

Tartu Ülikool
Sotsiaal- ja haridusteaduskond
Haridusteaduste instituut
Põhikooli mitme aine õpetaja õppekava

Evelin Leerima

ÕPILASTE KEELEPÄDEVUST ARENDAVAD LUGEMISÜLESANDED III
KOOLIASTME INGLISE KEELE ÕPIKUTES

Magistritöö

Juhendaja: Tiia Krass, magister

Läbiv pealkiri: Lugemisülesanded inglise keele õpikutes

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: Tiia Krass, magister

.....

(allkiri ja kuupäev)

Kaitsmiskomisjoni esimees: Margus Pedaste

.....

(allkiri ja kuupäev)

Tartu 2015

RESÜMEE

Õpilaste keelepädevust arendavad lugemisülesanded III kooliastme inglise keele õpikutes

Lugemisoskus on üks neljast keelelisest osaoskusest, mille abil arendatakse ka keelepädevust. Keeleõppeks tekstide valimisel tuleb arvestada õpilaste taseme, kultuurilise taustaga ja huvidega. Et saavutada parimat õpitulemust, peab nii tekste kui ka nendega koos kasutatavaid ülesandeid varieerima.

Magistritöö eesmärk oli selgitada välja, kui palju ja missuguseid lugemisülesandeid esineb Eesti koolide III kooliastmes kasutatavates erinevates inglise keele õpikutes ja kui suurel määral kajastavad lugemisülesanded õppekava läbivaid teemasid võrdlevalt inglise ja eesti autorite õpikutes. Uurimistulemused näitasid, et õpikutes on eelistatud lugemisjärgsed ülesanded. Samuti selgus, et kõik Eestis kasutusel olevad õppekava läbivad teemad on esindatud.

Märksõnad: lugemisoskuse arendamine, lugemisülesanded, õpikud.

SUMMARY

Reading Tasks in Basic School English Textbooks

Reading is one of the four language skills that are used to develop linguistic competence. Choosing the texts for the language course, a teacher should consider students' language level, cultural background as well as their personal interests. The texts and reading tasks should vary to gain the best results.

The aim of the present research was to analyse different textbooks published in Estonia and in Great Britain and used in Estonian basic schools to determine how much reading tasks and which cross-curricular themes they include. The research showed that post-reading tasks were the most used and the textbooks included all the cross-curricular themes set in Estonian national curricular.

Keywords: developing ESL reading skills, reading tasks, textbooks.

SISUKORD

RESÜMEE	2
SUMMARY	2
SISUKORD	3
I SISSEJUHATUS	4
1. Lugemisoskuse olulisus.....	5
2. Lugemisoskus keelepädevuse toetajana III kooliastmes	6
3. Lugemistekstide tüübid	7
4. Lugemistekstide valik ja lugemist mõjutavad tegurid.....	8
5. Lugemisoskust arendavad ülesanded ja ülesandetüübid	9
6. Lugemistekstidega koos esinevad aruteluküsimused	10
7. Õppekava läbivad teemad lugemisülesannetes	11
8. Kohalike ja inglise keelt emakeelena kõnelevate autorite õppematerjalid.....	13
9. Uurimuses kasutatavad põhimõisted	13
10. Varasemad uuringud	15
11. Uurimuse eesmärgid ja uurimisküsimused	16
II METOODIKA	18
1. Valim	18
2. Protseduur ja mõõtevahend	19
III TULEMUSED.....	21
1. Lugemisülesannete jaotumine	21
2. Lugemisülesannete sagedus	22
3. Läbivad teemad lugemisülesannetes	25
4. Läbivad teemad aruteluküsimustes	30
IV ARUTELU	35
Kasutatud kirjandus.....	40

I SISSEJUHATUS

Kõiki võõrkeeli õpetatakse läbi nelja osaoskuse: lugemise, kirjutamise, kuulamise ja kõnelemise. Lugemine on keeleõppe üks neljast osaoskusest (Cook, 2001; Hismanoglu 2005; Johnson, 2001; Knight & Lindsay, 2010) mille arendamisel arendame ka keelepädevust ehk oskust keelt mõista ja seda igapäevaelus kasutada (Põhikooli riiklik õppekava, Lisa 1, 2011). Põhikooli lõpuks peab õpilane A-võõrkeeles iseseisvalt lugema ja mõistma erinevaid tarbe- ja teabetekste nii klassiruumis kui ka väljaspool õpikeskkonda (Põhikooli riiklik õppekava, Lisa 2, 2011). Et lugemist ja teksti mõistmist lihtsamaks teha, peab lugemistekstidele juurde lisama õppurite eale ja keeleoskusele vastavaid lugemisülesandeid. Need ülesanded saab jagada lugemiseelseteks, lugemisaegseteks ja lugemisjärgseteks harjutusteks (*pre-, while- and post-reading tasks*) (Medina, 2008).

Põhikooli riikliku õppekava (2014) järgi on üheks nüüdisaegse õppijakeskse võõrkeeleõppe tähtsamaks põhimõtteks õppematerjali sisu vastavus õpilase huvidega. Browni (2009) soovitusel peavad õpikud olema koostatud nii, et iga õpilane leiaks sealt enda tasemele, huvidele ja vajadustele sobivaid tekste ja ülesandeid. Erinevad autorid (Hismanoglu, 2000; Horsley, 2002; Lyutaya, 2011; Sikorova, 2002; Tomlinson, 2010) on ühel nõul, et õpetaja kohustus on suhtuda õpikutesse ja seal pakutavatesse ülesannetesse allikakriitiliselt ning vajadusel otsida ning koostada lisamaterjale. Vaid nii saab õpetaja pakkuda oma õpilastele just nendele kõige paremini sobivaid ülesandeid. Nii toimub ka keeleõpe kõige efektiivsemalt (Guthrie & Klauda, 2012). Õppevara analüüs on oluline nii õpetajatele ja õpilastele, kui ka kirjastajatele: kogutud andmeid analüüsides saadakse teada, missugused materjalid toimivad ja missuguseid materjale tuleks parendada (Horsley, 2002).

PISA uuringutes kasutatavad ülesanded on jagatud kuude gruppi. Tulemuste abil määratakse õpilaste sooritus saavutustasemeti, mis näitab, kui palju õpilasi suuris erineva raskusastmega ülesandeid lahendada. Teist taset loetakse baastasemeks, mille peaks iga õpilane olema võimeline saavutama (Kitsing, 2011). Kuigi viimase PISA testi tulemuste järgi on Eesti õpilaste lugemisoskus kogu maailmas 11. kohal, ning Euroopas Soome, Iirimaa ja Poola järel neljas, jäävad siiski ligi 13% Eesti põhikoolide õpilastest lugemistaseme esimesele ehk madalaimale tasemele (Tire, 2012). Ka Reichenberg ja Thorson (2002) on oma uurimuses tõdenud, et kuigi õpilased oskavad sõnu ja lauseid kokku lugeda, ei oska nad loetut eelneva informatsiooniga seostada ja uut informatsiooni kasutada. Õigete lugemisülesannete, meetodite ning suunavate küsimuste abil ühendatakse lugeja eelteadmised ja lugemistekstist saadud uus informatsioon, mille tulemusel areneb ja täiustub õppija tervikpilt ühiskonnas

(Burns, Roe & Ross, 1988). Viimase PISA testi tulemuste kokkuvõttest võib järeldada, et õpilaste lugemisoskuse parandamiseks peaks eelkõige suurendama nende huvi lugemise ja kirjanduse vastu (Tire, 2012).

Võttes arvesse, et eelkõige on keeleõppe põhivahendiks õpikud ning suurel määral sõltub õpilastele antavate ülesannete valik sellest, mida pakub meile õppevara (Mikk, 2000), on käesoleva magistritöö teema õpilaste keelepädevust toetavate lugemisülesannete esinemine III kooliastme inglise keele õpikutes kui A-võõrkeele. Magistritöö eesmärgiks on selgitada välja kui palju ja milliseid lugemisülesannete tüüpe esineb Eesti koolide III kooliastmes kasutatavates erinevates inglise keele õpikuseeriates ja millisel määral kajastavad lugemisülesanded õppekava läbivaid teemasid võrdlevalt inglise ja eesti autorite õpikutes. Uurimuses analüüsitakse nii Eestis kui Suurbritannias välja antud õpikusarju, et leida erinevusi ja sarnasusi nii Eestis kui ka ingliskeelses keskkonnas koostatud ja avaldatud õppevara vahel.

1. Lugemisoskuse olulisus

Inglise keel ei ole enam mitte ainult ülemaailmne suhtluskeel, vaid ka suur enamus tehnoloogia ja teadustöö alaseid väljendeid ja mõisteid on kokkuleppeliselt inglise keeles. Nii muutub järjest olulisemaks osata end inglise keeles väljendada ning mõista nii suulist kui ka kirjalikku teksti. Kirjaoskus on tänapäeva maailmas oluliseks heaolu ja toimetuleku näitajaks. Tehnoloogia areng suurendab lugemisoskuse vajalikkust igapäevaelus hakkama saamisel ning praeguseks oskab ligi 80% kogu maailma rahvastikust lugeda (Grabe, 2002). Samas peame eristama kirjaoskust emakeeles ja võõrkeeles, mis tähendab, et ühes keeles kirjaoskaja ei pruugi seda mitte olla rahvusvahelises suhtluskeeles keeles. Teises keeles lugemist tuleb õpetada (Kern, 2000).

