

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Humanitaar- ja sotsiaalsainete õpetamine põhikoolis õppekava

Adeliya Malõševa
ÕPPEMATERJAL KRIITILISE KULTUURITEADLIKKUSE ARENDAMISEKS III
KOOLIASTME INGLISE KEELE TUNNIS: ÕPPIJATE ARVAMUSED JA TAGASISIDE
Bakalaureusetöö

Juhendaja: inglise keele algõpetuse nooremlektor Kristel Ruutmets

Tartu 2026

Kokkuvõte

Õppematerjal kriitilise kultuuriteadlikkuse arendamiseks III kooliastme inglise keele

tunnis: õppijate arvamused ja tagasiside

Kriitiline kultuuriteadlikkus võimaldab õpilastel kriitiliselt hinnata oma ja teiste kultuuri, vaateid, traditsioone ja tooteid. Kuna keele ja kultuuri õppimine on omavahel tihedalt seotud, siis oli bakalaureusetöö eesmärk koostada õppematerjal kriitilise kultuuriteadlikkuse arendamiseks III kooliastme inglise keele tunnis ning välja selgitada õpilaste arvamus koostatud õppematerjali ja kriitilise kultuuriteadlikkuse arendamise vajaduse ja mõju kohta. Õppematerjal sisaldab kahte kultuurilist vahejuhtumit ning seda katsetati ühes 8. klassi inglise keele tunnis. Õpilaste arvamused ja tagasiside koguti poolstruktureeritud rühmaintervjuude abil, mida analüüsiti induktiivse sisuanalüüsi abil. Õpilased pidasid kriitilise kultuuriteadlikkuse arendamist oluliseks ning kasulikuks suhtlemisoskuse ja silmaringi arendamisel. Õpilaste sõnul olid õppematerjali ülesanded uudsed ja huvitavad ning aitavad kujundada võimet olla taktitundelisem konfliktsetes olukordades, mis põhinevad kultuurilistel erinevustel.

Võtmesõnad: kultuur, kriitiline kultuuriteadlikkus, õppematerjali koostamine, õpilaste arvamused

Abstract

Study Material for Developing Critical Cultural Awareness during English Lessons in 3rd

School Level: Students' Opinions and Feedback

Critical cultural awareness enables students to critically evaluate their own and others' cultures, views, traditions, and products. Since learning a language and culture are closely related, the bachelor's thesis aimed to develop study material for fostering critical cultural awareness and to examine students' opinions on the material, the need to develop critical cultural awareness and its impact. The study material contains two cultural incidents and was tested in an 8th-grade English lesson. Students' opinions and feedback were collected through semi-structured group interviews, which were analysed using inductive content analysis. Students considered the development of critical cultural awareness important and useful for developing communication skills and broadening horizons. They found the tasks novel and interesting and said the material helps them act more tactfully in culturally based conflicts.

Keywords: culture, critical cultural awareness, creating study material, students' opinions

Sisukord

Kokkuvõte	2
Sissejuhatus	4
Teoreetiline ülevaade	5
Kriitilise kultuuriteadlikkuse olemus	5
Kriitiline vahejuhtum kultuuri õpetamisel	6
Õppematerjalid ja nende koostamise põhimõtted	7
Metoodika.....	9
Õppematerjali loomise protsess	9
Valim.....	10
Andmekogumine	11
Andmeanalüüs.....	12
Tulemused	12
Kriitilise kultuuriteadlikkuse arendamine inglise keele tundides	13
Tagasiside koostatud õppematerjali kohta	14
Kultuuriteadlikkuse arendamise mõju.....	16
Arutelu.....	17
Tänu sõnad	21
Autorsuse kinnitus.....	21
Kasutatud kirjandus.....	22
Lisad	26
Lisa 1. Õppematerjal	
Lisa 2. Kirjalik informeeritud nõusoleku vorm õpilaste vanematele	
Lisa 3. Rühmaintervjuu kava	
Lisa 4. Väljavõte grupiintervjuust.	
Lisa 5. Näited kodeerimisest QCAMap keskkonnas	

Sissejuhatus

Võõrkeele õppimine ja kultuuriteadmiste arendamine on omavahel seotud (Maqsood *et al.*, 2024). Kultuurilise komponendi kaasamine õppeprotsessi võimaldab osa saada keele kultuurilisest kontekstist ja arendada suhtlemisoskusi, samas kui selle puudumine võib tekitada kultuuriliste konfliktide ohu (Xu, 2025). Tänapäeva ühiskonnas ei ole hariduse eesmärk mitte ainult praktiliste keeleoskuste omandamine, vaid ka oskus suhelda multikultuurses keskkonnas. Eesti põhikooli riikliku õppekava ainevaldkonna “Võõrkeeled” (2023) kohaselt peab õpilane võõrkeelt valdama teatud keeletasemel (kuni B1 keeletase), mõistma võõrkeelt kõnelevate riikide kultuuri, suutma tuvastada erinevusi ja sarnasusi teatud kultuuride ja oma kultuuri vahel ning hindama seda mitmekesisust. Ka Euroopa keeleõppe raamdokumendi sõsarväljaanne “Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume” mainib oma soovitustes kultuuriteadlikkuse olulisust, arendades välja idee, et keeleline ja kultuuriline teadlikkus aitab kaasa paremale suhtlusele inimeste vahel, kellel ei ole ühist keelt või kultuuri (Council of Europe, 2020).

Õppematerjalid on oluline allikas mitte ainult keele, vaid ka kultuuriliste väärtuste kujundamisel (Mosquera, 2023). On leitud, et paljud õppematerjalid ei sisalda piisavalt ressursse kriitilise kultuurilise pädevuse arendamiseks (Özışık *et al.*, 2019). Samuti on selgunud, et puudub piisav hulk kontekstualiseeritud õppematerjale, mis vastaksid tegelikult õpilaste vajadustele ja hõlmaksid ka kohalikku kultuuri (Oviedo-Gómez, 2024). Paljude õpetajad eelistavad järgida traditsioonilist keeleõppe meetodit (Baker, 2015). Näiteks toimivad õpetajad peamise teadmiste allikana ning õpilased omandavad teadmisi õpetaja kaudu, uurimata midagi iseseisvalt. Samas peavad paljud õpetajad kultuurilist arengut toetavate materjalide loomist oluliseks, kuid neil puudub võimalus neid ise koostada aja- või energianappuse tõttu ning ka Eesti õpetajad ei ole siinkohal erand (vt nt Järvesaar, 2023; Soone, 2016).

Õpilased on õppematerjalide otsesed kasutajad, seetõttu tuleb nende arvamust arvestada nii materjalide loomisel kui analüüsimisel. Õppematerjalide väljatöötamisel esineb tendents, et õpilaste arvamused jäävad tähelepanuta, ning seetõttu tasub kvaliteetse õppematerjali väljatöötamiseks õpilasi kindlasti protsessi kaasata (Konings *et al.*, 2010). Õpilaste hinnangud võimaldavad näha, kui asjakohased on teemad, ülesanded ja tekstid laste vaatenurgast ning annavad teavet ka õppematerjali arusaadavuse ja atraktiivsuse kohta (Kırmızıoğlu & Dinçer,

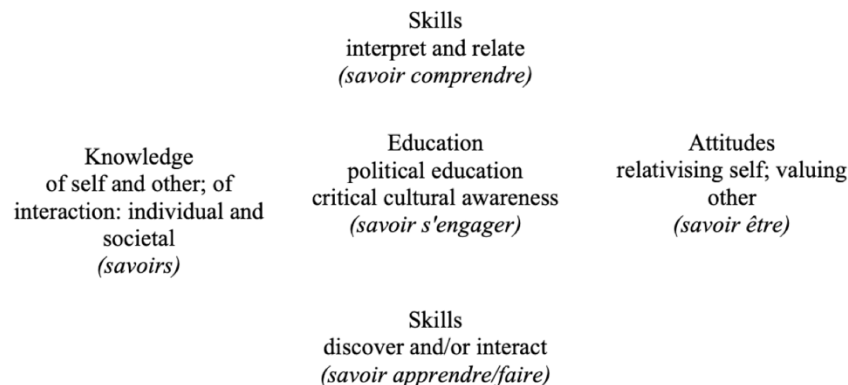
2025). Sellised andmed aitavad valida ja kohandada õppematerjale vastavalt õpilaste vajadustele ja huvidele.

Teoreetiline ülevaade

Kriitilise kultuuriteadlikkuse olemus

Kriitiline kultuuriteadlikkus on üks viiest osast kultuuridevahelise suhtluspädevuse mudelis, mida Michael Byram tutvustas esmakordselt 1997. aastal (vt joonis 1). Mudel sisaldab kokku viit osa: teadmised (ingl *knowledge*), tõlgendamis- ja suhestamisoskused (ingl *skills interpret and relate*), hoiakud (ingl *attitudes*), avastamis- ja suhtlemisoskused (ingl *skills discovery and/or interaction*) ning kriitiline kultuuriteadlikkus (ingl *critical cultural awareness*) (Byram, 1997). Kuigi Byrami mudel on muutunud keeleõppe valdkonnas üsna mõjukaks ja omal moel vaieldamatuks (Hoff, 2014), on aegade jooksul see ka kriitikat pälvinud (vt nt Matsuo, 2012). Michael Byram (2021, lk 90) defineerib oma raamatus kriitilist kultuuriteadlikkust järgmiselt: „(...) oskus kriitiliselt ning selgele ja süsteemsele arutlusprotsessile tuginedes hinnata väärtusi, mis esinevad nii inimese enda kui ka teiste kultuurides ja riikides.“

Joonis 1. Michael Byram'i kultuuridevahelise suhtluspädevuse mudel (1997)



Kultuuridevahelise suhtluspädevuse mudelis asub kriitiline kultuuriteadlikkus kesksel kohal. Mõiste paigutusvalikut põhjendatakse sellega, et kriitilise kultuuriteadlikkuse abil on võimalik lisaks keele õppimisele arendada ka kultuurilist tundlikkust ja enesemõistmist, mis omakorda tähendab hariduse potentsiaali avamise võimalust (Byram, 2012). Kriitilise kultuuriteadlikkuse kaasamisega haridusprotsessi saab mõista kultuuride keerukust, hübriidsust ja

mitmetähenduslikkust (Liu, 2019). Võõrkeele õppimise käigus pööratakse tähelepanu ka teistele riikidele, ning kriitilise kultuuriteadlikkuse kujunemisel analüüsitakse teadlikult nii teiste kogukondade ja riikide ühiskondi kui ka õppijate enda omi (Byram, 2012). Õpilaste kultuuriteadlikkuse tõhusaks arendamiseks on oluline anda neile võimalus iseseisvalt sihtkultuuri kriitiliselt hinnata.

