

KUIDAS UURIDA RÄÄKIMISOSKUSE ÕPETAMIST? PILOOTUURING TÄISKASVANUTE B1-TASEME EESTI KEELE KURSUSE NÄITEL

Katrin Mikk

Ülevaade. Eesti keele kui teise keele täiskasvanud õppijaile valmistab rääkimisoskuse omandamine keelekursustel raskusi. Oma doktoritöös uurin keelekursustel kasutatavate rääkimisoskust õpetavate võtete seost rääkimisoskuse ja rääkimismotivatsiooni arenguga. Siinses artiklis annan ülevaate pilootuuringust, mille käigus koostas in uuringu jaoks vajalikke mõõdikuid andvad rakendused: rääkimismotivatsiooni küsimustiku ja rääkimispäeviku, rääkimisoskust mõõtvatesti ja tunni-vaatlustabeli rääkimisoskust õpetavate tunnitegevuste fikseerimiseks. Katsetasin neid mõõdikuid ühel Ida-Virumaal toimunud B1-taseme eesti keele kursusel. Tulemused näitavad valitud mõõdikute üldist sobivust põhiuuringu läbiviimiseks, kuid rääkimisoskust mõõtvatesti hindamine ja rääkimisoskust fikseerivate tunnitegevuste klassifikatsioon vajab veel täiendamist.

Võtmesõnad: teine keel, keeleõpetus, rääkimisoskus, motivatsioon, täiskasvanuõpe, eesti keel

1. Sissejuhatus

Eesti keelt teise keelena on intensiivselt õpetatud juba üle kolmekümne aasta ning sama kaua on arutletud õppe tulemuslikkuse üle. Paljud kaudu Eestis elanud inimesed on osalenud eesti keele kursustel, osa neist sooritanud ka riikliku tasemeeksami, kuid ei saa igapäevaelus eesti keele iseseisva kasutamisega siiski hakkama. Viimastel aastatel, kui Eestisse saabub üha rohkem uussisserändajaid, on ühiskonnaelus toimetulekut võimaldava riigikeeleoskuse vajajate hulk veelgi kasvanud. Ühiskonna jaoks on siinse keele õpetamine Eestisse saabujatele väga oluline ka eesti keele ja kultuuri kestlikkuse huvides. (EKA 2035)

Keeleoskuse arengut mõjutavad paljud tegurid, millest kõige olulisemad on õpimotivatsioon ning keelelise sisendi ja väljundi rikkalikkus ja maht (Gardner

2007, R. Ellis 2008, N. Ellis 2013). Kuigi keelt õpitakse kõige tõhusamalt suhtlemisel keelekeskkonnas ja tänapäeval saab üsna lihtsalt luua keeleoskuse arengut toetava keskkonna ka füüsilises keeleruumis viibimata (Koreinik jt 2021), on jätkuvalt üheks levinumaks keeleõppimise kohaks keelekursused. Keeleametilt heakskiidu saanud eesti keele tasemekoolitust pakkuvaid firmasid on üle saja (Keeleamet 2023) ning eesti keele kursusi, mis arendavad kõiki nelja osaoskust, grammatikat ja sõnavara, toimub palju. Keelekursuste kvaliteedi rolli õppijate õpimotivatsioonile ja keeleoskuse arengule ei saa seega alahinnata.

Rääkimisoskus on keeleoskuse oluline osa, see võimaldab suhelda kaaslastega, tulla toime nii töö- kui ühiskonnaelus; ilma selleta ei peeta inimest üldiselt keeleoskajaks (Hendra, Jones 2018). B1-taseme keeleoskus on eriti oluline verstapost, sellest alates suudab inimene igapäevaelus iseseisvalt toime tulla (EKR 2007). Paraku valmistab rääkimine teise keele õppijaile üldiselt palju raskusi (Hendra, Jones 2018, Renandya, Nguyen 2023). Ka Eesti keelefirmade õpetajate arvamuste analüüsist (Kitsnik, Mikk 2021) selgub, et eesti keele kui teise keele õppijatel on rääkimisega palju probleeme, nt rääkimishirm ja kartus teha vigu ning vähene sõnavara- ja grammatikaoskus. Enda sõnul kasutavad eesti keele õpetajad kursustel kõige rohkem kommunikatiivset lähenemist. Tegemist on aga nii laia mõistega, et eri õpetajad võivad selle täita väga erisuguste õpivõtete, millest kõik ei ole tänapäevased ega kommunikatiivsed (Kitsnik, Mikk 2021, EKA 2035: 23).

Eesti keele teise keelena õpetamise meetoodika kohta napib rakendusuringuid (EKA 2035: 23). Selleks, et eesti keelt tulemuslikult õpetada, on vaja arendada teaduslikel alustel põhinevaid keeleõppevõtteid ja -materjale ning koolitada õpetajaid (Centar 2018). Oma doktoritöös uurin täiskasvanute B1-taseme kursustel kasutatavate keeleõppevõtete mõju õppijate rääkimisoskusele ja -motivatsioonile. Et tegemist on Eestis uudse uurimissuunaga, oli kõigepealt vaja leida sobivad uurimismõõdikud ja analüüsiviisid. Siinses artiklis käsitlen vastavate rakenduste koostamist ja mõõdikute väljatöötamist ning nende katsetamist pilootuuringuga 2022. aasta kevadel Ida-Virumaal ühel eesti keele B1-taseme kursusel. Pilootuuringu uurimisküsimus on järgmine: kas väljatöötatud mõõdikute ja rakenduste abil on võimalik mõõta õppijate rääkimisoskuse arengut keeletunnis?

Artikli sissejuhatusel järgnevas teises osas arutlen rääkimisoskuse omandamist ja õpetamist mõjutavate tegurite üle. Kolmandas osas kirjeldan rääkimismotivatsiooni küsimustikku, rääkimispäevikut, rääkimisoskust mõõtvat testi ja rääkimisoskust õpetavate tunnitegevuste fikseerimiseks koostatud tunnivaatlustabelit. Neljandas osas vaatlen nende rakenduste testimise tulemusi, viiendas osas esitan kokkuvõtte ja järeldused.

2. Rääkimisoskus

Rääkimisoskus on võime moodustada suulist teksti, millel on vähemalt üks vastuvõtja (EKR 2007). See oskus on vajalik eeltingimus suulisele suhtlusele, milles on olulised kaks osapoolt: kõneleja, kes sõnumi edastab, ja kuulaja, kes selle vastu võtab (Widdowson 1990). Kõne produtseerimine toimub reaajas ja on lineaarne, kõnet toodetakse lausungite haaval, sõltuvalt vestluspartneri vastusest. Seetõttu on rääkimine üsna spontaanne, piiratud ettevalmistusajaga tegevus. (Thornbury 2005)

Rääkimisoskus koosneb kommunikatiivsest, lingvistilisest ja häälduspädevusest. Kommunikatiivse pädevuse hulka kuulub suhtlusfunktsioonide väljendamise võime, suhtlusjulgeus, vestluspartneri kuulamise oskus jne (Hymes 1972, Canale, Swain 1980, Nunan 1995, Larsen-Freeman, Anderson 2016). Lingvistiline pädevus tähendab keelekonstruktsioonide (grammatika ja sõnavara kombinatsioonid) valdamist vastaval keeleoskustasemel vajaliku keerukuse, sujuvuse ja täpsusega (R. Ellis 2008, Eskildsen 2008, Martin jt 2010, Kitsnik 2018). Häälduspädevus on kõne arusaadavuse ja emakeelse kõnega sarnasuse aste (Isaacs, Harding 2017).