Inimesed loevad iga päev, et saada uusi teadmisi, tunda naudingut ilukirjanduslikest tekstidest ning olla kursis päevakajaliste teemadega. Mida rohkem inimene loeb, seda rikkam on tema sõnavara. Head lugejad on tavaliselt andekad ka teistes õppeainetes (Merisuo-Storm; 2007). Võõrkeelse teksti lugemisel toimub ka otsene keeleõpe – omandatakse uusi sõnu, väljendeid ja keelemalle (Harmer, 2012; Harrison, 2004). Et lugeja suudaks tekstikonstruktsioonides orienteeruda, peab lugemisoskust õppima ja õpetama (Chalmers & Davis, 1970; Hismanoglu, 2005). Juba II kooliastmes muutuvad kuulamis- ja kõnelemisoskuse kõrval olulisteks ka lugemis- ja kirjutamisoskus. III kooliastmes peab õpilane A-võõrkeeles juba iseseisvalt lugema ja mõistma erinevaid tarbe- ja teabetekste nii

koolis kui ka igapäevaelus (Põhikooli riiklik õppekava, Lisa 2, 2011). Lugemisoskuse arendamisel arendame ka teisi keelelisi osaoskuseid – nii on head lugejad tavaliselt ka head kirjutajad (Harrison, 2004).

Tekstide ja kirjanduse kasutamise abil saab õpetada õpilastele nii keelelisi osaoskuseid, grammatikat kui ka sõnavara (Hismanoglu, 2005). Cook (2001) toob välja, et õpilased omandavad keelelisi teadmisi paremini, kui neid edastatakse kaudselt, lugemistekstide abil. Lugemine on otseselt seotud mõtlemise ja õppimisega. Lugejad saavad tekstiga töötades samal ajal kinnitust enda eelteadmistele ning ka uusi ideid, mida omavahel kombineerides suudavad nad oma esialgseid mõtteid edasi arendada (Hismanoglu, 2005). Kui lugejaid veidi suunata ja julgustada, arutlevad ja mõtlevad nad tõenäolisemalt loetu üle. Õpetajatel on võimalik õpilasi mõtlemise protsessi juures juhendada ja mõttetgevust ärgitada, küsides sobivaid küsimusi. Mõttetööd ja õppimist suunavate küsimustena soovitatakse enim kasutada *miks-* ja *kuidas-*küsimusi. Võimalusel tuleks vältida tekstist lihtsalt leitavate vastustega ühesõnalisi faktiküsimusi, mis pärsivad õppija mõttetööd (Burns, Roe & Ross, 1988; Duff & Maley, 2000).

2. Lugemisoskus keelepädevuse toetajana III kooliastmes

Chomsky (1957) definitsiooni järgi moodustavad keelepädevuse (*linguistic competence*) inimese teadvuses olevad korrastatud reeglid, mida vastavalt suhtlusolukorrale meenutatakse ja rakendatakse. Põhikooli riiklik õppekava (Lisa 1, 2011) täpsustab, et keelepädevus on oskus keelt mõista ja seda igapäevaelus kasutada. Keelepädevust arendatakse nelja keelelise osaoskusega – kirjutamise, kõnelemise, kuulamise ja lugemisega.

Grabe (2002) pakub lugemise kõige üldisema definitsioonina, et lugemine on tekstist informatsiooni kogumine ning seejärel saadud teadmiste kasutamine. Aldersoni (2000), järgi võib lugemise eesmärk olla erinev: lugemine ellujäämiseks, õppe-eesmärgil lugemine ning ajaviiteks lugemine. Ellujäämiseks lugemise all mõistetakse igapäevases keskkonnas ümbritseva informatsiooni, näiteks märkide, graafikute, siltide, lugemist. Õppe-eesmärgil lugemine toimub tavaliselt klassiruumis ja see on konkreetsetele eesmärkidele suunatud. Ajaviiteks lugemise alla kuulub näiteks raamatute või ajakirjade lugemine.

Vastavalt erinevatele lugemise eesmärkidele peavad ka klassiruumis kasutatavad lugemistekstide tüübid olema erinevad, et õpilased tuleksid igapäevases keskkonnas toime. Kuues Lõuna-Soome koolis läbi viidud uurimusest selgus, et veel II kooliastme lõpus ja III kooliastme alguses esines õpilastel märkimisväärseid probleeme erinevate tekstide

mõistmisega (Merisuo-Storm, 2007). Eestis kehtiva põhikooli riikliku õppekava (2014) järgi peab õpilane III kooliastme lõpuks valdama A-võõrkeelt tasemel, mis võimaldab igapäevases olukorras suhelda „ning lugeda ja mõista eakohaseid võõrkeelseid tekste“ (Põhikooli riiklik õppekava, 2014). Põhikooli riikliku õppekava lisas 2 (2011) on täpsustatud, et põhikooli lõpuks peab õpilane oskama soravalt lugeda A-võõrkeelset eakohast kirjandust ning kasutama kõikides õppeainetes vajaliku informatsiooni leidmiseks erinevaid võõrkeelseid teabeallikaid.

3. Lugemistekstide tüübid

Lugemisoskuse arendamiseks ja keeleõppeks ei ole žanrilisi piiranguid (Brumfit, 2000). Eelkõige soovitatakse valida tekste autentsete materjalide ehk originaalmaterjalide, mitte keeleõppeks mõeldud materjalide hulgast. Autentsete materjalide kasutamisel kogevad õpilased ehedat keelekasutust originaalkontekstis. Samuti peetakse autentsete tekstide eeliseks õpilaste suurt huvi nende vastu ning nende motiveerivat rolli keeleõppes. Mitteautentsete ehk spetsiaalselt keeleõppeks loodud tekstide puudustena on toodud välja kunstlikku ja kohmakat keelekasutust ning ebaloomulikkust. Sellised tekstid on head erinevate grammatiliste struktuuride õpetamiseks, kuid mitte lugemise kui oskuse õpetamiseks (Berardo, 2006). Ka põhikooli riiklik õppekava (2014) soovib III kooliastmes erinevate autentsete materjalide kasutamist, tuues välja ilukirjanduse ja ajaleheartiklid.

Erinevad autorid toovad keeleõppeks sobivate tekstidena välja luuletused, novellid, näidendid, romaanid (Hismanoglu, 2005), rahvajutud, laulud (Ebong, 2004), ajalehe- ja ajakirjaartiklid, tänavasildid, menüüd, ja ajagraafikud (Berardo, 2006; Guo, 2012). Luuletusi soovitatakse neis esinevate rohkete kujundite, näiteks metafooride ja sümbolite tõttu. Luule on hea vahend tutvustamiseks õpilastele keele kujundlikkust (Hismanoglu, 2005). Hismanoglu (*ibid.*) lisab ka, et tänu proosakirjanduse elulisusele, igapäevastele tegelaskujudele ja igapäevaelu kajastamisele on romaanid ja novellid suurepäraseks allikaks, õpilaste väärtushinnangute kujundamiseks, õppekava läbivate teemade õpetamiseks, teiste riikide ja rahvaste kultuuri tutvustamiseks ning kriitilise mõtlemise arendamiseks. Ka rahvajutud ning laulud sobivad hästi väärtuste ja traditsioonide edastamiseks ja tutvustamiseks (Ebong, 2004). Näitekirjanduse suure lisaväärtustena toob Hismanoglu (2005) välja õpilaste loovuse ja esinemisoskuse arendamise. Autentsete lugemistekstide kasutamine keeleõppes kannab eelkõige praktilist väärtust – õpilased harjuvad kasutama õpitavat keelt igapäevaseks ühiskonnas toimetulekuks. (Berardo, 2006; Guo, 2012; Põhikooli riiklik õppekava, 2014).

Eesti koolides kasutatavate II kooliastme inglise keele õpikute uurimisel ilmnes, et üldjoontes jagunevad õpikutes kasutatavad autentset ilukirjanduslikud tekstid kolmeks – luuletused või laulud, rahvajutud ning pikema teksti katkendid (Leerima, 2013). Kuigi autentsete materjalide ja kirjanduse kasutamise põhjenduseks keeleõppes tuuakse välja, et see tekitab õpilastes huvi (Berardo, 2006; Brumfit, 2000; Hismanoglu, 2005), on Eestis läbi viidud uurimuse põhjal just ilukirjanduslikud ning laulutekstid ühed ebahuvitavaimad materjalid inglise keele tundides (Kreitsmann, 2014). Õpetaja ülesanne on aga leida ja valida õpilastele kõige paremini sobivad tekstid ja ülesanded, otsides vajadusel abi lisaallikatest (Hismanoglu, 2000). Nii motiveeritakse õpilasi ka vabal ajal endale meeldivat ja huvipakkuvat teksti lugema ning koos sellega üldist lugemisharjumust kinnistama (Merisuo-Storm, 2006).

4. Lugemistekstide valik ja lugemist mõjutavad tegurid

Keeleõppes osaleb õpilase lugemisprotsessis ka õpetaja, kes suunab ja juhendab õppurit selle protsessi vältel (Day & Bamford, 1998). Kuigi õpikute koostajad on lugemistekstidest juba oma valiku teinud, ei pruugi õpikus olev materjal alati kõigile õppijatele sobida. Nii peab keeleõpetaja oskama valida just oma õpilastele ja olukorrale kõige paremini sobivaid tekste (Harmer, 2007; Hismanoglu, 2000). Lugemine on passiivne osaoskus, mis tähendab, et õppija sõltub info vastuvõtmisel ja töötlemisel täielikult talle ette antud materjalist (Jung, 2006), seega mõjutavad lugemist mitmed lugejast sõltumatud tegurid, millega peab õpetaja lugemistekstide valikul arvestama.

