatud nn. uusi töövõtteid. Seetõttu on ka töötulemused viimastel aastatel paranenud. Peab aga siiski tunnistama, et maksimaalse edu saavutamiseks ei piisa alati õpetaja heast tahtest, tehniliste ja näitlike õppevahendite olemasolust ning õpilaste usinusest. Õpetajal peab olema täielik ülevaade võõrkeelte õpetamise kaasaegse metoodika probleemidest ning ta peab oskama neis orienteeruda sõltuvalt kasutatavatest õppevahenditest ning kohalikest töötingimustest. Vastasel korral võib tekkida omamoodi veider vastuolu õpetaja töös, kes küll tundides kasutab magnetofoni ja näitlikke õppevahendeid, kuid kes õpetuse sisulises osas püsib endiselt analüüsiva, sõnast lähtuva keeleõpetuse tasemel.

Meie yabariigi täielikes keskkoolides (suuremates keskustes ka 8-klassilistes koolides) õpetavad võõrkeeli kvalifitseeritud filoloogid. Paljudes väikestes maakoolides teevad seda aga mittespetsialistid. Nendeks on sageli ka teiste ainete õpetajad, kes ise on kunagi võõrkeelt õppinud, või hoopis muude erialade töötajad. Kuna kõrgema hariduseta võõrkeeleõpetajaid on maakoolides palju, tekitab muret võõrkeelte õpetamise tase. Vabariiklik Õpetajate

Täiendusinstituut on püüdnud olukorda parandada kohtadel läbiviidavate seminaride ning suviste täienduskursuste korraldamisega Värskas ja Tallinnas, kus võõrkeeleeõpetajad praktilise keeleoskuse täiendamise kõrval saavad ka metoodilisi nõuandeid.

Metoodilist nõu püüab anda ka käesolev uurimus, mis käsitleb üht põhilõiku võõrkeele õpetamisel — keeleoskuse arendamist dialoogide abil 5. ja 6. klassis. Töö koosneb kahest osast. Esimeses osas vaadeldakse kaasaegse võõrkeelte õpetamise metoodika probleeme. Teine osa käsitleb inglise keele kõneoskuse arendamist dialoogi abil. Tänu inglise keele õpetajate L. Õuna, R. Miku ja L. Tasmuthi abile ning kaastööle eksperimendi sooritamisel oli võimalik koostatud harjutustikku praktikas kontrollida, korrigeerida ja täiendada. Brošüüri autor avaldab nendele õpetajatele siirast tänu tõhusa kaastöö eest.

I. VÕORKEELTE ÕPETAMISE METOODIKA PROBLEEME

1. Sissejuhatus

Vastavalt NSV Liidu Ministrite Nõukogu määrusele 27. maist 1961 nr. 468 ja Eesti NSV Ministrite Nõukogu määrusele 1. septembrist 1961 nr. 388 «Võorkeelte õppimise parandamisest» tuleb koolides erilist tähelepanu pöörata praktilise keeleoskuse õpetamisele. Kõnekeele paremaks omandamiseks on viimati nimetatud määruse põhjal alates 1961. aastast lubatud Eesti NSV üldhariduslike koolide algklassides lastevanemate soovil ja kulul organiseerida võorkeele õpperühmi, kui koolis on vastavad eeltingimused (ruum ja õpetaja) olemas.

Võorkeelt õpetatakse Eesti NSV üldhariduslikes koolides kõikidele õpilastele alates 5. klassist. Kui klassis on üle 25 õpilase, toimuvad võorkeeletunnid kahes grupis. Võorkeelt õpitakse V—VII klassini 3 tundi ja VIII—XI klassini 2 tundi nädalas.

Võorkeeletundide arv (eriti nüüd, pärast järjekordset koolireformi) on liiga väike, et anda õpilastele oskust vabalt võorkeelt kõnelda. Kahe nädalatunniga võib ainult vältida tagasiminekut õpilaste poolt varem omandatud kõnelemisoskuses, kusjuures pearõhk langeb paratamatult lugemisoskuse arendamisele. Võorkeeletundides tuleb õpilastele anda põhilised oskused ja vilumused nii kõnes kui kirjas, mis võimaldaksid neil jätkata õpinguid kõrgemates õppeasutustes või iseseisvalt pärast keskkooli lõpetamist. Seega on iseseisva töö harjumuste kujundamine praegu üks tähtsamaid probleeme võorkeelte õpetamisel VIII—XI klassis.

Võorkeelte õppimine pole omaette eesmärk. Keel võimaldab pääseda teiste rahvaste kultuuri ja tehnika varasalve juurde. Võorkeelte tundmine soodustab sõpruse ja koostöö arendamist rahvaste vahel ning viib edasi rahuüritust. Võorkeelte mittetundmine seevastu võib olla suureks takis-

tuseks teaduslikus uurimistöös, tutvumisel teiste rahvaste saavutustega, nende elu ja tegevuse mõistmisel.

Võõrkeelsest kõnest arusaamine ja võõrkeeles kõnelemise oskus pole pärast kooli lõpetamist muidugi mitte kõigile vajalikud. Kuid olgu õpetamise lõppeesmärk milline tahes, õpetuse algastmel on õigustatud eeskätt kõnelemisoskuse arendamine.

Suuline töö võõrkeeles õpetamisel võimaldab kiiret tempo, Edasimineku tõttu tekkinud edu tunnetamine säilitab õpilases huvi ja innu õppimise vastu. Kõnelemisoskuse arendamiseks kasutatavad meetodilised võtted sobivad õpilaste vanuseliste iseärasustega. Ühtlasi võimaldab suuline töö kohest korrigeerimist ning õigete lausete mitmekordset kordamist.

Kirjutamine ja lugemine seevastu edenevad aeglasmalt; neid on vaja kujundada paralleelselt kõnelemisoskusega. Algakursuses tuleb seepärast lugemisele ja kirjutamisele suhteliselt palju vähem aega pühendada.

Võõrkeeletundide praeguse arvu juures on vaja juba 7. klassist alates pöörata peatähelepanu lugemisoskuse, eelkõige hääleta lugemisoskuse arendamisele.

Nagu mainitud, ei lähe mitte kõigil pärast kooli lõpetamist vaja võõrkeelset kõnelemisoskust, kuid iga õpilane peab koolist saama kaasa siiski eeldused selle edaspidiseks omandamiseks.

Kõnekeel realiseerub dialoogis. Kui tahame õpilastele anda automatiseerunud kõnelemisvilumusi, tuleb tundides arendada vestlusi dialoogi vormis. Praegu domineerivad meie koolides veel monoloogiline kõne (überjutustused, piltide sisu kirjeldamised, lühiettekanded jne.) ning vestlused, kus õpetaja on küsija osas ning lapsed vastavad. Inglise keeles on aga õpilastele üks raskemaid ülesandeid just küsimuste moodustamine — järelikult on vaja seda võimalikult palju praktiseerida. Kõnepraktika annab siin muidugi tunduvalt paremaid tulemusi kui grammatikareeglite najal õpetamine. Järelikult on vaja nooremates klassides (kuni 7. klassini) maksimaalselt kasutada kõiki võimalusi dialoogilise kõne arendamiseks.

Lehitsedes võõrkeelesõpetajate abistamiseks kogu NSV Liidu ulatuses väljaantud brošüüre ja muid materjale, selgub, et dialooge soovitatakse kasutada õpetuse aktiveerimiseks ja elulisemaks muutmiseks. Järjekindlat harjutuste süsteemi aga selleks välja töötatud veel pole.

Ameerika Ühendriikides, Prantsusmaal ja mujal on dialoogid omandanud keeleõpetuses olulise koha, kuid programmide ja tundide arv, eriti aga õpetuse sisuline erinevus ei võimalda sealseid konkreetseid materjale meie koolides otseselt kasutada.

Seoses tehnika ja teaduse uute saavutustega tuleb õppeprogramme kaasaja vajaduste kohaselt tihendada ning õppimist hoogustada. Võõrkeelte õppimist on võimalik rationaliseerida teaduslikule alusele rajatud metoodika väljatöötamisega, mis arvestaks püstitatud eesmärgi, kohalike olusid ning õppijate emakeelt. Metoodikat omakorda aitavad tõhustada uusimad saavutused lingvistika, psühholoogia ja tehnika alal.

2. Kaasaegsete võõrkeele õpetamise meetodite kujunemine

Välismaa tunnustatumad võõrkeelte õpetamise metoodika suunad baseeruvad üldiselt otsese meetodi põhimõtetel. Sageli kirjeldatakse neid meetodeid (The Oral Method, Natural Method, Situation Method jt.) ja isegi otsest meetodit kui uusi, 20. sajandi meetodeid. See pole aga õigustatud. Need meetodid on eksisteerinud juba sajandeid, kuid alles viimase viiekümne aasta jooksul on neist kujunenud produktiivsed abivahendid (*tools*).¹ Tõenäoliselt eksisteerivad keeleõpetuses juba paar tuhat aastat ikka samad probleemid, kuid 20. sajandil on need selgemini piiritletult välja toodud.² Meie sajandil on elulaadi muutnud teadus ja tehnika, mistõttu on suurenenud vajadus võõrkeelte oskajate järele. Enam pole võõrkeel vajalik ainult loogilise mõtlemise arendamiseks või kirjanduse tundmiseks. Võõrkeelte praktilist oskust läheb tarvis tegelikus, igapäevases elus. Sellisele oskusele peab aluse panema kool. Järelikult tuleb tänapäeval pedagoogidel ja metoodikutel selle probleemi lahendamiseks tõsisid jõupingutusi teha. Grammatiline tõlkemeetod selles osas oma ülesannet ei täitnud, sest ta andis rohkem teadmisi keelest, kui õpetas keelt ennast. Grammatilise tõlkemeetodi puudusi arvestades kujunes välja nn. otsene meetod, mis grammatilist analüüsi ja õpilase emakeele kasutamist väl-

¹ A. S. Hornby, Oxford Progressive English for Adult Learners. Teacher's Handbook I. London, 1956, p. 3.

² H. B. Dunkel, Second Language Learning, London, 1948, p. 2.

tides tootas võõrkeeleõppijatele lühikese ajaga suurepäraseid tulemusi. Peab tähendama, et juttu kiirest ja vaevata õppimisest peavad paljud meetodikud³ müüdiks, mida iga uue suuna pooldajad kasutavat oma vaadete propageerimiseks. Otsese meetodi pioneeriks peetakse Komenskyt, sest tema soovitas võõrkeelse sõna tähendust seostada vastava eseme või nähtusega ja grammatikat õpetada induktiivselt.⁴ Ühtlasi oli Komensky uuenduseks illustreeritud õpikute kasutamise propageerimine. Loomulikku meetodit võõrkeelte õpetamisel, s. t. meetodit, mille abil võõrkeelt õpetatakse kõnelema ainult kõnepraktika korras, kusjuures grammatikat õpetatakse nendele, kes vastavat keelt juba kõnelda oskavad, pooldasid tuntud filosoofid Michel Montaigne ja John Locke.

19. sajandil leidis see suund teoreetilist ja praktilist toetust François Gouin'i õpetuses.⁵ Selles osutatakse erilist tähelepanu verbile kui tegevuse kandjale lauses (Gouin'i seeriad). Tegevus, mis kujunes nüüd keeleõpetuse keskseks objektiks, võimaldas dramatiseeringute ja instseneeringute kasutamist õppetundides. Sellest ajast alates on tegevuse ja situatsiooni osatähtsus võõrkeelte õpetamisel pidevalt suurenenud vastavalt sellele, kuidas grammatilist tõlkemeetodit on üha enam tagaplaanile surutud. F. Gouin'i teeneks on, et meetodikas hakati arvestama lapse psühholoogiat ning püüti äratada tõelist huvi võõrkeele õppimise vastu. Gouin'i seeriad vastavad tänapäeva pedagoogilisele põhimõttele «ütlemisest ja tegemisest» (*principle of saying and doing*).

Üldiselt valitses 19. sajandil grammatiline tõlkemeetod. Foneetika kui teadus ei olnud veel suutnud end maksma panna, grammatika õpetamisel domineeris deduktsioon. 1882. aastal nõudis V. Viëtor oma töös «Der Sprachunterricht muß umkehren» olulist kohta foneetika ja grammatika induktiivsele õpetamisele. Anti välja uued õpikud, kus arvestati keele foneetikat ja mis võimaldasid praktilise suuna rakendamist võõrkeelte õpetamisel. Nii

³ P. Hagboldt, *Language Learning*. Illinois, 1935, p. 102.
Ch. Sigwalt, *De l'Enseignement des Langues Vivantes*, Paris, 1913, p. 159.

⁴ V. Mallinson, *Teaching a Modern Language*. Toronto, 1953.
H. B. Dunkel, *Language Teaching in an Old Key*. "The Modern Language Journal" No. 5, 1963.

⁵ F. Gouin, *Art d'Enseigner et d'Etudier les Langues*. Paris.

kujunes 20. sajandi alguseks välja otsene meetod, mille põhiprintsiibid on:⁶

1) instinktiivse keelevaistu arendamine suulise õpetuse abil, kusjuures kirjutamine ja lugemine on teisejärgulise tähtsusega;

2) tõlke täielik välistamine, s. t. õpilaste emakeelt ei kasutata ühelgi juhul;

3) lähtumine lausest, mitte sõnast;

4) induktiivne õpetusviis.

Tänapäeval on rohkem levinud ja tunnustatud suunad täiesti või modifitseeritult omaks võtnud otsese meetodi 1., 3. ja 4. printsiibi. Tõlke täieliku välistamisega ei taheta aga nõustuda. Paljud autorid soovivad emakeelt kasutada grammatiliste seletuste andmisel ja uute sõnade tähenduse avamisel, kui muud vahendid osutuvad väheproduktiivseiks.⁷

Keeleteadlastel ja metoodikutel oli vaja ajalast distantsi, et välja selgitada otsese meetodi äärmuslikke jooni ning nendele vastu astuda kaalukate põhjendustega, mida toetavad psühholoogid ja praktikud.

UNESCO poolt organiseeritud rahvusvahelisel seminaril,⁸ mis toimus Tseilonil 1953. aastal ja millest võttis osa 40 tuntud võõrkeelte õpetamise spetsialisti 18 maalt, mõisteti üksmeelselt hukka traditsiooniline grammatiline tõlkemeetod. Tseiloni seminar tähistab uue suuna ametlikku ülemaailmset tunnustamist võõrkeelte õpetamisel. Ameerikas nimetatakse seda «aural-oral approach» (aural-lingual; mimicry-memorizing), Euroopas — aktiivseks meetodiks. Seda meetodit on kasutatud juba pool sajandit, kuid üldtunnustatuks on ta saanud alles viimase aastakümne vältel. Fr. Closset peab aktiivset meetodit kuldseks keskteks, kus esinevad kõikide meetodite parimad küljed.⁹ Võõrkeelte õpetamise eesmärgina rõhutati

⁶ Th. Huebener, *How to Teach Foreign Languages Effectively*. New York, 1959.

⁷ J. J. Findlay, *Modern Language Learning*. London, pp. 19—20. P. Hagboldt, *Language Learning*. Illinois, 1935. p. 2.

A. Roche, *L'Etude des Langues Vivantes*. Paris, 1955.

I. Morris, *The Teaching of English as a Second Language*. London, 1945.

⁸ *The Teaching of Modern Languages*; UNESCO, Ceylon, 1953. Paris, 1955.

⁹ Fr. Closset, *La Faillite de l'Enseignement des Langues Vivantes*. "Revue des Langues Vivantes", 1962—6, XXVIII, pp. 527—533.

Tseiloni seminaril selle õppeaine silmaringi avardavat mõju, kuivõrd ta aitab kaasa inimese vaimsele arengule ning teiste rahvaste mõistmisele. Mõjuva tegurina märgiti ka õpetajate ja õpilaste otsese kontakti vajadust selle maa ja rahvaga, kelle keelt õpitakse. Edasi rõhutas Tseiloni seminar veel järgmisi asjaolusid. Võõrkeelte õppimist tuleb pidada vahendiks, mitte aga omaette eesmärgiks. Omaette eesmärgiks saab ta olla ainult filoloogidele. Keeleõppimise praktiliseks eesmärgiks võib olla oskus aru saada võõrkeelsest kõnest, seda kõnelda, lugeda või kirjutada. Märgiti, et aktiivse meetodiga suudavad efektiivselt töötada ainult hea lingvistilise ja pedagoogilise ettevalmistusega õpetajad. Selleks oleks vaja, et paremad keskkoolilõpetajad valiks pedagoogi elukutse. On ju grammatilise tõlkemeetodi juured just seetõttu nii sügaval, et õpetajalt nõuab see palju vähem vaeva ja erialalisi oskusi kui aktiivne meetod. Sellega seoses on küsimust isegi nii püstitatud, et grammatilist tõlkemeetodit kasutab õpetaja, kes pole suuteline teisiti töötama.

Nõukogude Liidus oli grammatiline tõlkemeetod võõrkeelte õpetamisel valitsevaks meetodiks kuni kuuekümnendate aastateni, mil mitmed valitsuse määrused andsid ametliku aluse võõrkeelte õpetamise meetodi muutmiseks.¹⁰ Kuni tolle ajani eelistati praktilisele keelele tõlkimist ning pikki emakeelseid seletusi grammatika kohta. Teadlikkuse momenti keele õppimisel hinnati vääriti.

Kuni käesoleva ajani valitseb küllaltki suur segadus võõrkeelte õpetamise meetodika alases terminoloogias. Termineid «meetod», «metoodika» ja «töövõte» on kasutatud väga mitmesuguse mahuga mõistete kohta. Ilmekaks näiteks termini «meetod» valesti mõistmisest on V. D. Lemperti artikkel.¹¹ Seda lugedes võib jõuda järeldusele, et võõrkeelte õpetamisel ei saagi mingit ühtset meetodit olla. Iga oskuse või vilumuse kujundamiseks olevat vajalik ka vastav erimeetod või koguni mitu meetodit, kusjuures õpetaja meisterlikkusest olenevat selle efektiivsus.

P. Hagboldt defineerib «meetodit» järgmiselt: «*A method then is a definite complex of teaching devices intended to bring about a definite result within a fixed period of time, and taking into careful consideration the equipment of the teacher, the age, background and intelligence of the students as well as the spirit of the school and the community.*»¹²

¹⁰ Б. В. Беляев, Об основном методе и методиках обучения иностранному языку. «Иностранные языки в школе» 1965, № 3, стр. 3.

¹¹ В. Д. Лемперт, Насущные вопросы методики обучения иностранным языкам. «Советская педагогика» № 3, 1958.

¹² P. Hagboldt, Language Learning. Illinois, 1935, p. 110.

Th. Huebener leiab, et ei ole olemas üht kõige paremat meetodit kõikide tundide ja õpetamisolukordade jaoks. Iga meetod olevat efektiivne sedavõrd, kuivõrd ta on kohane kõikidele antud olukorras esinevatele komponentidele, millede hulka kuuluvad õpetaja isik ja olemus, õpetatava materjali omapära, õpiku tüüp, õpilase vanus, intelligents ja ettevalt omandatud teadmiste pagas, õpetatava kursuse lõppeesmärk.¹³

Eeltoodust on näha, et mõisteid «meetod» ja «metoodika» kasutatakse samaväärseina. Õeldust järeldub ka, et õpetaja isiksust ja tema ettevalmistust hinnatakse üle. See viib väiteni, et iga hea õpetaja võib igasugusele õpilasele õpetada midagi ükskõik millest. Nagu juba eespool öeldud, ei õigusta end niisugune seisukoht. Halbade tööriistadega pole isegi hea töömees suuteline niisama edukalt töötama, kui ta seda teeks heade vahenditega. Sama lugu on ka hea õpetaja ja halva meetodiga.

Grammatilise tõlkemeetodi (kuigi meetodit ei nimetatud) rakendamisest tulenenud puuduste likvideerimiseks meie koolides pidasid paljud metoodikud täiesti õigustatult vajalikuks suurendada võõrkeeletundide arvu, jaotada suured klassid rühmadeks, koostada uusi õpikuid ja muid õppevahendeid, välja töötada kriteerium õpilaste edasijõudmise hindamiseks, tõsta võõrkeele õpetajate kvalifikatsiooni ning tundide efektiivsust, paremini tundma õppida välismaiste spetsialistide uurimusi jne.¹⁴

Seoses nende probleemidega kerkis paratamatult üles küsimus võõrkeelte õpetamise meetodist ja metoodikast, mis aga tänaseni pole veel lõplikku lahendust leidnud. Grammatilise tõlkemeetodi pooldajad soovisid sisuliselt piirduda vaid reformidega selle meetodi piirides. Seetõttu ilmus pedagoogilises kirjanduses küll hulgaliselt artikleid üksikute efektiivsemate töövõtete rakendamisest tundides, kuid lugemine ja tõlkimine jäid põhiliselt endist viisi aukohale. Uute suundade sissetungi Nõukogudemaa võõrkeeleõpetuse metoodikasse võib täheldada alles alates 1961. aastast. Sellest ajast peale, tänu psühholoogide, lingvistide ja metoodikute ühistele jõupingutustele, hakkasid kujunema ja stabiliseeruma uue suuna teoreetilised ning praktilised alused. Õpetajate senine ettevalmistus pole aga veel küllaldane uut viisi töötamiseks, mistõttu uue kaadri kasvatamise kõrval tuleb pidevalt abistada ka

¹³ Th. Huebener, *How to Teach Foreign Languages Effectively*. New York, 1959.

¹⁴ За коренное улучшение преподавания иностранных языков. «Советская педагогика» 1958, № 3.
З. М. Цветкова, О повышении качества преподавания иностранных языков в школе и в вузе. «Советская педагогика», 1958, № 3.

juba tegutsevat õpetajaskonda tema teadmiste täiendamise alal.

Seoses metoodikaprobleemide senisest ulatuslikuma käsitlesega on oluline luua seigust terminoloogia osas.