Rääkimine jaguneb suuliseks esinemiseks ja suuliseks suhtluseks (Nunan 1995, Hausenberg jt 2008). Suulise esinemise näideteks on sõnavõttud koosolekutel, loengud, müügiesitlused. Suuline suhtlus toimub dialoogis, kus osalejad on vaheldumisi nii teksti loojad kui vastuvõtjad. Suulise esinemise teksti loomine võib olla nii ettevalmistatud kui spontaanne ning toimuda ilma toetuseta või abivahenditele toetudes (kirjaliku teksti häälega lugemine, märkmete põhjal rääkimine jm). Suuline suhtlus on üldjuhul spontaansem ja vähem toetatud kui esinemine. (EKR 2007)

2.1. Rääkimisoskuse omandamine ja seda mõjutavad tegurid

Rääkimisoskuse omandamine on teadvustamata protsess, mis toimub läbi praktilise tegevuse, tajude ja kujutluse (Karlep 1998). Nagu kogu keeleoskuse arengut, mõjutavad seda erinevad tegurid: motivatsioon, keeleline sisend ja väljund, keeleomandaja isikuomadused, vanus, õpiharjumused, keeleanne jne (Khasinah 2012). Neist olulisemateks peetakse rääkimismotivatsiooni (Dörnyei, Csizer 1998, Gardner 2007, R. Ellis 2008), keelelist sisendit (Krashen 1985, Nunan 1995, Eskildsen 2008, N. Ellis 2013) ja keelelist väljundit (Swain 1985).

Motivatsioon on jõud, mis paneb inimese eesmärgipäraselt tegutsema ning määrab tegutsemise aktiivsuse ja kestuse (Dörnyei 1994). Üldlevinud on motivatsiooni jagamine sisemiseks ja väliseks motivatsiooniks (ingl *intrinsic motivation*, *extrinsic motivation*). Esimese puhul tegutseb inimene ilma välise sunnita, sest tegevus pakub talle huvi ja rahulolu, teise puhul aga väljastpoolt tulevate motivaatorite (nt tasu saamine või karistuse vältimine) mõjul. (Ryan, Deci 2020) Marilyn Vihmani järgi on esimest keelt omandaval väikelapsel alati tugev sisemine motivatsioon, sest ta soovib sarnaneda ennast ümbritsevate inimestega ja hoida nendega sidet (Tragel 2020). Teise keele õppija motivatsioon võib olla väga mitmesugune ja eri tugevusega (Dörnyei 1994, Gardner 2007). Lisaks motivatsioonile on olemas ka demotivatsioon – jõud, mis lükkab inimest tegevusest eemale (Kikuchi 2015). Motivatsiooni saab mõõta kaudselt inimese mõtete, tunnete ja tegude kaudu.

Keeleline sisend (ingl *language input*) on kogu suuline ja kirjalik keel, mida keeleomandaja kuuleb ja näeb, keeleline väljund (ingl *language output*) aga see keel, mida keeleomandaja ise produtseerib (Swain 1985, Gass 1997, Van Lier 2000, Eskildsen 2008, N. Ellis 2013). Mida autentsem (päriselulisem), jõukohasem (keeleomandaja hetketasemele vastavam või seda veidi ületavam), tähenduslikum (keeleomandaja jaoks mõttekam) ja rikkalikum (eri situatsioonides esinevam, eri registrites ja stiilides esinevam jne) on sisend ja väljund, seda kiiremini keeleomandaja keeleoskus, sh rääkimisoskus areneb (Krashen 1985, Kaufmann 2003, Kitsnik 2018). Esimest keelt omandavad väikelapsed saavad alati rohket autentset keelelist

sisendit. Teist keelt õpitakse aga sageli formaalses keskkonnas, saadav sisend ei ole alati autentne ning on palju väiksema mahuga (N. Ellis 2003).

Teise keele oskuse arengut hinnatakse Euroopa keeleõppe raamdokumendi tasemete järgi. B1-taseme saavutanud keelekasutaja suudab igapäevaelus ette-tulevates olukordades iseseisvalt toime tulla. Ta on võimeline esitama võrdlemisi ladusaid, kuid üldsõnalisi kirjeldusi teda huvitavatel teemadel, väljendades oma mõtteid lihtsate lausete järjendina. Tema hääldus on üldiselt arusaadav, kuid esineb hääldusvigu ning äratuntavat emakeele aktsenti. Erinevalt A2-tasemest suudab B1-taseme keelekasutaja rääkida spontaanselt ja reageerida vestluspartneri jutule asjakohaselt; ta ei piirdu valmisväljenditega, vaid sõnastab oma mõtteid ise. Seetõttu esineb tema keelekasutuses ka küllaltki palju kõrvalekaldeid emakeelse kõneleja keelekasutusest. (EKR 2007)

2.2. Teises keeles rääkimise õpetamine

Kui esimeses keeles rääkimise algoskuse omandavad väikelapsed alateadlikult, siis teise keele rääkimisoskust nii õpitakse teadlikult kui ka omandatakse alateadlikult (Kaivapalu, Martin 2010, Mitchell jt 2013). Keelekursustel õpetatakse rääkimisoskust vastavalt kasutatavale õppemeetodile ja õpetaja oskustele. Tänapäeval on teise keele õpetamisel kõige levinum kommunikatiivne lähenemine (ingl *communicative approach*), mille peamine eesmärk on võime teises keeles suhelda – saavutada keele abil oma suhtluseesmärgi ning hoida kaaslastega häid suhteid (Bannik 2003, Richards 2006, EKR 2007, Dörnyei 2009, Larsen-Freeman, Anderson 2016). Kommunikatiivse lähenemise korral on rääkimisoskuse õpetamisel väga suur roll. Sisend saadakse sel juhul autentsetest õppematerjalidest (Canale, Swain 1980, Nunan 1995, Larsen-Freeman, Anderson 2016) ning keeleliseks väljundiks on suhtlusülesannete lahendamine elulistes suhtlusolukordades (Dörnyei 2009, Kitsnik 2020). Sisend ja väljund peavad olema õppijaid haaravad, motiveerides neid keelt vastu võtma ja ise kasutama (Brophy 2016), ning jõukohased, õppija tasemele vastavad. (EKR 2007, Õpetaja tööriistad)

Rääkimisoskuse õpetamiseks võib tunnis kasutada mitmesuguseid õpitegevusi, mida saab rühmitada mitmeti. Õpitegevused võib jagada harjutusteks (ingl *exercise*) ja ülesanneteks (ingl *task*). Harjutuse eesmärk on sõnavara või grammatilise konstruktsiooni kasutamise harjutamine. Ülesanne on tegevus, mis nõuab õppijalt keele kasutamist rõhuga tähendusel ja elulise eesmärgi saavutamist, nt kokkuleppele jõudmist või probleemi lahendamist. Ülesanne paneb õppijad suhtlema, tegelikke tähendusi looma ja läbi rääkima ning keel on seejuures vahend. (R. Ellis 2003) Ülesanded võib omakorda jagada fookustatud või fookustamata, suletud või avatud ja konvergentseteks või divergentseteks ülesanneteks (Hendra, Jones 2018). Fookustatud ülesanded nõuavad mingit spetsiifilist keelekasutust, fookustamata ülesanded aga mitte. Suletud ülesannetel on olemas kindel vastus, avatud ülesannetel see aga puudub. Konvergentse ülesande korral töötavad õppijad koos ühise eesmärgi ja konsensus nimel, divergentse korral aga pole konsensus nii oluline. Rääkimisoskuse tõhusaks õpetamiseks on vaja rakendada eri õpitegevusi mitmekesiselt ja läbimõeldult. Oluline on kasutada ettevalmistavaid harjutusi ning suures mahus nii fookustatud ja suletud kui fookustamata ja avatud rääkimistegevusi, nii