Kriitiline vahejuhtum kultuuri õpetamisel

Õpilaste kultuurilise mõtlemise areng toimub pigem läbi nende kaasamise autentsetesse kogemustesse interaktiivsete ülesannete abil kui traditsioonilise kultuurispetsiifilise õpetuse kaudu (Song, 2024). Käesoleva töö õppematerjali (vt Lisa 1) loomise aluseks valiti meetodina nn kriitilise vahejuhtumi analüüs. Kriitilist vahejuhtumit kultuuriteadlikkuse arendamise kontekstis võib defineerida kui “kirjeldatud olukorda, kus kahe suhtleva osapoole vahel tekib konflikt või arusaamatus kultuuriliste erinevuste tõttu” (Tran *et al.*, 2020). Sellised arusaamatused võivad ilmned kõige tavalisemates igapäevastes olukordades, nagu igapäevane suhtlus, tervitamine, vabandamine, palvete või ettepanekute esitamine (Tartu Ülikool, *s.a.*). Kriitiliste vahejuhtumite kasutamist kultuuri õpetamisel peetakse tõhusaks ja kasulikuks, kuna need võimaldavad vaadelda olukordi teise inimese ehk välismaalase perspektiivist, arendavad situatsiooni tõlgendamisoskust ning kaasavad õppijaid isiklikul tasandil (Snow, 2015).

Kriitiliste vahejuhtumite põhised ülesanded võib jagada kahte tüüpi: kultuuriline assimilaator (ingl *cultural assimilator*) ja kultuuriline kokkupuude (ingl *cultural encounter*) (Snow, 2015). Mõlemad kujutavad endast reaalsest elust pärit olukordi, kus kirjeldatakse kultuurilisi konflikte või arusaamatusi kahe erinevast kultuurist pärit inimese vahel. Kultuurilise assimilaatori puhul esitatakse õpilastele küsimus ning neil tuleb valida kõige tõenäolisem vastus juba etteantud variantide hulgast; oma olemuselt on see ülesandetüüp suletud (Tran *et al.*, 2020). Kultuuriline kokkupuude on seevastu avatud: õpilased peavad andma vastuse esitatud küsimusele iseseisvalt, etteantud vastusevariantideta (Snow, 2015). Need kaks ülesandetüüpi sarnanevad, sest mõlemad põhinevad kriitilistel kultuurilistel arusaamatustel. Erinevus seisneb aga selles, et esimeses harjutuses valitakse vastus etteantud variantide seast, kuid teises peavad õppijad ise koostama oma vastuse.

Dow (2023) väidab, et kriitilised vahejuhtumid peavad olema kirjeldava iseloomuga ega tohi kohe anda vastuseid järgnevale ülesandele. Need peavad:

- sisaldama konflikti või arusaamatust, mis on tekkinud kultuuriliste põhiväärtuste erinevuste tõttu;
- lugejate jaoks mõjuma ootamatuna;
- olema lühikesed ja sisukad;
- olema kirjutatud kolmandas isikus;
- olema usutavad, kuid samas vaieldavad;
- sisaldama verbaalse ja/või mitteverbaalse kommunikatsiooni kirjeldust;
- pakkuma ruumi refleksiooniks, kus on võimalikud mitmed erinevad tõlgendused.

Õpetaja peab esitama kriitiliste vahejuhtumite ideid kui lugusid, mis kujutavad endast kultuurilist mõistatust, mille õppijad peavad lahendama. Nende eesmärk on genereerida erinevaid võimalikke tõlgendusi. Samuti peab õpetaja rõhutama, et valesid vastuseid ei ole (Dow, 2023). Üldiselt peaksid need ülesanded andma õpilastele ruumi analüüsiks, tõlgendamiseks ja arutlemiseks, tuginedes nende enda oletustele.

Õppematerjalid ja nende koostamise põhimõtted

Keeleõppe materjalidena käsitletakse kõike, mis aitab keelt õppida ja annab teavet selle keele kohta. Need võivad olla audio- või visuaalsed materjalid, esitatud trükitud kujul, käsitsi kirjutatud või seadmesse salvestatud (Tomlinson, 2011). Kõik õppematerjalid saab jagada täpsematesse kategooriatesse: (1) konkreetse organisatsiooni (äriettevõtte, haridusministeeriumi jne) pakutav õpik ja õppekomplekt, mis võib ka sisaldada töövihikut, kontrolltööde lehti, audiomaterjale; (2) kommertsmaterjalid, mis ei kuulu õpikusse (nt sõnaraamatud); (3) õpetaja poolt pakutavad materjalid (nt internetis leiduvad ja/või elulised materjalid); (4) õpetaja poolt loodud materjalid (McGrath, 2013). Käesolev töö keskendub viimasele. Õppematerjalil on õpilastele positiivne mõju, kui kujunduses ja sisus on toetunud nii visuaalsele kui auditiivsele sisendile (Bondarenko & Fomin, 2023). Seetõttu on koostatud õppematerjalis lühike video tunni sissejuhatuseks.

Howard ja Major (2004) toovad välja mitu põhjust, miks õpetaja loodud materjalid on kasulikud ja õigustatud: oma õppematerjalide loomine võimaldab õpetajatel arvestada iga õpilase individuaalsete vajadustega, materjale isikupärastada ning annab neile võimaluse materjale vastavalt vajadusele kohandada ja edasi arendada. Õppematerjalide kujundamisel tuleb arvestada mitmete erinevate aspektidega. Bondarenko ja Fomin (2023) leiavad, et arvestada tuleb sihtrühma

vajadustega: nooremad õpilased vajavad erksate värvide ja hõlpsasti loetava kujundusega (suured tähed, tugielemendid) õppematerjale.

Dow (2023) soovitab kasutada Kolbi teooriat nende õppematerjalide väljatöötamisel, mis keskenduvad kriitilistele kultuurilistele vahejuhtumitele. Kolbi teooria kohaselt toimub õppimine praktilise kogemuse abil ning teadmised kujunevad saadud kogemuse omandamise ja selle transformeerimise kaudu (Kolb, 1984). Vastavalt Kolbi teooriale jagab Dow (2023) kriitiliste kultuuriliste vahejuhtumite lahendamise neljaks faasiks, mida õppetunnis saab rakendada:

- sissejuhatuse (ingl *introduction*) faasis peab õpetaja tutvustama õppijatele ülesannet ning rõhutama, et ei ole olemas õigeid ega valesid vastuseid;
- kogemuse (ingl *experience*) faasis tutvuvad õppijad kriitilise vahejuhtumi tekstiga ning seejärel vastavad küsimustele individuaalselt;
- arutelu / kokkuvõtva arutelu (ingl *debrief*) faasis kogunevad õppijad paaridesse või rühmadesse, kus nad arutavad oma vastuseid; seejärel võib õpetaja korraldada ühise klassiarutelu, käsitledes iga vastust potentsiaalselt õigena;
- viimases faasis teeb õpetaja ülesandest kokkuvõtte (ingl *summary*); näiteks võib õpetaja arutleda selle üle, et kultuuridevaheline kommunikatsioon nõuab aktiivset vastastikmõju ning sõltub olukorrast; samuti võib õpetaja julgustada õppijaid aktiivselt tõlgendama kommunikatsiooni, mis neid ümbritseb.

Käesolevas uurimistöös arendati õppematerjal eespool kirjeldatud teooria alusel.

Kõike eeltoodut arvesse võttes seisneb bakalaureusetöö uurimisprobleem selles, et kultuurihariduse teema on ühiskonnas aktuaalne ning Tartu Ülikoolis on eelnevalt teemaga haakuvalt läbi viidud uurimusi (nt Järvesaar, 2023; Soone, 2016), kuid fookuses pole olnud õppematerjal kriitilise kultuuriteadlikkuse arendamiseks ning õppijate arvamused. Samuti pole autorile teadaolevalt eelnevalt keskendunud õpilaste arvamuse väljaselgitamisele seoses kriitilise kultuuriteadlikkusega arendamisega. Järvesaare (2023) uuringu tulemuste kohaselt pidasid õpetajad oluliseks õppijate kultuurilist arengut toetavate materjalide väljatöötamist. Eeltoodust tulenevalt on bakalaureusetöö eesmärk koostada õppematerjal kriitilise kultuuriteadlikkuse arendamiseks III kooliastme inglise keele tunnis ning välja selgitada õpilaste arvamus koostatud õppematerjali ning kriitilise kultuuriteadlikkuse arendamise vajaduse ja mõju kohta. Sõnastati järgmised uurimisküsimused:

1. Milline on III kooliastme õpilaste arvamus kriitilise kultuuriteadlikkuse arendamise vajaduse kohta inglise keele tundides?
2. Milline on III kooliastme õpilaste arvamus koostatud õppematerjali kohta?
3. Milline on III kooliastme õpilaste arvamus kriitilise kultuuriteadlikkuse arendamise mõju kohta?

Metoodika

Töö empiirilise osa jaoks viisin läbi arendusuuringu, sest see võimaldab seostada teoreetilist uurimistööd praktilise probleemi lahendamisega õppematerjalide väljatöötamise, rakendamise ja hindamise kaudu (Hunt & Karm, 2025). Õppematerjali arendamise protsessis võtsin aluseks ADDIE mudeli, mis hõlmab järgmisi etappe: 1) analüüs, 2) kavandamine, 3) väljatöötamine, 4) kasutamine ja 5) hinnangu andmine (Põldoja, 2016). Analüüsi ja kavandamise etappides otsustasin õppematerjali konkreetse fookuse ja formaadi üle. Sellele järgnes õppematerjali väljatöötamine, tunnis kasutamine ning õpilaste arvamuste kogumine.