Terminit «meetod» on väga mitmeti defineeritud. Käesolevas töös on võetud aluseks B. V. Beljajevi meetodi definitsioon. Selle järgi tuleb «meetodi» all mõista põhimõtteliste seisukohtade ühtsust, millel rajanevad kõik õppeprotsessis praktiliselt kasutatavad töövõtted ja -viisid.¹⁵ Meetodi rakendamiseks on vaja metoodikat, niihästi üdist võõrkeele õpetamise metoodikat kui ka iga keele erimetoodikat. Iga keele erimetoodikat iseloomustab eriliste tööviiside ja -võtete hulk, mis on tingitud õpetuse meetodist, konkreetsetest keeleõpetuse tingimustest ning sihtidest ja vastava keele omapärasest.¹⁶

Võõrkeele teadliku õppimise all mõisteti keelereeglite tundmisele rajanevat, analüütilist, emakeelelega kõrvutavat õppimist. B. V. Beljajev aga, kõneldes teadlik-praktilise võõrkeelte õppimise meetodi seaduspärasustest, mõistab teadlikkuse al kõneleja teadlikku kesken-dumist öeldava mõttele, kusjuures selle sõnaline väljendusvorm on intuiitiivne.¹⁷ Grammatiline tõlkemeetod nõuab keelereeglite õppimist, arvestamata asjaolu, et need niikuinii hiljem unustatakse. Tõlkimist kasutatakse grammatilise tõlkemeetodi puhul kui võõrkeelest arusaamise vahendit. N. I. Žinkin väidab, et selles peituvatki nimetatud meetodi üks peamine vasturääkivus. Et tõlge oleks õige arusaamise vahendiks, peavad mõlemas keeles edasiantud mõtted kattuma. See aga on võimatu, kui ei ole selge võõrkeelse teksti sisu. Kui aga võõrkeele tekst on arusaadav, pole seal enam midagi vaja tõlkida; või kui tarvis, siis ainult õpetajapoolseks kontrolliks.¹⁸

Psühholoogide uurimused on veenvalt tõestanud, et kuigi grammatilise tõlkemeetodiga on võimalik saavutada täielikku võõrkeeleoskust, on selleks keerdkäiguks kulutatud aeg saavutatu jaoks liiga suur hind. Suulise kõnepraktika kaudu aga see tee mitte üksi lühem ja kergem, vaid ka huvitavam.

Üldkasutatavat terminit Nõukogude Liidus ikka enam ja enam leviva ning grammatilist tõlkemeetodit väljasuruva võõrkeelte õpetamise meetodi jaoks pole seniajani veel välja kujunenud. B. V. Beljajev nimetab seda «teadlik-praktiliseks meetodiks». Laialt on kasutusel ka termin «aktiivne meetod», mis oma lühiduse ning tabavuse tõttu

¹⁵ Б. В. Беляев, Об основном методе и методиках обучения иностранному языку. «Иностранные языки в школе» 1965, № 3, стр. 3—4.

¹⁶ Sealsamas, lk. 7.

¹⁷ Sealsamas, lk. 9.

¹⁸ Н. И. Жинкин, Психологические особенности спонтанной речи. «Иностранные языки в школе» 1965, № 4, стр. 7.

tundub kõige sobivam ning mida kasutatakse ka käesolevas töös.

Tänapäeval suunatakse võõrkeeleeõpetajaid meie koolides kasutama aktiivset meetodit ning sellega seoses rohkesti näitlikke õppevahendeid ja kaasaegset tehnikat. Õpetajate abistamiseks on välja antud teoreetilist ja praktilist metoodilist kirjandust, uusi õpikuid ning õppevahendeid.

Alates 1961. aastast on meie maal toimunud suur muutus võõrkeeleeõpetamises. Esiplaanile on nihkunud kõnelemisoscuse arendamine, seda just õpetuse algastmel. Õpetajatel on tulnud kohaneda uute suundadega. Professorid B. V. Beljajev ja N. I. Žinkin on oma töödes mitmekülgsest analüüsinud võõrkeeleeõppimise psühholoogilisi aluseid, millele rajaneb kaasaegne aktiivne meetod.

Püstitatud eesmärkide saavutamiseks peavad metoodikud aktiivse meetodi põhjal välja töötama vastava harjutuste ning töövõtete süsteemi ja seda praktikas kontrollima.

Võõrkeelte õpetamise eesmärk

Kõnelemisoscuse osatähtsuse suurenemisega seletub ka metoodikute senisest tunduvalt suurem tähelepanu sellekohaste töövõtete propageerimisele. Üha enam soovitakse võõrkeelte õpetamisel kasutada dialogilist kõnet. Kuna õpetuslikest eesmärkidest olenevad kõik metoodika probleemid, siis on oluline teada, millise eesmärgi saavutamist peetakse praegusel ajal võõrkeelte õppimisel kõige olulisemaks.

Võõrkeelte õpetamisel võib olla mitmesuguseid eesmärke, millede ulatus omakorda varieerub. Eesmärgid võib jaotada kahte suurde gruppi: kasvatuslikud ja õpetuslikud. Tavaliselt sisaldab iga koolisüsteemi võõrkeelte programm neid mõlemaid eesmärke suuremal või vähemal määral. Ehkki võõrkeelte õpetamise kasvatav mõju on üldiselt tunnustatud, tõlgendatakse seda siiski väga mitmeti, olenevalt vastava koolisüsteemi taga seisvast ühiskondlik-politilisest korrast. Välismaal esineb tendentse, mis rõhutavad puhtpraktilise eesmärgi saavutamise vajadust võõrkeelte õpetamisel. Ehkki igal maal dikteerib küll ühiskondlik vajadus ja suhtumine võõrkeeltesse nende õpetamise üld-

suuna, domineerib kõige sagedamini siiski kasvatuslik-õpetuslik eesmärk.

Põhioskuste kujundamise järjestuse üle on vaieldud palju vähem kui nende omavahelise proportsiooni üle. Kuna võõrkeelte oskuse vajalikkus ilmneb igal elualal, soovitab enamik metoodikuid kõiki nelja põhioskust (kuulamine, kõnelemine, lugemine, kirjutamine) arendada paralleelselt, olenemata sellest, milline neist osutub lõppeesmärgiks. Üldiselt peetakse õigeks kõnelemisoskuse domineerivat arendamist õpetuse algastmel, kuna see annab tugeva aluse kogu edaspidisele õppetööle. Hiljem võib osutada vajalikuks lugemis- või kirjutamisoskuse intensiivsem arendamine, mis eelnenud suulise töö tõttu siis ka efektiivsemalt kulgeb¹⁹. Suulise töö eelis just selles ongi, et ta võimaldab õpetamisel kiiret tempot ja palju praktikat lühikese ajaga.

Kokkuvõttes võib öelda, et võõrkeele õpetamisel võivad olla üldisemad või kitsamad eesmärgid. Domineerivamaks on siiski kasvatuslik-õpetuslik suund. Õpetuse kitsamaks eesmärgiks võib olla oskus võõrkeelsest kõnest aru saada, kõnelemis-, lugemis- või kirjutamisoskuse kujundamine. Peaaegu võimatu on neid täiesti üksteisest isoleerida. Ideaalseks peetakse kõigi nelja põhioskuse paralleelset arendamist, kusjuures õpetuse algastmel peaksid domineerima siiski suulise kõne harjutused.

Võõrkeelte õppimise stiimulid

Võõrkeelte omandamine pole kerge ega lühiajaline protsess. Õpilasi on eelkõige vaja õppima õpetada, sest just kindlate tööharjumuste kujunemine on see, mis edu tagab. Stiimuleid võõrkeelte õppimiseks on väga mitmesuguseid. Üks tähtsamaid neist on h u v i. Huvi soodustab meelepidamist, garanteerib tähelepanu ja kujundab igati soodsa pinna edukaks õppetööks.²⁰

Huvi puudumise all kannatab võõrkeele õppimine kõige enam.²¹

¹⁹ Н. Н. Шкляева, Обучение чтению и письму в V классе. «Иностранные языки в школе» 1965, № 5.

²⁰ F. C. Bartlett, Remembering. Cambridge, 1950, p. 213.

²¹ Ch. Sigwalt, De l'Enseignement des Langues Vivantes. Paris, 1913, p. 36.

Н. И. Жинкин, Психологические особенности спонтанной речи. «Иностранные языки в школе» 1965, № 4, стр. 8.

Seda, et huvi aine vastu kiirendab ja kergendab õppetööd, rõhutatakse peaaegu igas metoodilises töös.

Koolieas on huvil aine vastu eriti suur tähtsus õpilaste aktiviseerimisel, aine kindlal omandamisel ja meelespidamisel.

«*One of the fundamental principles of modern language study is that a foreign language can be taught in a shorter time and more effectively, when the learner is active and full of interest.*»²²

F. G. French defineerib huvi kui aktiivset tähelepanu.²³ Huvi vajalikkust õppetöös toetavad ka tänapäeva psühholoogiliste uurimuste andmed.

Kuid huvi pole ainsaks võõrkeele õppimise stiimuliks. Väga sageli sunnib puhtpraktiline vajadus võõrkeeli õppima ka neid, kellel otsest huvi võõrkeelte vastu ei ole. Koolis on olukord enamasti niisugune, et huvi võõrkeele vastu tekib alles võõrkeeletundides. Huvi äratamine ja selle säilitamine oleneb siin peale materjali valiku ka metoodiliste võtete oskuslikust kasutamisest, nende mitmekesisusest ning järjestusest.

Võõrkeelte õpetamine on vilumuste kujundamine

Enne kui otsustada üksikute keele aspektide õpetamise ulatuse suhte küsimus ja valida sobivad töövõtted, tuleb jõuda veendumusele, kas keele õpetamine on teadmiste andmine või vilumuste kujundamine.

B. V. Beljajev ütleb selle kohta:

«В результате сознательного изучения языка человек приобретает соответствующие теоретические знания, а в результате практического использования языка в речи у человека вырабатываются соответствующие речевые навыки и умения».²⁴

P. Gurrey väljendab oma seisukohta selles küsimuses järgmiselt: «*We should remember that our pupils' skill in using language is not inevitably increased by their being*

²² W. R. P. Somaratne, *Aids and Tests in the Teaching of English as a Second Language*. London, 1957, p. X.

²³ F. G. French, *The Teaching of English abroad*. London, p. 25.

²⁴ Б. В. Беляев, *Очерки по психологии обучения иностранным языкам*. Москва, 1965, стр. 27.

taught facts about the language and that the help such facts give to most pupils is very meagre indeed ... Thus it is habit-forming not fact-learning that we have to consider — and promote».²⁵

Seisukoht, et võõrkeeleskus on põhiliselt vilumuste kujundamise küsimus, on kaasaegses metoodikas üldtunnustatud. Õpilane ei saavuta vilumust loogilise mõtlemise tulemusena, vaid praktilise harjutamise kaudu. Keelepraktika all mõistetakse pidevat õpitava materjali kordamist, mis tagab püsivat meelespidamist.

Siinkohal võiks refereerida ka I. Morrise vaateid keele õpetamise kui vilumuste kujundamise kohta. Tema arvates on keelelise materjali automatiseerunud kasutamisoskusel suur tähtsus keele õppimisel. Voolav kõne ja sorav lugemine ei ole lihtsalt teadmiste rakendamise tulemused. Nad eeldavad teatavate vilumuste olemasolekut, nad on tegelikult nagu ebateadliku mälu tegevuse seeria. Järelikult on võõrkeele õppimine põhiliselt ühe või mitme vilumuse omandamine, mis nõuab tohutu hulga keelematerjali assimileerimist, et seda oleks võimalik ilma teadliku pingutuseta reprodutseerida ja olukordadega kohandada.²⁶

Keelepraktika ülisuurt osa võõrkeelte õppimisel rõhutatakse üksmeelselt.²⁷

Suulise kõne arendamise osatähtsus võõrkeelte õpetamisel

Milline osatähtsus on kõnelemisoskuse arendamisel võõrkeelte õpetamisel üldse, eriti aga selle algastmel?

Võrdlemisi üksmeelselt soovitatakse võõrkeele õpetamist alustada suulise kursusega (selle suuna üldiselt tunnustatud nimetuseks on kujunenud «*oral approach*»).

Suulise kursuse ulatuse ja kestuse suhtes aga varieeruvad arvamused tunduvalt. Arvamused lähevad lahku vajalike nädalatundide arvus ja nende sageduses. Üldiselt arva-

²⁵ P. Gurrey, Teaching the Mother Language in Secondary School. London, 1961.

²⁶ I. Morris, The Teaching of English as a Second Language. London, 1945.

²⁷ The Teaching of Modern Languages. UNESCO. Ceylon, 1953. Paris, 1955, p. 50.

takse, et suuline kursus on efektiivne ainult suure nädalataundide arvu juures (5—6 korda nädalas).²⁸

«*Oral approach*» ei eelda alati pikemaajalist suulist eelkursust, vaid tähistab teed, kuidas läheneda keelelise materjali omandamisele. Põhimõtteks on, et loetaks ja kirjutatakse ainult seda, mida varem on suuliselt õpitud. Suuline õpetusviis koosneb kahest komponendist: kuulmise teel võõrkeelsest kõnest arusaamisest ja oskusest end võõrkeeles väljendada. Kuulamisoskus on baasiks õpilase kõnelemisoskuse kujundamisele. Arusaamine sellest, mida öeldakse, eelneb alati oskusele ise sama ütelda.²⁹

H. Palmer, P. Gurrey, A. S. Hornby ja teised nõuavad kõnele eelnevat pikemat perioodi, kus õpilane ise midagi ei ütle, vaid ainult kuulab ja täidab korraldusi.³⁰ Selle perioodi pikkuse suhtes arvamused erinevad.

Teatav nn. inkubatsiooniperiood on keeleõpetuses alati vajalik. Iga sõna ja väljendit kasutagu enne õpetaja ning alles siis õpilased.³¹

Vajadust, et suulise kõne arendamine eelneks lugemisele ja kirjutamisele, põhjendatakse sellega, et suuline töö võimaldab algusest peale kiiret tempot ning sisendab õpilasele seetõttu edutunnetuse. Lugemine ja kirjutamine seevastu lähevad aeglasemalt, sest mida noorem laps, seda tugevamad on tema kuulmis- ja kõneorganite kaudu saadud muljed (*aural-oral appeal*).³²

Metoodikud rõhutavad suulise töö vajadust igal keeleõpetuse astmel, sest keel ja heli on lahutamatud.³³

Kõnelemisoskuse ülekaalukat arendamist peetakse põh-

²⁸ T. K. N. Menon, M. S. Patel, *The Teaching of English as a Foreign Language*. Baroda, 1957.

The Teaching of Modern Languages. UNESCO. Ceylon, 1953.

²⁹ O. Jespersen, *Progress in Language*. p. 113.

H. Delacroix, *Le Language et la Pensée*. Paris, 1924, p. 112.

³⁰ H. E. Palmer, *The Oral Method of Teaching Languages*. Cambridge, 1943.

P. Gurrey, *Teaching English as a Foreign Language*. London, 1960 p. 17.

A. S. Hornby, *Oxford Progressive English for Adult Learners. Teacher's Handbook I*. London, 1956.

³¹ F. L. Billows, *The Techniques of Language Teaching*. London, 1961.

³² D. Wahib, I. Samaan, A. Besada, S. Nassif, E. Rizk, *The Teaching of English as a Foreign Language*. Cairo, 1957.

³³ O. Jespersen, *How to Teach a Foreign Language*, p. 145.

jendatuks õpetuse algastmel ka sel juhul, kui õpetuse lõpp-eesmärgiks on vaid lugemisoskuse kujundamine.³⁴ Ch. Fries väidab isegi, et ilma eelneva suulise kursusetä pole üldse võimalik korralikult lugema õppida.³⁵ Igal juhul on korrektne kõnelemisoskus eelduseks heale kirjutamisoskusele.³⁶

Süstemaatiline, hästi astendatud suuline töö (*practice*), millele järgneb kirjalik, on kõige efektiivsem viis grammatiliste struktuuride ja sõnavara õpetamiseks, sest suulises töös märkab vigade põhjal kohe, millal tempo on liiga kiire. Suulises väljendusviisis esinevate vigade parandamise suhtes on valitsevaks seisukohaks see, et vigu tuleb parandada õpilase vastuse lõpul, sest jutu katkestamine, eriti korduv katkestamine, võib põhjustada edaspidist napi-sõnalisust õpilase poolt.

Kõnelemisoskuse arendamisel tuleb tegemist probleemiga, kas eelistada väljendusoskuse täpsust või soravust. On neid, kes annavad soravusele suurema kaalu³⁷. Need nn. loomuliku kooli pooldajad väidavad, et soov korrektselt väljenduda tekib eduga seoses iseenesest. Tundub, et seejuures ei mõelda mitte ebaõigete keelevormide kasutamisele «läbi sõrmede vaatamist», vaid soovitatakse kõnepraktikat mitte vähendada vigade tegemise kartusel.

«*Drill School*» leiab, et vabale kõnelemisele peab eel-nema süstemaatiline harjutamine. I. Morris väidab: «*Fluency without a fair degree of accuracy is merely the formation of wrong habits. Correct habits are formed by intensive practice ("drill method").*»³⁸

Kõnelemisoskus on avar ja raskesti defineeritav mõiste. Kõnelemisoskuse ulatus võib võõrkeele õppijatel olla väga erinev. Oskust kasutada sobivates olukordades väheseid,

³⁴ I. Morris, *The Teaching of English as a Second Language*. London, 1945.

F. G. French, *Teaching English as an International Language*. London, 1963.

E. V. Gatenby, *English as a Foreign Language*. London, 1945.

³⁵ Ch. Fries, *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Michigan, 1947.

³⁶ F. L. Billows, *The Techniques of Language Teaching*. London, 1961.

A. W. Frisby, *Teaching English*. London, 1959.

³⁷ F. L. Billows, *The Techniques of Language Teaching*. London, 1961.

³⁸ I. Morris, *The Teaching of English as a Second Language*. London, 1945.

kõige igapäevasemaid väljendeid võib nimetada juba kõnelemisoskuseks.

Kõnelemisoskuse kõrgeim aste on keele vaba valdamine, mis on ligilähedane selle keele emakeelena rääkija kõnele.

Ch. Fries leiab, et inimene on selgeks õppinud võõrkeele, kui ta on: esiteks, piiratud sõnavaraga omandanud keele häälikute süsteemi (kui ta saab aru kõnevoolust ja oskab seda arusaadavalt ise produtseerida) ja, teiseks, on omandanud harjumused kõige põhilisemaid keele lausekonstruktsioone automaatselt kasutada. See võtvat 3 kuud aega ja sellele baasile olevat võimalik edasi ehitada.³⁹

Primitiivse ja vaba kõnelemisoskuse vahepeal on veel palju võimalusi. Et saavutada kõnelemisoskuses võimalikult kõrget taset, on vaja väga palju treeningut igasuguste harjutuste näol. Harjutussüsteemi koostamisel tuleb kahe põhioskuse — kuulamise ja kõnelemise — kujundamiseks harjutustik astendada. Mida enam õpilane läheneb võõrkeelsete kõnemudelite ebateadlikule valdamisele, seda täiuslikumalt on harjutuste süsteem oma ülesande täitnud ja seda meisterlikumalt on õpetaja harjutusvõtteid rakendanud. Väga sageli väidetakse, et võõrkeele õpetamine on kunst⁴⁰. Sellega seoses nõutakse õpetajalt ka kõrget kvalifikatsiooni nii aineõpetajana kui ka pedagoogina, sest pedagoogiline talent, nagu iga muugi talent, saavutab meisterlikkuse vaid tõsise töö tulemusena.

Tavaliste keskkoolide programmid nii meil kui ka mujal maailmas ei võimalda keskkooli lõpetajatel omandada oskust võõrkeelt vabalt kõnelda.⁴¹ Sellest hoolimata tuleb õppeaja vältel püüda õpilastes keelevaistu arendada.⁴²

³⁹ Ch. Fries, *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Michigan, 1947.

⁴⁰ D. A. Abercrombie, *Problems and Principles*. London, 1957.
L. W. Leavitt, *The Teaching of English to Foreign Students*, London, 1940.

V. Mallinson, *Teaching a Modern Language*. Toronto, 1953.

I. Morris, *The Teaching of English as a Second Language*. London, 1945.

⁴¹ D. Wahib, J. Samaan, A. Besada, S. Nassif, E. Rizk, *The Teaching of English as a Foreign Language*. Cairo, 1957.

⁴² A. W. Frisby, *Teaching English*. London, 1959.

V. Mallinson, *Teaching a Modern Language*. Toronto, 1953.

Б. В. Беляев, *Очерки по психологии обучения иностранным языкам*. Москва, 1965.

Intuitiivne keelevaist tekib drillharjutuste ja keelepraktika tulemusena.⁴³

Võõrkeele täielik omandamine (vaba valdamine) on pikaajaline ja keerukas protsess ning keskkoolis praktiliselt saavutamatu.

Oppeprotsessis soovitatakse rangelt kinni pidada nõudest arendada 4 põhilist vilumust järgmises järjestuses: ⁴⁴

kuulamine
kõnelemine
lugemine
kirjutamine

Õpetaja võõrkeelne kõne tunnis, tema korraldused ja kommentaarid peavad õpilasele olema arusaadavad sellest momendist peale, kui õpetaja neid kasutama hakkab. Tähenduse selgitab õpilastele vastav olukord, ese, pilt või ühekordselt antud emakeelne tõlge. Õpetajal ei ole soovitatav oma kõnet liigselt korrata ega mitmekordselt tõlkida.

Õpetajal soovitatakse tunnis anda vähem seletusi ja rohkem keele praktiseerimise võimalusi. Igasugust õpetatavat keelelist materjali tuleb kasutada võimalikult paljudes kombinatsioonides ja uutes olukordades, milleks õpetaja peab sobivad töövõtted valima.⁴⁵

Võõrkeelte õpetamine olgu situatiivne, s. t. võimaldagu keele kasutamist tõelistes või tõelistele lähedastes olukordades.⁴⁶ Situatiivsuse nõue keele õpetamisel tuleneb asjaolust, et sõnad ja väljendid omandavad eri tähendusi ja värvinguid olenevalt olukorrast, kus neid kasutatakse.⁴⁷

⁴³ P. Hagboldt, How to Study Modern Languages in College. Illinois, 1931, p. 7.

⁴⁴ The Teaching of Modern Languages. UNESCO. Ceylon, 1953. Paris, 1955, pp. 50, 98.

⁴⁵ Е. И. Ительсон, Элементы методических приемов и их сочетания. «Иностранные языки в школе» 1965, № 3, стр. 13.

⁴⁶ F. L. Billows, The Techniques of Language Teaching. London, 1961.