Lugemistekstide valikul peab arvestama teksti pikkuse, žanri, sõnavara, lauseehituse ja grammatikaga samuti õpilaste keeletaseme, huvide ja kultuuritaustaga (Hismanoglu, 2005; Sasson, 2007) ning tekstis peituvate ideede keerukusega ehk kontekstilise aspektiga (Duff & Maley, 2000). Samuti on Duff ja Maley (*ibid*) maininud ühe teksti valikut mõjutava aspektina aktsepteerimise probleemi ehk põhimõttelise vastasseisu mõnele autorile või žanrile. Brumfit (2000) lisab eelmainitud teguritele, et lugemistekstis peaks olema äratuntav kasvatuslik mõte, õppimisel peaks kasutama mitmeid erinevaid žanreid ning lugemistekstide valikul peaks kindlasti arvestama klassikaliste tuntud autoritega.

Lugemistekste ei saa nende sisu tõttu liigitada kergeteks või rasketeks - teksti raskusastet mõjutavad sellele lisanduvad ülesanded ja lugemise eesmärk, mis omakorda määravad ka vajamineva lugemisstrateegia. Nii võib ka juba algtasemel keeleõppijatele valida lugemiseks keerulisi tekste, kui sellele lisanduvad ülesanded on lihtsad ja huvipakkuvad (Duff

& Maley, 2000; Hismanoglu, 2005; Sasson, 2007). On oluline, et lugemisteksti käsitlemisel ei antaks edasi vaid oskust kasutada sõnavara ja moodustada struktuuride näitel lauseid – lugemisteksti valimisel ja sellega töötamisel peab pöörama tähelepanu ka tekstis peituvale sõnumile (Cook, 2001). Reichenberg ja Thorson (2002) väidavad, et enamik inglise keele õpikuid eeldavad õpilastelt eelnevaid teadmisi mõnest muust valdkonnast ning uue informatsiooni ja eelteadmiste ühendamist. Juhul kui õpilastel vajalikud eelteadmised puuduvad, ei oska nad saadud informatsiooni kasutada ja lugemine jääb pinnapealseks ja teksti sõnum ei jõua kohale. Õigete tekstide ja ülesannete valikul on võimalik seda olukorda parandada.

5. Lugemisoskust arendavad ülesanded ja ülesandetüübid

Lugemisülesannete peamine eesmärk on aidata õpilast tekstiga töötamisel ja selle mõistmisel (Johnson, 2001). Lugemistekstide juures ülesannete varieerimine motiveerib õpilasi tekstiga töötama ja detaile märkama ning soodustab koostööd kaasõpilastega (Duff & Maley, 2000). Lugemisülesandeid võib klassifitseerida erinevalt, kuid ühe levinuma võimalusena pakuvad erinevad autorid välja ülesannete jaotamise lugemiseelseteks, -aegseteks ja –järgseteks ülesanneteks (Medina, 2008). Medina (*ibid*) lisab, et kui kõikidele lugemistekstidele lisada sobivaid ja eesmärgistatud lugemiseelseid, -aegseid ja –järgseid ülesandeid, suudavad õpilased luua parima võimaliku seose loetu ja reaalsuse vahel.

Lugemiseelsed ülesanded. Lugemiseelsete ülesannete eesmärk on rakendada õpilaste eelnevaid teadmisi, et motiveerida õppijaid, tekitada neis huvi ja valmistada ette eelolevaks tekstiks. Õpetaja ülesanne on lugemiseelsete ülesannete abil suunata õpilasi valima oma eelteadmistest vajalikku informatsiooni ning seostama seda igapäevaelu ja lugemistekstiga. Lugemise selles faasis annab õpetaja õpilastele ka teksti käsitlemiseks vajalikku uut informatsiooni – ta selgitab uut sõnavara ja täpsustab mõisteid (Farmer, 2008; Medina, 2008; Pardo, 2004; Stott, 2001). Lugemiseelsete ülesannete hulka kuuluvad näiteks arutlus või vestlus, piltide või võtmesõnade põhjal teksti sisu arvamine, teksti kohta küsimuste moodustamine.

Lugemisaegsed ülesanded. Lugemisaegsete ülesannete eesmärk on aidata õpilastel mõista teksti ning omandada elemente teksti struktuurist, näiteks omandada uut sõnavara ja lausestruktuure. Õpilaste ülesanne on lugemise ajal seostada uut teadmist eelteadmistega (Farmer, 2008; Medina, 2008; Pardo, 2004). Lugemisaegseteks ülesanneteks sobivad näiteks lünkade täitmise harjutused, *järjesta*-tüüpi ülesanded ja pealkirjastamist nõudvad ülesanded.

Lugemisjärgsed ülesanded. Lugemisjärgsete ülesannete eesmärk on täpsustada ja kasutada lugemistekstist saadud uut informatsiooni, et kontrollida, kuidas lugeja mõistab teksti. Lugemisjärgsete ülesannetega soovitakse tavaliselt suunata õpilasi analüüsima loetud ja arutlema teksti üle. Selline kokkuvõtete tegemine aitab õpikut paremini kinnistada ja uut informatsiooni igapäevaeluga seostada (Farmer, 2008; Medina, 2008; Pardo, 2004). Lugemisjärgsete ülesannetena võib kasutada näiteks arutelu tüüpi küsimusi, tõlkimist, dialoogide koostamist, loole alternatiivse lõpu või ümberjutustuse kirjutamist.

Hea keelekasutaja leiab tasakaalu kõigi nelja keelelise osaoskuse vahel, mistõttu tuleks keeletunnis erinevate oskuste õpetamist integreerida. Tänapäevases haridussüsteemis ei õpetata ühtki osaoskust eraldi (Põhikooli riiklik õppekava, 2014). Kuigi lugemistekstidega kaasnevaid ülesandeid loetakse kokkuleppeliselt lugemisülesanneteks, arendatakse nendega tihti ka teisi keelelisi osaoskuseid – kõnelemist, kuulamist ja kirjutamist. Nii võime näiteks tekstile eelnevate või järgnevate arutelu-tüüpi küsimustele vastamise puhul rääkida nii lugemis- kui kõnelemisülesandest ning loetud tekstile uue lõpu kirjutamine on lisaks lugemisülesandele ka kirjutamisülesanne (Hismanoglu, 2005). Nii nagu lugemistekstide, nii ka lugemisülesannete puhul ei pea õpetaja lähtuma üksnes sellest, mis on õpikutes juba ette antud, vaid võib julgelt ülesandeid varieerida vastavalt õpilaste eripäradele ja oma õpetamisstiilile (Pardo, 2004).

6. Lugemistekstidega koos esinevad aruteluküsimused

Kõiki tekste saab tõlgendada mitmeti ning erinevad inimesed tajuvad ja mõistavad loetud erinevalt. Sama algtekst võib teksti autoris ja lugejates tekitada erinevaid ideid ja assotsiatsioone (Butcher & Kintsch, 2003; Duff & Maley, 2000). Kõige suuremat mõju loetu mõistmisele avaldavad eelkõige lugeja maailmataju ja eelnevad teadmised. Et loetu muutuks õpilastele arusaadavaks tervikuks, soovitatakse lugemisteksti eel või järel kasutada arutelule suunavaid küsimusi, mis aitavad lugejal leida tekstist vajalikku infot ning näha teksti kui üht osa arutlusest (Littlewood, 1999). Lugemiseelsete aruteluküsimuste abil saab aktiveerida õpilaste eelteadmisi enne teksti lugemist ning suunata nende mõtted käsitletavale teemale (Farmer, 2008; Stott, 2001), kontrollida õpilaste tekstimõistmist ning õpetada kultuuri ja väärtuseid (Brumfit & Carter, 2000). Lugemisjärgsete aruteluküsimuste abil saavad õpilased väljendada lugemise ajal tekkinud mõtteid ning neid kaaslaste mõtetega võrrelda.

Hismanoglu (2005) jaotab lugemisülesanded kolmeks erinevaks tasemeks. Esimese ja kõige lihtsama taseme ülesanded nõuavad tekstist leitavaid lühikesi faktilisi vastuseid. Teise

taseme ülesannete puhul arutlevad õpilased selle üle, mida võis autor oma tekstis erinevate sümbolitega tähistada ja mida ta võis nende sümbolite all mõelda. Kõrgeima taseme ülesanded suunavad õpilasi loetu ja igapäevaelu vahel seoseid looma. Aruteluküsimused kuuluvad selle jaotuse järgi nii teisele kui ka kolmandale tasemele. Samas tuleb jälgida, et ka Duffi ja Maley (2000) nimetatud lingvistilist aspekti – teksti ja sellele eelneva või järgneva arutluse raskusaste vastavust õpilaste keeletasemele – oleks silmas peetud.