Õppematerjali loomise protsess

Õppematerjal (vt Lisa 1) koosneb tunnikonspektist, vahejuhtumitest ja nende põhjal koostatud ülesannetest ning lisadest, mis sisaldavad esitluse slaide, ühte videot ja tagasisidevormi. Järgnevalt kirjeldan õppematerjali analüüsi, kavandamist ja väljatöötamist täpsemalt (ADDIE mudeli kolm esimest etappi). Õppematerjali loomiseks tuli valida riik, mis erineks kultuuriliselt oluliselt Eestist. Valik langes Kolumbiale ning põhines asjaolul, et Hofstede jt (2010) kultuurimõõtmete mudeli järgi näitavad Eesti ja Kolumbia märkimisväärset kontrasti põhilistes kultuurilistes väärtustes. Hofstede jt (2010) kultuurimudelil on esitatud kuus kultuuridimensiooni. Igas dimensioonis on toodud riikide loetelu koos vastavate väärtustega, mis näitavad, kui tugevalt konkreetne kultuuriline dimensioon ühiskonnas väljendub. Näiteks kultuuridimensioonis võimudistants (ingl *power distance*) on Kolumbia väärtus 67, mis tähendab, et Kolumbias on psühholoogiline distants juhi ja alluva (samuti õpetaja ja õpilase) vahel suhteliselt suur (Hofstede *et al.*, 2010). Eesti vastav näitaja on 40 (erinevus Kolumbiaga 27 punkti), mis viitab sellele, et distants juhi ja alluva vahel on märgatavalt väiksem. Sarnane erinevuste muster ilmneb ka teistes kultuuridimensioonides. Näiteks individualism-kollektivism: Kolumbia 13, Eesti 60 (erinevus = 47) ning pikaajaline orientatsioon (ingl *long-term orientation*):

Kolumbia 13, Eesti 82 (erinevus = 69) jne. See omakorda loob tugeva aluse kontrasti kujundamiseks ning võimaldab õppijatel läbi viia edasist kriitilist kultuurianalüüsi. Samuti võib põhjendada Kolumbia valikut sellega, et õpetajate kasutatavad õppematerjalid keskenduvad enamasti ingliskeeltele kultuuridele või on Euroopa kesksed, jättes teised kultuurid tähelepanuta (Oviedo-Gómez, 2024; Özlüç *et al.*, 2019). Ladina-Ameerika kultuuri käsitlemine võib õpilastele põnev olla, kuna kultuuriline mitmekesisus avaldub suurel määral ajaloos, traditsioonides, muusikas jne.

Seejärel tutvusin erinevate teoste autorite esitatud kriitiliste vahejuhtumite näidetega ja nende koostamise põhimõtetega (vt nt Dow, 2023; Snow, 2015; Zoni Upton, 2021). Koostasin iseseisvalt kaks kriitilist vahejuhtumit – ühe kultuurilise assimilaatori ning teise kultuurilise kokkupuute kujul. Eesmärk oli testida õppijate reaktsiooni kahele erinevale ülesandetüübile. Esimeses, kultuurilise assimilaatori ülesandes kirjeldasin olukorda, kus Eestist pärit õpilane kolib Kolumbiasse ning tema ja Kolumbia õpetaja vahel tekib koolis kultuuriline arusaamatus või konflikt. Pärast seda esitati küsimus kolme vastusevariandiga, kus õppijad valisid esmalt vastuse iseseisvalt ning seejärel arutasid oma valikuid paarides. Teine ülesanne (kultuuriline kokkupuude) käsitles Kolumbia poissi, kes kolis Eestisse ja sattus bussis ebameeldivasse olukorda. Pärast olukorra lugemist pidid õpilased arutama seda rühmades ning andma vastused kahele küsimusele ilma etteantud variantideta. Enne kultuuriliste vahejuhtumite põhjal koostatud ülesannete täitmist tehti tunni sissejuhatus video abil, mis käsitles meedias levinud kultuurilisi stereotüüpe ladinaameeriklaste kohta. Pärast ülesannete täitmist tegin üldise kokkuvõtte ja omamoodi ümberjutustuse, mis kajastas tunni struktuuri. Loodud tunni struktuur põhineb Dow (2023) poolt soovitatud neljal faasil. Lõpuks pidid õpilased täitma lühikese tagasisidevormi.

Valim

Õppematerjali koostamise järgselt rakendasin seda inglise keele tunnis (ADDIE mudeli neljas etapp). Uuringuks sobiva klassi leidmiseks võtsin õpetajate ja kooli juhtkonnaga ühendust nii e-posti kui ka telefoni teel. Esialgsed klassi valiku kriteeriumid olid järgmised: 8.–9. klass, õppijad räägivad eesti keelt emakeelena ning rühma suurus on 7–15 õpilast. Konkreetset linna või maakonda ei määratud. Pika otsingu tulemusel ei leitud aga nendele kriteeriumidele vastavat klassi. Seetõttu otsustasin valikukriteeriume laiendada, kaasates ka n-ö venekeelsed koolid.

Tegemist on mugavusvalimiga (Beilmann & Rämmer, 2025), kuna kool ja klass valiti nende kättesaadavuse alusel.

Valimi moodustas üks Ida-Virumaa põhikooli 8. klass, kus õppijate emakeel ei olnud eesti ega inglise keel. Rühma suurus on 12 õpilast vanuses 14-15 aastat. Uuringu läbiviimiseks sain loa nii põhikooli direktorilt kui rühma inglise keele õpetajalt. Samuti sain lapsevanematelt kirjaliku nõusoleku (vt Lisa 2) nende laste osalemiseks uuringus, kuna see viidi läbi peamiselt alla 15-aastaste õpilastega (Teadus- ja arendustegevuse..., 2025). Klassi ja vanuserühma valik on põhjendatud asjaoluga, et loodud õppematerjali eesmärk on eelkõige kriitilise kultuuriteadlikkuse arendamine, mitte keeleoskuse õpetamine. Seetõttu on selle edukaks rakendamiseks tunnis vajalik, et õpilastel oleks piisav inglise keele oskus. III kooliastme õpilased on kas teel inglise keele B1-taseme saavutamise poole või on selle juba saavutanud, mis võimaldab neil suhelda nii suuliselt kui ka kirjalikult lihtsamalt ja spontaansemalt (ainevaldkond „Võõrkeeled“, 2023).

Andmekogumine

Kooli direktori ja rühma inglise keele õpetaja loal viisin tunni iseseisvalt läbi. Pärast seda viisin läbi rühmaintervjuud õpilastega, et koguda tagasisidet õppematerjali kohta ning välja selgitada nende arvamus kriitilise kultuurilise teadlikkuse arendamise olulisuse ja mõju kohta (ADDIE mudeli viies etapp). Intervjuud olid poolstruktureeritud, mis võimaldas vajadusel muuta küsimuste järjekorda ja/või küsida täpsustavaid küsimusi (Lepik *et al.*, 2025). Intervjuude läbiviimiseks koostasın kava (vt Lisa 3), mis toetus uuringu eesmärgile ja uurimisküsimustele. Intervjuu kava oli jaotatud viieks osaks: sissejuhatus ehk soojendus, põhiosa ning lõpetav osa. Intervjuukava põhiosad puudutasid uurimisküsimustega seonduvat, st õpilaste arvamust kultuuriteadlikkuse arendamise vajalikkuse ja mõju kohta ning nende tagasisidet õppematerjalile. Kava koosnes kokku 18 küsimusest. Esimese rühmaintervjuu kestus oli 52 minutit ning teise oma 1 tund ja 10 minutit. Väljavõte ühest intervjuust on esitatud Lisas 4. Ajakulu erinevus on tingitud sellest, et esimeses rühmaintervjuus osales viis ning teises seitse õpilast. Esimene intervjuu toimus kohe pärast inglise keele tundi, kus kasutati õppematerjali, ning teine intervjuu viidi läbi kolm päeva hiljem. Intervjuu tuli läbi viia kahel erineval päeval ja pausiga, kuna õpilaste kättesaadavus oli piiratud tunniplaani ja puhkepäevade tõttu. Intervjuud viisin läbi vene keeles ning neil ei osalenud rühma inglise keele õpetaja. Need tingimused loodi selleks, et tagada õpilastele mugavus ning andmete usaldusväärsus. Enne intervjuu läbiviimist selgitasin õpilastele,

milleks õppematerjal loodi, ning defineerisin mõiste „kriitiline kultuuriteadlikkus“. Õpilaste vanust arvestades (14–15 aastat) ei pruukinud see mõiste neile eelnevalt tuttav olla. Samuti teavitasin õpilasi enne intervjuud, et nende nimesid töös ei mainita ning kogutud andmeid kasutatakse üksnes autori uurimistöö eesmärkidel. Pärast intervjuud tänasin õpilasi osalemise eest. Intervjuud salvestasin telefoniga edasiseks transkribeerimiseks ja tõlkimiseks. Õpilaste andmete ja identiteedi kaitse tagamiseks salvestasin andmed parooliga kaitstud arvutisse ja kustutan need pärast bakalaureusetöö kaitsmist.

Andmeanalüüs

Salvestatud intervjuud transkribeerisin sõna-sõnalt, kasutades selleks programmi PDFsimpli.com. Kahe intervjuu venekeelse transkriptsiooni kogumaht oli 36 A4 lehekülge (Times New Roman, 12pt). Pärast seda tõlkisin mõlemad transkriptsioonid tehisintellekti ChatGPT abil eesti keelde. Seejärel kontrollisin iseseisvalt üle, kas tekstis esineb vigu ja/või ebatäpseid tõlkeid. Eestikeelse transkriptsiooni kogumaht on 29 A4 lehekülge. Küsitletute konfidentsiaalsuse tagamiseks (Krueger, 2002) määrasin igale rühmale oma koodnumbri: Grupp 1 ja Grupp 2. Andmeanalüüsi usaldusväärsuse tagamiseks kodeerisin andmeid korduvalt.

Andmeid analüüsisin kvalitatiivse induktiivse sisuanalüüsi põhimõtetel. Induktiivne meetod on kasulik siis, kui andmed on kogutud ja on vaja neid analüüsida mustrite tuvastamiseks, mille põhjal kujundatakse uurimuse teooria (Õunapuu, 2014). Induktiivse analüüsi abil avanevad paremini intervjuueeritavate tõlgendused ja arusaamad (Kalmus *et al.*, 2015).

Pärast seda, kui intervjuud olid transkribeeritud ja eesti keelde tõlgitud, alustasin nende kodeerimist QCAMap keskkonnas. Lugesin teksti korduvalt läbi, et leida uurimisküsimustega seotud olulised ideed, mida tähistada koodidega. Seejärel hakkasin sarnastest koodidest moodustama kategooriaid. Hiljem vaatasin saadud kategooriad töö juhendajaga üle. Lisast 5 on võimalik näha näiteid mõlema intervjuu kodeerimisest.