konvergentseid kui divergentseid ülesandeid sõltuvalt keeleoskustasemest. Õppijad peavad saama rääkida eri kaaslastega ning luua eri tüüpi tekste, sh ettevalmistamata improvisatsioonilisi tekste. (Thornbury 2005, Kitsnik 2019, 2020) Kui õppijad on n-õ sunnitud reaalajas keelt tootma, aitab see kaasa rääkimisoskuse sujuvuse ja automaatsuse arengule, annab võimaluse katsetada erisuguste keelekonstruktsioonidega ning harjutada oma keelelisi ressursse kasutama ja kaaslastega tähenduste üle läbi rääkima, et oma mõtet edastada. Seejuures toimub tõhusaim keeleomandamine siis, kui õppija peab suhtlemisel pingutama oma olemasolevat keeletaset veidi ületades. (Swain 1993, Long 1996, Nunan 1999, Thornbury 2006)

Head rääkimistegevused peavad olema sihtrühma jaoks huvitavad nii sisu kui vormi poolest ning pakkuma parajal tasemel väljakutset. Tegevused peavad olema ka õppijaid haaravad (huvitavad, autentset, põnevad), siis on ka õppijad kesken-
dunud ja motiveeritud. (Csikszentmihályi 2007, Kitsnik, 2019, 2020) Tähtis on ka turvaline õpikeskkond. Rääkimine on emotsionaalne kogemus, paljud õppijad tunnevad rääkides ärevust. Õpetaja peab suutma luua klassis positiivse õpiõhkkonna ja rühmatunde, tundma keeleoskuse loomulikku arengurada, valdama mitmekesiseid keeleõppevõtteid ja suutma neid kohandada õppijate vajadustele vastavaks. Kõik see aitab maandada õppijate ärevust, luua edutunnet ja suurendada rääkimismotivatsiooni. (Castillejo 2019)

3. Rääkimisoskuse arengut mõõtvate rakenduste koostamine

Pilootuuringu käigus koostas rääkimismotivatsiooni mõõtva küsimustiku ja rääkimispäeviku (vt osa 3.1), rääkimisoskuse testi (vt osa 3.2) ning rääkimisoskust õpetavate tegevuste fikseerimise tabeli tunnivaatluste jaoks (vt osa 3.3) ning testisin neid pilootrühma peal. Küsimustik ja rääkimispäevik olid nii eesti- kui ka venekeelsed. Rääkimismotivatsiooni küsimustikku lasin enne pilootuuringut täita kahel õppijal ning korrigeerisin seejärel mõne väite sõnastust, mis oli testitavatele arusaamatu või võimaldas mitut tõlgendust. Rääkimisoskust mõõtvaid ülesandeid testi jaoks katsetasin samade õppijatega, et hinnata salvestuse kvaliteeti, rääkimiseks kuluvat aega ning teema sobivust. Pilootuuringus viisin rääkimismotivatsiooni küsimustiku ja rääkimisoskust mõõtva testi keelekursustel osalejatega läbi kursuse alguses ja kolmekuulise (63 õppetundi) vaatlusperioodi lõpus. Rääkimispäevikuid pidid osalejad täitma jooksvalt kursuse ajal. Tunnivaatluste tabelit täitsin igal tunnivaatlusel (kokku seitse korda).

3.1. Rääkimismotivatsiooni mõõtvad skaalaküsimustikud ja rääkimispäevik

Motivatsiooni mõõdetakse sageli küsimustike ja Likerti skaalaga (Gardner 2004, Gonzales 2006, Dörnyei 2007, Fowler 2012). Oma uurimuses proovisin mõõta rääkimismotivatsiooni ehk jõudu, mis tõukab eesti keele kui teise keele õppija eesti keeles rääkima, ja rääkimisdemotivatsiooni, mis tõukab õppija eesti keeles rääkimist vältima (vt R. Ellis 2008, Kikuchi 2015). Koostas seitse Likerti skaalaga

küsimustikku, millest viis mõõdavad eesti keeles rääkima tõukavat jõudu ning kaks rääkimist vältivat jõudu. Rääkimist soodustavate jõududena soovisin mõõta rääkimise vajalikkust, kasulikkust, tavalisust, meeldivust ja huvitavust (vt ka Kitsnik, Hallas 2020), rääkimist vältivate jõududena stressitekitavust ja raskust (vt ka Kitsnik, Soolu 2020). Skaalad on kuueastmelised (vt joonis 1), et suunata vastajaid kalduma oma vastuses ühele või teisele poole, mitte valima keskmist hinnangut.

Minu arvates on eesti keeles rääkimine

1	2	3	4	5	6
täiesti ebavajalik	harva vajalik	mõnikord vajalik	vajalik	väga vajalik	ebavajalik

Joonis 1. Rääkimismotivatsiooni skaala näidis

Rääkimismotivatsiooni hindamise teise vahendina katsetasin rääkimispäevikut, millega soovisin mõõta õppijate spontaanset eesti keele kasutamist väljaspool keeletunde ja jälgida selle muutust kursuse jooksul. Rääkimispäevikusse tuli kanda igal vaatluspäeval info selle kohta, kus, kellega ja kui kaua keeleõppija eesti keeles rääkis. Täidetud päevikud pidid osalejad saatma minu e-posti aadressile.

3.2. Rääkimisoskuse test

Teises keeles rääkimise oskust mõõdetakse tavaliselt mitmesuguste eel- ja järeltestidega, mis sisaldavad eri tüüpi monoloogilisi ja dialoogilisi rääkimisülesandeid: lühikõne pidamine, pildi kirjeldamine, küsimustele vastamine, intervjuu, rollimäng, diskussioon jne. Formaalsema testi asemel kasutatakse aga ka mitteformaalset vestlust. Rääkimistesti sooritust hindavad tavaliselt professionaalsed hindajad spetsiaalselt koostatud hindamisskaalade abil. Eesti keele kui teise keele B1-taseme eksami rääkimisosas hinnatakse kommunikatiivset pädevust (ülesande täitmist) ja lingvistilist pädevust (keelekasutuse tasemekohasust). (Vt Eesti keele tasemeeksamid) Keeleuurijad uurivad salvestatud suulisi tekste ja jälgivad tavaliselt keelelise keerukuse (ingl *complexity*), täpsuse (ingl *accuracy*) ja sujuvuse (ingl *fluency*) arengut. Keerukust näitab leksikaalgrammatiliste vormide ja nendega edastatavate tähenduste omavaheliste kombinatsioonide hulk, täpsust keeleõppija keelekasutuse vastavus emakeelse kogukonna keelekasutuse normile ja sujuvust suulise kõne sarnasus emakeelekõneleajate kõnega tempo, pauside, kordamiste, paranduste poolest. Sujuvuse oluline komponent on rääkimismaht (Housen jt 2012). Oma uuringu jaoks koostas rääkimisülesanded ise. Ülesannete ülesehitus sarnaneb eesti keele B1-tasemeeksami rääkimisoskust kontrolliva testiga Haridus- ja Noorteameti (Harno) veebis (vt Eesti keele tasemeeksamid). Esimese ülesandena esitasid testitavad sisseelamiseks üheminutilise monoloogi teemal “Mida ma teen vabal ajal”. Teiseks ülesandeks oli dialoog kahe testitava vahel. Seejuures esitasin testitavatele järgmise suulise juhise: “Kujutage ette, et olete sõbrad ning teil on vaba nädalavahetus, mille tahate koos veeta. Arutage omavahel, mida te koos teete ja kuhu lähete. Inspiratsiooni saamiseks võite kasutada laual olevaid pilte.” Laual oli kuus värvifotot võimalike vabal ajal tehtavate tegevustega. Testitavad rääkisid kuni viis minutit. Mina ei osalenud vestluses ega reageerinud testitavate jutule mingil viisil. Salvestasin testisooritused mobiiltelefoniga.