7. Õppekava läbivad teemad lugemisülesannetes

Tänapäeva hariduses väärtustatakse ainete ja ainevaldkondade mitmekesisust. On otstarbekas õppida ja arendada uusi teadmisi ühtse tervikuna, lõimides erinevaid õppeaineid, teemavaldkondi, igapäevaelu ja ühiskonda, kasutades õppekava läbivaid teemasid. Selline lähenemine soosib õpetajatevahelist koostööd, võimaldab muuta õpet mitmekesisemaks ning toetab õppija terviklikku arengut (CIDREE, 2005; Läbivad teemad õppekavas, 2009; Pomphrey & Moger, 1999). 2005. aastaks olid õppekava läbivad teemad kasutusel peaaegu kõikides Euroopa riikide haridusprogrammides (CIDREE, 2005).

Eestis kehtiva põhikooli riikliku õppekava (2014) järgi on õppekava läbivad teemad üld- ja valdkonnapädevuste, õppeainete ja ainevaldkondade omavahelise seostamise vahend ja nendega tuleb koolikeskkonna kujundamisel arvestada. Läbivad teemad „käsitlevad ühiskonnas tähtsustatud valdkondi ning võimaldavad luua ettekujutuse ühiskonna kui terviku arengust, toetades õpilase suutlikkust oma teadmisi erinevates olukordades rakendada“ (*ibid*). Esmakordselt rakendati õppetöös läbivaid teemasid, kui 2002. aasta Põhikooli riiklikus õppekavas sätestati esimesed 4 läbivat teemat, milleks olid keskkond ja säästev areng, tööalane karjäär ja selle kujundamine, infotehnoloogia ja meedia ning turvalisus.

Kehtivas redaktsioonis (2014) on esitatud kaheksa läbivat teemat:

- 1) elukestev õpe ja karjääri planeerimine;
- 2) keskkond ja jätkusuutlik areng;
- 3) kodanikualgatus ja ettevõtlikkus;
- 4) kultuuriline identiteet;
- 5) teabekeskkond;
- 6) tehnoloogia ja innovatsioon;
- 7) tervis ja ohutus;
- 8) väärtused ja kõlblus.

Et selgitada välja missugused on Euroopa riikides enim levinud õppekava läbivad teemad, viidi 2001. aasta konverentsil läbi uurimus, milles analüüsiti 27 Euroopa riigi kohustuslikke ja vabatahtlikke läbivaid teemasid (CIDREE, 2001). Uurimuses järjestati kokkuvõtvalt 16 läbivat teemat:

- 1) tervis ja spordiharidus;
- 2) keskkond ja jätkusuutlik areng;
- 3) kodanikualgatus ja ettevõtlikkus;
- 4) teabekeskond;
- 5) meediaharidus;
- 6) elukestev õpe ja kriitiline mõtlemine;
- 7) kultuuriline haridus;
- 8) filosoofia ja eetika;
- 9) kultuuriline identiteet;
- 10) probleemilahendus;
- 11) rahvusvaheline haridus;
- 12) liiklusohutus;
- 13) iseseisvaks eluks valmistumine;
- 14) tehnoloogia ja innovatsioon;
- 15) majanduslik haridus;
- 16) karjääri planeerimine.

Kuigi läbivate teemade lülitamine õppetöösse muutub Euroopas aina levinumaks, on siiani pööratud vähe tähelepanu läbivate teemade eesmärgipärasuse hindamisele (CIDREE, 2005). Eestis viisid Kõiv, Lamesoo ja Luisk aastatel 2008-2010 läbi uuringu „Riikliku õppekava läbivate teemade rakendamise strateegia põhikoolis”, et mõista kõigi läbivate teemade rakendamist. Uurimuses osales juhuslikult valitud üheksandate klasside aineõpetajad üle Eesti ning uurimuse eesmärgiks oli koguda tagasisidet õppekava läbivate teemade reaalsest kajastamisest klassiruumis. Läbi viidud uurimusest selgus, et uues õppekavas kehtestatud läbivate teemade rakendamisel on õpetajatel mitmeid muresid. Õpetajate jaoks on läbivate teemade sõnastus keeruline ning nende roll õppetöös segane. Samuti tundsid intervjuueeritud õpetajad vajadust tugimaterjalide järele ning tundsid muret selle üle, kuidas jagada aega läbivate teemade õpetamise ja riigieksamiteks valmistumise vahel (Kõiv, Lamesoo ja Luisk, 2010). Uurijad jõudsid järeldusele, et kõik nimetatud probleemid on omavahel seotud, mis tähendab, et kui lahendada esimene mure ning selgitada õpetajatele nende ülesannet läbivate teemade õpetamisel koolis, lahenevad ka ülejäänud probleemid.

8. Kohalike ja inglise keelt emakeelena kõnelevate autorite õppematerjalid

Tomlinsoni ja Masuhara (2008) hinnangul domineerivad inglise keele kui võõrkeele õppes eelkõige rahvusvahelised Suurbritannia kirjastajate õpikud. Tomlinson (2010) väidab aga, et paljud õpetajate ja õpilaste seas hinnatud rahvusvaheliseks kasutamiseks mõeldud inglise keele kui võõrkeele õppeks kasutatavad õpikud ei ole piisavalt sobival tasemel, ei vasta tegelikult õpilaste vajadusele ning nende rakendamine ei too kaasa õpilaste ka kõige elementaarsema keelepädevuse arengut. Seda võib põhjustada liigne keskendumine grammatika õpetamisele ning igapäevase keeleoskuse arendamise tagaplaanile jätmise. Sellised rahvusvahelised õpikud võivad küll õpetajaid ja õpilasi esmapilgul paeluda kohalikest autoritest erineva lähenemise või teistsuguse ülesehitusega, kuid Mellitti järeldab oma uurimuses (2013), et rahvusvahelised õpikud jäävad õpilastele siiski ühiskondliku tausta mõistes võõraks ja arusaamatuks. Nii ei teki õpilastel tekstide ja ülesannetega niivõrd tugevat isiklikku sidet, kui mõne kohaliku autori koostatud kohalikku keskkonda sobituva õpiku puhul (Mellitti, 2013). Samuti on Tomlinson ja Masuhara (2010) väitnud, et Suurbritannias välja antud rahvusvahelised õpikud on ülesehituselt liiga keerukad ning segadusttekitavad.

Ida-Euroopas ja endistes Nõukogude Liidu riikides kasutatakse ulatuslikult Suurbritannia autorite rahvusvahelisi õpikuid. Kohalike autorite õpikuid kasutatakse pigem Suurbritanniast geograafiliselt kaugemates, idapoolsemates riikides (Bolitho, 2008). Kohalike autorite koostatud õppematerjalid aga arvestavad tõenäolisemalt õpilaste individuaalsete erinevuste ja vajadustega ning kultuurilise kontekstiga kui suurte ülemaailmsete kirjastuste kommertsõpikud (Tomlinson, 2000). Taiwanis läbi viidud uurimuses (Yen, 2000) analüüsiti üht kohalikku inglise keele kui võõrkeele õppekomplekti ühe Ameerika Ühendriikides välja antud inglise keele kui teise keele õppekomplektiga. Analüüsitulemused vastandusid eelnevatele autoritele ning uurimusest selgus, et Taiwanis avaldatud õppekomplektid ei vastanud kohalike õpilaste vajadustele ega arvestanud tekstide, ülesannete ja piltide valikul kohaliku kultuuriga. Yen (2000) soovitab oma uurimuse kokkuvõttes õpetajatel ja õpilastel suhtuda õpikutes sisalduvasse kultuurilisse konteksti allikakriitiliselt.

9. Uurimuses kasutatavad põhimõisted

III kooliaste. III kooliaste on õppeaste põhikoolis, mille moodustavad 7.–9. klass (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2015).

A-võõrkeel. A-võõrkeel või esimene võõrkeel on emakeele järel teine keel, mida õpilane hakkab koolis õppima. Paljudele õpilastele on A-võõrkeele esimene kokkupuude

võõra keele ja kultuuriga, mistõttu on eriti oluline tekitada õppijates huvi ka teiste keelte ja kultuuride vastu. III kooliastmes suheldakse A-võõrkeele tunnis peaaesjalikult õpitavas keeles (Euroopa keeleõppe raamdokument, 2007; Põhikooli riiklik õppekava, Lisa 2, 2011).

Autentne lugemistekst. Autentsed lugemistekstid on originaaltekstid, mis ei ole kirjutatud keeleõppe eesmärgil. Autentsete tekstide hulka kuuluvad näiteks ilukirjandus, ajaleheartiklid, menüüd (Berardo, 2006).

Keeleline osaoskus. Keeleõppes eristatakse nelja osaoskust: lugemist, kirjutamist, kuulamist ja kõnelemist (Cook, 2001; Hismanoglu, 2005; Johnson, 2001). Keeleliste osaoskuste arendamisel arendatakse ka keelepädevust ehk oskust keelt mõista ja seda igapäevaelus kasutada (Põhikooli riiklik õppekava, Lisa 1, 2011).

Keelepädevus. Keelepädevus ehk oskus keelt mõista ja seda igapäevaelus kasutada (Põhikooli riiklik õppekava, Lisa 1, 2011) on suhtluspädevuse üks osa (Euroopa keeleõppe raamdokument, 2007).

Kriitiline mõtlemine. Kriitilise mõtlemise abil eristame olulise informatsiooni ebaolulisest (Halpern, 2014).