F. M. Hodgson, Learning Modern Languages. London, 1955.

И. М. Берман, В. А. Вухбиндер, Ситуативность и обучение устной речи. «Иностранные языки в школе» 1965, № 5.

А. В. Грейсер, Об усвоении речевых единиц в типичных ситуациях. «Иностранные языки в школе» 1965, № 5.

W. F. Tidvman, M. Butterfield, Teaching the Language Arts. New York, 1959, p. 5.

⁴⁷ Н. И. Жинкин, Психологические особенности спонтанной речи «Иностранные языки в школе» 1965, № 4, стр. 5—6.

Iga keel reageerib antud olukorrale eriliste kõnemudelitega. Õpetamisel võetakse lähtealuseks suuremad kõneühikud, tavaliselt laused.

Lausest lähtumine on kujundanud uue materjali esitamisel järgmise tava: uut sõnavara õpetatakse tuttavates lausekonstruktsioonides, uusi lausekonstruktsioone aga õpitud sõnavaraga. Drillharjutusi peetakse sel juhul uue materjali kinnistamisel kõige efektiivsemaks, kuid on ka hääli, mis hoiatavad drillharjutustega liialdamast.⁴⁸ Drillharjutustega liialdamine muutvat keeleõpetuse monotoonseks ja igavaks. R. Hok seevastu väidab, et niisugused harjutused siiski kunagi igavaks ei muutu, kuigi nad võivad osutada väsitavaiks ja sedagi ainult õpetajale.⁴⁹

Olulise põhjenduse drillharjutuste kasuks situatiivses keeleõpetuses annavad psühholoogilised uurimused. Kui me uues olukorras reageerime mingil viisil, mis meile paisab parim, siis on tõenäoline, et me ka edaspidi, kui esineb sama stiimul, samal kombel reageerime. Sel juhul meie reageering pole enam instinktiivne, vaid harjumuslik. Drillharjutused võimaldavad õigete vormide sagedat kordamist, kusjuures eksimusi on kerge parandada.⁵⁰ Üldiselt on teada, et raskem on hiljem ümber õppida kui kohe korrektseid keelelisi vilumusi omandada. Järelikult on esimeste korrektsete keeleliste kogemuste tähtsus ülisuur.

3. Dialoogilise kõne arendamise tähtsus võõrkeelte õpetamisel

Iga keele struktuuris on palju omapärast. Võõrkeeleõppijate juures on tavaliseks nähtuseks see, et nad asetavad võõrkeele sõnad oma emakeele struktuuri raamidesse. Tekib küsimus, mis on struktuur. Raske on seda täpselt ja ammendavalt öelda, sest isegi ühe ja sama autori puhul varieerub struktuuri mõiste olenevalt sellest, millises seoses autor seda parajasti kasutab.⁵¹ Iga keele struktuur on selle

⁴⁸ W. Apelt, Aufgaben und Grenzen der Pattern Practice. «Fremdsprachenunterricht», 1964, Nr. 6, S. 280—286.

⁴⁹ R. Hok, Oral Exercises. «The Modern Language Journal», 1964, No 4.

⁵⁰ D. Wahib, I. Samaan, A. Besada, S. Nassif, E. Rizk, The Teaching of English as a Foreign Language. Cairo, 1957, p. 8.

⁵¹ R. Michéa, Les Structures. «Revue des Langues Vivantes» 1963, No. 1, p. 4.

kõige põhilisem ja väljajuurimatum osa neile, kes seda keelt emakeelena kõnelevad. Samuti on võõrkeele õppimisel kõige raskem omandada selle struktuuri. Võõrkeeleõpetaja peab hästi tundma õpilaste emakeelt, et otsustada, missugustele lausestruktuuridele kõige enam tähelepanu pöörata, milliseid kõige rohkem harjutada. Iga lausestruktuur väärib tähelepanu sedavõrd, kuivõrd ta on õpilastele raske. Õpilastel on raskusi niisuguste lausestruktuuride omandamisega, mis ei vasta nende lavalisele mõttekäigule, nende harjumuslikule tavale sõnu seostada. Niisugune emakeele interfereeriv mõju näitab kõige selgemini, et võõrkeele õppimine erineb emakeele omandamisest. Seepärast peitubki vastupidises väites, et võõrkeelt õpitagu nagu emakeelt, otsese meetodi pooldajate üks peamisi vigu. Lausestruktuuride õpetamine ja traditsioonilise grammatika õpetamine pole üks ja seesama. Õpetades grammatikat reeglite najal, antakse teadmisi keele kohta, struktuuride õpetamisega aga püütakse luua vilumusi, millede kujundamisel etendab olulist osa pidev kordamine. Eriti suur tähtsus on lausestruktuuridel inglise keele õppimisel, mida peetakse n. ö. grammatikata keeleks. Just inglise keeles on palju lingvistilisi nähtusi, mida grammatika pole suuteline seletama, kuid mida peab oskama kasutada.

Et võõrkeelsed lausestruktuurid paremini meelde jääksid, tuleb neid esitada seeriatena. Monotoonsuse vältimiseks kasutatakse küsimusi, vastuseid ja vestlusi vaheldumisi.

Mida siis kujutab endast strukturealne meetod õppetöösse rakendatult? R. Michéa vastab sellele, et see on meetod, mis:

- 1) piirab tüüpiliste arvu;
- 2) grupeerib laused suguluse järgi, et neid oleks kergem meeles pidada;
- 3) haarab lausete sugulust pigemini konkreetset kui abstraktselt;
- 4) muudab alati, kui see on võimalik, grammatilised struktuurid helilisteks, mis tegelikult neid esindavadki;
- 5) doseerib muutumatud ja muutuvad elemendid vastavalt klassi tasemele ja õpetuse eesmärgile, olgu siis tege-

mist kas asendustabelite või analoogiliste lausete seeriatega.⁵²

Kõnemudelite kasutamise automatiseerimisel pööratakse väga suurt tähelepanu asendusharjutustele (nn. *pattern practice*). Sellise harjutuste süsteemi olemus seisneb asendustabelite kasutamise põhimõtte rakendamises. Sel juhul lastakse asendada näidis- e. musterlause (*sentence pattern, speechpattern*) üht liiget. Seisukoht, et parem on osata kasutada kümnet sõna sajas erinevas lausestruktuuris kui vastupidi, on leidnud laialdast tunnustust.⁵³ Ühtlasi nähtub sellest, kuivõrd oluline on osata vähese sõnavaraga mitmesugustes olukordades toime tulla.

Üldkeeleteadus on vägagi teoreetiline aine, kuid ta on andnud ja loodetavasti annab ka edaspidi võõrkeeleeõpetajatele tõhusat abi musterlausete struktuurilisel väljaselgitamisel, nende valikul ning järjestamisel õppetöös. Väga palju on selles osas tehtud tööd USA-s, kus strukturalistid L. Bloomfield, Ch. Fries, R. Lado jt. on avaldanud arvukalt vastavasisulisel uurimusi.

Asendusharjutuste kõrval on tähtsal kohal küsimustevastuse drill. Tööd küsimuste ja vastustega on väga põhjalikult käsitlenud H. Palmer⁵⁴. Tema küsimustikud on põhiliselt koostatud nii, et küsijaks on õpetaja. Teatava vastuse automatiseerimiseks esitab küsimusi alati õpetaja. Küsimuste esitamise automatiseerimiseks aga esitavad üksteisele küsimusi õpilased ise. See töövõte on leidnud laialdast kasutamist ja tunnustust. Küsimustikke on koostatud nii teemade kui ka õppetükkide järgi. P. Gurrey jagab küsimused sisuliselt 3 kategooriasse⁵⁵.

Stage I questions. Küsimused sisaldavad enamasti vastustes vajalikke sõnu ja lauseehitust. Sisuliselt piirduvad küsimused loetud teksti detailidega ja arendavad õpilaste tähelepanelikkust.

Stage II questions. Küsimused nõuavad õpilastelt iseiseisvat mõtlemist asjade ja nähtuste üle, kuigi vastused

⁵² R. Michéa, Les Structures. «Revue des Langues Vivantes» 1963, No 1, pp. 22, 23.

⁵³ L. W. Leavitt, The Teaching of English to Foreign Students. London, 1940.

⁵⁴ H. Palmer, The Technique of Question-Answering. Tokyo, 1958. H. Palmer, English Through Questions and Answers, Tokyo, 1927.

⁵⁵ P. Gurrey, Teaching English as a Foreign Language. London, 1960, p. 66, 87, 103—115, 137.

leiduvad läbivõetud tekstis. Need küsimused stimuleerivad sügavamat juurdlemist põhjuste ja tagajärgede üle ning kujundavad õpilastes harjumuse kuuldu-nähtu üle järele mõelda.

Stage III questions. Küsimused, mis rajanevad loetud tekstile, kuid millele vastust tekstis ei leidu.

Puudub täielik üksmeel, kuivõrd ja millal peavad õpilased ise hakkama üksteisele küsimusi esitama. Ühed soovivad seda võtet rakendada juba õpetuse algastmel.⁵⁶ On aga ka vastupidiseid seisukohti põhjendusega, et õpetaja esitavat küsimusi kiiremas tempos ja vigadeta. Õigusega väidetakse, et ega küsimused-vastused veel vestlus pole.⁵⁷ Küsimuste-vastuste harjutused on sissejuhatuseks dialoogilisele kõnele. Kõige tavalisemaks võtteks on, et 2 õpilast või õpilaste rühma üksteisele vastastikku küsimusi esitavad. Igasugused kõneharjutused õpetuse algastmel on piiritletud õpitud keelelise materjaliga. Seega on päris loomulik, et kõneharjutus pole niisama vaba ja spontaanne kui tõeline vestlus. Õpetuse algastmel on mõeldav ainult juhendatud vestlus, nn. *guided conversation*. Dialoogilist kõnet soovitatakse arendada juba õpetuse algastmest peale.⁵⁸ Dialoogi kõige algelisem vorm on see, kui õpilane esitab oma naabrile küsimuse, mille talle oli esitanud õpetaja ja millele ta ise oli vastanud. Dialoog on ka see, kui õpetaja küsib ja õpilased vastavad, olles küsimuse vormi tõttu sunnitud ainult teatavaid grammatilisi vorme kasutama. Üldiselt kujuneb võõrkeele õpetus alati dialoogiks õpetaja ja õpilase vahel.⁵⁹

Dialoog on kõige loomulikum inimkõne esinemise vorm. Uhtlasi on ta lapse kõige põhilisem kõnevorm alates teisest eluaastast, eeldades, et laps pole isoleeritud oma loomulikust keskkonnast.⁶⁰ Dialoogi kui inimkõne kõige iga-päevasema esinemisvormi kasutamine muudab keeleõpetuse reaalsemaks, elulisemaks.⁶¹ Õpikus antud dialoogide

⁵⁶ В. М. Киселев, Речевые упражнения на уроке. «Иностранные языки в школе» 1964, № 1, стр. 41—44.

⁵⁷ Е. И. Пассов, Коммуникативные упражнения. «Иностранные языки в школе» 1964, № 3, стр. 9.

⁵⁸ Fr. Closset, Didactique des Langues Vivantes. Paris, 1954, p. 132.

⁵⁹ M. Blancpain, Préface à G. Mauger «Cours de langue et de Civilisation Française» I, Paris, 1953, p. V.

⁶⁰ T. Slama-Cazacu, Dialogul La Copii, Bucuresti, 1961, p. 161, 164.

⁶¹ Fr. Closset, Didactique des Langues Vivantes. Paris, 1954, p. 162—163.

«osades» lugemine ei asenda niisugust tõelisusele vastavuse tunnet, mida loob klassis antud olukorras koostatud dialoog. Tegevusega seostatud lühike dialoog annab õpilastele võimaluse kasutada keelt elulähedases situatsioonis. Palju kergemini jääb sel viisil õpilastele meelde ka näiteks küsivate sõnade tähendus. Aegade kasutamise õpetamisel on aga dialoogilise kõne osa peaaegu asendamatu väärtusega. Dialoog on üks lihtsamaid ja ühtlasi efektiivsemaid kõnelemisioskuse arendamise võtteid, sest dialoogi võib koostada pikema või lühema, kergema või raskema — sõltuvalt õpilaste vanusest ja nende oskuste tasemest. Töö dialoogidega võimaldab suunata õpilasi õppima paarides ja gruppides.⁶² Sel juhul võivad õpilased omaette gruppides esitada ühesuguseid dialooge ja väikesi instseneeringuid. Hiljem otsustatakse, milline esitus oli parim. Paaris ja gruppides on õpilastel huvitavam mitte üksi dialooge esitada, vaid ka neid koostada. Pealegi võivad nad seda teha nii koolis kui ka kodus.

Algastmel on dialoogide koostamisel vigade ärahoidmiseks vajalik õpetaja range järelevalve. Vaba improviseerimist soovitatakse vältida. Päril algetapil on kõige otsustavaks lasta õpikus olevaid dialooge pähe õppida. Järgjärgult võib õpilastel lubada teha väga väikesi muudatusi õpikus antud dialoogides.⁶³ Alles hiljem võib edasijõudnutele anda suuremaid vabadusi õpiku dialoogide muutmiseks. Õpilastele, kel pole vestlusharjumusi, tundub dialoogiline kõne monoloogilisest raskemana, sest üks kõneleja oleneb teisest. Isiklike momentide sissetoomine dialoogidesse lisab vestlusele hoogu ja huumorit. Samuti kontrollib see kaasõpilaste oskust sobivalt vastata harjutamata

⁶² H. Polak, An Experiment in Group Work. «English Language Teaching» 1964, No 4.

В. М. Глускин, Л. И. Зильберг, Обратная связь и регулирование при работе в парах. «Иностранные языки в школе» 1964, № 4, стр. 46—50.

А. Т. Лиферов, Работа в парах. «Иностранные языки в школе». 1964, № 5, стр. 41—43.

⁶³ W. F. Tiduman, M. Butterfield, Teaching the Language Arts. New York, 1959, p. 26.

К. В. Воскресенская, Упражнения с контрольной рамкой. «Иностранные языки в школе» 1964, № 4, стр. 57—60.

Н. Я. Слободнина, Обучение диалогической речи в VI классе. В сборнике: «Из опыта повышения эффективности процесса обучения иностранному языку» Москва, 1964.

küsimusele, andes neile ühtlasi võimalusi niisuguse vilumuse kujunemiseks.

Klassis ühistööna koostatud temaatilised dialoogid on vahelduseks õpikus leiduvaile. Selle asemel et raamatuid valmis dialooge võtta, võib neid ka tunnis koostada. Õpilastele see meeldib ja ühtlasi on see neile väga kasulik. Õpetaja juhendamisel teevad õpilased mitmesuguseid ettepanekuid. Õpetaja korrigeerib või muudab tehtud ettepanekuid ning paremad repliigid kirjutatakse tahvlile. Lõpuks loetakse terve dialoog läbi, proovitakse seda ilmekalt esitada ja kirjutatakse vihikuisse ning antakse siis koduse ülesandena pähe õppida. Õpilased peavad omandama külalldase soravuse ja harjutama dialoogi esitamisel vajalike žestide kasutamist. Õpiku proosatekstidest soovitatakse klassis ühiselt dialooge koostada ja need siis pähe õppida. Kuid tuleb jälgida, et dialoog ei kujuneks kivinenud, tui-maks harjutuseks. Ei ole lubatud dialooge grammatilise materjaliga üle kuhjata ega nende loomulikkust moonutada.

Et seda tüüpi harjutus oleks võimalikult elulähedane, peavad küsimused olema selged ja huvitavad ning sisaldama isiklikke momente õpilaste elust. Vastused küsimustele peavad võimaldama variatsioone ja spontaansust.

Et õpilaste sõnavara on algul piiratud, võib samateemalisi dialooge hiljem avarama sõnavara ja loomulikuma esitusviisiga korrata, kasutades seejuures rohkem idiomaatilist kõnekeelt.

Dramatiseeringud on koolipraktikas suurepäraseks suulise kõne treeninguks, kuid tuleb silmas pidada, et dramatiseering on siiski ainult vahend keele õppimiseks, mitte aga eesmärk omaette. Dramatiseeringuid võivad õpilased loetud paladest õpetaja juhendamisel ka ise koostada.⁶⁴

Kui dialoogide kasutamine on hästi planeeritud ja juhendatud, võib see kujuneda üheks otstarbekamaks mooduseks sõnavara, idioomide ja grammatiliste konstruktsioonide omandamisel ning vastava maa kultuuriga seoses oleva materjali tutvustamisel.

Dialoogide kasutamise peamiseks eeliseks on asjaolu, et

- 1) õpilased ei korda kõneldes õpiku teksti ja
- 2) et nad saavad kasutada žeste.

⁶⁴ Б. Г. Скобин, Обучение диалогической речи. «Иностранные языки в школе» 1964, № 5, стр. 62—64.

Dialoog kujutab endast otsekui dramatiseeritud vestlust, mis on kas eelnevalt pähe õpitud või kujuneb momendil improvisatsiooni tulemusena. Väga oluline on, et õpilased ise oskaksid dialoogi alustada.⁶⁵

Osade lugemine raamatust ja lehtedelt on dialoogile eelnev aste. Dialoog ise olgu lihtne ja lühike. Iga dialoog kajastagu mõnd stseeni igapäevasest elust. Samuti võib dialoogi harjutamiseks võtta dramatiseeritud anekdoote ja nalju. Dialooge on võimalik koostada mõne idiomaatilise väljendi või grammatilise konstruktsiooni õpetamiseks. Teemasid selleks leidub palju.

Dialoogilise kõne arendamine õpetuse algastmel on baasiks edaspidise vaba vestlusoskuse kujundamisele.⁶⁶ Võõrkeele õpetamise eesmärgiks on rangelt valitud harjutuste ja küsimuste-vastuste süsteemi kaudu õpetada õpilasi automaatselt reageerima igasugustele kõnestiimulitele.⁶⁷

4. Kokkuvõte

Dialoogilist kõnet soovitatakse arendada juba keeleõpetuse algastmel, kusjuures eeltreening küsimuste ja vastustega on aluseks ka monoloogilisele kõnele. Algastmel on õpilasel raske jutustada, kui õpetaja teda küsimustega ei abista. Vestlus pildi põhjal, mida õpetaja suunab, on ettevalmistuseks spontaansetele jutuajamisele. Dialoogide kaudu õpetamine võimaldab õpetuse elustamiseks kasutada ka dramatiseeringuid. Seejuures saab rakendada õpilaste loomupärast soovi tegutseda keele õppimiseks neile eakohases mängus.

Dialoog, mida arendatakse õpetuse algastmel, on tunduvalt primitiivsem dialoogist inimeste vahel, kes vastavat keelt juba valdavad. Ometi on dialoogilise kõne arendamine õpetuse algastmel õigustatud ka sel juhul, kui õpetuse lõppeesmärgiks pole vaba vestlusoskuse kujundamine.

⁶⁵ М. Л. Вайсбурд, Обучение диалогической речи. «Иностранные языки в школе» 1965, № 4, стр. 12—13

⁶⁶ E. F. Cand.in, Present Day English for Foreign Students. Teacher's Book I. London, 1964, p. 21.

⁶⁷ Intensive Course in English. Teacher's Manual, Washington, p. 4. Л. Б. Гурвич, Обучение неподготовленной речи. «Иностранные языки в школе» 1964, № 1, стр. 3—9.

Töö dialoogidega võimaldab suunata õpilasi töötama paaris ning gruppides, milline vorm ongi põhiliseks keelekasutamisel inimühiskonnas.

5. Kasutusel olevad 5. ja 6. klassi inglise keele õpikud ning ingliskeelse kõnelemisoscuse arendamine

Praegused inglise keele õpikud 5. ja 6. klassile⁶⁸ on Eesti NSV koolides kasutusel alates 1959/60. õppeaastast, mil inglise keelt hakati uuesti õpetama algusega 5. klassist. Enne seda algas meil võõrkeele õpetamine 8. klassist, kusjuures koostati originaalõpikute seeria 8.—11. klassini.

Seoses võõrkeelte õpetamise taastamisega 5. klassides koostati uus originaalõpikute seeria nii inglise kui ka saksa keelt õppijaile. See oli suur saavutus olukorra parandamiseks võõrkeelte õpetamise osas. Kahtlemata võimaldab võõrkeeleõpik, mis on koostatud õpilaste emakeelt arvestades, otstarbekamat ja intensiivsemat õppetööd kui õpik, kus õpilaste emakeelest tulenevaid raskusi pole arvesse võetud.

Võõrkeelte programmis on 5. ja 6. klassile kokku ettenähtud 700 sõna aktiivne omandamine. Vaadeldavad õpikud neid piire mainimisväärselt ei ületa, s. t. peaaegu kõik õpikutes esinevad sõnad tuleb programmi kohaselt omandada. Sõnavara valik on üldjoontes rahuldav ja võimaldab arendada vestlusi programmis ettenähtud temaatika piirides. Vestlusoscuse tõhustamiseks peaks õpiku tekstides siiski esinema ka sõnu ja väljendeid, mis on omased inglise kõnekeelele ja mis muudaksid vestluse võimalikult lähedaseks tõelisele inglispärasele jutuajamisele.

Sõnavara kinnistamiseks on õpikutes toodud peamiselt tõlke- ja lünkharjutusi. Kumbki harjutuste liik aga ei soodusta sõnavara kasutamise automatiseerimist.

Ajavahemikul 5. ja 6. klassi originaalõpikute ilmnemisest kuni käesoleva momendini on meie maal toimunud suured muudatused võõrkeelte õpetamise meetodikas seoses muudatustega võõrkeelte õpetamise eesmärkides. Praeguse 3 nädalatunni juures on võõrkeelse kõnelemisoscuse aren-

⁶⁸ A. Ehin, M. Rauk, English V, Tallinn, 1959.

A. Ehin, M. Rauk, English VI, Tallinn, 1960.

damine 5. ja 6. klasside õpetajatele raskeks ja keeruliseks ülesandeks, eriti sel juhul, kui õpik neid küllaldaselt ei abista.

Alljärgnevalt analüüsitakse mainitud õpikuid sellelt seisukohalt, kuivõrd nad võimaldavad arendada õpilaste kõnelemisoskust.