Rääkimisoskuse hindamiseks töötasin välja hindamistabeli Harno eksami eeskujul, kuid detailsema skaalaga (vt tabel 1). Oskusi hinnatakse 10 punkti süsteemis. Hindajale on jäetud valikuvabadus otsustada kahepunktilises vahemikus, mis võimaldab hinnata sooritust kas veidi kõrgemalt või madalamalt. Hindamisel arvestasin nii kommunikatiivse pädevuse kriteeriume (ülesande täitmine, rääkimisjulgus ja initsiatiivikus, koostöö paarilise) kui ka lingvistilisi kriteeriume (kõne sujuvus, sõnavara ja grammatika tasemekohasus).

Tabel 1. Osa rääkimisülesannete hindamisjuhendist

Hinnatav oskus	1–2 punkti	3–4 punkti	5–6 punkti	7–8 punkti	9–10 punkti
Koostöö partneriga	Ei pöördu üldse partneri poole, ei vasta küsimustele asjakohaselt	Pöördub harva partneri poole, vastab harva küsimustele asjakohaselt	Pöördub mõnikord partneri poole, vastab mõnikord küsimustele asjakohaselt	Pöördub üsna sageli partneri poole, vastab enamasti asjakohaselt	Pöördub pidevalt partneri poole asjakohaste küsimustega, vastab asjakohaselt
Sõnavara tasemekohasus	Ei saa hinnata, kuna peaaegu ei räägi	Kasutab põhisõnavara napilt ja teeb sageli vigu, mis takistavad arusaamist	Kasutab põhisõnavara piiratult ja kohati ebatäpselt, mis mõnikord takistab arusaamist	Kasutab põhisõnavara üsna täpselt	Kasutab põhisõnavara enamasti täpselt

3.3. Rääkimisoskuse õpetamise võtete fikseerimine tunnivaatlustes

Teise keele rääkimisoskuse õpetamise võtete uurimiseks on kasutatud õppekava analüüsi, küsimustikke (nii õppijatele kui õpetajatele), õppijapäevikuid, fookusgruupiintervjuusid (nii õppijate kui õpetajatega), tunnivaatlusi (vaatleja kohalviibimisega, audio- ja videosalvestisi) (Mehisto 2009, Metslang jt 2013). Kavatsesin jälgida õpetamisvõtteid avalikustatud tunnivaatlejana (McDonald 2005), et oleks võimalik mõõta tunnitegevusi objektiivsemalt, sh ajalist kestust kvantitatiivselt. Koostas uuringu jaoks tunnivaatlustabeli, milles rühmitasin tegevused kolme kriteeriumi põhjal: 1) rääkijate suhteline arv, 2) rääkimise tüüp ja 3) rääkimise viis. Rääkijate arv tähendab valikut, kas õpetaja räägib kogu rühmaga, üks õppija räägib, õppijad räägivad paaris, õppijad räägivad väikeses rühmas või õppijad räägivad kogu rühmaga ringi liikudes ja vestluskaaslast vahetades. Rääkimise tüübi valikud on, kas õppijad vestlevad omavahel, vastavad küsimustele, kirjeldavad midagi, jutustavad lugu, avaldavad arvamust, väitlevad vms. Rääkimise viis tähendab valikut, kas rääkimine toimub abivahenditega (pilt, õpik, rollikaardid vm) või abivahenditeta, kas rääkimine on ettevalmistatud või improvisatsiooniline jne.

4. Mõõdikute testimine

4.1. Valim

Pilootuuringu viisin läbi Integratsiooni Sihtasutuse (INSA) tellimisel korraldatud 120-tunnisel B1-taseme koolitusel, mis toimus Narvas kontaktkohtumistena kolm korda nädalas. Eesmärk oli saada uurimisobjektiks võimalikult heterogeenne õpperühm, seetõttu sobis INSA koolitus, kus saavad osaleda erineva taustaga inimesed. Asukohaks oli valitud Ida-Virumaa, et vähendada tunnivälise eestikeelse keelekeskkonna mõju õpitulemustele ja maksimeerida keeletunni mõju osakaalu rääkimisoscuse arengus. Koolitus oli osalejatele tasuta ning sellele said registreerida INSA veebilehe kaudu kõik soovijad, kellel oli eelnevalt omandatud eesti keeles A2-tase. INSA tellimisel korraldatud eesti keele koolituste eesmärk on arendada nelja osaoskust: rääkimist, kuulamist, lugemist ja kirjutamist. Kursustel õpitakse üldkeelt, arendatakse suulist ja kirjalikku väljendusoskust ning omandatakse tavaliselt toimimiseks vajalikku sõnavara.¹

Uuritav õpperühm alustas eesti keele B1-taseme kursusega veebruaris 2022 ning lõpetas sama aasta augustis. Tunnivaatluste periood kestis 4. veebruarist 6. maini. Vaatlesin seitset koolituspäeva (iga neljandat). Igal koolituspäeval toimus kolm akadeemilist tundi. Õpetaja ega õppijad ei teadnud ette, millal tulen tunde vaatlema. Õppijate kohta taustainformatsiooni saamiseks palusin neil esimesel vaatluskohtumisel täita vastava küsimustiku. Rühmas alustas õpinguid 11 inimest (kuus meest ja viis naist), kelle vanus jäi vahemikku 31–60 aastat. Kõigi õpinguid alustanute emakeel oli vene keel, üks vastaja oli lisaks vene keelele märkinud oma emakeeleks vadjaa keele. Kuus kursust last oli kõrgharidusega, neli kesk-eriharidusega ning üks põhiharidusega. Valdav osa ehk üheksa õppijat on Eestis elanud rohkem kui viis aastat ning kõigil oli varasem kokkupuude eesti keele õpingutega. Üle poole vastajatest tõi eesti keele õppimise põhjusena välja vajaduse osata riigikeelt (6 vastajat) ning peaaegu sama tähtis (5 vastajat) oli ka huvi eesti keele ja kultuuri vastu. Seitse vastajat kasutab eesti keelt vähemalt korra nädalas, kuid kahe inimese sõnul pole neil kunagi tekkinud vajadust eesti keelt kasutada. Kõige rohkem kasutatakse eesti keelt tööl (6 vastajat), lastega seonduvalt (5 vastajat) ning vabal ajal (3 vastajat).

4.2. Rääkimismotivatsiooni küsimustiku ja rääkimispäeviku katsetamine

Enne vaatlusperioodi täitis küsimustiku 11 õppijat, kes kõik eelistasid täita venekeelse vormi. Tulemused on esitatud tabelis 2.