Lugemisoskus. Lugemine on keeleõppe üks neljast osaoskusest (Cook, 2001; Hismanoglu 2005), mille kaudu kujundatakse õpilaste keelepädevust (Põhikooli riiklik õppekava, Lisa 1, 2011). Lugemine kõige otsesemas tähenduses on tähemärkide ja sõnade kokku lugemine ja mõtestamine, üldisema definitsiooniga selgitatakse lugemist kui teksti autori, teksti ja lugeja vahelist kommunikatsiooni, informatsiooni edastamist ja vastuvõtmist (Uusen, 2002).

Lugemisülesanne. Ülesanne on eesmärgipärane toiming, mida õpilane peab probleemi lahendamise eesmärgi saavutamise nimel täitma (Euroopa keeleõppe raamdokument, 2007). Lugemisülesanne on lugemisteksti lugemise eel, ajal või järel tehtav eesmärgistatud tegevus, et arendada lugemisoskust (Harmer, 2007).

Lugemistekst. Tekst on igasugune kindla valdkonnaga seotud kirjalik väljend, „mis muutub ülesande täitmisele suunatuna keeleliseks toiminguks, olgu abivahendi või eesmärgina, tulemuse või protsessina“ (Euroopa keeleõppe raamdokument, 2007).

Meetod. Meetodid on klassiruumis läbiviidavate ülesannete ja tegevuste kogumid. Meetodite puhul mängivad eelkõige rolli õpilase ja õpetaja käitumine, suhtumine ja tunni eripära (Brown, 2001; Harmer, 2007).

Õppekava läbivad teemad. Õppekava läbivad teemad on üld- ja valdkonnapädevuste, õppeainete ja ainevaldkondade omavahelise seostamise vahend, mis „käsitlevad ühiskonnas tähtsustatud valdkondi ning võimaldavad luua ettekujutuse ühiskonna kui terviku arengust,

toetades õpilase suutlikkust oma teadmisi erinevates olukordades rakendada“ (Põhikooli riiklik õppekava, 2014). Viimase põhikooli riikliku õppekava redaktsiooni (2014) järgi peavad õpetajad oma igapäevases aine edastamises arvestama kaheksa läbiva teemaga.

Õppevara. Õppevara ehk õppekomplekt moodustub õppeaine edastamiseks vaja olevatest vahenditest. Tavaliselt on põhivahendiks õpik, millele lisanduvad inglise keele õpetamisel näiteks töövihikud, õpetaja raamatud, slaidikomplektid, sõnaraamatud, helifailid. Õppevara peab olema vaheldusrikas, kuid samas moodustama ka ühtse terviku (Mikk, 2000).

10. Varasemad uuringud

Keeleõppeks kasutatavate õppematerjalide valik on suur ning täieneb aastatega üha enam. Masuhara ja Tomlinson viisid 2008. aastal läbi uurimuse Suurbritannias välja antud inglise keele õpikutele hinnangu andmiseks. Uurimusest selgus, et õpikud, mis on mõeldud nii inglise keelt emakeelena kõnelevate õppijate keeleoskuse parandamiseks kui ka inglise keele kui võõrkeele õpetamiseks, jäävad hätta selgete eesmärkide püstitamisel ning on keerulise ülesehitusega. Masuhara ja Tomlinson (2008) lisasid uurimusele omapoolseid soovitusi nii õppematerjalide koostajate kui õpetajate vaatenurgast. Nii toodi välja, et keeleõppeks sobivaimad materjalid peaksid varieeruma nii keeleliselt kui ka teemade ja ülesannete kaupa, nii et iga õppija saaks leida endale midagi meelepärast. Samas peaksid õpikud siiski kandma endas kindlat struktuuri, sest liigne universaalsus võib muuta õpiku oma ülesehituselt keeruliseks ning paljudele huvigruppidele sobimise asemel ei sobi see kellelegi. Türgis läbiviidud uurimuse põhjal soovitatakse õpikute analüüsi teostada regulaarselt, et leida uuendamist või parendamist vajavaid materjale (Kirkgöz, 2009).

Tartu Ülikoolis on varem inglise keele õpikuid uurinud Maarja Suigusaar, kes oma magistritöös (2012) keskendus II kooliastmele ning analüüsis kirjutamisoskust arendavaid ülesandeid õpikutes *I Love English* ja *Click On*. Suigusaare tööst ilmnas, et uuritud õpikutes on eelistatud üht tüüpi kirjutamisülesandeid teistele ning et õpilaste igapäevaeluga seotud ülesandeid leidis õpikutes vähe. Ometi soovitavad erinevad autorid (Duff & Maley, 2000; Masuhara & Tomlinson, 2008; Mikk, 2000) arvestada õppematerjalide koostamisel ja valimisel just õpilaste huvide ning igapäevaeluga, et luua ühtne tervik koolis õpitu ja ühiskonnaelu vahel (Põhikooli riiklik õppekava, 2014). Lugemisoskuse arendamist gümnaasiumiastmes on Tartu Ülikooli Narva Kolledžis uurinud Olga Hmelkova (2013). Hmelkova püstitas oma bakalaureusetöös hüpoteesi, et gümnaasiumiastmes kasutatavad

inglise keele õpikud ei soodusta õpilaste funktsionaalse lugemisoskuse arenemist, mille tõestamiseks analüüsis õpikuid sarjadest *All the World's a Puzzle* ja *Matrix*.

11. Uurimuse eesmärgid ja uurimisküsimused

Põhikooli riikliku õppekava (2014) järgi on üheks nüüdisaegse õppijakeskse võõrkeeleeõppe tähtsamaks põhimõtteks õppematerjali sisu vastavus õpilase huvidega. Erinevate autorite järgi (Browni 2009; Guthrie & Klauda, 2012; Lyutaya, 2011; Mikk, 2000) järgi peavad õpikud olema koostatud nii, et iga õpilane leiaks sealt endale sobivaid tekste ja ülesandeid. Et lugemist ja teksti mõistmist lihtsamaks teha, peab õpetaja valima tekstile, õpilaste eale ja keeleoskusele vastavaid lugemisülesandeid.

Eelnevast tulenevalt on käesoleva uurimuse peaesmärgiks selgitada välja kui palju ja milliseid lugemisülesannete tüüpe esineb Eesti koolide III kooliastmes kasutatavates erinevates inglise keele õpikuseeriates ja millisel määral kajastavad lugemisülesanded õppekava läbivaid teemasid võrdlevalt inglise ja eesti autorite õpikutes. Uurimistöös püstitati järgmised uurimisküsimused:

1. *Kuidas on erinevates Eesti koolides III kooliastme inglise keele kui A-võõrkeelega õpikusarjades jaotunud lugemiseelsed, -aegsed ja -järgsed lugemisülesanded?* Lugemistekstidele lisanduvad ülesanded jagunevad levinuima jaotuse järgi lugemiseelseteks, -aegseteks ja -järgseteks lugemisülesanneteks. Lugemiseelsete ülesannete eesmärgiks on valmistada õppija lugemisteksti mõistmiseks ette, lugemisaegsed ülesanded aitavad õpilasel teksti kiiresti mõista, sellest üldist ülevaadet saada, samas kui lugemisjärgsed ülesanded on mõeldud loetu kinnitamiseks, arusaamise kontrolliks. Lugemisjärgsed ülesanded annavad võimaluse ka teemat arendada ja pikemalt arutleda (Farmer, 2008; Medina, 2008; Pardo, 2004).
2. *Missugune on erinevate lugemisülesannete esinemissagedus?* Haridus- ja teadusministri määruse „Nõuded õpikutele...” (2009) järgi tuleb õppetöös kasutada mitmekesiseid ülesandeid. Õppijakeskne õpetamine eeldab, et õpilastel tekib loetu ja õpitu vastu huvi (Põhikooli riiklik õppekava, 2014), huvi tekitamiseks peavad ülesanded varieeruma (Brown, 2009; Duff & Maley, 2000; Guthrie & Klauda, 2012; Lyutaya, 2011; Masuhara ja Tomlinson, 2008; Mikk, 2000).
3. *Kui suur on läbivate teemade osakaal erinevate õpikusarjade teemasid lugemisülesannetes?* Euroopas muutub üha levinumaks läbivate teemade kasutamine õppetöös, et lisaks traditsioonilisele aineõppele valmistada õpilasi koolis ette ka

iseseisvaks eluks (CIDREE, 2005; Põhikooli riiklik õppekava, 2014). Eestis kuuluvad läbivate teemade hulka elukestev õpe ja karjääri planeerimine, keskkond ja jätkusuutlik areng, kodanikualgatus ja ettevõtlikkus, kultuuriline identiteet, teabekeskond, tehnoloogia ja innovatsioon, tervis ja ohutus ning väärtused ja kõlblus. Kuigi läbivate teemade õpetamine võib tekitada õpetajates küsimusi, võimaldavad need mitmekesistada õpet ning toetada õppija terviklikku arengut (Läbivad teemad õppekavas, 2009).