Inglise keele õpik 5. klassile algab eelkursusega, mis koosneb 15 paragrahvist. Selle läbivõtmiseks kulub tavaliselt esimene õppeveerand. Eelkursus ei ole mõeldud ainult suuliseks kasutamiseks. Selle eesmärgiks on luua õige hääldamisbaas edasisele inglise keele õppimisele. Kahjuks ei suuda eelkursus seda ülesannet täita. Inglise keele häälikute järjestamisel arvestatakse küll eestlasele omaseid raskusi, kuid suurimaks puuduseks on see, et lähtutakse üksikust sõnast, mitte aga lausest. Seega ei suuna eelkursus kõnelemisoskuse kujundamist ega rõhu, rütmi ja intonatsiooni omandamist lauses, mistõttu pole võimalik rakendada aktiviseerivaid töövõtteid, mis klassis huvi ja elevust tekitaksid. Õpiku eelkursusega töötades ei ole võimalik õppetundides küllalt efektiivselt kõnelemisoskust arendada.

Eelkursuse teiseks suureks puuduseks on arvukad tõlkeharjutused emakeelest inglise keelde (iga paragrahvi juures). Vähesel määral esineb ka lünk- ja muundusharjutusi. Üleminek eelkursuselt põhikursusele on raske ja järsk.

Põhikursus koosneb 23-st õppetükist koos harjutustega. Pilte on õpikus vähe. Eriti suur puudus on tegevust kujutavatest piltidest. Õpiku tekstid on enamikus eakohased, lihtsad ja lühikesed. Dialooge on ainult 4, kui mitte arvestada kolmandat õppepala, kus dialoog koosneb õpetaja korraldustest ja õpilase repliikidest neid korraldusi täites, millised aga keelepruugi seisukohalt pole õigustatud, sest õpilane kasutab pidevalt ajavormi *Present Indefinite*. Lisaks eelmainitule on küsimused ja vastused õppepala koostisosaks seitsmes õppetükis. Küsimused käivad eelneva teksti kohta ja on koos vastustega paigutatud lugemispala järele. Üks seesugustest õppetükkidest (*Lesson 6*) koosneb ainult küsimustest ja vastustest, mistõttu sobib dialoogina esitamiseks. Pooltes õppepalades puuduvad aga dialoogilise kõne elemendid täiesti.

Lühikese ja lihtsa dialoogi kujul antud küsimused ning vastused eelnevalt läbivõetud jutustava teksti põhjal pakuksid õpilastele kahtlemata rohkem huvi ja jääksid

neile kergemini meelde kui lihtsalt küsimused ja vastused teksti kohta. Ühtlasi oleks dialoogi kujul antud lausetel suurem kommunikatiivne väärtus.

Iga õppepala juurde kuulub 5—7 harjutust. Nende hulgas domineerivad lünk-, muundus- ja tõlkeharjutused, millede eesmärgiks on grammatilise materjali kinnistamine. Vähem on harjutusi, kus õpilased ise peavad antud laused lõpetama või küsimustele vastama. Harjutusi küsimuste moodustamiseks on rohkesti, kuid täiesti puuduvad harjutused, millede kaudu õpilane iseseisvalt esemete ja nähtuste kohta küsimusi esitama õpiks. Harjutuste süsteem tervikuna soodustab mõtlemist emakeeles (tõlke- ja lünkharjutused) ega võimalda saavutada vajalikku vilumust vestluseks kõnemudelite abil.

Õppetükkide juurde kuuluvad tabelid on antud paradigmadena.

Grammatika ulatus 5. klassi õpikus vastab programmile ja selle järjestusega võib nõustuda.

Materjali jaotamine õppetükkide vahel aga ei ole end õppetöös õigustanud. Lausekonstruktsiooni *there is, there are* omandamine valmistab eesti õpilastele suuri raskusi, kuid selle kasutamise kinnistamiseks ei jätku tegelikult aega, sest juba järgmises õppepalas esitatakse ajavorm *Present Continuous*, mille õige kasutamine valmistab eestlasele samuti suuri raskusi. Neid mõlemaid grammatilisi nähtusi käsitletakse alles õpiku lõpul ja, nagu õpilaste vastused on näidanud, jääb nende vormide kasutamisoskus 5. klassis omandamata.

6. klassi õpikus on 29 õppetükki. Neist ainult 5 sisaldavad dialoogi.

Lugemispalade pikkus ja sisu on 6. klassi õpilastele jõukohased. Lugemispalade sõnavara (vahel ka sisu) võimaldaks anda õpilastele sama materjali kordavalt dialoogivormis koos mõningate kõnekeelele omaste iseärasustega, seda aga pole kahjuks tehtud. Suurt puudust on tunda just lihtsatest ja lühikestest dialoogidest kui peamistest kõneharjutuse elementidest.

Iga õppetüki juurde kuulub 7—8 harjutust. Nagu 5. klassi õpikus, nii domineerivad ka siin lünk-, muundus- ja tõlkeharjutused. Harjutusi küsimuste moodustamiseks antud lausest on külluses. Üheski harjutuses aga ei nõuta küsimuste esitamist pildi, teksti jne. kohta. 16 harjutust on ette nähtud küsimustele vastamiseks (peamiselt eelneva

lugemispala põhjal). Vestluse stimuleerimiseks võiks küsimustikke rohkem olla ja seda eriti teemade kaupa.

Harjutustik haarab programmis ettenähtud grammatilist materjali. See aitab viimistleda peamiselt grammatiliste vormide moodustamist, mis kahtlemata on vajalik lõik iga keele õpetamisel. Nende vormide kasutamisoskuse arendamine on aga tähelepanu keskpunktist välja jäänud. Ainult viies harjutuses nõutakse õpilastelt, et nad kirjeldaksid oma elu-olu (*describe ...; tell your classmates about ...*).

Õpiku suurimaks puuduseks on kõneharjutuste minimaalne arv.

Grammatilise materjali järjestus ja jaotus õppetükkide vahel on rahuldav.

Õpikus on pilte õppepalade illustreerimiseks. Spetsiaalselt kõne arendamiseks ja kodusteks ülesanneteks pilte aga ei leidu.

Kokkuvõttes võib ütelda, et inglise keele õpikud Eesti NSV koolide 5. ja 6. klassile sisaldavad otstarbekalt valitud sõnavara ja sobivaid lugemispalu. Oleks aga vaja tunduvalt rohkem lühikesi ja lihtsaid dialooge, pildimaterjali ning sobivat harjutustikku kõneharjumuste kujundamiseks.

Et abistada inglise keele õpetajaid klassis toimuvate vestluste korraldamisel, ilmus Eesti NSV Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudi väljaandel 1961. aastal temaatiline miinimumsõnastik 5. ja 6. klassile.⁶⁹ Selle sõnastiku eesmärgiks on abistada õpetajaid sõnavara temaatilisel kordamisel õppeveerandi ja -aasta lõpul. Sõnastiku eessõnas on antud ka mõningaid juhendeid töövõtete valikuks. 1962. aastal ilmus sama instituudi väljaandena harjutuste kogu kõnelemisoskuse arendamiseks 5. ja 6. klassi inglise keele tundides.⁷⁰ Brošüüri eesmärgiks oli abistada õpetajat suulises frontaalses töös õpilastega. Sellise vajaduse kutsus esile asjaolu, et õpetajad kulutasid tundides suurema osa ajast lugemisele ja tõlkimisele, kusjuures suuliseks harjutamiseks eelistati võtta puhtleksiikaalseid harjutusi, õpitavate grammatiliste vormide õige kasutamise oskusele kõnes pöörati aga vähe tähelepanu. Nimetatud harjutuste kogu sisaldas 146 harjutust program-

⁶⁹ E. Tiikma. Inglise keele temaatiline miinimumsõnastik 5. ja 6. klassile. Tallinn, 1961.

⁷⁰ I. Sotter. Kõneharjutusi inglise keele tundides. Tallinn, 1962.

mis ettenähtud grammatiliste vormide kasutamisoskuse aktiviseerimiseks ja automatiseerimiseks õpitava sõnavara piirides.

Mainitud harjutuste kogus 5. klassile määratud 74 harjutusest oli üle poole ette nähtud tegusõnade vormide moodustamise ja kasutamisoskuse kinnistamiseks. Nimi- sõna vormide ja artikli tarvitamise kohta oli 4, eessõnade tarvitamise kohta 6, asesõnade kohta 4 ja arvsõnade kohta samuti 4 harjutust. Dialoogi arendamiseks oli 12 harjutust, kusjuures iga harjutus sisaldas terve rea näidisdialooge.

6. klassile määratud 72 harjutust olid üldjoontes samuti jaotatud.

Harjutuste kogu oli enne ilmumist katsetamisel Tallinna 17. ja 18. keskkoolis ühe õppeaasta vältel. Katse- ja kontrollklasside töötulemusi võrreldes selgus katseklasside tunduvalt parem tase, seda eriti 6. klassides. Suuliste frontaalsete kõneharjutustega töötamise tulemusena suurenes märgatavalt õpilaste aktiivsus tundides.

Nimetatud materjalid on inglise keele õpetajaid mõningal määral abistanud, kuid vaja on välja töötada ulatuslikum harjutuste süsteem õpilaste aktiivse keeleoskuse kujundamiseks.

II. KÕNEOSKUSE ARENDAMINE DIALOOGI ABIL

5. JA 6. KLASSI INGLISE KEELE TUNDIDES

Kasutusel olevate õpikute puudusi ja kaasaegse metoodika nõudeid arvesse võttes on vaja inglise keele õppimist meie koolide 5. ja 6. klassides senisest ulatuslikumalt metoodiliselt suunata. Võõrkeelte õpetamise kvaliteet oleb suurel määral õpetaja oskusest iga keelilise treeningu etapi jaoks otstarbekohaseid harjutusi valida. Mitmesuguste metoodiliste võtete suhtelise efektiivsuse eksperimentaalne uurimine on äärmiselt aktuaalne probleem. On arusaadav, et uurimuste tulemused ei kohusta veel kõiki õpetajaid kasutama täpselt ühtesid ja samu töövõtteid ühes ja samas järjestuses. Oluline on aga see, et õpetajal oleks rohkesti valikuvõimalusi oma töötingimustes sobivate töövõtete valikuks.⁷¹

1. Situatiivsus ja dialoogiline kõne

Dialoogiline kõne, kõnelemisoskuse arendamise põhiline vahend võõrkeele tundides, on lahutamatult seotud keeleõpetuse situatiivsuse printsiibiga. Vestlust stimuleerivaid situatsioone võib olla mitmesuguseid. Loomulikke ehk tõelisi vestluse arendamiseks sobivaid olukordi tekib klassis piiratud arvul, pealegi on needki enamasti korduvad, samalaadsed. Sellest raskusest aitab üle saada näitlikkus, olgu see siis esemeline või piltlik, sõnade, žestide või tehniliste vahendite kaudu saavutatud. Pilte ja diafilme, eriti esimesi neist, kasutavad kõik võõrkeeleõpetajad. Õppefilmide suhtes on aga olukord halvem. Algõpetuses kasutatakse neid tegelikult väga harva, kuigi on tõestatud

⁷¹ Е. И. Ительсон, Элементы методических приёмов и их сочетания. «Иностранные языки в школе» 1965, № 3, стр. 13—14.

nende efektiivsus võõrkeele õpetamisel.⁷² Eriti hinnatavad on diafilmid helilindistatud diktoritekstiga.⁷³

Situatsioone võimaldavad edukalt luua dramatiseeringud. Dramatiseeringu all ei tule võõrkeeletundides mõista mitte niivõrd näitlemise arendamist kui just vaba vestlusoskuse kujundamist, mida saadetakse vajalike žestidega. Suureks abiks on õpetajale siinjuures magnetofon, mis võimaldab õpilastel lasta kuulata dialooge ning lühikesi dramatiseeringuid ka neile tundmatute häälte esituses.

Vestluse taustaks tegelikus elus on alati mingi konkreetne või mõtteline situatsioon. Sellest põhitööst lähtudes tuleb püüda ka meie koolide võõrkeeletundides võimalikult palju erinevaid olukordi luua, et kujundada õpilastes oskusi ning vilumusi dialoogi kasutamiseks juba õpetuse algastmest alates. Selleks on vaja rakendada järjekindlat harjutuste süsteemi, mis oleks küllaldaselt varieeritud, peaks silmas metoodika põhitöodesid ning taotleks ühtset, õppeprogrammiga piiritletud eesmärki.

2. Dialoogide grupeerimine

Dialooge, mida kasutatakse keeleoskuse arendamiseks, on võimalik grupeerida mitmete printsiipide järgi.

I. Dialoogid, mille koostamisel arvestatakse osavõtjate koosseisu:

- 1) dialoog õpetaja ja õpilaste vahel;
- 2) dialoog õpilaste vahel.

II. Dialoogid, mis taotlevad teatavat õpetuslikku eesmärki:

- 1) dialoog grammatilise materjali kasutamise automatiseerimiseks;
- 2) dialoog sõnavara ja väljendite kasutamisoskuse automatiseerimiseks.

III. Dialoogid, mis taotlevad erinevate metoodiliste võtete kasutamist:

⁷² Л. Д. Цесарский, Как работать с учебными кинофильмами. «Иностранные языки в школе» 1965, № 3.

⁷³ P. Rivenc, Deux Methodes Audio-Visuelles d'Enseignement du Français comme Langue Etrangère. «Recherches et Techniques nouvelles au Service de l'Enseignement des Langues Vivantes», Strasbourg, 1964, p. 96.

Н. И. Жинкин, Психологические особенности спонтанной речи. «Иностранные языки в школе» 1965, № 4, стр. 9.

- 1) pildile rajanev dialoog;
- 2) õpiku (loetud) tekstile rajanev dialoog;
- 3) õpilaste poolt esitatav igapäevastele sündmustele ja juhtumustele rajanev dialoog;
- 4) kujuteldavale juhtumusele põhinev dialoog;
- 5) dialoog teatud teemal, kui sõnavara või grammatika on antud;
- 6) raamatust või magnetofonilindilt õpitav dialoog.

Dialooge võib kasutada niihästi uue keelelise materjali tutvustamiseks kui ka varem õpitu kinnistamiseks või automatiseerimiseks.

Dialooge, mida rakendatakse sõnavara õpetamisel, on võimalik kasutada:

- 1) uue sõnavara tutvustamiseks;
- 2) sõnavara tundmise kontrollimiseks;
- 3) loetud tekstist arusaamise kontrolliks;
- 4) vestluseks kasvatuslikult väärtuslikel teemadel (sõnavara kinnistamisel ja kordamisel);
- 5) kuuldust arusaamise kontrollimiseks.

Grammatika õpetamisel saab dialooge edukalt kasutada:

- 1) uute grammatiliste nähtuste tutvustamisel musterlausete kaudu;
- 2) grammatilise materjali aktiviseerimiseks ja automatiseerimiseks;
- 3) õpilaste oskuste kontrollimiseks grammatika kasutamisel.

Dialoogid sobivad ka kirjalikeks kontrolltöödeks, kuna nad võimaldavad anda ülevaadet õpilaste oskusest küsimusi esitada, ajavorme kasutada ning sõnavaraga opereerida.

Dialoogide kasutamine keeleõpetuses eeldab õpetamise lähtumist lausest kui kõige väiksemast õpetatavast ühikust. Lause kui mõtte keeleline väljendus võimaldab õpilastel omandada vastavale keelele omast rõhku, rütmi ja intonatsiooni, mille ebaõigsusest, eriti inglise keeles, tuleb rohkem arusaamatusi kui üksikute häälikute ebatäpsest reprodutseerimisest.⁷⁴ Dialoog arendab üheaegselt kaht olulist külge keele õppimisel: kuulmise teel arusaamist ja oma mõtete väljendamist. Õpilane ei õpi ütleva

⁷⁴ A. S. Hornby, Oxford Progressive English for Adult Learners. Teacher's Handbook I. London, 1956.

E. F. Candlin, Present Day English for Foreign Students. Teacher's Book I. London, 1964, p. 22.

midagi, mida ta varem pole kuulnud. Seepärast on tähtis, et uusi keelelisi vorme kasutaks enne õpetaja ja alles siis, kui õpilane on vastava keelelise nähtusega juba kuulmise teel tuttav, ka õpilane. Kuna harjutamise kaudu automatiseeruvad kõik keelelised vilumused, antakse õpilasele võimalikult palju uusi kombinatsioone varem õpitu kordamiseks ja uuega sidumiseks. On ju vana tõde, et keeleõppija ei tohi varem õpitud vilumusi unustada. Mida intensiivsemalt ja tihedamini varem omandatud korratakse, seda püsivamalt seisab see meeles.

Dialogide kaudu sõnavara ja grammatika õpetamisel kehtivad samuti järgmised didaktikas üldtunnustatud põhitõed: 1) uus materjal olgu astendatud (kergemalt rasemale, tuntult tundmatule suundumine); 2) õpilasel olgu ainult üks raskus korraga ületada; 3) õpitav materjal peab korduma teatavate kindlate vaheaegade järel.

Eeltoodule rajanevad ka nõuded, et õpilastele tuleb uut sõnavara tutvustada tuntud lausekonstruktsioonides ja uusi lausekonstruktsioone õpetada nende poolt omandatud sõnavara abil.

3. Harjutustik ja eksperiment

Kirjeldatud põhimõtetele toetudes koostati ka eespool nimetatud harjutustik. Harjutustik 5. klassile peab looma kindla baasi 6. klassis jätkuva dialoogilise kõneoskuse arendamiseks. Harjutustikus 6. klassile rakendatakse 5. klassis omandatud vilumusi juba ulatuslikumalt koos 6. klassis õpitava uue materjali sissepõimimisega. Lisaks harjutustikule koostati klassis toimuva suulise töö kinnistamiseks veel töövihik harjutuste tegemiseks.

Koostatud harjutustikku ning töövihikuid katsetati 1962/63. ja 1963/1964. õppeaastal kolmes Tallinna koolis. Katsetuse positiivsed tulemused õigustavad harjutustiku ja töövihikute kasutuselevõtmist kõigis meie vabariigi koolide 5. ja 6. klassides.

Eksperimendi käigus õigustust leidnud meetodilistest võtetest on varem olnud juttu meie vabariigi pedagoogilises perioodikas ilmunud artiklites ning Eesti NSV Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudi väljaannetes. Seetõttu on mõningate probleemide detailsemal selgitamisel käesolevas töös viidatud neile kirjutistele.

4. Näitlikud ja tehnilised õppevahendid

Inglise keele tunnid 5. ja 6. klassis pole mõeldavad näitlike õppevahendite kasutamiseta, kui soovitakse programmis püstitatud eesmäärke saavutada.

Kõige rohkem levinud näitlikustamisvahenditeks on pildid ja esemed.

On hoiatavaid hääli piltide kasutamise kohta sõnavara semantiseerimisel. Väidetakse, et õpilased hakkavad võõrkeelseid sõnu seostama ainult piltidel nähtud teatavate kindlate esemetega.⁷⁵ Niisugust ohtu aitab vältida erinevate piltide rohkus. Üht ja sama eset näidatakse õpilastele mitmes teisendis, nii et neil seoses võõrkeelse sõna tähendusega kujuneks üldmõiste, mitte aga üksikmõiste. Pealegi ei ole pildid vajalikud niivõrd sõnavara semantiseerimiseks, kuivõrd vestlust stimuleeriva situatsiooni loomiseks.

5. klassis on vaja rohkesti üksikesemeid kujutavaid pilte. Eessõnade kasutamiseks harjutamiseks sobivad pildid, kus esemed on üksteise peal, sees, all, taga, juures jne. Neidsamu pilte saab teistkordselt kasutada *there is-*, *there are-*lausete harjutamiseks.

Ajavormi *Present Continuous* kasutamiseks osutub vajalikuks mitmesuguseid üksikuid tegevusi kujutavate piltide komplekt. Sealjuures on tingimata tarvis, et üht ja sama tegevust sooritaksid erinevad isikud.

Üksikuid tegevusi kujutavaid pilte saab edukalt kasutada ka seeriatena, kusjuures neid on võimalik mitmel viisil varieerida.

Lisaks ülalnimetatuile on vajalikud veel mõningad jutustamispildid seoses õpiku palades esinevate temadega, nagu talv ja kevad, perekond ja kool.

6. klassi algul, kordamisperioodil, saab kasutada eelmise, 5. klassi piltide komplekti, mida on soovitav täiendada uute teisenditega. Klassis kasutatakse peamiselt suuri jutustamispilte, pildiseeriaid ja diafilme. Jutustamispiltidest pakuvad õpilastele väga palju huvi aplikatsioonidega pildid.⁷⁶ Aplikatsioonidega flanelltahvilil saab kasutada mitmesuguseid huvitavaid töövõtteid. Õppefilme, mis oleksid sõnavaralt ka 6. klassi õpilastele arusaadavad,

⁷⁵ Б. В. Беляев, Психологические основы усвоения лексики иностранного языка. Москва, 1964, стр. 68—72.

⁷⁶ R. Selg, E. Valter, Kõnearenduslik pildikogu. Tallinn, 1964.

meil praegu veel ei ole. Kui õpetaja soovib kasutada olemasolevaid filme, tuleb õpilastele enne filmi näitamist anda kas küllaldaselt uut sõnavara või piirduda ainult sellise hulga sõnadega, mis võimaldab neil aru saada kõige olulisematest sündmustest ekraanil.

Piltide, diafilmide ja filmide kasutamine annab võimaluse luua klassis mitmesuguseid uusi situatsioone ning nende kombinatsioone. Seega on nende õppevahendite kasutamise peamine eesmärk anda õpilastele ainet keelepraktikaks.

Magnetofon 5. ja 6. klassi inglise keele tundides abistab õpetajat mitmel viisil. Magnetofoni peamiseks eeliseks on, et ta vabastab õpetaja paljustki väsitavast tööst, korrates soovitud repliiki, dialoogi jne. Magnetofoni kaudu «küllastavad» klassi paljud võõrad, õpilastele tundmatute häältega isikud. Sel teel harjuvad õpilased mõistma erinevate inimeste võõrkeelset kõnet, ilma et neid seejuures abistaks kõneleja miimika või žestid.

Õpetuse algastmel (5. ja 6. klassis) õigustab magnetofoni kasutamine tunnis end eelkõige kui õpetaja abiline. Väheste nädalatundide arvu tõttu ei jää küll aega õpilaste kõne lindistamiseks ega tagasimängimiseks tundides, kuid vahelduse ja uudsuse mõttes võib seda mõnikord siiski teha. Grupilises ja individuaalses klassivälises töös on see aga üks olulisemaid tööloike.