Tabel 2. Rääkimismotivatsiooni tulemused enne vaatlusperioodi

Eesti keeles rääkimine on minu arvates (vastuste väärtused Likerti skaalal)	Vastajate koguarv	Vastajate arv skaala väärtuse kohta						Statistilised näitajad	
		1	2	3	4	5	6	mediaan	keskmine
1 – väga ebavajalik... 6 – väga vajalik	11	–	–	–	2	2	7	6	5,5
1 – täiesti kasutu... 6 – väga kasulik	11	–	–	–	1	3	7	6	5,5
1 – väga raske... 6 – väga kerge	11	–	2	6	3	–	–	3	3,1
1 – väga ebatavaline... 6 – väga tavaline	11	–	–	3	6	1	1	4	4
1 – väga ebameeldiv... 6 – väga meeldiv	11	–	1	3	3	3	1	4	4
1 – täiesti ebahuvitav... 6 – väga huvitav	11	1	–	–	4	5	1	5	4,4
1 – väga stressitekitav... 6 – täiesti pingevaba	11	–	5	4	–	–	2	3	3,1

Vaatlusperioodi lõpul täitis küsimustiku ainult üks õppija (tähisega *kood 9*), sest vaatluspäeva tunni kolmest osalejast oli ainult tema täitnud küsimustiku ka kursuse alguses (kaks osalejat liitus kursuse jooksul ega olnud eeltestitud). Ülejäänud 10 alustanud vaatlusperioodi viimases tunnis ei osalenud. *Kood 9* tulemused enne ja pärast vaatlusperioodi on esitatud tabelis 3.

Tabel 3. Osaleja *kood 9* rääkimismotivatsiooni tulemused enne ja pärast vaatlusperioodi

Eesti keeles rääkimine on minu arvates:	Punktid enne	Punktid pärast
1 – väga ebavajalik...6 – väga vajalik	6	6
1 – täiesti kasutu...6 – väga kasulik	6	6
1 – väga raske...6 – väga kerge	3	4
1 – väga ebatavaline...6 – väga tavaline	4	4
1 – väga ebameeldiv...6 – väga meeldiv	5	6
1 – täiesti ebahuvitav...6 – väga huvitav	6	6
1 – väga stressitekitav...6 – täiesti pingevaba	2	4

Rääkimispäevikule kui teabeallikale eesti keele kasutamise kohta väljaspool klassiruumi ei saa hinnangut anda, kuna ei laekunud ühegi õppija rääkimispäevikut.

4.3. Rääkimisostkust mõõtva testi katsetamine

Esimesel, kursuse alguses toimunud testimisel osales 11 õppijat. Testitavad jagunesid omal valikul paardesse ning istusid testimise ajal vastamisi. Teise testimise viisin läbi pärast viimast tunnivaatlust. Hindamisskaala katsetamiseks hindasin kolmest kohalolnust ühte (*kood 9*), kes oli osalenud ülesannete täitmisel ka kursuse alguses. Kuulasin korduvalt helifaile tema esimese ja teise testimise kõnenäidetega ning andsin vastavalt skaalale punkte. Punktid on esitatud tabelis 4.

Tabel 4. Kood 9 rääkimisülesannete tulemused

Hinnatav oskus	Enne vaatlusperioodi (max 10)	Pärast vaatlusperioodi (max 10)
Ülesande täitmine	3	7
Rääkimisjulgus ja initsiatiivikus	2	7
Koostöö partneriga	3	8
Kõne sujuvus	3	6
Sõnavara tasemekohasus	6	7
Grammatika tasemekohasus	5	5

Lugesin kokku ka rääkimissoorituste lingvistilised näitajad *kood 9* kõnes nii enne kui pärast pilootperioodi. Kõne keerukuse osas arvestasin eri käände- ja pöördevormide kasutust. Kõne täpsuse osas leidsin sõnavormide täpse kasutuse osakaalu. Tulemused on esitatud tabelis 5.

Tabel 5. Osaleja *kood 9* rääkimistestide lingvistilised tulemused

Lingvistilised näitajad		Enne	Pärast
Rääkimismaht	Sõnade koguarv	47	35
	Erinevate sõnade arv	30	28
Kõne keerukus	Eri käändevormide esinemine	14	17
	Eri pöördevormide esinemine	5	7
Kõne täpsus	Täpne vormikasutus	51%	75%

4.4. Õpetamisvõtete fikseerimine tunnivaatlustes

Rääkimisoskuse õpetamise võtteid jälgisin seitsmes tunnivaatluses: märkisin kõik rääkimisoskust õpetavad tegevused koos kellaaegadega (tegevusele kulunud aja fikseerisin stopperiga) vaatluspäevikusse, kus kirjeldasin iga tegevuse käiku võimalikult täpselt. Pärast iga vaatlust kandsin tegevused vaatlustabeli vastavatesse kategooriatesse.

Tabelites 6–8 on esitatud kolme viimase (viienda, kuuenda ja seitsmenda) vaatluse põhjal koostatud rääkimisoskust õpetavate tegevuste kokkuvõte.

Tabel 6. Rääkijate suhteline arv kolmes tunnivaatluses

Rääkijate suhteline arv	Aeg (minutites) ja osakaal kogu rääkimisoskuse õpetamise ajast (%)			
	5. tunnivaatlus (4 osalejat)	6. tunnivaatlus (3 osalejat)	7. tunnivaatlus (3 osalejat)	Kokku
Õpetaja ja õppijad suures rühmas	71 (53%)	18 (13%)	–	89 (22%)
Õppijad suures rühmas	–	31 (23%)	29 (21%)	60 (15%)
Õppijad väikestes rühmades	6 (4%)	–	12 (9%)	18 (4%)
Üks suures rühmas	–	5 (4%)	–	5 (1%)
Kaks suures rühmas	–	10 (7%)	–	10 (2%)
Kokku	77 (57%)	64 (47%)	41 (29%)	182 (45%)

Tabel 7. Rääkimise tüüp kolmes tunnivaatluses

Rääkimise tüüp	Aeg (minutites) ja osakaal kogu rääkimisoskuse õpetamise ajast (%)			
	5. tunnivaatlus (4 osalejat)	6. tunnivaatlus (3 osalejat)	7. tunnivaatlus (3 osalejat)	Kokku
Arvamuse avaldamine	34 (25%)	10 (7%)	–	44 (11%)
Küsimustele vastamine	39,5 (29%)	28 (21%)	41 (29%)	108,5 (28%)
Õppijad esitavad õpetajale küsimusi	–	16 (12%)	–	16 (1%)
Dialoog rollikaartidega	3,5 (3%)	–	–	3,5 (0,9%)
Õpikuharjutuse häälega lugemine	–	10 (7%)	–	10 (2%)
Kokku	77 (57%)	64 (47%)	41 (29%)	182 (45%)

Tabel 8. Rääkimise viis kolmes tunnivaatluses

Rääkimise viis	Aeg (minutites) ja osakaal kogu rääkimisoskuse õpetamise ajast (%)			
	5. tunnivaatlus (4 osalejat)	6. tunnivaatlus (3 osalejat)	7. tunnivaatlus (3 osalejat)	Kokku
Ettevalmistatud	38,5 (28%)	43 (67%)	29 (21%)	110,5 (27%)
Ettevalmistamata	35 (26%)	18 (28%)	–	53 (13%)
Abivahenditeta	–	–	–	–
Abivahenditega	3,5 (3%)	–	12 (8%)	15,5 (5%)
Mängustatud	–	3 (5%)	–	3 (0,7%)
Kokku	77 (57%)	64 (47%)	41 (29%)	182 (45%)