4. *Kui suur on õppekava läbivate teemade osakaal erinevates õpikutes esinevates aruteluküsimustes?* Reichenbergi ja Thorsoni (2002) järgi on õpilastel tihti peale raske loetud teksti oma eelteadmiste ja igapäevaeluga seostada, mistõttu on oluline õpetada neile seoste loomist nii erinevates ainetundides õpitu kui ka igapäevaelu kogemuste vahel. Selline lähenemine aitab õppijal kujundada ühiskonnast tervikpilti (Thorson ja Reichenberg, 2002). Aruteluküsimuste abil saab suunata õpilasi tekstist saadud uut informatsiooni seostama igapäevaeluga ja eelnevate teadmistega (Farmer, 2008; Medina, 2008; Pardo, 2004).
5. *Missugused erinevused ja sarnasused esinevad Eestis ja Suurbritannias välja antud õpikuseeriade vahel?* Inglise keele kui võõrkeele õppes domineerivad rahvusvahelised Suurbritannia kirjastajate õpikud (Tomlinson ja Masuhara, 2008). Paljud rahvusvahelised õppematerjalid aga mitte ei arenda õpilaste keelepädevust vaid pigem pärsivad selle arengut (Tomlinson, 2010). Liigne universaalsus võib õpiku struktuuri muuta kohmakaks ja keeruliseks (Masuhara & Tomlinson, 2008), ning paljudele õpilasgruppidele sobimise asemel ei pruugi need tegelikult kellelegi sobida. Kohalike autorite õppematerjalid arvestavad aga kohaliku kultuurilise kontekstiga (Tomlinson, 2000). Taiwanis läbi viidud uurimuses aga selgus, et kohalike autorite koostatud õppekomplektid ei vastanud õpilaste vajadustele ega arvestanud tekstide, ülesannete ja piltide valikul kohaliku kultuuriga (Yen, 2000).

II METOODIKA

1. Valim

Valimi moodustamiseks tutvuti Haridusministeeriumi määrusega (2008), milles on nimekiri õpikutest, mis on Eesti koolides kasutamiseks heaks kiidetud. Samuti konsulteeriti erinevate Tartu koolide inglise keele õpetajatega, kes oma kogemusele toetuvalt soovitasid inglise keele õppeks enim kasutatavamaid õpikuid. Analüüsimiseks valiti Eesti koolides III kooliastmes kasutatavad õpikud seeriastest „I Love English“, „Step by Step“, „Click On“, „Enterprise“ ja „Blockbuster“. Kokku uuriti 10 õpikut. Tabelis 1 on toodud uurimuses analüüsitud õpikud koos autorite, väljaandjate ning avaldamise aastaga. Vestluses õpetajatega sai uurija soovitusi valimi koostamiseks. Valimist otsustati välja jätta III kooliastme 9. klassi õpikud, sest üldisel hinnangul on 9. klassi inglise keele kursus eelkõige eksamiks ettevalmistav, mistõttu ei ole need õpikud 7. ja 8. klassi õpikutega võrreldavad.

Tabel 1. Uurimuses analüüsitud õpikud.

Õpik	Autor(id)	Väljaandja	Avaldamise aasta
„I Love English 5“	Jõul, Kurm	Studium (Tartu)	2008
„I Love English 6“	Jõul, Kurm	Studium (Tartu)	2002
„Step by Step 5“	Kariis, Peets	Koolibri (Tallinn)	2008
„Step by Step 6“	Kariis, Peets	Koolibri (Tallinn)	2009
„Click On 2“	Evans, O'Sullivan	Express Publishing (Newbury)	2001
„Click on 3“	Evans, O'Sullivan	Express Publishing (Newbury)	2001
„Enterprise 2“	Dooley, Evans	Express Publishing (Newbury)	1997
„Enterprise 3“	Dooley, Evans	Express Publishing (Newbury)	1997
„Blockbuster 2“	Dooley, Evans	Express Publishing (Newbury)	2005
„Blockbuster 3“	Dooley, Evans	Express Publishing (Newbury)	2005

Valitud õpikud vastavad Haridusministeeriumi määruses „Nõuded õpikutele, töövihikutele ...“ (2009) välja toodud õppevahenditele esitatavatele nõuetele, mis tähendab, et õpikud on kooskõlas riikliku õppekavaga. Õpikute koostamisel on lähtutud alusväärtustest, üldpädevustest, läbivatest teemadest, ainekavades esitatud eesmärkidest, õppesisust ja õpitulemustest. Valitud õpikutes soositakse aktiivõppemeetodite rakendamist ja individuaalset lähenemist. Õppevara on õppijatele eakohane, nendes leiduvad ülesanded on mitmekesised ja otstarbekad ning tööjuhendid asjakohased ja arusaadavad. Õppevara on koostatud korrektses keeles ja õpikute maht arvestab õppijate kohustuslike õppetundide arvu. Tegemist on mugavusvalimiga – valitud on üldisel vaatlusel ja mõnede Tartu koolide raamatukogujuhatajate soovitatud Eesti koolides kõige kasutatavamad ja uurijale kättesaadavad õpikud. Kõik valitud õpikud kuuluvad Haridusministeeriumi määrusega kinnitatud III kooliastme inglise keele õpikute loetellu (2008).

2. Protseduur ja mõõtevahend

Valitud õpikutes loendati lugemisülesanded ja jagati need üldlevinud jaotuse järgi lugemiseelseteks, -aegseteks ja –järgseteks ülesanneteks. Lugemisülesanneteks loeti sellised ülesanded, millele eelnes või järgnes tekst ning mille töökäsk eeldas teksti kasutamist. Lugemisülesannete tüüpide määratlemisel lähtuti samuti ülesannete töökäskudest. Kui ülesanne koosnes mitmest töökäsust või mitmest osast (näiteks a ja b osa), loeti need omakorda eraldi ülesanneteks. Seejärel võrreldi erinevatest õpikutest ja õpikuseeriastest saadud andmeid omavahel. Õpikutes esinenud ingliskeelsete ülesannete nimetuste ja töökäskude eestikeelsete vastete leidmisel toetuti Kärtneri metoodikavihikule (2000).

Õppekava läbivate teemade kajastamise uurimiseks määratleti uuritavates õpikutes lugemisülesannete töökäskudele ja lugemistekstidele põhinedes põhikooli riiklikus õppekavas (2014) sätestatud läbivad teemad, sealjuures määrati igale ülesandele vaid üks kõige paremini sobiv läbiv teema. Aruteluküsimuste osakaalu hindamiseks määratleti ja loendati töökäskudele tuginedes lugemisülesannetes arutelule suunavad küsimused.

Magistritöö andmete kogumiseks ja uurimise läbiviimiseks on kasutatud kvantitatiivset sisuanalüüsi, sest erinevad autorid (Kalmus, 2004; Mikk, 2000; Pingel 1999) peavad seda sobivaks, kui töö eesmärk on mõõta õppevaras leiduvate ühikute esinemise sagedust ja intervalli. Andmete analüüsiks kasutati kirjeldavat statistikat. Ülesannete esinemissageduse näitamiseks arvutati ülesannete protsentuaalne osakaal õpikutes ja õpikisarjades.

Tulemuste analüüsiks ning tabelite ja graafikute koostamiseks kasutati andmetöötlusprogrammi Microsoft Excel 2010.

III TULEMUSED

1. Lugemisülesannete jaotumine

Kümnes uuritud õpikus oli kokku 1584 lugemisülesannet. Tabelist 2 näeme, et kõige rohkem lugemisülesandeid loetleti „Blockbuster“ sarja õpikutes, kus kahe õpiku peale esines 432 lugemisülesannet. Teistes Suurbritannias välja antud õpikuseeriates „Click On“ ja „Enterprise“ loetleti vastavalt 331 ja 327 lugemisülesannet. Kõige vähem lugemisülesandeid esines Eestis välja antud õpikusarjades „I Love English“ ja „Step by Step“, kus loetleti vastavalt 231 ja 263 lugemisülesannet.

Analüüsitud õpikutes leidis kõige rohkem lugemisjärgseid ülesandeid, mida loetleti kokku 1033. Lugemiseelseid ja lugemisaegseid ülesandeid oli kõikides õpikutes kokku vastavalt 298 ja 253. Kõige rohkem lugemiseelseid ülesandeid leidis õpikusarjades „Blockbuster“ ja „Step by Step“, vastavalt 124 ja 72. Kõige rohkem ehk 61 lugemisaegset ülesannet loetleti kokku õpikusarjades „I Love English“ ja „Enterprise“. Enim lugemisjärgseid ülesandeid leidis õpikusarjades „Blockbuster“ ja „Click On“, vastavalt 252 ja 240. Ülevaade lugemisülesannete arvust õpikusarjades on välja toodud tabelis 2.

Tabel 2. Lugemisülesannete arv õpikusarjade kaupa.

	Lugemiseelsed	Lugemisaegsed	Lugemisjärgsed	Kokku
I Love English	20	61	150	231
Step by Step	72	20	171	263
Click On	36	55	240	331
Enterprise	46	61	220	327
Blockbuster	124	56	252	432
Kokku	298	253	1033	1584

Kui võrrelda lugemisülesannete arvu õpikusarjades õpikute kaupa, siis õpikusarjadest mõlemas Eestis välja antud õpikusarjas „I Love English“ ja „Step by Step“ ning Suurbritannias välja antud õpikusarjas „Click On“ on rohkem lugemisülesandeid noorematele õpilastele mõeldud õpikutes (vastavalt „I Love English 5“, „Step by Step 5“, „Click On 2“). Kahes Suurbritannias välja antud õpikuseerias „Enterprise“ ja „Blockbuster“ on rohkem lugemisülesandeid aasta vanematele mõeldud õpikutes (vastavalt „Enterprise 3“ ja „Blockbuster 3“).