Tulemused

Bakalaureusetöö eesmärk oli koostada õppematerjal kriitilise kultuuriteadlikkuse arendamiseks III kooliastme inglise keele tunnis ning välja selgitada õpilaste arvamus koostatud õppematerjali ning kriitilise kultuuriteadlikkuse arendamise vajaduse ja mõju kohta. Tulemused on esitatud uurimisküsimuste kaupa, tuues välja kujunenud kategooriad. Selguse ja parema arusaadavuse

tagamiseks kasutasin ka tsitaate läbiviidud intervjuudest. Vastused esitatakse nimetuste Grupp 1 ja Grupp 2 alusel, et tagada küsitletud õpilaste konfidentsiaalsus ja lihtsustada andmete jälgimist.

Kriitilise kultuuriteadlikkuse arendamine inglise keele tundides

Esimese uurimisküsimuse *Milline on III kooliastme õpilaste arvamus kriitilise kultuuriteadlikkuse arendamise vajaduse kohta inglise keele tundides?* alla moodustus neli kategooriat: **üldine vajadus, kultuuriväärtus, praktiline väärtus** ning **suhtlemisväärtus**.

Üldine vajadus. Küsitletud õpilased rõhutasid eelkõige, et kriitiline kultuuriteadlikkus on iseenesest oluline teema, millega tuleks tegeleda ka väljaspool inglise keele tundi, kuna aruteludest tuntakse puudust. Samuti leidsid õpilased, et inglise keel on rahvusvaheline keel, milles suhtlevad omavahel erineva kultuuritaustaga inimesed ning seetõttu on teema käsitlemine inglise keele tundides oluline.

Mulle väga meeldis, et me puudutasime stereotüüpide teemat, ja mulle isiklikult tundus, et ma olin juba ammu tahtnud midagi sellist arutada, sest see on üsna globaalne probleem meie ühiskonnas. (Grupp 1)

Ma arvan, et see on väga oluline, sest väga paljud inimesed räägivad inglise keelt ja on väga huvitav õppida tundma teisi kultuure. (Grupp 2)

Lisaks selgus intervjuude käigus õpilaste huvi rahvastega seotud teemade vastu, nagu stereotüübid ja rassism, ning ka soov neid teemasid teistega arutada.

Praktiline väärtus. Küsitletud pidasid kriitilise kultuuriteadlikkuse arendamist praktilisest vaatenurgast kasulikuks. Eelkõige toodi välja, et omandatud teadmised ja oskused on tulevikus kasulikud välismaal reisimisel või hariduse omandamisel välisriigis. Nii on võimalik paremini mõista, millised inimesed elavad konkreetses riigis, millised võivad olla selle rahva traditsioonid ja kuidas need avalduvad. Selle teabe õppimine inglise keeles hõlbustab tunnis omandatud teadmiste rakendamist reaalses elus.

/.../, sest kui me õpime seda inglise keeles, siis saame nende riikide kultuuri kohta infot just inglise keeles, mis võib olla kasulik, kui me sinna reisime. (Grupp 2)

Samuti selgus, et õpilaste arvates oli kriitilise kultuuriteadlikkuse arendamine oluline nende üldise arengu seisukohalt. See aitab tulevikus, sest areneb ka õpilaste kohanemisvõime. Inimene võib kolida teise riiki või sattuda uude keskkonda uute inimeste keskele ning pärast tundides saadud kogemust on tal lihtsam olukorraga kohaneda.

Suhtlemisväärtus. Õpilased rõhutasid, et sellised tunnid ja ülesanded aitavad eelkõige paremini mõista teisi inimesi nendega suhtlemisel. Vaatamata kultuurilistele erinevustele, nagu erinevad pühad, tuntud inimesed ja traditsioonid, on võimalik välismaalastega suhelda võrdsel tasemel ning olla huvitav vestluspartner. Oluliseks peeti ka lugupidava suhtumise kujunemist teistesse kultuuridesse, mis aitab jääda taktitundeliseks suhtlemisel teise kultuuri esindajaga. Rõhutati, et tundides saadud kogemus aitab tulevikus olla viisakas ning seeläbi näidata ennast ja oma riiki heas valguses. Samuti arutleti, et inimesed hakkavad rohkem mõtlema teiste kultuuride peale ning mõistma, et kultuurid ja inimesed võivad olla erinevad. Arvati, et sel moel areneb inimestes empaatia ning kujuneb sügavam arusaam ja suhtumine teistesse kultuuridesse.

/.../ sest lapsed tunduvad praegu üsna ebaviisakad ja taktitundetud, seetõttu ma arvan, et nii lapsed kui ka täiskasvanud peavad oskama suhelda teiste kultuuride ja teiste riikide inimestega /.../ (Grupp 1)

Samuti lisati, et inimene võib muutuda teadlikumaks sellest, kuidas ennetada ja lahendada kultuurilistest erinevustest tulenevaid konflikte ja arusaamatusi.

Kultuuriväärtus. Küsitletud õpilased tõid välja, et kriitilise kultuuriteadlikkuse arendamine annab üldist teavet teise kultuuri kohta, st taustainfot. Märgiti, et see aitab teise kultuuriga lähedasemaks saada ja seda paremini mõista ning laiendab üldiselt silmaringi. Küsitletud eeldasid, et tulevikus võib väheneda eelarvamuste ja rassismi hulk, kuna õpilased kujundavad oma arvamuse iseseisvalt, tuginedes koolist saadud teabele, mitte ainult sellele, mida neile kodus räägitakse.

/.../ ja kaob teatud hukkamõist, mida tavaline inimene võib tunda, kui inimene teisest kultuurist käitub nii, nagu meil näiteks Eestis ei käituta. Inimene on selleks moraalselt valmis (Grupp 1)

Üldiselt jõuti ka järeldusele, et inimene muutub moraalselt paremini ettevalmistatuks olukordadeks, kus teise inimese kultuur erineb tema omast, kuna teatud ettevalmistus toimub juba tundide käigus.

Tagasiside koostatud õppematerjali kohta

Teise uurimisküsimuse *Milline on III kooliastme õpilaste arvamus koostatud õppematerjali kohta?* alla moodustus neli kategooriat: **arusaadavus ja raskusaste, juhtumid ja ülesanded, õppematerjali formaat ja tunnistruktuur ning praktiline väärtus.**

Arusaadavus ja raskusaste. Küsitletud õpilased hindasid õppematerjali üldiselt üsna positiivselt. Tunni ülesehitus ja ülesanded olid lihtsad ning nende sisu arusaadav. Õpilased tõid

välja, et teemad ei olnud ebamugavad ning küsimused olid lihtsad ja arusaadavad. Samuti tekitas suurema mugavustunde see, et nad tegid ülesandeid koos oma klassikaaslastega.

Ülesandes oli kõik väga selgelt kirjeldatud, loed ja saad kohe aru, millest jutt käib ja mis on probleem. (Grupp 2)

Juhtumid ja ülesanded. Juhtumeid ja ülesandeid detailsemalt analüüsid töid küsitletud välja, et juhtumid pakkusid mõtteainet ning ajendasid neid sügavamalt teema üle mõtlema. Mõned märkisid, et olukorrad tundusid nii igapäevased, et nad ei olnud varem mõelnud, et teises riigis võib kõik olla teisiti. Kuigi mõned õpilased ei suhtunud ülesannete täitmisse täie tõsidusega, rõhutasid teised, et ülesanded panid neid olukordade üle mõtlema ning tekitasid aktiivse arutelu vastuste üle.

Ma arvan, et selliseid asju juhtub väga tihti. Ma mitte ainult ei arva, ma tean seda. Olen internetis palju sellistest juhtumitest kuulnud ja ka raamatutest lugenud. (Grupp 1)

Ühes aspektis õpilaste arvamused siiski lahknesid. Üks osa õpilastest pidas ülesannetes kasutatud juhtumeid lavastatuteks või ebarealistlikeks. Teine osa õpilastest oli veendunud, et olukorrad on väga elulähedased ning nad on sarnaseid olukordi ka ise näinud. Hoolimata arvamuste erinevustest pidasid mõlemad rühmad selliste õppematerjalide loomist vajalikuks ja oluliseks.

Õppematerjali formaat ja tunnistruktuur. Küsitletud õpilased märkisid, et selline ülesannete formaat oli nende jaoks uudne, mida nad ei olnud varem kogenud. See soodustas huvi teema vastu ning tekitas soovi jätkata kriitilise kultuuriteadlikkuse õppimisega nii tundides kui ka klassikaaslastega seda arutades. Õpilased tõid eriti esile, et suuline ülesannete formaat meeldis neile väga. Selgus, et neile meeldib töötada paarides ja väikestes rühmades.

Kõigil on erinevad arvamused: mõni arvab üht, teine teistmoodi. Ja lõpuks kujuneb üks ühine arvamus ning on huvitav kuulata, mida teised arvavad /.../ (Grupp 1)

Mõned õpilased pidasid tunni ülesehitust veidi segaseks, põhjendades seda sellega, et tunni sissejuhatusle ja Kolumbia tutvustamisele oleks võinud rohkem aega pühendada. Samas ei pidanud õpilased vajalikuks teha suuri muudatusi ülesannete formaadis ega tunni üldises struktuuris. Lisaks tehti mõningaid ettepanekuid selle kohta, mida võiks kriitiliste kultuuriliste vahejuhtumite põhjal koostatud ülesannetele juurde lisada. Näiteks pakuti välja eraldi õppeaine loomist kultuurihariduse kohta ning ülesannete mahu suurendamist, et arutelud toimuksid rohkemate inimestega või suuremates rühmades.

Praktiline väärtus. Selgus, et loodud õppematerjalil on praktiline väärtus. Õpilased leidsid, et koostatud õppematerjal on mitmes mõttes arendav. Eelkõige arutlesid õpilased, et

sellised ülesanded arendavad samaaegselt kriitilist ja analüütilist mõtlemist, et tulevikus reaalses olukordades edukamalt lahendusi leida. Samuti laiendavad sellised ülesanded silmaringi: saadakse rohkem taustateadmisi teiste riikide, sealsete inimeste käitumise ja seal kehtivate normide kohta.

Kui vaadata just olukordi, mis toimuvad erinevate kultuuride esindajate vahel, siis minu arvates saame vaatleja pilgu läbi analüüsida mõlema inimese tegusid ja mõtteid. Ja kui keegi käitus nii, et teise kultuuri esindaja sellest aru ei saanud, saab seda enda kasuks kasutada ja mitte korrata samu vigu – ehk mitte astuda sama reha otsa. (Grupp 1)

Õpilaste hinnangul võib õppematerjal lisaks kriitilise kultuuriteadlikkuse arendamisele toetada ka keeleoskuse, eelkõige suulise väljendusoskuse arengut, mis võib olla kasulik suhtlemisel välismaalastega ning õppimisel välismaal.