Magnetofonilt võivad lapsed kuulata jutustusi, kirjelusi, dialooge, instseneeringuid. Viimased on magnetofonilt kuulatuna küllalt suureks vahelduseks õppetöös. Õpetaja kasutab näidisdialooge esitades žeste ja miimikat, magnetofonilindilt kuulatud dialoogis žestid ja miimika puuduvad ning ettekandjaid on mitu. Magnetofoniga saab ka vestelda, kui hääl lindil on küsijaks. Transformatsiooni- ehk muundusharjutusi saab magnetofoni abil teha palju edukamalt ja kiiremini kui raamatu abil. Magnetofoni kasutamise teine suur eelis on selles, et ta dikteerib töötempot. Hästi läbimõeldud harjutuste paraja tempo ja sihikindla kasutamise korral on magnetofon võõrkeeleõppijale tõeliseks abiliseks. Väär oleks tundides kasutada magnetofoni selleks, et täita tehniliste vahendite rakendamise nõuet võõrkeeletundides. Kui õpetuse sisu on vananenud, ei aita ka uus vorm soovitud tulemusi saavutada. Raamatus kinniolev, traditsiooniline analüüsiv ning tõlkiv õpetusviis tuleb tervenisti asendada situatiivsusel, näitlikku-

sel, analoogial ja automatiseerimisel rajaneva aktiivse õpetamisega. Magnetofoni kasutamine on üks neist vahendeist, mis võimaldab varieerida vestlusoskuse arendamiseks vajalikke töövõtteid. Õpetuse algstaadiumis, õige hääldeõppimise kujundamisel, kui õpilased pole veel õppinud õigesti kuulama, on õpetaja elav eesküju kahtlemata tunduvalt suurema väärtusega kui magnetofonilt kuuldu hääl. Siin tuleb arvestada eriti asjaolu, et magnetofonid, mida koolides kasutatakse, pole foneetiliste peensusüsteemide õpetamiseks küllalt kvaliteetsed.

5. Eelkursus

Vestlusoskuse arendamist tuleb alustada juba esimestes võõrkeeletundides. Peetakse soovitatavaks puhtsuulist sissejuhatavat kursust, mis oleks baasiks edasisele lugemisele ja kirjutamisele. Kuna pikem täiesti suuline kursus on efektiivne ainult suure nädalatundide arvu ning sageduse juures,⁷⁷ pole mõtet kolme tunniga nädalas püüda rakendada pikemat kui maksimaalselt 10 tunniga piirduvat suulist eelkursust.

Eksperimentaalse õpetuse käigus rakendati seda ainult 3—4 tunni ulatuses. Eelkursusega tööd alustades tuli valida ning järjestada selleks etapiks vajalikud lausekonstruktsioonid ja sõnavara. Kuna õpiku⁷⁸ eelkursuses on lähtealuseks võetud üksik sõna, siis selles osas ei saadud õpikule toetuda.

Eelkursuse ulatuses kasutati järgmisi lausekonstruktsioone ja nende variante:

I see a flag.

Meg has a flag. I have a flag.

I see my flag.

I have a dog. The dog is black. My dog is black.

This is a book. The book is on the desk.

This is my book. My book is on the desk.

I see a book and a desk. The book is on the desk.

What is this? It is a bus.

Who is in the bus? Tom is. (The man is.)

⁷⁷ The Teaching of Modern Languages. UNESCO. Ceylon, 1953. Paris, 1955, p. 49.

⁷⁸ A. Ehin, M. Rauk. English V. Tallinn, 1959.

What is red? My tie is.

I like my dog.

Who has a cake? Meg has. (I have.)

What is Kit? Kit is my cat.

Is Kit big? Yes, it is.

Is Ann at home? Yes, she is. No, she is not.

What colour is your book? It is blue.

Have you a cat? Yes, I have. No, I have not.

Has Tom a bike? Yes, he has. No, he has not.

It is Friday. It is one o'clock.

Are you at home?

Where are you?

Eelkursuse jaoks väljavalitud lausekonstruktsioonid esinevad hiljem õpiku põhikursuses. Neid lausekonstruktsioone kasutades on võimalik uut sõnavara mitmekülselt seostada varem õpituga.

Eelkursuse ülesanne on kõiki uusi sõnu võimalikult paljudes õpitud lausekonstruktsioonides kasutada. Esialgu korratakse igas tunnis kõike varem õpitut, hiljem valikuliselt. Uut sõnavara, eriti nimisõnu, on algastmel otstarbekas tutvustada piltide abil. Pildid võimaldavad õpilasi tunnis kõnelema panna. Õpilasi harjutatakse piltide kohta ütlemata, mida nad seal näevad, et automatiseerida õpitu kasutamist. Kui on õpitud esimesed kaks tüüplauset *I see ...* ja *Tom has ...*, asetatakse kõrvuti 2 pilti, näit. üks kujutab poissi, kelle nimi on Tom (see pilt jääb nähtavale pikemaks ajaks), ja teine üht eset või looma, näiteks lampi, kassi jne. Teist pilti vahetatakse iga lause järel. Õpetaja eeskujul ütlevad õpilased analoogilisi lausepaare:

I see Tom. Tom has a cat.

I see Tom. Tom has a lamp. jne.

Varsti asendatakse Tomi pilt Megi omaga ning töö jätkub.

Järgnevalt lastakse kordamööda üksikutel õpilastel püsti tõusta ja näidata esemeid või pilte, mis neile eelnevalt kätte on antud. Teised õpilased ütlevad nende kohta lausepaare:

I see a pen. Urve has a pen.

I see a bag. Priit has a bag. jne.

Sama sõnavara kasutab õpilane ka lausekonstruktsiooni uue variandi õppimisel — endast kõneldes:

I have a bag. I see my bag. jne.

Kui uue variandi kasutamist on kinnistatud kõigi varem õpitud nimisõnadega, õpetatakse lisaks uusi nimisõnu. Nimisõnade õppimisele järgneb jällegi uute lausekonstruktsioonide ja nende variantide omandamine, kusjuures neid seostatakse eelnevatega.

Ühenduses määrava artikli sissetoomisega tuleb selle kasutamisoskust kinnistada mitme ühendi abil, näiteks:

I see a flag. The flag is red.

I have a dog. The dog is big.

Tom has a cat. The cat is black. jne.

Lugemist ja kirjutamist alustatakse teisel õppenädalal. Eelkursuse vältel ei ole otstarbekas lasta õpilastel pidada eraldi sõnavaravihikut. Klassis kirjutatakse harjutuste vihikusse näitelauseid koos õpitud musterlausetega, kuna koduseks ülesandeks jääb analoogilisi lauseid kirjutada või suuliselt koostada. Sõnavara leiab õpilane vajaduse korral õpiku lõpust. Õpikus antud sõnastiku kasutamist selgitatakse õpilasele juba esimestest tundidest alates, kus tegemist tuleb sõnade kirja-pildiga. Koduse ülesande andmisel pole ülearune aeg-ajalt meelde tuletada õpiku lehekülje numbrit, kus leidub sõnastik.

Üksikesemeid kujutavad väikeseformaadilised pildid, milliseid õpilased ise joonistavad, võimaldavad õpilastele anda koduseks tööks nii suulisi kui ka kirjalikke ülesandeid klassis tehtu kinnistamiseks. Iga pildi kohta harjutab õpilane algul ütleva seda, mida ta keelepagas võimaldab. Järgnevalt harjutab ta seda kirjutama, seejärel võib pilte aga kasutada ka juba suulisteks ning kirjalikeks kontrolltöödeks. Esimene kontrolltöö võiks toimuda siis, kui õpilased oskavad iga eseme kohta 4 lauset ütelda:

I see a cat. Meg has a cat. I have a cat. I see my cat.

Järgmisel etapil harjutatakse määrava artikli kasutamist seoses varem mainitud esemega, mille kohta nüüd midagi täiendavalt öeldakse:

I have a pencil. The pencil is blue.

Kit has a fish. The fish is big.

I see a fox. The fox is red. jne.

Kohamääruste harjutamisel on pildid eriti suureks abiks

situatsioonide varieerimisel. Iga pildi kohta harjutatakse lausepaaride ütlemist, nagu:

I see a man. The man is in the bus.

I see a book and a desk. The book is on the desk. jne.

Esimese lause varieerimiseks on mitmeid teisigi võimalusi.

Küsimuste esitamise oskuse treeningut tuleb alustada varakult ja teha seda intensiivselt, sest selles osas on hiljem raske kaotatud aega tagasi võita. Algul (1—3 tunni jooksul) esitab küsimusi õpetaja ja õpilased vastavad. Kui vastamine läheb lodusalt, õpivad õpilased ise sedasama küsimust üksteisele esitama. Paralleelselt toimub kaht liiki töö: õpetaja poolt esitatud küsimustele õpitakse vastama ja küsimusi, millelele vastamine enam raskusi ei tee, harjutakse aktiivselt ka ise vestluses kasutama. Niisuguse harjutamise tulemusel omandavad õpilased järjest uusi vilumusi. Oluline on ka see, et need vilumused oleksid võimalikult püsivad. Seepärast on vaja iga uue küsimuste-seeria omandamise järel harjutada neid kasutama läbipõimitult varem õpitud seeriatega. Näiteks üld-, eri- ja aluse-küsimusi verbiga *have* tuleb hiljem vaheldumisi kasutada küsimustega, kus esineb verb *be*. Neid kasutatakse hiljem omakorda vaheldumisi uute seeriatega. Niisugune süsteem suunab õpilasi väga tähelepanelikult küsimusi kuulama, haarama nende sisu ja vormi ning kindlustab keeleliselt ja sisuliselt korrekse reageeringu.

Eksperimentaalse õpetuse käigus võeti varakult kasutusele aluse küsimus verbiga *have* ja *be*, kuna vormilt ja intonatsioonilt on selle esitamine ning sellele vastamine lihtne. Pealegi võimaldab see küsimuseliik korduvalt kasutada enamikku õpitavast materjalist. Ta teeb selle õpilastele lähedaseks isikliku momendi sisseviimisega, sest vastustes saab kasutada õpilaste nimesid. Aluse küsimuse kasutamine õpetuse algastmel õigustab end eelkõige just seepärast, et verbiga *be* ning *have* on aluse küsimusele lihtne vastata. Hiljem aga täieneks see oskus aste-astmelt, kui kasutusele tulevad teised verbid.

Aluse küsimusele järgneb üldküsimuste harjutamine verbidega *be* ja *have*. Valikküsimust kasutab ainult õpetaja, kuna küsimuse tõusev-langev intonatsioon on algajale raske omandada (vastamine sellele aga lihtne). Õpetaja poolt esitatavad valikküsimused on suure õpetusliku

väärtusega eriti seetõttu, et nad võimaldavad õpilasi suunata ja abistada nende emakeelt kasutamata. Näiteks õpilane, kes takerdub eriküsimusele vastamisel, taipab kohe küsimuse sisu, kui talle esitatakse abistav valikküsimus.

Üldküsimustele järgneb eriküsimuste õpetamine. Küsimus *what colour* koos üldküsimustega võimaldab harjutada vestlusi nagu:

Have you a pencil? Yes, I have.
What colour is the pencil? It's blue.
Has Epp a pencil? Yes, she has.
What colour is the pencil? It's blue.
Who has a pencil? Epp has.
What colour is the pencil? It's blue.

Niisugusest lühikesest dialoogist võtavad osa paljud õpilased, sest küsimusi esitatakse ka kolmandale õpilasele. Seetõttu peab kogu klass eelnevalt vestlust tähelepanelikult kuulama.

A.: *Have you a ball Enn?* B.: *Yes, I have.*
A.: *Has Enn a ball?* C.: *Yes, he has.*
A.: *Is the ball big?* B.: *No, it isn't. jne.*

Eelkursuse lõpul õpivad õpilased esitama kohamääruse küsimusi, mis omakorda võimaldab väga mitmesuguseid lühikesi dialooge kasutada, näiteks:

Is the ball on the desk? No, it isn't.
Is the ball under the table? No, it isn't.
Where is the ball? It's in the box.

Have you a pencil-box? Yes, I have.
What colour is the pencil-box? It's brown.
Where is the pencil-box? It's on my desk.

Niisuguseid lühikesi dialooge õpitakse võimalikult paljudes kombinatsioonides, näiteks:

1. etapp — õpetaja esitab küsimusteseeria 3—4 korda üksikutele õpilastele;
2. etapp — õpilased esitavad üksteisele sama küsimusteseeria; õpetaja suunab;
3. etapp — õpilased vestlevad omavahel.

Piltide kõrval ja nendega seoses tuleb maksimaalselt ära kasutada kõik klassis loodavad olukorrad, millede põhjal saab vestelda. Väga sageli kergendavad vestlust õpilastele kätte jaotatud esemed või pildid.

Näiteks, üks õpilane mõistatab, mis pilt teisel on. Võib ka nii varieerida, et Epp küsib: *What has Uno, Enn?*

Enn küsib Unolt: *Have you a hen?*

Uno: *No, I haven't.*

Enn: *Have you a dog?*

Uno: *No, I haven't.*

Enn: *What have you?*

Uno: *I have a cup.*

Nüüd teatab Enn Epule: *Uno has a cup.*

Edasi esitab Enn kuuldu põhjal küsimusi klassile:

What has Uno?

He has a cup.

Has Uno a cup?

Yes, he has.

Have you a cup, Uno?

Yes, I have.

Who has a cup?

Uno has. (I have.)

Kui mõni õpilane ei pannud tähele, tuleb tal Uno käest inglise keeles küsida «*What have you?*» jne.

Niisugune vestlus haarab tervet gruppi.

Eelkursuse lõpul suudavad õpilased omavahel juba pikemat vestlust arendada, kui neid pidevalt on suunatud aste-astmelt omandatud keelelist materjali aktiivselt kasutama.

Veel üks näide sellisest vestlusest:

Uno: *What have you, Epp?*

Epp: *I have a ball.*

Uno: *What has Epp?*

Enn: *She has a ball.*

Uno: *Have you a ball, Epp?*

Epp: *Yes, I have.*

Uno: *Has Epp a ball?*

Riina: *Yes, she has.*

Uno: *Who has a ball?*

Sirje: *Epp has.*

Uno: *What colour is the ball, Epp?*

Epp: *It's red.*

Uno: *Where is the ball?*

Epp: *It's in the box.*

Vestlustes õpetatakse kasutama ainult kõnekeelseid lühivorme (*haven't, hasn't, isn't, what's* jne.). Hiljem, kui õpiku veergudel esinevad samad väljendid, ei sega see õpilasi neid korrektselt lugemast. Kõnekeele-alased eel-

teadmised isegi soodustavad õige rõhu, rütmi ning intonatsiooni omandamist lugemisel. Praktika on näidanud, et täielike lühivastuste õpetamise korral (suuliselt) on hiljem raske kõnekeelseid lühivastuseid õpetada, sest õpilased on juba omandanud harjumuse kasutada täielikke vorme. Vihikusse kirjutatud näite järgi saavad õpilased ka kodus küsimuste esitamist harjutada (kas piltide või kujuteldava olukorra kohta).

Suuliste koduste ülesannete kontroll ja hindamine peavad õpilastele näitama, et suuline töö on võrdväertuslik kirjaliku tööga. Eriti peaksid suulised kodused ülesanded õpilasi innustama p a a r i s töötama (küsimuste esitamine jutu või pildi kohta, dialoogide koostamine ja päheõppimine).

Paaris töötama tuleb suunata umbes võrdsete teadmiste ja oskustega õpilasi. On ka vastupidiseid seisukohti, et nõrgema ja tugevama õpilase koostöö andvat paremaid tulemusi. Praktika on siiski õigustanud võrdsete võimetega õpilaste paaristööd, kuna seejuures ei ole tugevam õpilane ainult nõrgema abistajaks, vaid ta saab vabalt rakendada oma leidlikkust ning taibukust koos võrdvõimelise partneriga. Paaris töötamine ei vähenda õpilaste iseiseisva töö kvaliteeti. Pigem vastupidi, keeleõpetuse kommunikatiivne väärtus on seda suurem, mida sagedamini õpilased koduseid suulisi ülesandeid koos ette valmistavad. Kuna suulisi koduseid ülesandeid pole meil koolides veel mitmesugustel põhjustel võimalik õpilastele anda magnetofonilindile jäädvustatult, tuleb selleks leida teisi teid. Õpikutes aga on kõneoskuse arendamiseks vähe pilte ja sobivaid harjutusi.

Vihikusse kirjutatud näidete rakendamist kodus võimaldavad õpilaste eneste joonistatud pildid, postkaardid ning koolis antud seletused. Must-valgeid pilte on võimalik paljundada ka kooli fotolaboratooriumis, kui see on olemas.

6. V klassi põhikursus

Eelkursuselt põhikursusele üleminek ei tohiks valmistada mingisuguseid raskusi õpilastele, kes juba eelkursuse jooksul on omandanud elementaarsed kõneharjumused.

Praktika ning kontroll on kinnitanud selle oletuse õigsust.

Põhikursusega edasi töötades harjutatakse õpilasi aktiivselt kasutama kõike uut seostatult varem õpituga. Vestluse arendamise seisukohalt on oluline, et õpitavate grammatiliste vormide moodustamisoskuse kõrval osataks neid ka vabalt sobivas olukorras kasutada. Õpiku tekstide ja harjutuste kõrval kasutatakse suulises frontaalses töös harjutusi õpitavate grammatiliste vormide aktiveerimiseks.⁷⁹

Niisuguste harjutustega saavutatud tulemusi kinnistatakse õpilastele antavate koduste ülesannetega, milledeks on: pildikirjeldused, küsimuste esitamine piltide, õpiku palade või antud olukordade põhjal. Sageli kirjutatakse klassis näidised koduste ülesannete jaoks vihikusse.

5. klassi kursuse esimese 18 õppetüki läbivõtmisel on vaja harjutada õpilasi mitmesuguseid küsimusi esitama. Selleks sobib järgmine süsteem.

Seoses esimese kahe õppepalaga harjutatakse verbi *be* oleviku pööretega üldküsimusi ning kohamääruse küsimust esitama uue sõnavaraga. Seejuures aktiveerub isikuliste ja omastavate asesõnade kasutamise oskus. Üldküsimusi harjutatakse ahelküsiteluna, kusjuures esimese küsimuse esitab õpetaja:

Õpetaja: *Is Mall at school?*

Erik: *Yes, she is. Are you at school, Uno?*

Uno: *Yes, I am. Am I a teacher, Inna?*

Samuti toimub üldküsimuste harjutamine piltide põhjal, mis kujutavad üksteise suhtes kuskil asuvaid esemeid. Järgneb ahelküsitelu kohamääruse küsimustega, nagu: *Where are you at one o'clock? Where are your books?* jne. Esimest liiki küsimuste puhul abistab õpilasi kellamakett, teise liigi korral — tahvlile kirjutatud nimisõnade loetelu. Ka piltide kohta esitatakse kohamääruse küsimusi, kuid ainsuse vormis.

Ahelküsitelule järgneb lühike dialoogiline vestlus piltide põhjal, mis kombineerib nii üld- kui ka kohamääruse küsimust verbiga *be*.

A.: *Is the flag on the chair?*

B.: *No, it isn't.*

A.: *Where is the flag?*

B.: *It's on the table.*

⁷⁹ I. Sotter, Kõneharjutusi inglise keele tundides. Tallinn, 1962.

Samalaadne vestlus toimub ka õpilaste igapäevase elu teemal:

A.: *Are you at school at five o'clock?*

B.: *No, I'm not.*

A.: *Where are you at five o'clock?*

B.: *I'm at home.*

Seoses kolmanda õppepalaga harjutavad õpilased üksteisele andma käsklusi ning käsklusteseeriaid, mida vaikides täidetakse, sest ajavormi *Present Continuous* ei osata veel kasutada. Käsklustega seoses harjutatakse järgmist laadi dialooge:

Ann: *Go to the door, Bob. Where are you now?*

Bob: *I'm at the door.*

Seoses 4. ja 5. õppepalaga korratakse küsimusteseeriat verbiga *have*, mida eelkursuse jooksul on sageli esinenud. Nüüd aga oskavad õpilased kasutada ka nimisõna mitmuse vormi, mistõttu lisaks eelnevalt õpitule on võimalik esitada ka selliseid küsimusi nagu:

How many books have you?

Have you ten pencils?

Seega on õpilastel võimalik koostada küllaltki pikki dialooge lausetega, kus esineb verb *have*.

Järgmiseks sammuks on dialoogid, kus esinevad paralleelselt verbid *be* ja *have*. Algul kasutatakse lühikesi dialooge, mida hiljem omavahel kombineeritakse. Kõige esimene dialoog koosneb kahest üldküsimusest:

A.: *Have you a watch?*

B.: *Yes, I have.*

A.: *Is it good?*

B.: *Yes, it is.*

Teine dialoog koosneb üldküsimustest ja kohamääruse küsimustest:

A.: *Has Epp a watch?*

B.: *Yes, she has.*

A.: *Where is the watch?*

B.: *It's on her hand.*

Edasi harjutatakse pikemaid dialooge:

A.: *Have you a sister?*

B.: *Yes, I have.*

A.: *Is she a pioneer?*

B.: *Yes, she is.*

A.: *Where is your sister?*

B.: *She is at school.*

A.: *How many brothers have you?*

B.: *I have no brothers.*

Õpilaste tähelepanu pööratagu asjaolule, et verbe *be* ja *have* tuleb kasutada vaheldumisi.

Õppepaladega 6, 7 ja 8 korratakse ning süvendatakse varem õpitut. Kuna kohamääruse küsimuse esitamine verbiga *be* õpilastele raskusi valmistab, harjutatakse seda veel mitmes seoses. Aluse küsimus seostatakse korratava sõnavaraga. Vestluse stiimuliks on pildid üksikesemete kujutustega.

Näiteid:

A.: *What is this?*

B.: *It is a bike.*

A.: *Who has a bike?*

B.: *I have.*

C.: *What is this?*

D.: *It is a room. It is a big room.*

C.: *Is it a Pioneer Room?*

D.: *Yes, it is.*

C.: *Where is the Pioneer Room?*

D.: *It is in the schoolhouse.*

C.: *Who is in the Pioneer Room?*

D.: *The pioneers are.*

Järgmise kahe õppetüki (9 ja 10) läbivõtmisega aktiveeritakse üldküsimust abiverbiga *do*, mis seostatakse üldküsimusega, kus esineb verb *be*.