5. Kokkuvõte ja arutelu

Eesti keele kui teise keele täiskasvanud õppijaile valmistab rääkimisoskuse omandamine keelekursustel raskusi. Seetõttu uurin oma doktoritöös keelekursustel kasutatavate rääkimisoskust õpetavate võtete seost rääkimisoskuse ja -motivatsiooni arenguga. Kuigi pilootuuring oli väga väikese valimiga, võiks tunnivaatluste ja mõõdikute ning rakenduste katsetamise tulemuste põhjal eeldada selle seose olemasolu. 2022. aasta kevadel läbiviidud pilootuuringu käigus koostasid rääkimismotivatsiooniküsimustiku, rääkimisoskuse arengut mõõtvat testi ja hindamisjuhendi ning rääkimisoskust õpetavate tegevuste fikseerimist võimaldava tunnivaatlustabeli ning katsetasin kõiki koostatud mõõdiku ühe B1-taseme rühma 120-tunnisel keelekursusel. Sellega otsisin vastust uurimisküsimusele, kas pilootuurimuse jooksul väljatöötatud mõõdikute ja rakenduste abil on võimalik mõõta õppijate rääkimisoskuse arengut keeletunnis.

Motivatsiooniküsimustiku põhjal mõõtsin õppijate rääkimismotivatsiooni koolituse alguses (osales 11 õppijat) ja kolmekuuse (63 tundi) vaatlusperioodi lõpus (osales üks õppija, kood 9). Küsimustiku täitmine sujus probleemideta. Koolituse alguses pidasid õppijad eesti keeles rääkimist enamasti vajalikuks ja kasulikuks, siiski pigem raskeks ja stressitekitavaks tegevuseks. Eesti keeles rääkimine oli õppijaile keskmiselt tavaline ning keskmiselt meeldiv ja huvitav. Vaatlusperioodi

lõpus oli 11 alustanust kohal paraku ainult üks (tähisega *kood 9*). *Kood 9* pidas eesti keeles rääkimist väga kasulikuks, väga vajalikuks ja väga huvitavaks nii eel- kui järeltestimisel. Vaatlusperioodi jooksul muutus eesti keeles rääkimine tema jaoks meeldivast väga meeldivaks, keskmiselt raskuselt pigem kergeks ning stressitekitavast pigem pingevabaks. Kavatsen sama motivatsiooniküsimustikku kasutada ka põhiuuringus, kuid kaalun vaba vastusega küsimuse lisamist, et saada rohkem infot õppijate endi arvamuste kohta.

Rääkimisoskuse arenemist mõõtsin kahe (monoloogilise ja dialoogilise) ülesandega, mille juurde koostas ülesande täitmise, rääkimisjulguse ja initsiatiivikuse, paarilisega koostöö, kõne sujuvuse, sõnavara ja grammatika tasemekohasuse hindamisjuhendi. Seda katsetasin ühe osaleja (*kood 9*) hindamisel. Hindamisprotsessi jooksul ja järel tegin täiendusi ja parandusi hindamiskriteeriumite tabelisse. Katsetasin ka rääkimissoorituste tekstimahu, keelelise keerukuse ja täpsuse lingvistilist mõõtmist (analüüsi tegin manuaalselt). Osalejal *kood 9* oli ülesannete täitmine, rääkimisjulgus ja initsiatiivikus vaatlusperioodi jooksul märgatavalt arenenud. Eriti suur hüpe oli toimunud rääkimisjulguse ja initsiatiivi arengus. Esimese salvestuse ajal ei võtnud *kood 9* kordagi initsiatiivi ning partner pidi teda küsimustega aitama ning ülesanne jäi tema poolt peaaegu täitmata. Kuna teisel testimisel oli paaritu arv osalejaid, pakkus *kood 9* ennast ise teistkordselt vestluspartneriks ning asus vestlust juhtima. Ka koostöös partneriga esines märgatav paranemine. Teise testimise ajal pöördus *kood 9* üsna sageli partneri poole, aitas teda õige sõna leidmisel ning võttis sujuvalt üle kõnevooru. Paranenud oli ka kõne sujuvus. Kõige vähem oli muutunud sõnavara ja grammatika tasemekohasus, sõnavara oli vähenenud, grammatika aga veidi täienenud. Samas on selge, et ainult ühe õppija rääkimisoskuse arengu põhjal ei saa teha järeldusi kogu rühma edenemise suhtes. Põhiuuringus kavatsen kasutada ainult dialoogilist ülesannet, sest mind huvitab eelkõige õppijate suhtluskeele areng. Ka ei andnud monoloogilise ülesande tulemus olulist lisa dialoogilise ülesande tulemusele ning ka vaadeldud tundides ei esinenud monoloogilist rääkimisoskust õpetavaid tegevusi. Pilootuuringus sain kinnitust projektieelsele otsusele kasutada põhiuuringus rääkimisülesannete soorituste hindamisel eesti keele riigiexamite professionaalseid hindajaid ning lasta iga sooritust hinnata kahel hindajal, hinnete suure erinevuse korral ka kolmandal hindajal. See võimaldab tagada hindamise suurema täpsuse ja objektiivsuse. Lingvistilist analüüsi on põhiuuringus kavas teha arvutilingvistiliste vahendite abil (süntaktiline, morfoloogiline analüüs), mis hõlbustab näitajate leidmist suuremate andmemahutude korral.

Rääkimisoskuse õpetamiseks tehtavad tegevused fikseerisin seitsmes tunni-vaatluses. Keskendusin rääkijate arvule, rääkimise tüübile ja rääkimise viisile ning mõõtsin igale rääkimisoskust õpetavale tegevusele kulunud aja. Peamiselt rääkisid õppijad suures rühmas, väikestes rühmades vähem. Tuvastasin mõned abimaterjali abil tehtavad paarisööd. See tähendab, et kokkuvõttes ei ole iga üksiku õppija rääkimismaht suur. Rääkimise tüübina domineeris küsimustele vastamine ja arvamuse avaldamine. Rollimänge jm loovaid tegevusi esines napilt. Suuremas osas rääkimisülesannetest esitati varem ettevalmistatud teksti ning väiksemas osas räägiti ettevalmistamatult. Põhiuuringus arendan tunnivaatlustabelit tegevuste tüüpide täpsema kirjelduse osas. Lisaks kavatsen põhiuuringus fikseerida tegevused, mis annavad rääkimisele sisendit.

Pilootuuringus kujunes kõige suuremaks probleemiks õppijate vähene osalus. Kui esimeses vaatlustunnis osales 11 õppijat, siis teisel korral oli osalejaid seitse,

kolmandal ja neljandal viis, viiendal neli, kuuendal ja seitsmendal kolm (neist vaid üks osales esimesel vaatluspäeval). Õppijate tavapäratult vähene osavõtt kursusest võis olla osaliselt põhjustatud talvisest viirusperioodist. Pilootuuringus ilmnenud vähese osalemise riski maandamiseks kavatsen põhiuuringu tunnivaatluste jaoks varuda ühe lisaõpperühma. Kuna pilootuuringu jooksul ei laekunud ühtegi rääkimispäevikut, siis tuleb põhiuuringus päeviku täitmist õppijatele korrapäraselt meelde tuletada ning paluda teatud aja järel rääkimispäevikud esitada.

Pilootuuringus vaatlusin üht õpperühma kolmekuulise õppeperioodi (63 tundi) jooksul, põhiuuringus uurin võrdlevalt kaht õpperühma kogu kursuse ajal (eeldatavalt 120 tundi) ja püüan leida seoseid tundides kasutatavate rääkimisoskust õpetavate tegevuste ning rääkimisoskuse ja rääkimismotivatsiooni arengu vahel.