Kriitilise kultuuriteadlikkuse arendamise mõju

Kolmanda uurimisküsimuse *Milline on III kooliastme õpilaste arvamus kriitilise kultuuriteadlikkuse arendamise mõju kohta?* alla moodustus neli kategooriat: **kognitiivne mõju, kultuuriliste erinevuste tajumine, mõju hoiakutele ning mõju sotsiaal-emotsionaalsetele pädevustele.**

Kognitiivne mõju. Küsitletud õpilased rõhutasid, et kultuuriteadlikkuse edendamisel areneb eelkõige kriitiline mõtlemine ning õpilastel hakkab tekkima oma arvamus. Lisaks toodi välja, et kujuneb harjumus ja üldine võime vaadata olukorda erinevatest vaatenurkadest. See hõlmab nii nende vaatenurka, kellega olukord toimub, kui ka pealtvaataja vaatenurka.

/.../ me saame seda vaadata vaatleja pilgu läbi. Selle sama vaate kaudu saab olukorda enda jaoks ümber mõtestada ja vaadata erinevaid võimalikke variante /.../ (Grupp 1)

Peamiselt arendab kultuuriteadlikkuse edendamine oskust olukordi analüüsida. Õpilased rõhutasid, et nad hakkavad paratamatult mõtlema erineva käitumise võimalike tagajärgede üle. Lisaks toodi välja, et kultuuriteadlikkuse õppimise käigus võib inimene muutuda avatumaks teiste arvamuste suhtes ning olla valmis ka oma seisukohta muutma.

Kultuuriliste erinevuste tajumine. Eelkõige märkisid õpilased, et nad hakkavad rohkem märkama kultuurilisi erinevusi ning seda, et igapäevastes olukordades võib inimese käitumine erineda sõltuvalt tema kultuurilistest väärtustest. Seejärel tõid õpilased välja, et väheneb kalduvus teha inimese kohta negatiivseid rutakaid järeldusi:

/.../ ei tohiks hukka mõista inimest, kes on teisest riigist tulnud. (Grupp 1)

Õpilased märkisid, et tekivad uued teadmised teiste kultuuride kohta. Samuti areneb oskus lahendada konflikte, mis on põhjustatud erinevatest kultuurilistest väärtustest.

Mõju hoiakutele. Toodi välja, et kasvab soov mõista teist inimest, tema vaatenurka ja kultuuri. Samuti, kui tekib arusaamatus, soovetakse pigem aidata ja selgitada, mitte tõrjuda teisest kultuuriruumist pärit inimest eemale. Suureneb ka valmisolek ja soov rääkida ning arutada probleeme.

/.../ ei pea ümber veenma, vaid tuleb püüda neid mõista, kuulata ja mõelda, miks nad nii käituvad. (Grupp 2)

Üldiselt toodi välja, et stereotüübid hakkavad kaduma kahe erineva kultuuri vahetul kokkupuutel. Õpilased rõhutasid, et pärast ülesannete täitmist suureneb austus teiste inimeste ja nende kultuuri vastu.

Mõju sotsiaal-emotsionaalsetele pädevustele. Õpilased rõhutasid, et sellised ülesanded arendavad suhtlemisoskust nii teiste inimestega kui ka teistest riikidest inimestega. Eelkõige on inimesel endal lihtsam oma arvamust väljendada ning teistel on temaga meeldivam suhelda. Samuti areneb võime kohaneda erinevate inimeste ja olukordadega.

Intervjueeri: Kuidas tuleks teie arvates reageerida, kui teise kultuuri väärtused ja traditsioonid erinevad teie omadest? Õpilane 4: ... Parem on suhtuda neutraalselt, et emotsioonid ei võtaks üle ja et mitte teha vigu. (Grupp 1)

Lisaks kujuneb soov kontrollida oma emotsioone ning teha otsuseid neutraalsest seisundist lähtuvalt.

Arutelu

Bakalaureusetöö eesmärk oli koostada õppematerjal kriitilise kultuuriteadlikkuse arendamiseks III kooliastme inglise keele tunnis ning välja selgitada õpilaste arvamus koostatud õppematerjali ning kriitilise kultuuriteadlikkuse arendamise vajaduse ja mõju kohta. Intervjuud näitasid, et õpilased pidasid selle arendamist oluliseks ja tulevikus kasulikuks nii õppimisel kui ka suhtlemisel. Õpilased hindasid materjali positiivselt, rõhutades, et koostatud ülesanded tekitasid huvi ja olid uues formaadis. Lisaks leidsid õpilased, et kriitilise kultuuripädevuse arendamine võimaldab paremini märgata kultuurilisi erinevusi ja suhtuda neisse mõistvalt, samuti edukalt lahendada konfliktsituatsioone, mis põhinevad kultuuriliste väärtuste erinevustel.

Esimeses uurimisküsimuses oli vaja välja selgitada, *milline on III kooliastme õpilaste arvamus kriitilise kultuuriteadlikkuse arendamise vajaduse kohta inglise keele tundides?*

Kriitiline kultuuriteadlikkus on kultuuridevahelise suhtluspädevuse mudelis keskse tähtsusega, kuna selle komponendi õppimine võimaldab täielikult arendada kultuuridevahelist suhtluspädevust ning muudab ülejäänud mudeli komponentide õppimise protsessi terviklikuks (Byram, 2012). Uuringus küsitletud õpilased rõhutasid kriitilise kultuuriteadlikkuse arendamise võtmetähtsust inglise keele tundides. Eelkõige leidsid nad, et inglise keel on rahvusvaheline suhtluskeel, mida kasutavad inimesed üle kogu maailma erinevatest kultuurikeskkondadest. Seetõttu peaksid inglise keele tunnid nende arvates sisaldama ka kultuurilist komponenti. Eelneva põhjal saab järeldada, et kultuur on hariduses oluline. Kriitilise pilgu arendamise kaudu kultuurile suudavad õpilased hinnata mitte ainult teise riigi kultuuri, vaid analüüsida ka enda kultuuri. Nagu Liu (2019) oma töös selgitab, paljastab kriitilise kultuuriteadlikkuse kaasamine teiste kultuuride hübriidsuse, mitmekesisuse ja keerukuse. Samuti tõid õpilased esile, et kriitiline kultuuriteadlikkus arendab suhtlemisoskust, aidates eelkõige jääda taktitundeliseks suhtlemisel teiste riikide ja kultuuride esindajatega. Sama seisukohta jagavad ka teised uurijad, väites, et kultuurilise komponendi kaasamine õppeprotsessi võimaldab arendada kommunikatiivseid oskusi ning vältida kultuurilistel erinevustel põhinevaid konflikte (Xu, 2025). Kokkuvõtlikult võib öelda, et kriitiline kultuuriteadlikkus mängib olulist rolli oskuste arendamisel, mis ulatuvad kaugemale võõrkeeleoskusest. See hõlmab suhtlemisoskust, käitumist ja üldist arusaama nii oma kui ka võõrast kultuurist.

Teiseks uurimisküsimuseks oli, *milline on III kooliastme õpilaste arvamus koostatud õppematerjali kohta?* Õppematerjalide koostamisel kasutati erinevate uurijate nõuandeid (Dow, 2023; Snow, 2015; jt), Kolbi kogemusõppe tsükli teooriat (Kolb, 1984) ning kultuuri- ja kultuurimõõtmete mudeleid (Byram, 1997; Hofstede, 2010). Intervjuude käigus selgus, et enamiku õpilaste jaoks oli materjal arusaadav ja kergesti jälgitav. Õpilased olid üksmeelel, et selliste materjalide koostamine on oluline. Tunni läbiviimisel ei märganud autor ka ühtegi olukorda, kus õpilased ei oleks juhustest aru saanud. Koostatud ülesandeid hinnati üldiselt positiivselt ning suurem osa õpilastest leidis, et need olid elulähedased. Mõnele õpilasele tundus, et sellised juhtumid ei pruugi päriselus aset leida, kuid nad rõhutasid siiski, et selline ülesannete formaat on huvitav ja kasulik keeleoskuse, üldise silmaringi ning analüütilise ja kriitilise mõtlemise arendamiseks.

Intervjuu käigus märkisid õpilased, et esitatud kriitilised juhtumid ajendasid neid tõepoolest vestlema. Ülesannete täitmisel nii paaris kui ka rühmades arutasid õpilased aktiivselt

oma vastuseid ja võrdlesid tulemusi. Õpilased tõid esile, et seda tüüpi õppematerjal arendab oluliselt nende inglise keele oskust, eriti suulist väljendusoskust. Teisisõnu saavutati üks ülesannete peamisi eesmärgi: vestluse arendamine. Aktiivse arutelu käigus arendavad õpilased nii oskust väljendada oma arvamust võõrkeeles kui ka kultuuridevahelisi teadmisi (Zoni Upton, 2021). Lisaks suulisele praktikale harjutavad õpilased seda tüüpi õppematerjali kasutades oma arvamuste ja ideede selgitamist paarides või rühmades, harjutavad lugemist ja kuulamist ning laiendavad oma sõnavara (Dow, 2023).

Intervjuude käigus andsid õpilased tagasisidet ka selle kohta, mida saaks muuta. Üheks ideeks, mis tekkis, oli pikaajalise kursuse loomine, kus sarnaseid teemasid ja ülesandeid õpetatakse kogu kooliveerandi või aasta jooksul. Autor usub, et selline praktika võiks õppijatele väga kasulik olla, kuna pidev harjutamine on oluline, et õppida oma teadmisi reaalses elus tõhusalt rakendama ja kultuurilisi konflikte kriitiliselt käsitlema. Dow (2023) rõhutab oma töös mõtet, et selliste ülesannete positiivne mõju on saavutatav siis, kui õpilased täidavad ülesandeid vähemalt mitu korda. Tran jt (2020) uuring, mis viidi läbi kümne nädala jooksul ning mille käigus õpilased täitsid kriitilistel juhtumitel põhinevaid ülesandeid, näitas, et suurel osal õpilastest paranes teadlikkus kultuuridevahelisest suhtlusest. Autor soovib esile tõsta seda, et ülesandeid, mille eesmärk on arendada kriitilist kultuuriteadlikkust, on oluline rakendada pidevalt, mitte ühekordse sündmusena.