Keskmiselt oli lugemisülesandeid ühes õpikus 158 ja õpikusarjas 316. Üle keskmise oli lugemisülesandeid sarjades „Click On“, „Enterprise“ ja „Blockbuster“, samas kui alla

keskmise leitud lugemisülesandeid Eestis avaldatud õpikisarjades „I Love English“ ja „Step by Step“. Kümnest õpikust viies oli lugemisülesandeid vähem kui 158 ehk alla keskmise – „I Love English 5“ 126 ülesannet, „I Love English 6“ 105 ülesannet, „Step by Step 6“ 103 ülesannet, „Click On 3“ 126 ülesannet ja „Enterprise 2“ 133 lugemisülesannet. „I Love English“ sarja mõlemas õpikus esines lugemisülesandeid alla keskmise ja „Enterprise“ sarja mõlemas õpikus esines lugemisülesandeid üle keskmise. Ülevaade lugemisülesannete arvust õpikute kaupa on välja toodud tabelis 3.

Tabel 3. Lugemisülesannete arv õpikutes.

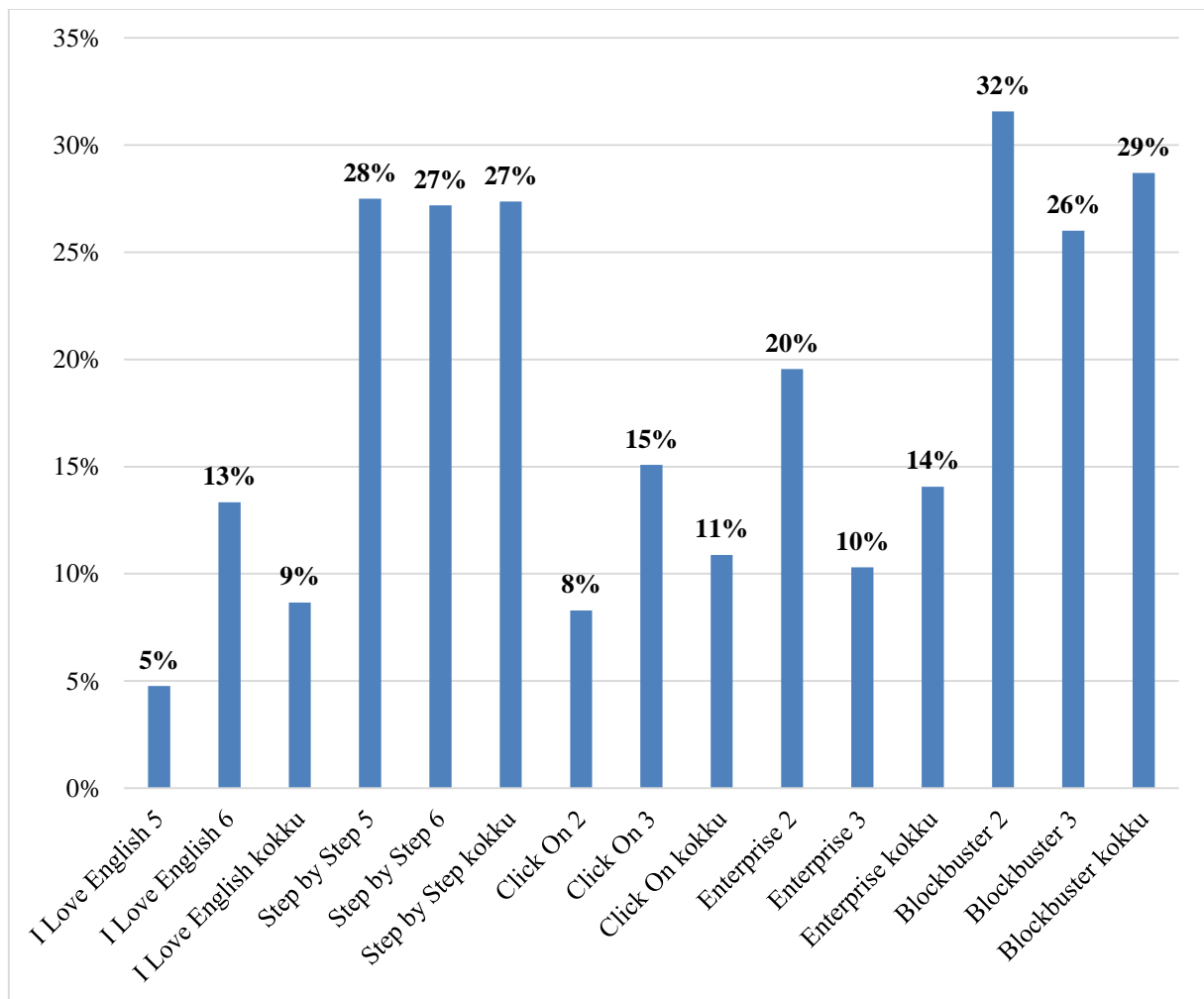
	Lugemiseelsed	Lugemisaegsed	Lugemisjärgsed	Kokku
I Love English 5	6	40	80	126
I Love English 6	14	21	70	105
I Love English kokku	20	61	150	231
Step by Step 5	44	13	103	160
Step by Step 6	28	7	68	103
Step by Step kokku	72	20	171	263
Click On 2	17	26	162	205
Click On 3	19	29	78	126
Click On kokku	36	55	240	331
Enterprise 2	26	29	78	133
Enterprise 3	20	32	142	194
Enterprise kokku	46	61	220	327
Blockbuster 2	66	28	115	209
Blockbuster 3	58	28	137	223
Blockbuster kokku	124	56	252	432

Uuritud õpikuid eraldi vaadeldes selgub, et neis kõigis esineb kõikidest lugemisülesannetest kõige rohkem lugemisjärgseid ülesandeid. Tabelist 3 näeme, et õpikisarjades „Step by Step“ ja „Blockbuster“ leidub kõikidest lugemisülesannetest kõige vähem lugemisaegseid ülesandeid, samas kui õpikisarjades „I Love English“, „Click On“ ja „Enterprise“ leidub kõige vähem lugemiseelseid ülesandeid.

2. Lugemisülesannete sagedus

Joonisel 1 on kujutatud lugemiseelsete ülesannete esinemissagedust õpikute ja õpikuseeriade kaupa, millelt näeme, et, lugemiseelseid ülesanded on uuritud õpikutes maksimaalselt 32% („Blockbuster 2“) ning minimaalselt 5% („I Love English 5“).

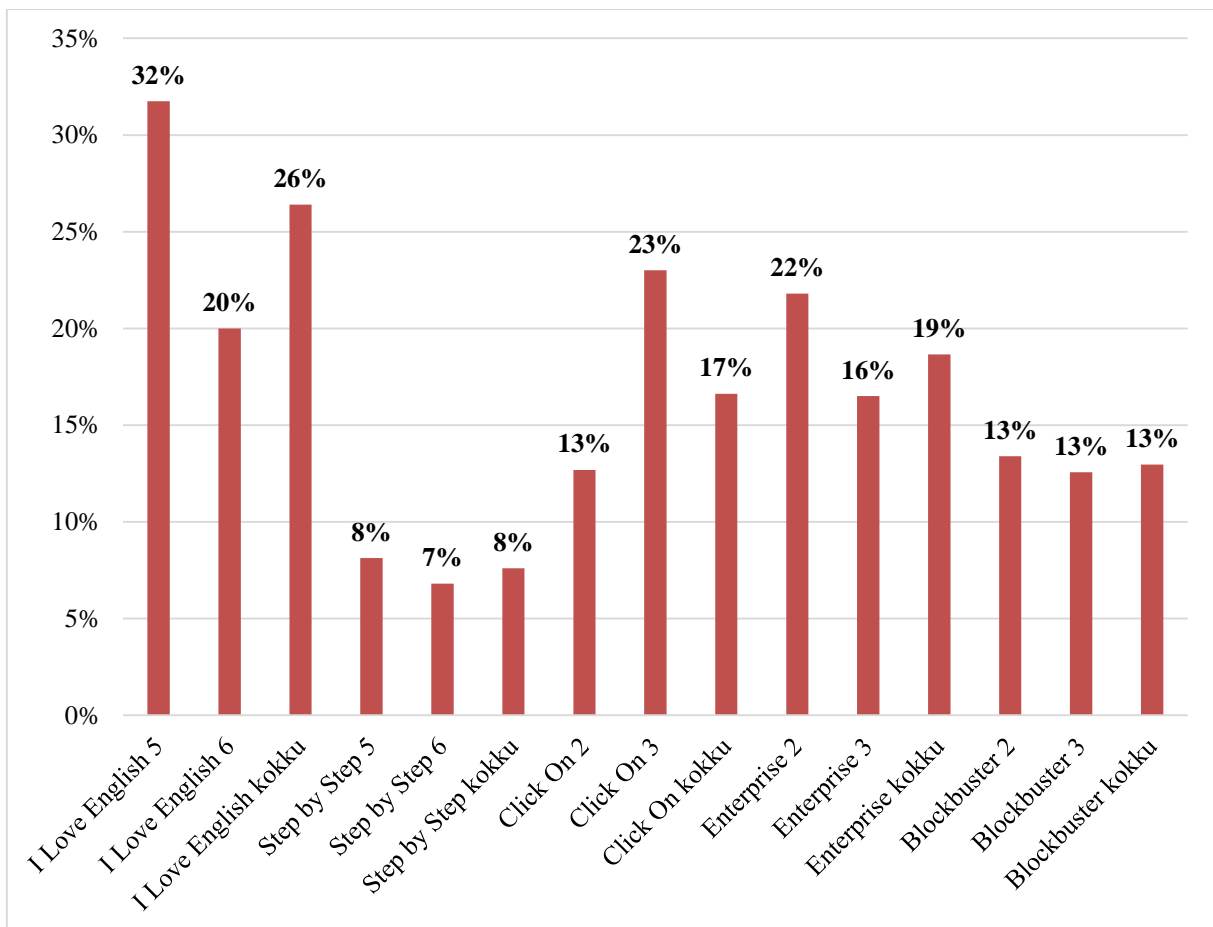
Protsentuaalselt kõige vähem on lugemiseelseid ülesandeid õpikisarjades „I Love English“ ja „Click On“, vastavalt 9% ja 11% kõikidest lugemisülesannetest. Protsentuaalselt kõige enam on lugemiseelseid ülesandeid õpikisarjades „Blockbuster“ ja „Step by Step“, vastavalt 29% ja 27% kõikidest lugemisülesannetest. Kui „I Love English“ ja „Click On“ sarjade õpikutes oli 8. klassidele mõeldud õpikutes rohkem lugemiseelseid ülesandeid, siis „Step by Step“, „Enterprise“ ja „Blockbuster“ õpikisarjades oli rohkem lugemiseelseid ülesandeid 7. klassidele mõeldud õpikutes. Üksikasjalik ülevaade lugemiseelsete ülesannete esinemissagedusest on joonisel 2.