Algul harjutatakse uut küsimust ahelküsitlusena, siis põimitakse see lühikesse dialoogi:

A.: *Are you a pupil?*

B.: *Yes, I am.*

A.: *Do you speak Russian?*

B.: *Yes, I do.*

C.: *Are you a teacher?*

D.: *No, I'm not.*

C.: *Do you live in Tallinn?*

D.: *No, I don't.*

Õppepala 11 võimaldab harjutada üldküsimusi ajavormi *Present Indefinite* ainsuse 3. pöördes. Õppepala 12 lisab juurde aja- ja kohamääruse küsimused, mida on võimalik dialoogidena harjutada. Algul seostatakse üldküsimus aja- ja kohamääruse küsimusega. Seejärel harjutatakse aja- ja kohamääruse küsimust paaris. Lõpuks kombineeritakse need vestluseks ning seostatakse varem õpituga.

Näiteid:

A.: *Does your friend read books?*

B.: *Yes, he does.*

A.: *When does he read books?*

B.: *He reads books in the evening.*

C.: *Does your mother work?*

D.: *Yes, she does.*

C.: *Where does she work?*

D.: *She works at a factory.*

A.: *Where does your father work?*

B.: *He works on a collective farm.*

A.: *When does he rest?*

B.: *He rests after dinner.*

C.: *Who is your best friend?*

D.: *Ilmar is.*

C.: *How old is he?*

D.: *He is eleven.*

C.: *Is he a pioneer?*

D.: *Yes, he is.*

C.: *Does he learn well?*

D.: *Yes, he does.*

C.: *Where does he live?*

D.: *He lives in Tallinn.*

Järgmisel etapil seostatakse hiljuti omandatud vilumused varasematega, kusjuures uue elemendina lisandub sihitise küsimus. See kestab kuni 18. õppetükini.

Esiteks seostatakse sihitisküsimus teda täiendava üldküsimusega. Seejuures korratakse eelkursuse jooksul õpitud küsimusteseeriat:

A.: *What do you see?*

B.: *I see a flag.*

A.: *Is it red?*

B.: *Yes, it is.*

Edasi harjutatakse sihitisküsimust teiste verbidega:

A.: *What do you learn at school?*

B.: *I learn English at school.*

A.: *Do you like English lessons?*

B.: *Yes, I do.*

Vahelduseks ja tempo elustamiseks sobivad ka vestlused õpetaja ning õpilaste vahel. Õpetaja esitab õpilastele kiire tempos üldküsimusi kõikide seni õpitud verbidega, kusjuures aeg-ajalt esineb ka modaalverb *can*. Samuti esitab õpetaja igasuguseid mõeldavaid eriküsimusi täisvastuste saamiseks. Lõpuks varieerib õpetaja küsimustikku, kasutades nii eri- kui ka üldküsimusi vaheldumisi. Soovitav on kasutada vaheldumisi temaatilist küsitelu ja küsitelu, kus küsimustel omavaheline mõtteline seos puudub.

Kordamiseks koostavad õpilased dialooge (ühiselt ja paarides) õpetaja poolt antud lühikeste situatsioonikirjelduste põhjal. Seejuures püütagu kasutada võimalikult mitmekesiseid küsimuste liike. Teemadeks sobivad: sport, õpilase koolipäev, koolivaheaeg, sõbrad ja perekonnaliikmed.⁸⁰

Õppetükis 19 tutvustatakse õpilasi *there is-*, *there are* lausetega. Kuna aga juba 20. õppetükis on uueks materjaliks ajavorm *Present Continuous*, jääb *there is-*, *there are* lausete õppimiseks aega liiga napilt. On soovitav tutvustada õpilasi selle lausekonstruktsiooniga enne vastava õppepala juurde asumist. Jutustavate lausete ütlelemisele järgneb küsimuste õppimine. Ahelküsiteluna harjutatakse järgmisi küsimusi:

What is there on the wall?

What is there in the box? jne.

Kuna klassis on üksikesemeid vähe näha, kasutatakse võimalikult palju pilte. Need pildid sobivad ka üldküsimuste harjutamisel, nagu:

Is there a box on the table?

Are there four pens on the desk? jne.

⁸⁰ Näidisdialogid on antud I. Sotteri brošüüris «Kõneharjutusi inglise keele tundides». Tallinn, 1962, lk. 36—37.

Järgmiseks sammuks on kahe küsimuse paaris esitamine:

A.: *Is there a book on your desk?*

B.: *No, there is not.*

A.: *What is there on your desk?*

B.: *There is an exercise-book on my desk.*

Edasi harjutatakse ahelküsiteluna seesugust küsimust. nagu:

How many pictures are there on that wall?

See küsimus lisatakse varem õpitud küsimustele ning kasutatakse nüüd koos seeriana:

Is there a flag on the table?

What is there on the table?

How many flags are there on the table?

Niisugust küsimusteseeriat kasutatakse piltide põhjal toimuvaks vestluseks. Pildid kujutagu toa sisustust, aeda puude ja peenardega, kaetud lauda, autosid tänaval jne. *There is-*, *there are-*lausete kasutamine piltide kirjeldamisel ning nende põhjal toimival vestlemisel paralleelselt ajavormi *Present Continuous* õppimisega on väga vajalik. Vastasel korral ei aktiveeru õpilaste oskus selle lausekonstruktsiooni kasutamiseks, mistõttu 6. klassis tuleb selle õppimisega jälle otsast alata.

Ajavormi *Present Continuous* hakatakse meie koolides käsitlema 5. klassis 4. õppeveerandil. Selle ajavormi moodustamine eesti õpilastele erilisi raskusi ei valmista, sest tegusõna *be* pööramine on varem omandatud. Tüüpiliseks veaks seejuures on *be* pöördelise vormi ärajätmine öeldises. Suuri raskusi tekitab aga *Present Continuous* kasutamine, sest eesti keeles vastav ajavorm puudub.

Praktika põhjal võib väita, et ajavormi *Present Continuous* kasutamise oskuse omandab 5. klassi õpilane kõige hõlpsamini näitlikkuse kaudu. Näitlikustamine võimaldab sagedat kordamist, mille tulemusena õpilaste reageerimine teatavale stiimulile muutub harjumuslikuks. Kõige otstarbekam on piltide (suurte ja väikeste) kasutamine vaheldumisi «tõeliste olukordade» loomisega. Kuigi ajavorm *Present Continuous* tuleb õpikus käsitlemisele alles 20. õppetükis, s. t. õpiku lõpul, on vaja õppetöö siiski planeerida

nii, et selle ajavormi kasutamisoskuse kujundamiseks varutaks 10—12 tundi. Vastasel korral ei suudeta vasta-
vaid vilumusi 5. klassis küllalt automatiseerida. Ja kuna 6. klassis selleks enam aega ei jätku, ei omändagi õpilased ajavormi *Present Continuous* praktilist kasutamist. Kontrollkatsed koolides on selgesti näidanud, kuivõrd puudulikud on õpilaste oskused selles osas.

Ajavormi *Present Continuous* õpetamise võib jagada 10 etapiks.⁸¹

Esimesel etapil võrreldakse näitlikkuse abil ajavorme *Present Indefinite* ja *Present Continuous*. Seejuures kasutatakse sobivaid ajamäärusi, õpilaste tähelepanu neile keskendades. Alles siis selgitatakse ajavormi *Present Continuous* moodustamist, misjärel kuulatakse ning korratakse õpetaja poolt antud lauseid.

Teisel etapil esitab õpetaja küsimuse *What's ... doing?* ja vastab sellele paaril korral ise. Seejärel vastavad küsimustele õpilased, kes hiljem ka üksteisele samasuguseid küsimusi esitavad.

Kolmandal etapil drillitakse üldküsimusi.

Neljandal etapil seostatakse varem õpitud küsimused 2—4 küsimusest koosnevaks seeriaks.

Viiendal etapil lisatakse varem omandatule aluse küsimus.

Kuuendal ja seitsmendal etapil hakatakse ajavormide *Present Indefinite* ja *Present Continuous* kasutamist kõrvutama nii jutustavates lausetes kui ka üld- ja eriküsimustes. Tugipunktiks on seejuures ajamäärused. Kogu töö rajaneb näitlikkusel.

Kaheksandal etapil lisatakse harjutustesse ka aluse küsimused eespool nimetatud ajavormides.

Üheksandal etapil harjutatakse 3 küsimusest koosnevat seeriat:

Do you go to school every day?

Are you going to school now?

What are you doing?

Viimasel, s. t. kümnendal etapil toimub küsimuste-seeriatega üksteisega läbipõimimine ning varieerimine. Olu-

⁸¹ Detailsem kirjeldus on antud I. Sotteri artiklis «Ajavormi *Present Continuous* õpetamisest» kogumikus «Võõrkeelte õpetamise küsimusi». Tallinn, 1965.

line on seejuures harjutuste tempo, näitlikustamisel ka piltide ning tõeliste olukordade vaheldumine. Teemaatilisi vestlusi on soovitatav varieerida mõtteliselt seostamata küsimusteseeriatega, mis esitatakse ühele õpilasele.⁸²

Seesuguse harjutuste süsteemiga õpetamise tulemusi kontrolliti (5-ndates katse- ja kontrollklassides) nii suuliselt kui ka kirjalikus vormis. Kirjalikke kontrolltöid tehti lünkharjutustena, nagu neid õpikus rohkesti leidub. Lüngad oli vaja täita:

- 1) sobiva artikliga;
- 2) verbide *be* või *have* sobivate pööretega;
- 3) isikulise asesõna sobiva vormiga.

Peale selle lasti õpilastel allakriipsutatud lauseliikmete kohta kirjalikult küsimusi moodustada.

Nimetatud kontrolltööde tulemused katse- ja kontrollklassides olid enam-vähem võrdsed. Katseklasside paremus ilmnes aga kirjalikes kontrolltöödes, kus õpilased pidid küsimustele vastama, pildi kohta küsimusi ja lauseid kirjutama ning antud sõnadega lauseid koostama.

Tulemustest, mida saadi jutustavate lausete kirjutamisel üksikesemeid kujutavatest piltidest, annavad ülevaate diagrammid 1 ja 2 (lk. 54).

Sellest, mil määral katse- või kontrollgrupid esitasid õigeid küsimusi üksikesemeid kujutavate piltide kohta, annab protsentuaalse ülevaate diagramm 3 (lk. 55).

Kirjalikes vastustes küsimustele oli katseklasside keskmine tase veidi kõrgem kontrollklasside omast, kuid tunduvalt paremad olid katseklasside tulemused suulistest vastustes neile esitatud küsimustele. Igale õpilasele esitati järjest 6 küsimust. Katseklasside õpilaste vastamise tempo oli kontrollklassidega võrreldes tunduvalt kiirem. Ühtlasi oli nende vastustes ka vähem vigu.

Õigete vastuste %-i suuliselt esitatud küsimustele annab diagramm nr. 4 (lk. 55).

5. klassi kursuse lõpul anti igale õpilasele üht tegevust kujutav pilt, mille kohta paluti oma paarilisele võimalikult palju küsimusi esitada.

Ülevaate esitatud küsimuste üldarvust ja õigete küsi-

⁸² Näiteid kordamisküsimuste seeriaist ning võimalusi nende kasutamiseks suulistest kontrolltöödes on toodud I. Sotteri artiklis «Ajavormi *Present Continuous* õpetamisest» kogumikus «Võõrkeelte õpetamise küsimusi». Tallinn 1965.

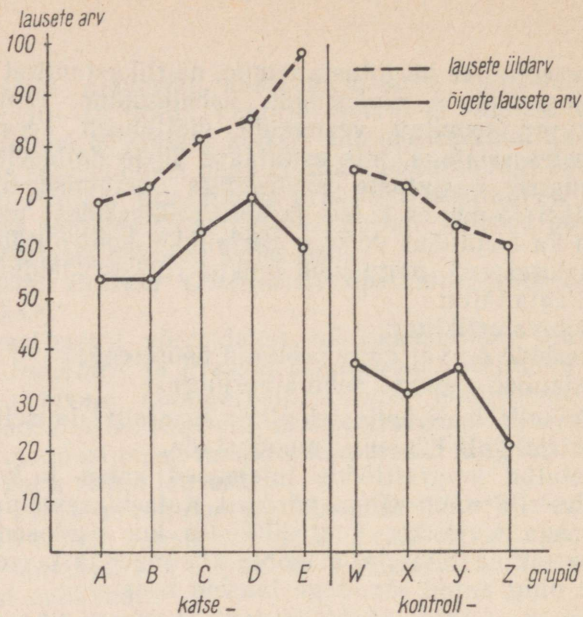
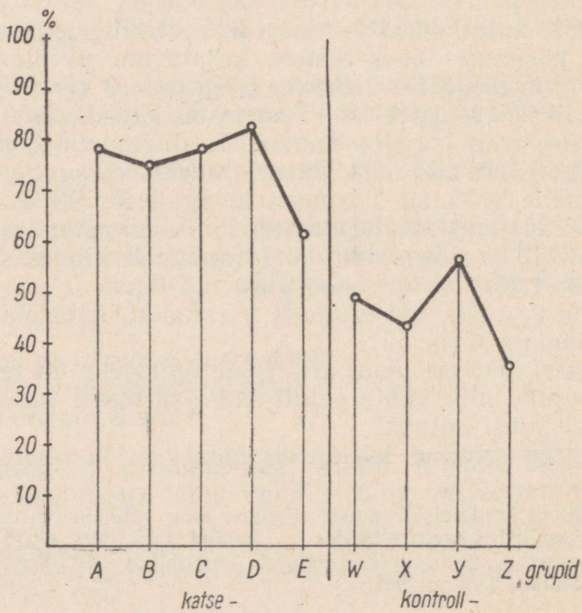


Diagramm 1.



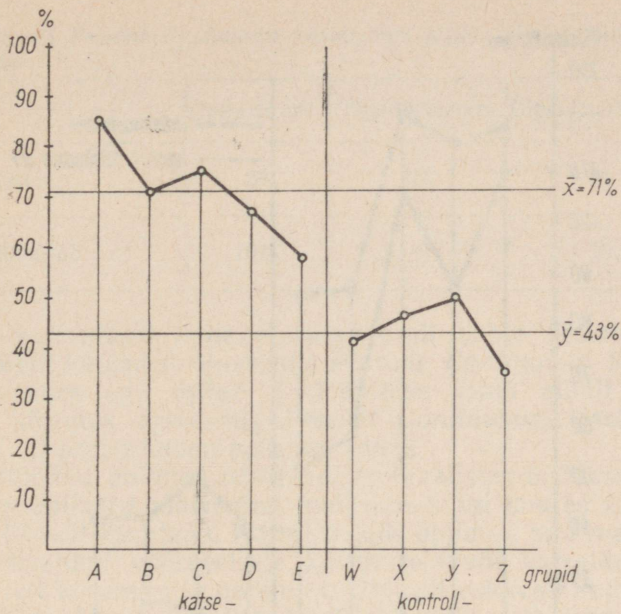


Diagramm 3.

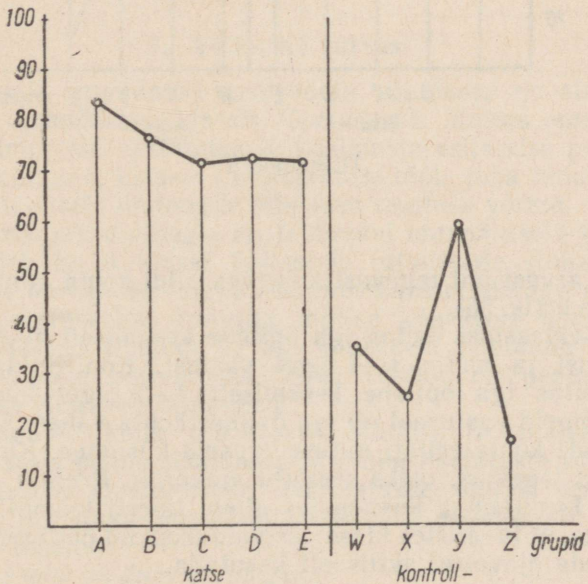


Diagramm 4.

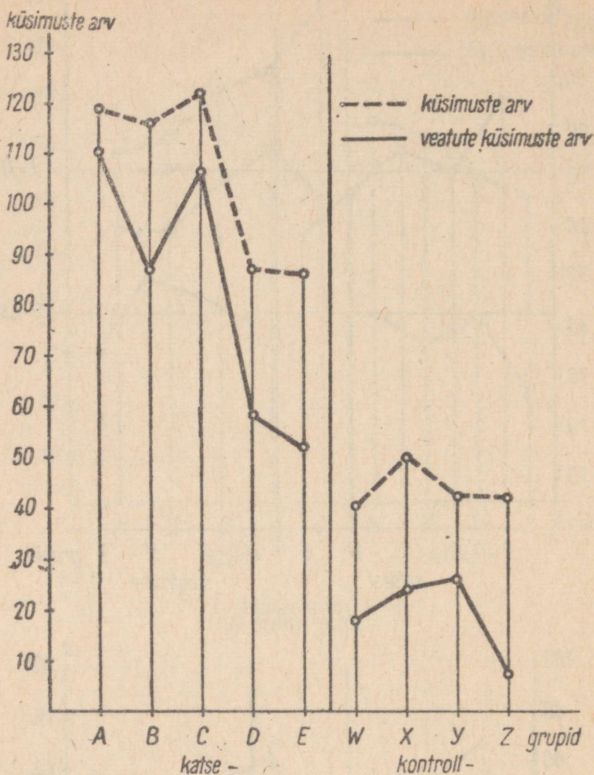


Diagramm 5.

muste arvust üht tegevust kujutava pildi kohta annab diagramm 5 (lk. 56).

Katseklassides esitas iga õpilane keskmiselt 4—5 õiget küsimust ja andis 3—4 õiget vastust. Kontrollklassides aga esitas iga õpilane keskmiselt 1—2 õiget küsimust, kuna õigeid vastuseid oli iga õpilase kohta vähem kui üks.

Piltide kohta esitati mitmesuguseid küsimusi. Kuna pilt kujutab tegevust, oleks seetõttu ajavormi *Present Continuous* kasutamine küsimustes olnud täiesti loomulik. Selgus aga, et tavalistes klassides vaid üksikud õpilased oskavad seda ajavormi aktiivselt kasutada.

Ajavormi *Present Continuous* kasutamine piltide põhjal toimunud vestluses:

	Õpilaste arv	Oigeid küsimusi	Oigeid vastuseid
Katseklassid	89	133	94
Kontrollklassid	107	17	10

Iga katseklassi õpilane esitas pildi kohta keskmiselt 1—2 õiget küsimust ajavormis *Present Continuous*. Kontrollklassides aga esitati 6—7 õpilase kohta ainult üks veatu küsimus ajavormis *Present Continuous*. Vastuste suhtes oli proportsioon peaaegu sama.

Ülaltoodud andmed näitavad, et tavalistes 5. klassides ei oska õpilased läbivõetud materjali kuigi suures ulatuses aktiivselt kasutada. Katseklasside õpilased aga reageerivad kuulnud võõrkeelsele küsimusele või korraldusele tunduvalt kiiremini ja paremini. Üldiselt oskavad nad õpitud võõrkeelse materjaliga tunduvalt vabamalt ning ulatuslikumalt opereerida.

7. VI klassi kursus

5. klassis omandatud oskused ja vilumused on aluseks edukale õppetööle 6. klassis. Toetudes 5. klassis omandatud küsimustele vastamise ja küsimuste esitamise praktilikale, lisandub 6. klassis samalaadsele tööle juba tunduvalt rohkem tõelisele dialoogile lähedase vestluse vorme.

Inglisekeelses dialoogis on teatavaid omapäraseid jooni, mida tuleb ka 6. klassi õpilastele tutvustada. Kohalikke võõrkeele õpetamise tingimusi arvestades ei ole aga mõeldav ega otstarbekas tungida inglise kõnekeele omapära üksikasjadesse. Pealegi ei ole kõnekeele õppimine meie koolis omaette eesmärgiks, kuigi vestlus on peamiseks vahendiks võõrkeele õppimisel.

Dialoogilise kõne harjutustik suulise frontaalse töö jaoks klassis peaks sisaldama järgmisi harjutuste liike.

1. Vestluse alustamiseks harjutatakse õpilasi vestluskaaslase jutustava lause kohta küsimust esitama või ettepanekut tegema:

Uno: *I was on duty yesterday.*

Ene: *Were you alone on duty?*

Priit: *It is snowing.*

Uno: *Let us go skiing after school.*

Seda liiki harjutustele võiks tunnis ühe kuu vältel kuldada 2—5 minutit, edaspidi aga vajadust mööda.

2. Vestluse käigus harjutatakse õpilasi vastuselt üle minema omapoolse küsimuse esitamisele:

Epp: *Were you at the pioneer meeting yesterday?*

Inna: *Yes, I was. Why were you absent?*

Uno: *Did you go to the skating-rink last Monday?*

Ervin: *No, I didn't. I went there on Tuesday.*

When did you go to the skating-rink?

Kõige primitiivsem seda liiki harjutus on õpilastele tuttav juba võõrkeele õppimise algetapist. Selleks on ahelküsitelu, kus õpilane vastab temale esitatud küsimusele ja esitab ise sama küsimuse järgmisele õpilasele. 6. klassis peaksid õpilased harjuma kaasõpilasele niisuguseid küsimusi esitama, mis mõtteliselt on küll seoses eelnenud jutuga, kuid mis siiski pole enam täpselt sama, millele nad äsja ise vastasid. Ahelküsitelu on oluline seetõttu, et ta väldib vestluse monotoonseks kujunemist, kus üks vestlejaist on kogu aeg küsija osas.

3. Vestluse käigus harjutatakse õpilast eelkõneleja vastust kommenteerima:

A.: *Do you help your mother?*

B.: *Yes, I do.*

A.: *So do I. How do you help her?*

C.: *Can you skate?*

D.: *Yes, I can.*

C.: *I can't skate. Can you help me to learn?*

A.: *How old is your sister?*

B.: *She is four.*

A.: *So she doesn't go to school. My sister is thirteen.*

4. Õpilasi harjutatakse andma ka pikemaid vastuseid, mis koosnevad 2—4 lausest:

A.: *Where does your uncle live?*

B.: *He lives at Roela. It is not far from my home. I can visit him every Sunday.*

C.: *Were you at the Pioneer camp last summer?*

D.: *Yes, I was. I liked it very much. I shall go again next year.*

5. Õpilasi harjutatakse vestluses kasutama väljendeid nagu *of course, certainly, oh, quite so* jne.