Ühe parendusettepanekuna tõid õpilased välja ka vajaduse sisukama sissejuhatuse järele kultuuri, mille põhjal kriitilised juhtumid on koostatud. Näiteks võiks esimene tund olla pühendatud kultuuri teoreetilise tausta uurimisele (riik, rahvastik ja traditsioonid) ning teine tund ülesannete täitmisele. Samas võib kaasneda teise kultuuri otsese „õpetamisega“ risk, et õpetaja esitab infot subjektiivsest vaatenurgast ning võib seeläbi kujundada õpilastes stereotüüpseid arusaamu. Seetõttu oleks selles olukorras kõige otstarbekam lahendus anda õpilastele võimalus sihtkultuuri iseseisvalt uurida. Takagi ja Moelleri (2022) sõnul saavad õpilased tunnis arendada oma arusaamu kultuurist autentsete materjalide, digimeedia kasutamise ning erinevate pedagoogiliste lähenemiste kaudu. Niimoodi saab vältida olukorda, kus õpetaja on ainus infoallikas, ning annab õpilastele võimaluse tegutseda iseseisvate uurijatena.

Kolmas uurimisküsimus oli, *milline on III kooliastme õpilaste arvamus kriitilise kultuuriteadlikkuse arendamise mõju kohta?* Snow (2015) väidab, et üks peamisi „kultuuriliste vahejuhtumite“ ülesannete eeliseid on see, et need panevad õpilasi nägema olukordi võõraste ja

nende kultuuri vaatenurgast. Sarnaseid vastuseid saadi ka intervjuude käigus, kus õpilased ütlesid, et ülesannete täitmise protsessis oli võimalik vaadata olukorda selle inimese pilgu läbi, kellega konflikt toimub, kuid samal ajal ka pealtvaataja vaatenurgast. Selline tulemus on ka Tran jt (2020) uuringus, kus üliõpilased hakkasid pärast läbitud kursust sagedamini vaatama olukorda kahest küljest. Samas uuringus on tulemuste põhjal näha, et üliõpilastel kasvas oskus pakkuda tõhusamaid lahendusi kultuuridevahelistes konfliktides ning nad hakkasid paremini mõistma konflikti kultuurilist põhjust. Töö autori arvates aitavad sedalaadi ülesanded üldiselt kultuuridevaheliste konfliktide lahendamisel ka seetõttu, et tekstid ja ülesanded on koostatud inglise keeles. Õpilased harjutavad võimet opereerida faktidega ja väljendada oma arvamust kohe võõrkeeles. Seetõttu tunnevad õpilased sarnase konflikti tekkimisel päriselus end enesekindlamalt. Uuringus osalenud õpilased märkisid samuti, et selliste ülesannete täitmisel kasvab valmisolek ja soov arutada tekkinud probleemi ning saadakse konfliktide lahendamise praktikat.

Uuringu piiranguks võib pidada asjaolu, et puudus võimalus läbi viia proovintervjuu. Selle abil oleks olnud võimalik täpsemalt hinnata, kui selged on küsimused, kui palju aega intervjuu läbiviimine võtaks ja kui asjakohased on koostatud küsimused (Virkus, 2016). Intervjuud viidi olude sunnil läbi erinevatel päevadel: esimene tunniga samal päeval ja teine kolm päeva hiljem. Sama päeval intervjuueeritud õpilastel võisid olla tunni struktuuri ja materjalide kohta selgemad ja konkreetsemad mälestused kui neil, keda intervjuueeriti hiljem.

Uuringu praktiliseks väärtuseks on kasutusvalmis õppematerjal III kooliastmes inglise keele tunniks. Õpetajatel ei ole vaja kulutada aega ja energiat kultuuriteemalise materjali loomisele, vaid nad saavad olemasolevaid ülesandeid lihtsa vaevaga kohandada vastavalt oma tunni teemale ja klassile. Kuna õpilased märkisid, et koostatud õppematerjal oli nende jaoks uudne ja huvitav, siis tasuks õpetajatel sarnaseid materjale ise luua. Tulevikus võiks sarnastes uuringutes küsida ka õpetajate arvamust koostatud õppematerjali kohta ning arendada välja põhjalikum õppematerjalide komplekt, mida kasutada inglise keele tundides pikema ajaperioodi jooksul. Selline korduv praktika võib avaldada positiivsemat mõju õpilaste kriitilise kultuuriteadlikkuse kujunemisele.

Tänu sõnad

Autor avaldab suurt tänu bakalaureusetöö juhendajale osutatud abi eest, kelle teadmised ja pühendunud lähenemine aitasid töö kvaliteeti parandada. Samuti tänab autor uuringus osalenud inimesi nende avatuse ja valmisoleku eest uurimuses kaasa aidata.

Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen selle lõputöö koostanud ise ning näidanud korrektselt teiste autorite ja toetajate panust. Lõputöö kirjutamisel kasutasin tehisintellekti abi vaid keelelise väljenduse ja struktuuri selguse parandamiseks. Olen kogu sisu ise üle vaadanud ja toimetanud. Töö on koostatud Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuete järgi ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

Adeliya Malõševa

/allkirjastatud digitaalselt/

14.05.2026

Kasutatud kirjandus

- Ainevaldkond „Võõrkeeled” (2023). *Riigi Teataja I*, 08.03.2023, 1.
https://www.riigiteataja.ee/aktiis/1250/6202/5011/18m_pohi_lisa8.pdf
- Baker, W. (2015). *Research into Practice: Cultural and Intercultural Awareness*. Cambridge University Press.
- Beilman, M., & Rämmer, A. (2025). *Valimi moodustamine*. Tartu Ülikooli Sotsiaalse Analüüsi Meetodite ja Metodoloogia õpibaas. <https://samm.ut.ee/valimi-moodustamine/>
- Bondarenko, S., & Fomin, V. (2023). Основні аспекти розробки якісного дизайну навчальних матеріалів. *Professional Art Education*, 4(2), 13–20.
<https://doi.org/10.34142/27091805.2023.4.02.02>
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters.
- Byram, M. (2012). Language awareness and (critical) cultural awareness – relationships, comparisons and contrasts. *Language Awareness*, 21(1-2), 5–13.
<https://doi.org/10.1080/09658416.2011.639887>
- Byram, M. (2021). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence Revisited*. (2nd ed.). Multilingual Matters.
- Byram, M., Perugini, D-C., & Wagner, M. (2013). The development of intercultural citizenship in the elementary school Spanish classroom. *Learning Languages*, 18(2), 16–31.
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>
- Dow, E-I. (2023). Critical incidents for the development of intercultural competency in the language classroom. *The Tsuda Review*, 68, 1–17.
- Hofstede, G., Hofstede, G-J., & Minkov, M. (2010). *Cultures and organizations: Software of the mind* (3rd ed.). McGraw-Hill.
- Hoff, H-E. (2014). A critical discussion of Byram’s model of intercultural communicative competence in the light of bildung theories. *Intercultural Education*, 25(6), 508–517.
<https://doi.org/10.1080/14675986.2014.992112>

- Howard, J., & Major, J. (2004). *Guidelines for Designing Effective English Language Teaching Materials*. [Conference presentation]. Pan-Pacific Association of Applied Linguistics Conference, Namseoul University, Seoul, Korea.
- Hunt, P., & Karm, M. (2025). *Arendusuuring*. Sotsiaalse Analüüsi Meetodite ja Metodoloogia õpibaas. <https://samm.ut.ee/arendusuuring/>
- Järvesaar, R. (2023). *Kultuuridevahelise suhtluspädevuse arendamiseks loodud õppematerjal II kooliastme inglise keele tundideks ning õpetajate tagasiside sellele* [magistritöö, Tartu Ülikool]. DSpace. <https://hdl.handle.net/10062/90511>
- Kalmus, V., Masso, A., & Linno, M. (2015). *Kvalitatiivne sisuanalüüs*. Sotsiaalse Analüüsi Meetodite ja Metodoloogia õpibaas. <https://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalyys/>
- Kırmızıoğlu, M., & Dinçer, S. (2025). Secondary school students' instructional evaluation scale: development and validation. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12, 458–483. <https://doi.org/10.30900/kafkasegt.1700681>
- Konings, K-D., Brand-Gruwel, S., & van Merrienboer, J. J. G. (2010). An approach to participatory instructional design in secondary education: an exploratory study. *Educational Research*, 52(1), 45–59. <https://doi.org/10.1080/00131881003588204>
- Krueger, R. A. (2002). *Designing and Conducting Focus Group Interviews*. University of Minnesota. <https://www.eiu.edu/ihec/Krueger-FocusGroupInterviews.pdf>
- Kolb, D-A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Lepik, K., Harro-Loit, H., Kello, K., Linno, M., Selg, M., & Strömpl, J. (2025). *Intervjuu*. Sotsiaalse Analüüsi Meetodite ja Metodoloogia õpibaas. <https://samm.ut.ee/intervjuu/>
- Liu, M. (2019). The nexus of language and culture: a review of literature on intercultural communicative competence in foreign language education. *Cambridge Open-Review Educational Research e-Journal*, 6, 50–65. <https://doi.org/10.17863/CAM.46569>
- Matsuo, C. (2012). A critique of Michael Byram's Intercultural Communicative Competence model from the perspective of model type and conceptualization of culture. *Fukuoka University Review of Literature & Humanities*, 44, 347–380.
- Maqsood, M., Zahid, A., Asghar, T., Farooqi, S., & Shahbaz, M. (2024). Issues in teaching English in a cultural context. *Migration Letters*, 21(4), 1020–1027. <https://doi.org/10.59670/ml.v21is4.7411>