Uurimisküsimusele vastates saab öelda, et pilootuuringu käigus väljatöötatud ning katsetatud mõõdikuid ja rakendusi saab põhiuuringus kasutada, kuid täiendada tuleb rääkimisoskust mõõtvate testi hindamisjuhendit ja rääkimisoskust fikseerivate tunnitegevuste klassifikatsiooni.

Viidatud kirjandus

- Bannik, Anne 2003. Negotiating the paradoxes of spontaneous talk in advanced L2 classes. – Claire Kramsch (Ed.), *Language Acquisition and Language Socialization*. London–New York: Continuum, 266–289.
- Brophy, Jere 2016. Kuidas õpilasi motiveerida [‘Motivating students to learn’]. Käsiraamat õpetajatele. Tallinn: Archimedes.
- Canale, Michael; Swain, Merrill 1980. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. – *Applied Linguistics*, 1 (1), 1–47. <http://dx.doi.org/10.1093/applin/1.1.1>
- Castillejo, Susana Pérez 2019. The role of foreign language anxiety on L2 utterance fluency during a final exam. – *Language Testing*, 36 (3), 327–345. <https://doi.org/10.1177/0265532218777783>
- Centar 2018 = Eesti keelest erineva emakeelega täiskasvanute eesti keele õpe lõimumis- ja tööhõivepoliitika: kvaliteet, mõju ja korraldus. 1. osa. Eesti Rakenduslinguistide Keskus Centar, Tallinna Ülikool. <https://www.kul.ee/media/410/download> (30.3.2023).
- Csikszentmihályi, Mihály 2007. Kulgemine. Optimaalse kogemuse psühholoogia [‘Flow: The Psychology of Optimal Experience’]. Tallinn: Pegasus.
- Dörnyei, Zoltan 1994. Motivation and motivating in the foreign language classroom. – *Modern Language Journal*, 78 (3), 273–284. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1994.tb02042.x>
- Dörnyei, Zoltan 2007. *Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative, Qualitative, and Mixed Methodologies*. Oxford: Oxford University Press.
- Dörnyei, Zoltán 2009. Communicative language teaching in the 21st century: The principled communicative approach. – *Perspectives*, 36, 33–43.
- Dörnyei, Zoltan; Csizer, Kata 1998. Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study. – *Language Teaching Research*, 2 (3), 203–229. <https://doi.org/10.1177/136216889800200303>
- EKR 2007 = Euroopa keeleõppe raamdokument. Õppimine, õpetamine ja hindamine. [‘Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment’]. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium.
- Ellis, Nick 2003. Chapter 4. Constructions, chunking and connectionism: The emergence of second language structure. – Catherine J. Doughty, Michael H. Long (Eds.), *The*

- Handbook of Second Language Acquisition. Oxford: Blackwell Publishing, 63–103. <https://doi.org/10.1002/9780470756492.ch4>
- Ellis, Nick 2013. Second language acquisition. – G. Trousdale, T. Hoffmann (Eds.), Oxford Handbook of Construction Grammar. Oxford: Oxford University Press, 365–378.
- Ellis, Rod 2003. Task-Based Language Learning and Teaching. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, Rod 2008. The Study of Second Language Acquisition. Oxford: Oxford University Press.
- Eskildsen, Søren 2008. Constructing a Second Language Inventory: The Accumulation of Linguistic Resources in L2 English. PhD. Institute of Language and Communication University of Southern Denmark.
- Fowler, Floyd 2012. Survey Research Methods. Thousand Oaks: Sage.
- Gardner, Robert 2004. Attitude Motivation Test Battery: International AMTB Research Project. <https://publish.uwo.ca/~gardner/docs/englishamtb.pdf> (30.3.2023).
- Gardner, Robert 2007. Motivation and second language acquisition. – *Porta Linguarum*, 8, 9–20. <https://doi.org/10.30827/Digibug.31616>
- Gass, Susan 1997. Input, Interaction, and the Second Language Learner. New York: Routledge.
- Gonzales, Richard 2006. Conceptual and psychometric properties of a foreign language learning motivation questionnaire. – *Philippine Journal of Psychology*, 76–97.
- Hausenberg, Anu-Reet; Ilves, Marju; Kaivapalu, Annekatrin; Kerge, Krista; Kern, Katrin; Kitsnik, Mare; Krall, Ingrid; Rummo, Karin; Rütmaa, Tiina 2008. Iseseisev keelekasutaja. B1- ja B2-taseme eesti keele oskus. Tallinn: REKK, Atlex.
- Hendra, Leslie Anne; Jones, Ceri 2018. Motivating Learners with Immersive Speaking Tasks. Part of the Cambridge Papers in ELT series. Cambridge: Cambridge University Press.
- Housen, Alex; Kuiken, Folkert; Vedder, Ineke 2012. Complexity, accuracy and fluency: Definitions, measurement and research. – Alex Housen, Folkert Kuiken, Ineke Vedder (Eds.), Dimensions of L2 Performance and Proficiency: Complexity, Accuracy and Fluency in SLA. Language Learning & Language Teaching, 32. Amsterdam–Philadelphia: John Benjamins, 1–20. <https://doi.org/10.1075/llt.32.01hou>
- Hymes, Dell 1972. On communicative competence. – J. Holmes J. B. Pride (Eds.), Sociolinguistics. Harmondsworth: Penguin, 269–293.
- Isaacs, Talia; Harding, Luke 2017. Pronunciation assessment. – *Language Teaching*, 50 (3), 347–366. <https://doi.org/10.1017/S0261444817000118>
- Kaivapalu, Annekatrin; Martin, Maisa 2010. Mis on võõrkeeleõpe ja kuidas võõrkeelt õpitakse. – *Võõrkeeled. Valdkonararamat põhikooliõpetajale*. Tallinn: Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus.
- Karlep, Karl 1998. Psühholingvistika ja emakeeleõpetus [‘Psycholinguistics and Mother Tongue Teaching’]. Tartu: TÜ Kirjastus.
- Kaufmann, Steve 2003. The Linguist: A Personal Guide to Language Learning. Canada: Steve Kaufmann.
- Khasinah, Siti 2012. Factors influencing second language acquisition. – *Englisia Journal*, 1 (2) 257–268. <https://doi.org/10.22373/ej.v1i2.187>
- Kikuchi, Keita 2015. Demotivation in Second Language Acquisition: Insights from Japan. Bristol–Buffalo–Toronto: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783093953>
- Kitsnik, Mare 2018. Iga asi omal ajal: eesti keele B1- ja B2-taseme verbikonstruktsioonid keeleoskuse arengu näitajana [‘All in Good Time: Estonian B1- and B2-level Verbal Constructions as Indicators of the Development of Language Proficiency’]. *Humanitaarteaduste dissertatsioonid*, 43. Tallinn: Tallinna Ülikool.
- Kitsnik, Mare 2019. Eesti keele kui teise keele õppimine – kas raske töö või kerge lõbu? [‘Learning Estonian as a second language: Hard work or easy fun?’] – *Keel ja Kirjandus*, 1–2, 39–57. <https://doi.org/10.54013/kk735a4>