Kahjuks pole võimalik kuigi palju aega pühendada klišeede ehk kõnestampide kasutamise õpetamisele. Teataval määral saab seda teha näidisdialoogide abil, kus neid esineb.

6. Õpilasi harjutatakse mõningal määral kasutama niisuguseid kommenteerivaid märkusi (*comments*) kaasvestleja jutu kohta, mis otseselt mingit mõtet ei väljenda, vaid ainult näitavad tema suhtumist (imestust, üllatust, kahtlust, irooniat jne.) sellesse.

A.: *This is my new dress.*

B.: *It is. ↓↑ (It is? ↑↓)*

Raskusi tekib siin aga rohkem õpetajate eneste lünkliku kõnekeele oskuse kui aja vähesuse tõttu. Hea on siiski seegi, kui õpilane õpib eelkõneleja vastust tervenisti või osaliselt kordama, et näidata üllatust, uskumatust või lihtsalt selleks, et võita aega vastuse andmiseks:

A.: *I was at home yesterday.*

B.: *You were at home! I went to swim with my friends.*

C.: *It is a rainy day.*

D.: *It is. We can't go for a walk.*

A.: *Helve is on duty today.*

B.: *She is on duty. So we shall not wait for her.*

Koolipraktikas on selgunud, et õpilastel on raske harjuda viimati nimetatud vestlusvormidega. Kahtlemata on see tingitud vähesest harjutamisvõimalusest, sest ka õpikus pole vastavaid harjutusi ega näidisdialooge.

3 nädalatunni juures ei saavuta suuline vestlusoskust arendav frontaalne töö klassis oma eesmärgi, kui seda harjutamist ei kinnistata samalaadsete koduste ülesannetega. Õpetajal pole võimalik õpilastele küllaldasel hulgal kättesaadavat materjali (pilte, dialooge, harjutusi) muretseda.

Mainitud põhjustel koostatigi töövihik 6. klassi õpiku täienduseks. Eksperimentaaltöövihikud 6. klassile (kummalgi poolaastal 1) sisaldavad rohkesti harjutusi ja pilte 6. klassis õpitava grammatika ja leksika kinnistamiseks ning kordamiseks. Töövihikud on mõeldud peamiselt koduste kirjalike ülesannete täitmiseks, kuid võimaldavad ka (eriti piltide tõttu) suuliste ülesannete andmist. Töövihikute harjutusi on võimalik ka kontrolltöödeks kasu-

tada. Rohkesti on töövihikutes dialooge. Enamik neist on õpilastele eeskujuks dialoogide koostamisel, kusjuures õpilastel on soovitatav esialgu näidisdialoogis üksnes väheseid muudatusi teha.

Töövihiku juurde kuulub juhend õpetajale koduste harjutuste ettevalmistamise kohta. Juhendis on antud arvukalt harjutuste variante töö mitmekesistamiseks.

Töövihiku harjutused on peamiselt kõneharjutused, kuigi nad enamikus on mõeldud kirjalikuks täitmiseks. Näiline vastuolu kõneharjutuste olemuse ja nende täitmise kirjalliku vormi vahel on tekkinud seetõttu, et töövihikud on koostatud kasutusel oleva õpiku juurde. Kahtlemata oleks õigem koostada uus õpik koos töövihikutega.

6. klassi kursust alustavad õpilased eelmisel aastal omandatu kordamisega. Korratakse aegade, üksikute tegusõnade vormide (*am, is, are, have, has*), eessõnade (*in, on, at, for, of, under*) ja omastavate asesõnade kasutamist. Peatähelepanu on suunatud küsimuste esitamisele, millega seoses korratakse ulatuslikult küsivate sõnade kasutamist. Lausete moodustamine antud väljenditega ning poolikute lausete lõpetamine aktiveerib uut sõnavara ning võimaldab ühtlasi korrata varem õpitut.

Paralleelselt esimese viie õppepalaga harjutatakse õpilasi jutustamispiiltide põhjal vestlema ning neid pilte kirjeldama. Selleks kombineeritakse kolm varem õpitud küsimuste-vastuste seeriat.

Esimene neist on *there is-, there are*-lausete kordamine nii jaatavas, küsivas kui ka eitavas vormis.

Esimene seda liiki harjutus on antud ka töövihikus ja koosneb piiltidest, kus mingid esemed asuvad kas teiste esemete peal, all, taga või juures. Nende ja klassis kasutatavate samalaadsete piiltide ning olukordade põhjal harjutatakse kordavalt ütleva jaatavaid lauseid. Edasi korraldatakse nendesamade piiltide ning olukordade põhjal üldküsimusi:

Is there a flag on the tent?

Are there many flowers in that vase? jne.

Seejärel harjutatakse kaht liiki eriküsimusi:

How many flowers are there in that vase?

What is there on the wall? jne.

Seega on korratud 5. klassis õpitud küsimustik *there is, there are* öeldisega. Kuna 5. klassis selle konstruktsiooni

õppimiseks ettenähtud aeg ei võimalda küllaldast põhjalikkust, kulub 6. klassis kordamiseks esialgu 5—6 tundi.

Õpitu kinnistamiseks lastakse õpilastel lühidalt kirjeldada oma kooli, klassi, pioneeri- ja töötuba ning vastavatel teemadel ka üksteisega vestelda. Vestluses ei tohiks piirduda ainult *there is-, there are*-konstruktsioonidega. Materjali kinnistamiseks (koduse ülesandena) on tööviikus toodud pioneeritöö pilt, kusjuures nõutakse selle kirjeldamist. Vestluseks õpilase tööpäevast ja kooliruumidest on antud vastav sõnavara.

Eksperimentaalse õpetuse tulemuste kontrollimisel selgus huvitav fakt seoses *there is-, there are*-lausete esinemisega õpilaste dialoogilises kõnes. Katseklasside õpilased kasutasid seda lausekonstruktsiooni sageli, kuid kontrollklasside õpilaste vestlustes puudus see peaaegu täiesti. Kontrollklasside poolt esitatud kõikide dialoogide õigetes küsimustes esines vaid kolmel korral *there is-, there are*-konstruktsiooni. Katseklasside õpilased seevastu kasutasid seda ainuüksi pildi põhjal toimunud dialoogi küsimustes õigesti 78 juhul, kõikides kontrolldialoogides kokku aga 200 korral. Toodud arvulised andmed on saadud 6. klassi kursuse lõpul. Järelikult võib öelda, et õpilased ka teise õppeaasta lõpuks ei omanda selle lausekonstruktsiooni kasutamise oskust, kui selle õpetamisel piirduakse vaid peamiselt muundus- ja tõlkeharjutustega.

Teine seeria haarab küsimustikke verbide *be* ja *have* oleviku pööretega. *Have* ja *be* kasutamist korratakse klassis õpilastele kuuluvate ja nendele kättesaadavate esemete põhjal, nagu seda tehti 5. klassis. Koduse tööga kinnistatakse samalaadsete küsimuste esitamist (töövihiku harjutuste põhjal), kusjuures küsimusi üksikesemete kohta esitavad õpilased antud näidise järgi:

What is this?

Have you a map?

Who has a map?

Where is the map?

Kolmas küsimusteseeria, mida 6. klassis esimese kuu vältel korratakse, on ajavormide *Present Continuous* ja *Present Indefinite* kasutamisest. Selleks on ka töövihikus tegevusi kujutatavaid pilte, millede põhjal õpilased üksteisele küsimusi esitavad.

Dialoogid sõbrast ja pinginaabrist võimaldavad korrata ajavormi *Present Indefinite* kasutamise oskust.

- A.: *Who is your deskmate?*
 B.: *Helve is.*
 A.: *How old is she?*
 B.: *She is thirteen and I am thirteen too. How old are you?*
 A.: *I am twelve. I am a pioneer. And you?*
 B.: *I am a pioneer too. Look at my red tie.*
 A.: *Oh yes, of course you are. But your deskmate?*
 B.: *She is a pioneer too.*
 A.: *Where does she live?*
 B.: *She lives in Kaare Street. It is not far from the schoolhouse.*
 A.: *So she doesn't come to school by bus.*
 B.: *Of course not.*
 C.: *Who is your best friend?*
 D.: *Ilmar is.*
 C.: *Is he a bright pupil at school?*
 D.: *He is and he is a very good sportsman too.*
 C.: *Oh, is he! What winter sports does he like best?*
 D.: *He likes skiing best. I cannot ski well. Can you?*
 C.: *Not very well. I like skating best. What does your friend look like?*
 D.: *He is a tall boy with blue eyes and light hair.*
 C.: *Light hair and blue eyes! So you look like brothers.*
 A.: *This is our classroom. It is big and light.*
 B.: *It is. We have a big classroom too. Why are you at school? The lessons are over. Are you on duty?*
 A.: *No, I am not. I only help Linda. She is my best friend and her deskmate is absent.*
 B.: *Oh, I see now. Who is your deskmate?*
 A.: *Helin is. She is a good friend of mine too. Do you know her?*
 B.: *Yes, I do. We live in the same house.*
 A.: *Do you! I must come to see you one day.*
 B.: *Do, please!*

Nimetatud kolmel küsimustikul rajaneb edaspidises töös peaaegu kõigi dialoogide koostamine nii antud olukordade kui ka piltide põhjal, ja seda pikema aja kestel.

Dialoogide teemadeks on:

Our School

Our Classroom

*Our Class
Our Pioneer Room
My Friend
In the Morning*

Dialoog koolist.

A.: My school is in Paju Street.

B.: Is it? My school is in Ranna Street. It is not far from your school. In the morning we can go to school together. I do not take the bus, I always walk to school.

A.: So do I. Let us meet here every morning. Only you must not be late.

B.: I am never late. I don't like to lie in bed when I must get up. Do you?

A.: No, I don't. I always get up at seven. Is your mother at home when you leave?

B.: No, she isn't. She goes to work at seven.

Dialoog õhtuses vahetuses koolis käiva õpilase hommikupoolikust.

A.: When do you get up in the morning?

B.: I get up at eight. And you?

A.: I get up at eight too. I always wash with cold water in the morning. Do you?

B.: Of course, I do. When do you have breakfast?

A.: I have breakfast at nine. I have milk and sandwiches for breakfast.

B.: So do I. After breakfast I do my lessons and I have time for play. I go to school at two o'clock.

A.: So do I. But my sister goes to school in the morning.

B.: Does she help your mother to wash the dishes after dinner?

A.: Of course, she does. I can help my mother only in the morning.

Dialoog oma klassi õpilastest.

A.: How many boys are there in your class?

B.: There are only 12 boys in our class. They are all good sportsmen. Our girls are good sportsmen too, but they cannot play football. Can you play football?

A.: Of course, we can. But our girls don't like football. They like tennis. Many of them play tennis quite well.

B.: *Oh, do they! I like tennis very much but I cannot play it. This year I must learn.*

A.: *Certainly you must. Why not.*

Dialog klassiruumist.

A.: *Is your classroom big?*

B.: *It is. What about your classroom? Is it big too?*

A.: *Yes, it is. It has four windows. How many windows has your classroom?*

B.: *It has only three, but they are very big.*

A.: *What colour are the walls of your classroom?*

B.: *They are green. How many desks are there in your classroom?*

A.: *There are twenty new yellow desks in our classroom.*

B.: *Is there only one blackboard in the classroom?*

A.: *Certainly. Have you two blackboards?*

B.: *No, we have only one.*

Niisugused dialoogid võimaldavad lisaks korratavatele küsimustele aktiveerida ka äsja ning varem õpitud sõnavara.

Piltidest kasutatakse nüüd jutustamispilte, mille kohta harjutatakse võimalikult ammendavalt ja konstruktsioonilt varieeruvaid küsimusi esitama.

Pildi tausta kohta küsimusi esitades saavad õpilased kasutada *there is-*, *there are-*küsimustikku koos verbide *be* ja *have* küsimustikuga.

Küsimuste esitamiseks isikute ja tegevuste kohta sobivad lisaks sellele veel küsimustikud ajavormidega *Present Continuous* ning *Present Indefinite*. Pildi põhjal võivad õpilased üksteisele ka isiklikku laadi küsimusi esitada, mis on seoses pildi temaga.

Klassis kasutatakse kolme nädala jooksul kolme temaatilist pilti: aiatöö või suvepuhkus, hommikueine ja klassi koristamine. Õpetaja esitab klassile pildi põhjal kiires tempos arvukalt küsimusi: esmalt tausta, siis isikute ja tegevuse ning lõpuks õpilaste eneste kohta. Seejärel kirjeldavad õpilased pilti.

Järgmisel tunnil kirjeldatakse pilti, kusjuures õpetaja võib kirjeldamist vajaduse korral küsimustega suunata. Järgmisel etapil (kas samal või järgmisel tunnil) esitavad õpilased ise küsimusi pildi kohta, kusjuures seda teeb terve klass. Üks õpilane vastab küsimustele. Järgmisel tun-

nil esitab küsimusi üks õpilane kogu klassile. Iga kord vastab erinev õpilane. Vaheldumisi klassis kasutatavate jutustamispiiltidega vestlevad õpilased ka töövihiku piiltide põhjal, kusjuures õpetaja on eelnevalt läbi vaadanud õpilaste kirjalikud küsimused piiltide kohta. Küsimuste kirjutamisele eelneb alati suuline sissejuhataav töö klassis. Aegajalt antakse õpilastele ette teada küsivad sõnad eriküsimuste esitamiseks pildi kohta.

Õpetaja suunab õpilaste tööd nii, et pildikirjeldustes ja pildile rajanevates vestlustes kõige enne käsitletak tausta, siis tegelasi ja tegevusi. Muud laadi märkmed jäägu kõige lõpuks. Vestlemiseks kasutatakse suve-, talve-, kooli- ja perekonnateemalisi pilte.

Piiltidele vahelduseks koostatakse klassis ühistööna lühikesi 4—5 repliigiga dialooge, mis on seotud käsitletavate teemadega. Parimad repliigid kirjutatakse klassis tahvlile ja sealt õpilaste vihikuisse. Dialoogi õppimine jääb koduseks ülesandeks. Mainitud dialoogides tuleb kirjeldada õpetaja poolt kavandatud situatsioone.

Näiteid situatsioonide kirjeldamisest

1. Vestelge onust, kes töötab kolhoosis, mis ei asu siit kaugel. Onul on suur perekond, keda te külastate ainult suvel.

Dialoogi näidis:

A.: *What is your uncle?*

B.: *He is a collective farmer.*

A.: *Where does he live?*

B.: *He lives at Roela. It is not far from my home.*

A.: *Do you often go to see him?*

B.: *No, I don't. I go to see him in summer.*

A.: *Has your uncle a big family?*

B.: *Yes, he has. He has five children. We are good friends with his children.*

2. Vestelge talvisest koolivaheajast. Üks teie seast on hea suusataja, teine hea uisutaja. Ühe vestleja vanemad on lubanud tal koolivaheajaks Tartu sõita.

3. Vestelge oma pioneerisalgast ja pioneeride õppe-
edukusest, samuti nende kirjasõpradest ja spordiüritustest.

Pilt ei suuna õpilasi harjutama mineviku ja tuleviku aja-

vormide kasutamist, samuti ei stimuleeri see kasutama mitmeid vestluses väga olulisteks osutuvaid küsimusi, nagu:

Why is Ene absent from school?

When will she come to school again?

What do you think about this book? jne.

Et suunata õpilasi vestlustes ka taolisi küsimusi kasutama, selleks tuleb neil näidisdialooge õppida, kusjuures esialgu võib neis ainult väikesi muudatusi teha.

Näidisdialoogide kõrval saab kasutada ka vestlusi, mis lähtuvad pildist, kuid seostuvad õpilaste oma eluga. Näiteks pilti klassi koristamisest esialgu ainult kirjeldatakse, kasutades seejuures ajavormi *Present Continuous*, edasi aga vesteldakse korrapidajate tegevusest üldse, kasutades ajavormi *Present Indefinite*, seejärel minnakse üle homse päeva või tulevase nädala korrapidajate ülesannete juurde. Ajamääruste (*always, every day, tomorrow, next week* jne.) kasutamisega on soovitav pigem liialdada kui et neid liiga harva kasutada. Hiljem saab klassi koristamise teemat kasutada ka minevikuvormis toimuvaks vestluseks.

Õpilaste vilumust pildi ja jutu seostamiseks arendavad piltide juurde kuuluvad jutud (õpetaja esituses või lindilt kuulduna), mis pildiga täpselt ei sobi. Ka töövihikuis on koduste ülesannetena sääraseid harjutusi toodud.

Et õpilased harjuksid vestluses kasutama mineviku- ja tulevikuvorme, lastakse neil koostada dialooge antud teemal, kusjuures kohustuslik sõnavara ja väljendid peavad olema antud. Algul tehakse seda ühistööna klassis, hiljem aga koduste ülesannetena. Kuu jooksul võib koostada 2—3 niisugust dialoogi. Seda laadi tööd on sobiv alustada teisel õppeveerandil, mil teemadeks on ema abistamine, klassi koristamine, talisport, õpilase tööpäev ning vaba aeg. Kolmandal õppeveerandil jätkub see töö dialoogidega eelmisest suvest, tegevusest kooliaias ning muudest möödunud sündmustest. Kohustuslikku sõnavara ei pea õpilased sugugi mitte kasutama samas järjekorras, nagu see neile on antud. Neil on lubatud ka mõni väljend välja jätta, kui see nende jutu sisuga ei sobi, sest kohustuslik sõnavara on antud peamiselt õpilaste suunamiseks.

Ajamäärusi aga välja jätta ei lubata. Kui vaja, võib neid kasutada kogu dialoogi jooksul mitmel korral.

At the Zoo

help mother
go to the Zoo
little brother
no time
what animals
like best
make laugh
climb up and down
be afraid of

in front of the cages
give sugar
come home
tell mother

always
last week
next week

About Books and Libraries

like to read
get books
at the library
from eight to two
an interesting book
about animals
buy books
bookshelf
at home

in the evening
after school
in English
tell stories

every day
last week
next week

Winter Holidays and Sports

In January
go skiing
like skating
a good skater
make snowmen
new skis
warm socks
much snow
in the street

at the skating-rink
in the wood
hungry and tired
go to bed

every year
last winter
next winter

Summer Holidays

in the country
cows and horses
by bus
help the collective farmers
make hay
at the Pioneer camp

swim in the lake
pick berries
make jam
trees and bushes

every summer

play games
go fishing
have a rest

last summer
next summer

May Day

put the classroom in order
make slogans
in the Pioneer Room
cut out letters
buy some flowers
take part in the demonstra-
tion
have a party
play the piano
dance well

sing songs
go to the country
go for long walks
pick flowers

every year
on the 29th of April
next year

Näide õpilaste dialogist teemal "May Day":

A.: *Did you put the classroom in order for the 1st of May?*

B.: *Yes, we did. We cleaned the windows and washed the floors.*

A.: *Did you decorate your classroom too?*

B.: *Yes, we did. We made slogans and put them on the walls of our classroom. Did you put your classroom in order on the 29th of April?*

A.: *Yes, we did. We cut out letters for the slogans and we bought some flowers at the market.*

B.: *Does your class take part in the demonstration every year?*

A.: *No, it does not. But next year we shall take part in it. Had you a party at school?*

B.: *Yes, we had. Ann danced very well and Ene played the piano. Many girls of our class sang songs. Do you go to the country on May Day every year?*

A.: *Yes, I do. I like to go for long walks and pick flowers. Will you go to the country on May Day next year?*

B.: *Certainly, I shall.*

Pildiseeriad kasutatakse vestluse arendamiseks alates teisest õppeveerandist. Pildiseeriate teemadeks sobivad pidupäevade (oktoobripühad, naistepäev, 1. mai, sünnipäevad) tähistamise ettevalmistamine, suvise ja talvise koolivaheaja veetmine, ema abistamine kodustes töödes, töö

kooliaias, õpilase päev, pioneerilaagrisse sõitmine jne. Pildiseeriate põhjal vesteldes on õpilastel konkreetne võimalus oleviku aegade asemel ka tulevikku ja minevikku kasutada. Niisuguses vestluses on pildid nagu mälu tugedeks, vestluse suunajaiks.

Näiteks pildiseeria pioneerilaagri teemal koosneb 4 pildist:

- 1) ettevalmistus laagrisse sõiduks;
- 2) laagrirõõmud;
- 3) marjulkäimine;
- 4) laagrilõke, laul ja tants.

Näide pildiseeria põhjal toimuvast vestlusest minevikuvormis:

A.: *I was at the Pioneer camp last year. I think I shall go again this year. But you?*

B.: *I like the life at the Pioneer camp. I go there every summer. Did you take many things with you?*

A.: *No, I didn't. My sister helped me to pack. She is eighteen. Did you go fishing at the camp?*

B.: *I did. I had my new fishing-rod with me. We went swimming in the sea and we played ball too.*

A.: *We often went to pick berries. There were very many berries near our camp. Did you go to pick berries?*

B.: *Yes, we did. What did you do in the evening?*

A.: *We sat at the campfire and sang songs. What did you do?*

B.: *We sang songs and danced too. We had a very good time at the camp.*

Seesugune pildiseeria sobib sama hästi ka vestluseks eelseisvast laagrisse sõidust. Pildiseeria koosneb tavaliselt 3—5 pildist. Pikem seeria pole otstarbekohane. Sama põhimõtte kehtib ka vestluse kohta diafilmi põhjal.

Juba 5. klassis harjusid õpilased esitama lühikesi dialooge teataval teemal. 6. klassis see oskus pidevalt süveneb. Õpilastele antakse aeg-ajalt ülesanne esitada küsimusi teataval teemal. Alljärgnevalt mõningaid näiteid selle kohta.