- McGrath, I. (2013). *Teaching Materials and the Roles of EFL/ESL Teachers: Practice and Theory*. Bloomsbury Academic.
- Mosquera, D. (2023). Teacher-made materials based on meaningful learning to foster writing skills. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 25(1), 17–30.
<https://doi.org/10.14483/22487085.18825>
- Oviedo-Gómez, H.-H. (2024). Critical interculturality and EFL textbooks: examining the tensions. *Revista Guillermo de Ockham*, 22(1), 57–67. <https://doi.org/10.21500/22563202.6664>
- Põldoja, H. (2016). *Õppematerjalide koostamise protsess ja kvaliteet. Digitaalsete õppematerjalide koostamine*.
<https://oppematerjalid.wordpress.com/oppematerjalid/oppematerjalide-koostamise-protsess-%20ja-kvaliteet/>
- Rahman, M.-S. (2017). The advantages and disadvantages of using qualitative and quantitative approaches and methods in language “testing and assessment” research: A literature review. *Journal of Education and Learning*, 6(1), 102–112.
<https://doi.org/10.5539/jel.v6n1p102>
- Snow, D. (2015). English teaching, intercultural competence, and critical incident exercises. *Language and Intercultural Communication*, 15(2), 285–299.
<https://doi.org/10.1080/14708477.2014.980746>
- Song, H. (2024). Critical issues in interculturality for young language learners. *Journal of Educational Theory and Practice*, 1(3), 1–5. <https://doi.org/10.62177/jetp.v1i3.88>
- Soone, H. (2016). *Kultuuridevahelise suhtluspädevuse arendamine inglise keele tundides* [magistritöö, Tartu Ülikool]. DSpace. <http://hdl.handle.net/10062/53021>
- Zoni Upton, J. (2021). Integrating critical incidents in the language classroom. *Bulletin of Nagoya University of Foreign Studies*, 8, 303–312.
- Takagi, A., & Moeller, A. (2022). Developing critical cultural awareness in the ELT classroom. *The Journal of AsiaTEFL*, 19(1), 247–256.
<http://dx.doi.org/10.18823/asiatefl.2022.19.1.16.247>
- Tartu Ülikool. (s.a.). *Critical Incidents in Cross-cultural Communication*.
<https://sisu.ut.ee/multilingual/7-2-critical-incidents-cross-cultural/>
- Teadus- ja arendustegevuse ning innovatsiooni korralduse seadus. (2025). *Riigi Teataja* 03.07.2025, <https://www.riigiteataja.ee/akt/112072025001>

- Tomlinson, B. (Ed). (2011). *Materials Development* (2nd ed.) (1–26). Cambridge University Press.
- Tran, T-T-Q., Admiraal, W., & Saab, N. (2020). Effects of critical incident tasks on students' awareness of intercultural communication. *Culture and education / Cultura y Educación*, 32(4), 674–704. <https://doi.org/10.1080/11356405.2020.1819118>
- Virkus, S. (2016). *Intervjuu, vaatlus ja sisuanalüüs*.
https://www.tlu.ee/~sirvir/Intervjuu_vaatlus_ja_sisuanals/index.html
- Õunapuu, L. (2014). *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes*. Tartu Ülikool.
- Özışık, B., Yeşilyurt, S., & Demiröz, H. (2019). Developing intercultural awareness in language teaching: Insights from EFL lecturers in Turkey. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(4), 1436–1458. <https://doi.org/10.17263/jlls.668546>
- Xu, Y. (2025). The role and strategies of cultural awareness in English language teaching. *Transactions on Comparative Education*, 7(1), 118–122.
<https://doi.org/10.23977/trance.2025.070116>

Lisad

Lisa 1. Öppematerjal

Lesson Plan: Teaching cultural awareness

Class: 8th grade (A2-B1), English as a 3rd language

Lesson duration: 45 min

Number of students: 12

Topic: Cultural incidents, thinking critically

Learning outcomes/Goals:

- The student familiarises themselves with the location of Colombia and key facts about it.
- The student understands text which describe different cultural situations.
- The student interprets the behaviour of a person from another culture based on the described situation.
- The student analyses situations where misunderstandings arose based on cultural differences.
- The student expresses their opinion regarding different cultural situations and provides reasons for it.

Students' previous knowledge: not specific, general

Student book: none

Teaching aids: handouts+ slide

Anticipated problems and solutions to them:

- Students might not know all the vocabulary from the video – The teacher can write down the new words on the board before watching the video.
- Students might not remember useful phrases for the oral discussions, e.g. “I believe ...”, “For example ...”, “In my opinion...” – The teacher can provide the phrases beforehand on the board.

Teacher's activities before the lesson: prepare the handouts, video

Students' activities before the lesson: none

Stage	Time	What the teacher does	What students do	Purpose
Introduction	7 min	*The teacher introduces herself/himself. * The teacher introduces Colombia by showing the slide with photos, the map of Latin America to students (see appendix 1).	* Students listen. * Students answer the question “What do you know about Colombia”. * Students participate in the lead-in activity.	Lead in

		*The teacher conducts the lead-in task.		
Critical incident 1	12 min	*The teacher explains the task. * The teacher distributes handouts with a written text. * The teacher makes sure that everybody understands the content. *The teacher discusses answers with the students and points out which answer is the most probable one.	* Students listen to the instructions. * Students read the text out loud (critical incident). * Students individually choose the „correct“ answer. * Students get in pairs and discuss their answers. * Students correct answers if they want to.	Experience + debrief
Critical incident 2	14 min	* The teacher explains the task and how it is different from the previous one. *The teacher distributes another round of handouts with the task. * The teacher makes sure that everybody understands the content. *The teacher, together with the students, has a whole-class discussion.	*Students get in small groups (3-5) assigned by the teacher (the teacher chooses the method). *Students read the text out loud (critical incident). *Students discuss the possible answers in a group and write them down. *Each group of students gives one answer they consider the most probable.	Experience + debrief
Mini lecture	4 min	*The teacher makes a summary and concludes the lesson.	*Students get back to their seats.	Summary

			*Students listen to the teacher.	
Conclusion	8 min	*The teacher distributes slips of paper with questions for students (appendix 2).	* Students answer the questions in written form.	Written reflection

Study Material

INTRODUCTION PHASE: LEAD-IN/ AN INITIATING ACTIVITY

Teacher: The country we are going to talk about today is Colombia. What do you know about Colombia?

Colombia or the Republic of Columbia is a country that is located in South America surrounded by Brazil, Peru, Venezuela, Panama. People there speak Spanish and it is the official language of the country. The climate is very hot in Colombia. Colombia has volcanos and mountains, deserts and jungles, rain forests and savannas. The country is run by a president and people use peso as money (currency), not dollars or euros.

Teacher: Today we'll start the lesson with a video. I would like you to watch it and think about what the topic of our lesson will be.

VIDEO: <https://www.youtube.com/watch?v=uGWTMs8q8cM>

Questions to be asked:

- What did you see in the video?
- What do you think is true? Do Latin Americans act this way in real life? Why?
- Why do people make films and cartoons like that about other cultures?
- What could be the topic of today's lesson?

Teacher: Today we will talk about culture. We'll be solving cultural puzzles (discussing cultural incidents)—stories with a specific hidden thought. The important aspect/thing about these puzzles is that they might have multiple correct answers, or no incorrect answers at all. Our task today is to discuss and explore our reactions.

EXPERIENCE+DEBRIEF: CRITICAL INCIDENT 1 (CULTURAL ASSIMILATOR)

Experience: close-ended task / Cultural assimilation

Paula at school.

Paula moved to Estonia from Colombia. On Monday, it was her first day at school. Paula had already become friends with her classmates and her teacher. During the first lesson, the teacher was asking the class questions about the topic they were studying. Everyone around her was answering, but Paula was quiet. After the lesson, the teacher decided to talk to Paula, telling her that she needed to be more active during class questions. The next day, after Paula had lunch with her classmates, they went to class together. During the lesson, the teacher asked the class more questions. Her classmates continued to answer, but Paula said nothing.

Why did Paula not answer the questions during the class?

- A) Paula was shy and felt uncomfortable.
- B) Paula did not know the answers.
- C) Paula thought the teacher asked the other students.
- D) Paula is not used to speaking without the teacher saying her name.

Debrief:

Talk in pairs. Discuss your answer. Change it if you want. Discuss the additional questions. The teacher gives out the “correct answer”.

Discuss the next questions:

- What might cause the misunderstanding between Paula and the teacher?
- What would you do in this situation?

Martin at school

Martin moved to Colombia from Estonia. Monday was his first day of school. Martin had already made friends with his classmates and met his teacher. During his first lesson, the teacher asked the whole class a question, but no one answered. Martin then decided to answer it himself, but the teacher didn't like it and asked him to sit quietly. Then the teacher began asking Martin's classmates one by one, calling them by name. Martin became upset and didn't want to come to the teacher's next lesson.

Why didn't the teacher allow Martin to answer the question?

- A) Martin started making noise in the classroom.

B) The teacher wanted only Martin's classmates to answer the question, and Martin listened.

C) Martin started talking without the teacher's permission or command.

Debrief:

Talk in pairs. Discuss your answer. Change it if you want. Discuss the additional questions. The teacher gives out the “correct answer”.

Discuss the next questions:

- What might cause the misunderstanding between Martin and the teacher?
- What would you do in this situation?

EXPERIENCE+DEBRIEF: CRITICAL INCIDENT 2 (CULTURAL ENCOUNTER)

Experience: open-ended task / Cultural Encounter

The bus

Alejandro came to Estonia as an exchange student. He decided to go to a store by bus. He got on the bus and sat down. At the next stop, another person got on the bus. The bus was full, and the only free seat was next to Alejandro. Alejandro moved his backpack and smiled at the person. The person looked at Alejandro and turned around. He chose to stand by the window rather than sit down. Alejandro felt sad and turned to the window. For the rest of the ride, Alejandro kept his backpack in his hands, but no one sat next to him. He began to feel uncomfortable and got off the bus.

- Why do you think Alejandro started feeling uncomfortable?
- Why did nobody sit in the free seat next to Alejandro?

Debrief:

Group work. Discuss in groups, write down your answers, every group brings out one answer.

SUMMARY:

As you can see, Colombia and Estonia are very different countries. They are on different continents. People in Colombia and Estonia often behave in different ways at school and in public places. For example, in Colombia, students usually answer a question only when the teacher says their name. On public transport, people do not mind sitting next to a stranger, a person they don't know. Sometimes they even start a friendly conversation. It is important to understand that behaviour which seems strange to us may be normal in another country. These

differences can exist not only between countries on different continents, like Colombia and Estonia, but also between countries in Europe, like France and Italy.

Questions to students: What do you think, how people should act in situations where happens some sort of cultural conflict or misunderstanding?

(We should stay open and try to understand other people and why they act the way they do.)

Written REFLECTION:

- How did you feel during the lesson? (3 emotions)
- What was something new that you experienced during the lesson?
- What task did you like the most? Why?

Appendix 1. Lesson slides.

Slide 1: The world map.



Photo: Raikar, S.P. (2026). *World map*. Encyclopedia Britannica.

<https://www.britannica.com/science/world-map>

Slide 2: The map of Latin America.



Photo: Shvili, J. (2021). *Latin American Countries*. WorldAtlas.