- Kitsnik, Mare 2020. Eesti keele kui teise keele õppematerjalide koostamise ja hindamise juhend ['Guidelines for the preparation and assessment of teaching materials for Estonian as a second language']. RITA-ränne projekt. https://sisu.ut.ee/sites/default/files/ranne/files/oppem_koostamise_juhend.pdf (10.10.2022).
- Kitsnik, Mare; Hallas, Pirgita-Maarja 2020. Mängustatud õppetegevuste mõju üheksanda klassi õpilaste suhtumisele eesti keele kui teise keele tundidesse ['The effect of gamified learning activities on the attitudes of 9th grade pupils towards lessons of Estonian as a second language']. – Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat, 16, 77–94. <https://doi.org/10.5128/ERYa16.05>
- Kitsnik, Mare; Sooalu, Monika 2020. Miks mõnikord kaob tuju eesti keelt õppida? Demotivatsioon üheksanda klassi eesti keele kui teise keele tundides ['Why does the desire to learn Estonian sometimes disappear? Reasons of students' demotivation in the 9th grade lessons']. – Lähivõrdlusi. Lähivertailuja, 30, 124–154. <https://doi.org/10.5128/LV30.03>
- Kitsnik, Mare; Mikk, Katrin 2021. Õppetegevuste haaravus, aktiivsus ja jõukohasus eesti keele kui teise keele täiskasvanute kursustel: õpetajate arvamuste analüüs ['Engagement, activity and affordability of learning activities in Estonian as a second language courses for adult learners. Analysis of teachers' opinions']. – Lähivõrdlusi. Lähivertailuja, 31, 153–190. <https://doi.org/10.5128/LV31.05>
- Koreinik, Kadri; Põiklik, Pille; Selliov, Rena 2021. Gümnaasiumilõpetaja eesti ja võõrkeele oskust mõjutavad tegurid. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium.
- Krashen, Stephen D 1985. The Input Hypothesis: Issues and Implications. New York: Longman.
- Larsen-Freeman, Diane; Anderson, Marti 2016. Techniques & Principles in Language Teaching. Third Edition. Oxford: Oxford University Press.
- Long, Michael 1996. The role of the linguistic environment in second language acquisition. – W. Ritchie, T. Bhatia (Eds.), Handbook of Second Language Acquisition. San Diego: Academic Press, 413–468.
- Martin, Maisa; Mustonen, Sanna; Reiman, Niina; Seilonen, Marja 2010. On becoming an independent user. – Inge Bartning, Maisa Martin, Ineke Vedde (Eds.), Communicative Proficiency and Linguistic Development, Intersections Between SLA and Language Testing Research. United Kingdom: European Second Language Association, 55–79.
- McDonald, Seonaidh 2005. Studying actions in context: A qualitative shadowing method for organizational research. – Qualitative Research, 5 (4), 455–473. <https://doi.org/10.1177/1468794105056923>
- Mehisto, Peeter 2009. Hiliskeelekümblusprogrammi jätkusuutlikkus. Uuringu aruanne. Tallinn. <https://core.ac.uk/download/pdf/20393967.pdf> (20.2.2023).
- Metslang, Helena; Kibar, Triin; Kitsnik, Mare; Koržel, Jevgenia; Krall, Ingrid; Zabrodskaja, Anastassia 2013. Kakskeelne õpe vene õppekeelega koolis. Uuringu lõpparuanne ['Bilingual learning in Russian-medium schools. Final research report']. Tallinn: Tallinna Ülikooli eesti keele ja kultuuri instituut.
- Mitchell, Rosamond; Myles, Florence; Marsden, Emma 2013. Second Language Learning Theories. Abingdon: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203770795>
- Nunan, David 1995. Designing Tasks for the Communicative Classroom. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, David 1999. Second Language Teaching and Learning. Boston: Heinle and Heinle.
- Renandya, Willie; Nguyen, Minh Thi Thuy. 2023. Teaching speaking L2 contexts. – Eli Hinkel (Ed.), Handbook of Practical Second Language Teaching and Learning. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003106609-22>
- Richards, Jack 2006. Communicative Language Teaching Today. Cambridge: Cambridge University Press.

- Ryan, Richard M.; Deci, Edward L. 2020. Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. – *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Swain, Merrill 1985. Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. – S. Gass; C. Madden (Eds.), *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 235–253.
- Swain, Merrill 1993. The output hypothesis: Just speaking and writing aren't enough. – *The Canadian Modern Language Review*, 50 (1), 158–164. <https://doi.org/10.3138/cmlr.50.1.158>
- Thornbury, Scott 2005. *How to Teach Speaking*. Harlow: Longman.
- Thornbury, Scott 2006. *An A-Z of ELT: A Dictionary of Terms and Concepts Used in English Language Teaching*. Oxford: Macmillan Education.
- Tragel, Ilona 2020. Eesti keelega ameerika keeleteadlane. Intervjuu Marilyn Vihmaniga [‘Interview with Marilyn Vihman’]. – *Horisont*, 6, 43–47.
- Van Lier, Leo 2000. From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective. – James P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University, 245–261.
- Widdowson, Henry G. 1990. *Aspects of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Võrguviited

- Eesti keele tasemeeksamid. Haridus- ja Noorteamet. <https://harno.ee/eesti-keele-tasemeeksamid> (30.3.2023).
- EKA 2035 = Eesti keele arengukava 2021–2035. <https://www.hm.ee/media/1513/download> (14.2.2023).
- Keeleamet 2023 = <https://www.keeleamet.ee/keeleameti-tegevused-ja-eesmargid/keelesea-duse-ja-teiste-keeleoskust-ja-keelekasutust> (30.3.2023).
- Õpetaja tööriistad. Eesti Keele Instituut. <https://sonaveeb.ee/teacher-tools/#/home> (30.3.2023).

HOW TO STUDY THE TEACHING OF SPEAKING SKILLS? PILOT STUDY ON THE EXAMPLE OF A B1-LEVEL ESTONIAN LANGUAGE COURSE FOR ADULTS

Katrin Mikk

University of Tartu

Many learners of Estonian as a second language find it difficult to acquire speaking skills. Speaking skills are important for coping and working in society, and on the basis of this, a person's language skills are also assessed. Achieving language proficiency at B1-level is especially important because it allows a person to cope independently in everyday life and in several positions. Therefore, the acquisition of speaking skills in language courses is important. In recent years, the need to teach Estonian has increased even more due to immigration. Teachers say they use a communicative approach in language lessons to develop their speaking skills, but what techniques they use in lessons need to be studied. Therefore, in my doctoral thesis, I will study the relationship between the techniques used in language courses that teach speaking skills and the development of speaking skills. In the article, I will give an overview of the pilot study that preceded the main study, during which I created a scale questionnaire and a speaking diary measuring speaking motivation, a test measuring speaking skills and a lesson observation table to record lesson activities that teach speaking skills, and a grading scale to assess speaking skills. I tested all the metrics at the beginning of a B1-level Estonian language course in Ida-Virumaa and at the end of a three-month (63 lessons) observation period, and the lesson observation table in every lesson observation, seven times in total. To test the grading scale, I tried to evaluate the recorded task performances of one of the participants. The results showed the overall suitability of the selected metrics for conducting the main study, but the classification of lesson activities that teach speaking skills still needs to be improved.

Keywords: second language, language instruction, speaking skills, motivation, education for adults, Estonian language

Katrin Mikk (Tartu Ülikool) on lõpetanud eesti keele võõrkeelena eriala Tartu Ülikoolis ning töötab eesti keele teise keelena õpetajana, tal on magistr kraad andragoogikas. Uurib eesti keele (teise keelena) rääkimisoskuse arengut.
Jakobi 2, 51005 Tartu, Estonia
katrin.mikk@ut.ee