Helping Mother:

1. *Do you help your mother every day?*
2. *Do you help her in the kitchen?*
3. *How do you help your mother?*

4. *Did you wash the windows in autumn?*
5. *Will you put the rooms in order next Saturday?*

Shopping:

1. *Do you like to go shopping?*
2. *When do you go shopping?*
3. *Did you go shopping yesterday?*
4. *What will you buy tomorrow?*

Sewing:

1. *Can you sew?*
2. *Have you a sewing-machine at home?*
3. *Are you sewing now?*
4. *Where do you sew?*

Animals:

1. *Do you like animals?*
2. *What animals do you know?*
3. *Will you go to the Zoo next Sunday?*
4. *Have you a dog?*
5. *Did you go for a walk with him yesterday?*

In the Kitchen:

1. *Have you a kitchen at home?*
2. *Is it big?*
3. *Do you help your mother in the kitchen?*
4. *Did you put the kitchen in order yesterday?*

Kolmandast õppeveerandist alates toimub 6. klassis juba süstemaatiline töö dialoogide koostamiseks antud teemal. Esialgul on dialoogid lühikesed (4—5 repliiki). Teemad valitakse õpilastele tuttavast ainevallast: kool, klass, raamatukogu, muud kooliruumid, sõber, pinginaaber jne.

Neljandal õppeveerandil dramatiseeritakse kaks õppetükki: *“The Labyrinth”* ja *“The Ugly Duckling”*. Neid esitades on õpilastel lubatud omapoolne improviseering. Ühine dramatiseeringu koostamine oleks huvitavam, kuid ajapuudust arvestades on näidised antud töövihikus.

Korratakse mitmel viisil (pilt, jutustus, dialoog) nelja aastaaja teemat, samuti võimalikult palju varem õpitud teemasid uutes vormides ning seostes: kool ja koolitöö, vaba aeg, vanemate abistamine, pioneeritöö jne.

Alljärgnevad dialoogid on võetud 6. klassi suulisest

kontrolltööst. Õpilastele anti dialoogi teema ja 5 minutit aega suuliseks ettevalmistumiseks.

Dialog teemal "On the Way to School":

Ene: *Hallo, Sirje! Are you going to school?*

Sirje: *No, I am not. I'm going to the library. My lessons are over already. Where are you going?*

Ene: *I am going to school now. My schoolhouse is in Gogol Street. It is a big house. Where is your school?*

Sirje: *It is in Lomonossov Street. It is not far from your school. How many lessons have you today?*

Ene: *I have 6 lessons today. After the lessons I must put the classroom in order because I am on duty today. My deskmate will help me. She is on duty too.*

Sirje: *What will you do tomorrow?*

Ene: *I shall go to the Zoo tomorrow. Will you go to the Zoo too?*

Sirje: *Yes, I shall go to the Zoo with my little sister. Let us go to the Zoo together.*

Ene: *All right! Good-bye, Sirje!*

Sirje: *Good-bye.*

Dialog teemal "Our Workrooms at School":

A.: *How many workrooms are there in your schoolhouse?*

B.: *There are 3.*

A.: *Where is the girls' workroom?*

B.: *It is on the 3rd floor at the end of the corridor.*

A.: *Is it a big room?*

B.: *Yes, it is. There are 6 sewing-machines in it.*

A.: *What will the girls make next month?*

B.: *They will make aprons.*

A.: *What did they make last month?*

B.: *Last month they made socks.*

A.: *Do the girls sew well?*

B.: *Yes, they do. Are there many workrooms in your school?*

A.: *Yes, there are.*

B.: *Where is the boys' workroom?*

A.: *It is on the ground floor.*

B.: *How many lessons have you there every week?*

A.: *3 lessons.*

B.: *Are there many hammers, nails, saws and other tools in your workroom?*

A.: *Yes, there are.*

B.: *Do the boys like the lessons in the workroom?*

A.: *Of course, they do.*

Dialog teemal "My Dog". (See teema sobib ainult nendele õpilastele, kellel tõepoolest on koer):

A.: *Have you a dog?*

B.: *Yes, I have.*

A.: *What colour is your dog?*

B.: *It's yellow. Have you a dog?*

A.: *Yes, I have. My dog's name is Muri. What is your dog's name?*

B.: *It's name is Tipa. Tipa is very clever. Is your dog big?*

A.: *Yes, it is. Can your dog swim?*

B.: *Yes, it can. Can your dog swim?*

A.: *Sure, it can. Does your dog bark at your friends?*

B.: *Yes, it does. And your dog?*

A.: *Certainly it does. Do you go for a walk with your dog every day?*

B.: *Yes, I do. I go for a walk with my dog after breakfast. And you?*

A.: *I go for a walk with my dog in the evening.*

B.: *Where did you go with your dog last Sunday?*

A.: *I went to Kadrioru. We liked the walk very much.*

Kaks aastat kestnud eksperimendi tulemusi kontrollides selgus, et dialoogilise kõne harjutused võõrkeeletundides õigustavad end täiesti. 6. klassi lõpul (maikuu jooksul) anti õpilastele järgmised kolm ülesannet:

1) vestelda omavahel jutustuspildi põhjal;

2) koostada (paaris töötades) antud sõnavara põhjal dialoog ning see ette kanda;

3) vestelda omavahel antud teemal.

Katseklasside 75 õpilast esitas üksteisele pildi põhjal 1158 küsimust, millest 934 olid õiged.

Kontrollklassides esitas 73 õpilast üksteisele pildi põhjal 492 küsimust, millest õigeid oli 215. Seega oli katseklassides esitatud küsimuste üldarvust õigeid küsimusi 80,7%, kusjuures iga õpilase kohta tuli keskmiselt 12—13

õiget küsimust. Kontrollklassides esitatud küsimustest olid 43,7% õiged, kusjuures iga õpilase kohta tuli umbes 3 õiget küsimust.

Vestlus jutustuspildi põhjal

	Õpilaste arv	Küsi- muste arv	Õigete küsi- muste arv	Õigete küsi- muste %	Õigete küsi- muste arv 1 õpilase kohta
Katse- klassid	75	1158	934	80,7	12
Kontroll- klassid	73	492	215	43,7	3

Kõigis kolmes vestluses kokku esitasid katseklasside õpilased 2072 küsimust, millest 80% olid õiged. Kontrollklasside poolt esitatud 1020 küsimusest oli õiged 42,2%.

Märkimist väärib asjaolu, et katseklasside õpilaste vestlustempo oli tunduvalt kiirem kui kontrollklasside õpilaste oma, kusjuures esimeste vestlused olid ka sisukamad ning mitmekesisemad, samuti ulatuslikumad.

Vigadest esines kõige sagedamini öeldise ebaõiged vorme või hoopis öeldise ärajätmist. Öeldise vigadest domineerisid vead abiverbi kasutamises. Arvukuselt järgmisel kohal olid asesõnade kasutamise vead.

Kontrollklasside õpilastest kasutasid väga vähesed isikulisi asesõnu (vastustes eelkõneleja küsimuses esinenud isikute või esemete kohta). Katseklassides jätsid vaid vähesed õpilased selle võimaluse kasutamata.

Kinnitavaid väljendeid (*of course, quite so* jne.) ei kasutanud kontrollklasside õpilased üldse. Katseklassides kasutati neid väljendeid 20 korral, kuid seegi arv näitab, et nende kasutamine pole 6. klassi õpilastele veel harjumuslikuks kujunenud.

Vastuseid, mis koosnesid kahest ja enamast lausest, andsid katseklasside õpilased 144 korral, kontrollklassides aga tunduvalt vähem (25 pikemat vastust õigete küsimuste peale antud vastustest).

Katseklasside õpilaste dialooge analüüsid selgus, et eri- ja üldküsimuste suhe on järgmine: eriküsimusi 63%, üldküsimusi 37%.

Kontrollklasside õpilased esitasid üldküsimusi tunduvalt

vähem. Üldküsimustele tuleks suuremat tähelepanu pöörata, sest ingliskeelses dialoogis on sellel küsimusteliigil oluline koht. Valikküsimusi kasutas katseklassides ainult õpetaja, sest kehtivas 6. klassi inglise keele programmis valikküsimus puudub. Oléks siiski vaja valikküsimus programmi sisse võtta.

Ajavorme kasutati küsimustes protsentuaalselt järgmiselt: *Present Indefinite* 67%, *Present Continuous* 19%, *Past Indefinite* 7% ja *Future Indefinite* 4%.

Oleviku aegade kasutamise suur ülekaal on loomulik, sest pildi põhjal üksteisele esitatud küsimustes (mis moodustab üle poole kõikides dialoogides kokku esitatud küsimustest) minevikku ega tulevikku ei kasutatud.

Pildi põhjal oskasid õpilased üksteisele kõige rohkem õigeid küsimusi esitada, sest pilt oma konkreetsusega võimaldas neil õpitud vilumusi maksimaalselt kasutada. Katseklasside 75 õpilasest, kes pildi põhjal vestlesid, oli ainult üks, kes pildi kohta kõigest 3 õiget küsimust esitas. Üldiselt oli kõige väiksem arv 5—6 veatut küsimust õpilase kohta. Üheksa õpilast esitas üle 20 küsimuse, parim tulemus oli 27 küsimust.

Kontrollklasside 73 õpilasest ei esitanud 10 ühtki õiget küsimust, kuna 14 õpilast esitas ainult ühe veatu küsimuse. Parim tulemus oli 13 veatut küsimust õpilase kohta.

Dialoog antud sõnavaraga ei kujuta endast enam küsimuste-vastuste seeriat, vaid juba tõelist vestlust, kus üks vestleja oleneb teisest. Katseklassides esitasid 4 kõige nõrgemat õpilaspaari dialoogid, kus viies küsimus-vastusühikus ei esinenud vigadega küsimusi. Parimaks tulemuseks oli 20 õige küsimusega küsimus-vastusühikut. Kontrollklassides ei esitanud 8 õpilaspaari dialoogides ühtki õiget küsimust, kuna 5 õpilaspaari esitas dialoogides ühe õige küsimuse. Parimaks tulemuseks oli 13 õiget küsimust.

Kõige ühtlasemalt saavutati häid tulemusi dialoogis, mille koostamiseks anti õpilastele ainult teema.

Katseklasside aritmeetiline keskmine iga õpilaspaari kohta oli 9,6 ($\bar{x}=9,6$) ja kontrollklassides 3,5 ($\bar{x}=3,5$) küsimus-vastusühikut, milles küsimus oli õige.

Seejuures esitasid katseklasside 6 kõige nõrgemat paari 6 õige küsimusega küsimus-vastusühikut. Kontrollklassides ei esitanud 5 kõige nõrgemat paari ühtki õiget küsimust ning 10 järgmist paari vaid ühe küsimus-vastusühiku, milles küsimus oli õige.

Eespool kirjeldatud harjutussüsteemiga õpetatud õpilased on järelikul tunduvat vabamad vestluses õpitud keelise materjali piires. Et ka nende lugemis- ja kirjutamis- oskus kontrollklassidest halvem pole, seda tõestasid saadud andmed.

Nii näiteks selgitab katse- ja kontrollklasside õpilaste lugemisoskuse taset järgmine tabel lugemishinnetega.

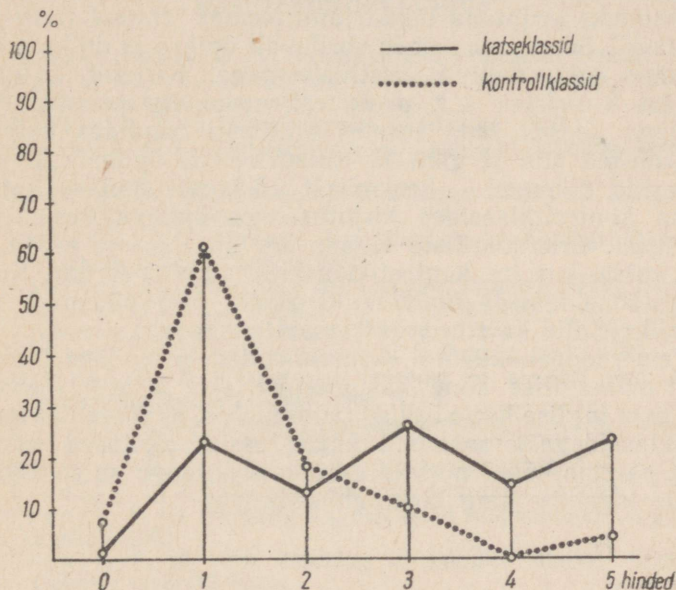


Diagramm 6.

- Hinne 5 — sorav ja veatu lugemine.
- Hinne 4 — kõhklev ja veatu lugemine (võis esineda üks rõhuviga); sorav ja 1 veaga lugemine.
- Hinne 3 — sorav 2—3 veaga lugemine; kõhklev 1 veaga lugemine.
- Hinne 2 — sorav 4—5 veaga lugemine; kõhklev 2—3 veaga lugemine.
- Hinne 1 — kõhklev 4 ja enam veaga lugemine; sorav 6 ja enam veaga lugemine.

Hinne 0 — arusaamatu lugemine;
lugemine, kus esineb üle 20 vea.

Lugemistekstid valiti lihtsad. Küsivaid lauseid neis ei esinenud. Tekstid lasti ka tõlkida. Lugemiseks ja tõlkimiseks kulus katseklassides aega märksa vähem kui kontrollklassides.

Katseklasside õpilaste kirjutamisoskuse võrdlemiseks kontrollklasside õpilaste omaga tehti 6. klasside õpilastele ülesandeks kirjutada lühikirjand teemal "*How I Help My Mother*". See teema esineb korduvalt õpikus ja on ka programmis ette nähtud vestlusteemana. Kirjand kirjutati pärast 8. märtsi, s. t. peale rahvusvahelist naistepäeva, millega seoses seda teemat kindlasti tundides korratati. Tulemused olid järgmised. Katseklasside õpilaste kirjandid olid pikemad — keskmiselt 13 lauset õpilase kohta, kuna kontrollklassides kirjutas iga õpilane keskmiselt 8 lauset. Grammatiliste vigade arv ühe õpilase kohta oli nii katse- kui ka kontrollklassides umbes võrdne. Kuna aga katseklasside õpilaste kirjandid olid pikemad, siis järelikult olid ka siin katseklassid edukamad.

Tehes lõppkokkuvõtet eksperimendist, mille kestel arendati dialoogilise kõne harjutustiku abil 5. ja 6. klasside õpilaste inglise keele oskust, võib ütelda, et võrreldes kontrollklassidega omandasid katseklasside õpilased tunduvalt parema kõnelemisvilumuse, mis ühtaegu on eelduseks heale lugemis- ning kirjutamisoskusele.

KASUTATUD KIRJANDUS

1. Abercrombie, D. A., Problems and Principles. London, 1957.
2. Apelt, W., Aufgaben und Grenzen der Pattern Practice. "Fremdsprachenunterricht" 1964, Nr. 6.
3. Bartlett, F. C., Remembering. Cambridge, 1950.
4. Billows, F. L., The Techniques of Language Teaching. London, 1961.
5. Blancpain, M., Préface à G. Mauger "Cours de Langue et de Civilisation Française" I. Paris, 1953.
6. Candlin, E. F., Present Day English for Foreign Students. Teacher's Book I. London, 1964.
7. Closset, Fr., Didactique des Langues Vivantes. Paris, 1954.
8. Closset, Fr., La Faillite de l'Enseignement des Langues Vivantes "Revue des Langues Vivantes" 1962 — 6 XXVIII.
9. Delacroix, H., Le Language et la Pensée. Paris, 1924.
10. Dunkel, H. B., Language Teaching in an Old Key. "The Modern Language Journal" 1963, Nr. 5.
11. Dunkel, H. B., Second Language Learning. London, 1948.
12. Ehin, A., Rauk, M., English V. Tallinn, 1959.
13. Ehin, A., Rauk, M., English VI. Tallinn, 1960.
14. Findlay, J. J., Modern Language Learning. London.
15. French, F. G., Teaching English as an International Language. London, 1963.
16. French, F. G., The Teaching of English Abroad. London, Oxford University Press.
17. Fries, Ch., Teaching and Learning English as a Foreign Language. Michigan, 1947.
18. Frisby, A. W., Teaching English. London, 1959.
19. Gatlenby, E. V., English as a Foreign Language. London, 1945.
20. Gouin, F., Art d'Enseigner et d'Etudier les Langues. Paris.
21. Gurrey, P., Teaching English as a Foreign Language. London, 1960.
22. Gurrey, P., Teaching the Mother Language in Secondary School. London, 1961.
23. Hadgson, F. M., Learning Modern Languages, London, 1955.
24. Hagboldt, P., How to Study Modern Languages in College. Illinois, 1931.
25. Hagboldt, P., Language Learning, Illinois, 1935.
26. Hok, R., Oral Exercises. "The Modern Language Journal" 1964, Nr. 4.
27. Hornby, A. S. Oxford Progressive English for Adult Learners; Teacher's Handbook I. London, 1956.

28. Huebener, Th., How to Teach Foreign Languages Effectively. New York, 1953.
29. Intensive Course in English. Teacher's Manual. Washington.
30. Jespersen, O., How to Teach a Foreign Language. London, 1904.
31. Jespersen, O., Progress in Language. London.
32. Leavitt, L. W., The Teaching of English to Foreign Students. London, 1940.
33. Mallinson, V., Teaching a Modern Language. Toronto, 1953.
34. Menon, T. K. N., Patel, M. S., The Teaching of English as a Foreign Language. Baroda, 1957.
35. Michéa, R., Les Structures. "Revue des Langues Vivantes" 1963, Nr. 1.
36. Morris, I., The Teaching of English as a Second Language. London, 1945.
37. Palmer, H., English Through Questions and Answers. Tokyo, 1927.
38. Palmer, H. E., The Oral method of Teaching Languages. Cambridge, 1943.
39. Palmer, H. H., The Technique of Question-Answering. Tokyo, 1958.
40. Polak, H., An Experiment in Group Work. "English Language Teaching" 1964, Nr. 4.
41. Rivenc, P., Deux Methodes Audiovisuelles d'Enseignement du Français Comme Langue Etrangère. "Recherches et Techniques Nouvelles au Service de l'Enseignement des Langues Vivantes." Strasbourg, 1964.
42. Roche, A., L'Etude des Langues Vivantes. Paris, 1955.
43. Selg, R., Valter, E., Kõnearenduslik pildikogu. Tallinn, 1964.
44. Sigwalt, Ch., De l'Enseignement des Langues Vivantes. Paris, 1913.
45. Slama-Cazacu, T., Dialogul la copii. Bucuresti, 1961.
46. Somaratne, W. R. P., Aids and Tests in the Teaching of English as a Second Language. London, 1957.
47. Sotter, I., Ajavormi Present Continuous õpetamisest. Kõikumik «Võõrkeelte õpetamise küsimusi». Tallinn, 1965.
48. Sotter, I., Kõneharjutusi inglise keele tundides. Tallinn, 1962.
49. The Teaching of Modern Languages. UNESCO, Ceylon 1953 — International Seminar. Paris, 1955.
50. Tidyman, W. F., Butterfield, M., Teaching the Language Arts. New York, 1959.
51. Tiikma, E., Inglise keele temaatiline miinimumsõnastik 5. ja 6. klassile. Tallinn, 1961.
52. Wahib, D., Samaan, I., Besada, A., Nassif, S., Rizk, E. The Teaching of English as a Foreign Language. Cairo, 1957.
53. Беляев, Б. В., Об основном методе и методиках обучения иностранному языку. «Иностранные языки в школе» 1965, № 3.
54. Беляев, Б. В., Очерки по психологии обучения иностранным языкам. Москва, 1965.
55. Беляев, Б. В., Психологические основы усвоения лексики иностранного языка. Москва, 1964.
56. Берман, И. М., Бухбиндер, В. А., Ситуативность и обучение устной речи. «Иностранные языки в школе» 1965, № 5.

57. Вайсбурд, М. Л., Обучение диалогической речи. «Иностранные языки в школе» 1965, № 4.
58. Воскресенская, К. В., Упражнения с контрольной рамкой. «Иностранные языки в школе» 1964, № 4.
59. Глускин, В. М., Зильбергер, Л. И., Обратная связь и регулирование при работе в парах. «Иностранные языки в школе» 1964, № 4.
60. Грейсер, А. В., Об усвоении речевых единиц в типичных ситуациях. «Иностранные языки в школе» 1965, № 5.
61. Гурвич, Л. Б., Обучение неподготовленной речи. «Иностранные языки в школе» 1964, № 1.
62. Жинкин, Н. И., Психологические особенности спонтанной речи. «Иностранные языки в школе» 1965, № 4.
63. За коренное улучшение преподавания иностранных языков. «Советская педагогика» 1958, № 3.
64. Ительсон, Е. И., Элементы методических приемов и их сочетания. «Иностранные языки в школе» 1965, № 3.
65. Киселев, В. М., Речевые упражнения на уроке. «Иностранные языки в школе» 1964, № 1.
66. Лемперт, В. Д., Насущные вопросы методики обучения иностранным языкам. «Советская педагогика» 1958, № 3.
67. Лиферов, А. Т., Работа в парах. «Иностранные языки в школе» 1964, № 5.
68. Пассов, Е. И., Коммуникативные упражнения. «Иностранные языки в школе» 1964, № 3.
69. Скобин, В. Г., Обучение диалогической речи. «Иностранные языки в школе» 1964, № 5.
70. Слободкина, Н. Я. Обучение диалогической речи в VI классе. В сборнике «Из опыта повышения эффективности процесса обучения иностранному языку». Москва, 1964.
71. Цветкова, З. М., О повышении качества преподавания иностранных языков в школе и в вузе. «Советская педагогика» 1958, № 3.
72. Цесарский, Л. Д., Как работать с учебными кинофильмами. «Иностранные языки в школе» 1965, № 3.
73. Шкляева, Н. Н., Обучение чтению и письму в V классе. «Иностранные языки в школе» 1965, № 5.

SISUKORD

Eessõna	3
I. Võõrkeelte õpetamise metoodika probleeme	5
1. Sissejuhatus	5
2. Kaasaegsete võõrkeele õpetamise meetodite kujunemine	7
3. Dialoogilise kõne arendamise tähtsus võõrkeelte õpetamisel	21
4. Kokkuvõte	27
5. Kasutusel olevad 5. ja 6. klassi inglise keele õpikud ning ingliskeelse kõnelemisoskuse arendamine	28
II. Kõneoskuse arendamine dialoogi abil 5. ja 6. klassi inglise keele tundides	33
1. Situatiivsus ja dialoogiline kõne	33
2. Dialoogide grupeerimine	34
3. Harjutustik ja eksperiment	36
4. Näitlikud ja tehnilised õppevahendid	37
5. Eelkursus	39
6. V klassi põhikursus	45
7. VI klassi kursus	57
Kasutatud kirjandus	77

16 kop.

A

23592

6238077