<https://www.worldatlas.com/geography/latin-american-countries.html>

Slide 3: Republic of Columbia



Photos:

National Geographic kids. (s.a.). Colombia.

<https://kids.nationalgeographic.com/geography/countries/article/colombia>

Envoys. (2024). 10 interesting facts about Colombia. <https://envoys.com/schools/blog/10-interesting-facts-about-colombia>

International Living. (s.a.). Colombia. <https://internationalliving.com/countries/colombia/>

Appendix 2. The feedback form

FEEDBACK	
.....	
Q1. How did you feel during the lesson? (3 emotions)	
Q2. What was something new that you experienced during the lesson?	
Q3. What task did you like the most? Why?	

Lisa 2. Kirjalik informeeritud nõusoleku vorm õpilaste vanematele

Olen Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi humanitaar- ja sotsiaalsainete õpetamine põhikoolis õppekava üliõpilane **Adeliya Malõševa** ning palun Teie nõusolekut Teie lapse osalemiseks minu lõputöö raames läbiviidavas intervjuus. Lõputöö eesmärk on töötada välja õppematerjal kultuuriteadlikkuse arendamiseks, mis võimaldab õpetajatel kultuuri õpetamist lihtsamalt tunnikavasse lisada. Intervjuu kestab kuni 60 minutit ning toimub lapsele sobivas, eelnevalt kokkulepitud kohas. Teie lapsel on igal ajal õigus keelduda küsimustele vastamast või katkestada intervjuus osalemine ilma igasuguste tagajärgedeta. Palun Teie nõusolekut intervjuu salvestamiseks ning kogutud andmete töötlemiseks ja analüüsiks. Pärast intervjuud viiakse salvestis kirjalikku vormi (transkriptsioon). Selle käigus asendatakse lapse nimi pseudonüümiga ning eemaldatakse kogu teave, mis võimaldaks lapse või teiste isikute tuvastamist. Intervjuude salvestisi ja transkriptsioone hoitakse turvaliselt Tartu Ülikooli serveris, parooliga kaitstud Microsoft OneDrive'i keskkonnas. Andmeid kasutatakse ainult käesoleva uurimistöö eesmärgil. Teil on õigus kuni ühe kuu jooksul pärast intervjuu läbiviimist teatada, kui Te ei soovi oma lapse intervjuu kasutamist uuringus. Sellisel juhul eemaldatakse vastav andmestik uuringust. Uuringu tulemused avaldatakse üksnes üldistatud kujul. Kui olete nõus, et Teie laps osaleb intervjuus eeltoodud tingimustel, palun kinnitage see oma allkirjaga lehe pöördel või digiallkirjaga. Küsimuste korral palun võtke julgelt ühendust.

Adeliya Malõševa adeliya.maloseva@ut.ee

Kui olete nõus, et Teie laps osaleb intervjuus eeltoodud tingimustel, palun kinnitage seda oma allkirjaga.

Mina, , kinnitan, et olen nõus oma lapse osalemisega käesolevas uuringus.

Lisa 3. Rühmaintervjuu kava

Uurimiseesmärk: Bakalaureusetöö eesmärk on koostada õppematerjal kriitilise kultuuriteadlikkuse arendamiseks III kooliastme inglise keele tunnis ning välja selgitada õpilaste arvamus koostatud õppematerjali ning kriitilise kultuuriteadlikkuse arendamise vajaduse ja mõju kohta.

1. Sissejuhatus ja soojendus

- a. Milline oli teie üldmulje tunnist?
- b. Mis oli teie jaoks tunnis kõige huvitavam?

Uurimisküsimus (1): Milline on III kooliastme õpilaste arvamus kriitilise kultuuriteadlikkuse arendamise vajaduse kohta inglise keele tundides?

- a. Kui oluline on inglise keele tundides teistest kultuuridest rääkida?
- b. Millist kasu annab kultuuriliste erinevuste õppimine inglise keele tundides?
- c. Kuidas teiste kultuuride mõistmine saab olla kasulik ka päriselus, väljaspool kooli?
- d. Kui palju tähelepanu pööravad teie õpetajad teie koolis kultuuride ja nende erinevuste õpetamisele?
- e. Mida teile inglise keele tundides on erinevate kultuuride ja nende mõistmise kohta õpetatud? Tooge näited.

Uurimisküsimus (2): Milline on III kooliastme õpilaste arvamus koostatud õppematerjali kohta?

- a. Mida te arvate tunnis kasutatud kultuurilistest situatsioonidest?
- b. Mis valmistas tunnis raskusi/ mis oli tunnis lihtne?
- c. Teie arvates kuidas aitasid tunni ülesanded kaasa kultuuriliste erinevuste mõistmisele?
- d. Millised ülesanded aitasid kõige rohkem arutelu tekitada?
- e. Mida te nendes ülesannetes muudaksite/teeksite teisiti?
- f. Kui olulisena näete sarnaste õppematerjalide ja ülesannete loomist inglise keele tundide jaoks?

Uurimisküsimus (3): Milline on III kooliastme õpilaste arvamus kriitilise kultuuriteadlikkuse arendamise mõju kohta?

- a. Kui võimalik on kultuuriliselt teadlikumaks saada, kasutades samu ülesandeid, mida olid tunnis kasutatud?
- b. Kuidas võivad tunnis arutatud juhtumid teie arvates toetada suhtlemist teiste riikide inimestega tulevikus?
- c. Kuidas need ülesanded (juhtumid) arendavad võimet olukordi tõlgendada?
- d. Kuidas teie arvates peaks reageerima, kui teise kultuuri väärtused või traditsioonid erinevad teie omadest?

Lõpetav küsimus

- a. Kas te sooviksite ise veel midagi lisada kultuuriteadlikkuse õpetamise kohta, mida ma ei küsinud?

Lisa 4. Väljavõte grupiintervjuust.

UURIMISKÜSIMUS 1:

Intervjueerija: Väga hea. Esimene küsimus on: kui oluline on rääkida teistest kultuuridest inglise keele tundides? Igaüks võib vastata.

Esineja 1: Ma arvan, et see on oluline. Paljud lapsed usuvad. Nad põhimõtteliselt usaldavad oma vanemaid, mida nad räägivad, näiteks et mitte uskuda, ma ei tea, mustanahalisi. Ma ei tea, kas nii tohib öelda. Ja ma arvan, et õpetajad peavad selgitama, mida uskuda ja mida mitte.

Esineja 2: Ma arvan, et see teema on nii oluline, et... Ma arvan, et inimesed peavad mõistma teisi, et erinevates riikides on oma reeglid, kultuurid, väärtused ja iga inimest tuleb mõista.

Intervjueerija: Kui oluline on teie jaoks rääkida teistest kultuuridest inglise keele tundides?

Esineja 3: Ma arvan, et see on oluline, ja oluline on sellest rääkida mitte ainult inglise keele tundides, sest see teema on väga tähtis. Eriti just praegu, tänapäeval, sest lapsed tunduvad praegu üsna ebaviisakad ja taktitundetud, seetõttu ma arvan, et nii lapsed kui ka täiskasvanud peavad oskama suhelda teiste kultuuride ja teiste riikide inimestega, et mitte tunduda taktitundetu või kuri ja et mitte, nii-öelda, seada halba valgusesse oma kultuuri ja rahvust.

Intervjueerija: Mida teie arvate?

Esineja 4: Kui võtta seda teemat inglise keele tunni kontekstis, siis ma arvan, et inglise keel on suuresti selleks loodud, sest see on rahvusvaheline keel ja me kasutame seda suhtlemiseks teiste kultuuride ja teiste riikide inimestega. See tähendab, et inglise keele tund peaks käsitlema mitte ainult grammatikat ja eksamiülesandeid, vaid ka teisi kultuure ja nende kultuuride inimesi.

Lisa 5. Näited kodeerimisest QCAMap keskkonnas

Grupiintervjuu 1.

Intervjueerija: Kui oluline on teie jaoks rääkida teistest kultuuridest inglise keele tundides?

Esineja 3: Ma arvan, et see on oluline, ja oluline on sellest rääkida mitte ainult inglise keele tundides, sest see teema on väga tähtis. Eriti just praegu, tänapäeval, sest lapsed tunduvad praegu üsna ebaviisakad ja taktitu seetõttu ma arvan, et nii lapsed kui ka täiskasvanud peavad oskama teiste kultuuride ja teiste riikide inimestega, et mitte tunduda taktitundetu või kuri ja et mitte, nii-öelda, seada halba valgusesse oma kultuuri ja rahvust.

Intervjueerija: Mida teie arvate?

Esineja 4: Kui võtta seda teemat inglise keele tunni kontekstis, siis ma arvan, et inglise keel on suuresti selleks loodud, sest see on rahvusvaheline keel ja me kasutame seda suhtlemiseks teiste kultuuride ja teiste riikide inimestega. See tähendab, et inglise keele tund peaks käsitlema mitte ainult grammatikat ja eksamiülesandeid, vaid ka teisi kultuure ja nende kultuuride inimesi.

Grupiintervjuu 2.

Intervjueerija: Teine küsimus. Mis kasu annab kultuuriliste erinevuste õppimine inglise keele tundides?

Esineja 1: Näiteks uued mõisted – kui ühes kultuuris nimetatakse midagi ühtmoodi, siis teises võib olla midagi uut või veidi teistsugust. Ehk saab sama asja kirjeldada teistmoodi või midagi sellist.

Intervjueerija: Hästi.

Esineja 2: Et mitte sattuda sellistesse piinlikesse olukordadesse nagu Alejandro ja Martin. Jah, et selliseid olukordi vältida.

Esineja 3: Aga me hakkame ka võrdlema oma kultuuri teistega ja võib-olla võtame mõnest teisest kultuurist üle traditsioone, sest need tunduvad mugavamad või meeldivad meile rohkem.

Intervjueerija: See on huvitav mõte.

Esineja 4: Ma olen samuti kõigega nõus. On väga oluline teada, millised kultuurid kus on ja mille poolest need erinevad, et mitte sattuda piinlikesse olukordadesse.

Esineja 5: Ma olen Esineja 4-ga nõus, sest kui sa tead erinevate kultuuride reegleid, siis on sul nendes riikides vähem probleeme.

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Adeliya Malõševa,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose „Õppematerjal kriitilise kultuuriteadlikkuse arendamiseks iii kooliastme inglise keele tunnis: õppijate arvamused ja tagasiside“, mille juhendaja on Kristel Ruutmets, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Adeliya Malõševa

14.05.2026