Joonis 1. Lugemiseelsete ülesannete esinemissagedus õpikutes.

Joonisel 2 on kujutatud lugemisaegsete ülesannete esinemissagedust õpikute ja õpikuseeriade kaupa, millelt näeme, et lugemisaegseid ülesanded on uuritud õpikutes maksimaalselt 32% („I Love English 5“) ning minimaalselt 7% („Step by Step 6“). Protsentuaalselt kõige vähem on lugemisaegseid ülesandeid õpikisarjades „Step by Step“ ja

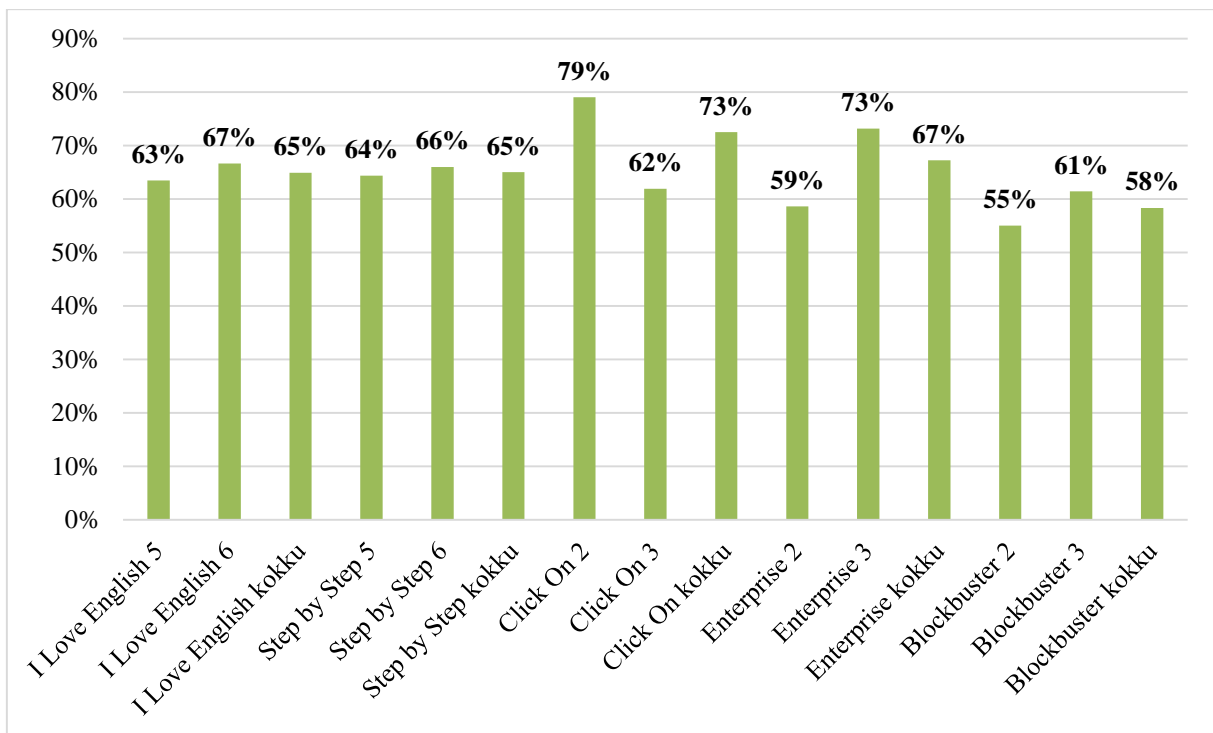
„Blockbuster“, vastavalt 8% ja 13% kõikidest lugemisülesannetest. Protsentuaalselt kõige enam on lugemisaegseid ülesandeid õpikusarjades „I Love English“ ja „Enterprise“, vastavalt 26% ja 19% kõikidest lugemisülesannetest. Kui „Click On“ sarjas oli rohkem lugemisaegseid ülesandeid 8. klassidele mõeldud õpikus, siis sarjades „I Love English“, „Step by Step“ ja „Enterprise“ oli rohkem lugemisaegseid ülesandeid 7. klassidele mõeldud õpikutes. Sarja „Blockbuster“ 7. ja 8. klassile mõeldud õpikutes oli lugemisaegseid ülesandeid kõikidest ülesannetest protsentuaalselt võrdselt, vastavalt 13%. Üksikasjalik ülevaade lugemisaegsete ülesannete esinemissagedusest on toodud joonisel 2.



Joonis 2. Lugemisaegsete ülesannete esinemissagedus õpikutes.

Joonisel 3 on kujutatud lugemisjärgsete ülesannete esinemissagedust õpikute ja õpikuseeriade kaupa, millelt näeme, et, lugemisjärgseid ülesanded on uuritud õpikutes maksimaalselt 79% („Click On 2“) ning minimaalselt 55% („Blockbuster 2“). Protsentuaalselt kõige vähem on lugemisjärgseid ülesandeid õpikusarjades „Blockbuster“, „I Love English“ ja „Step by Step“, vastavalt 58%, 65% ja 65% kõikidest lugemisülesannetest. Protsentuaalselt kõige enam on lugemiseelseid ülesandeid õpikusarjades „Click On“ ja „Enterprise“, vastavalt

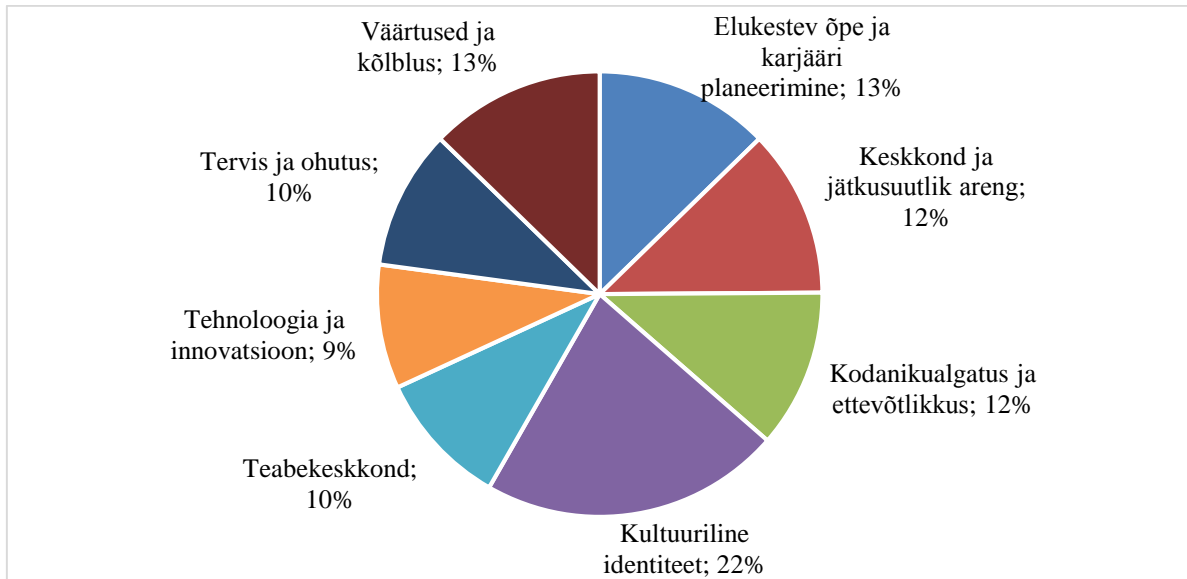
73% ja 67% kõikidest lugemisülesannetest. „Click On“ sarjas on 8. klassile mõeldud õpikus rohkem lugemisjärgseid ülesandeid kui 7. klassile mõeldud õpikus. Ülejäänud õpikusarjade 7. klassidele mõeldud õpikutes on lugemisjärgseid ülesandeid rohkem kui 8. klassidele mõeldud õpikutes. Üksikasjalik ülevaade lugemisjärgsete ülesannete esinemissagedusest on toodud joonisel 3.



Joonis 3. Lugemisjärgsete ülesannete esinemissagedus õpikutes.

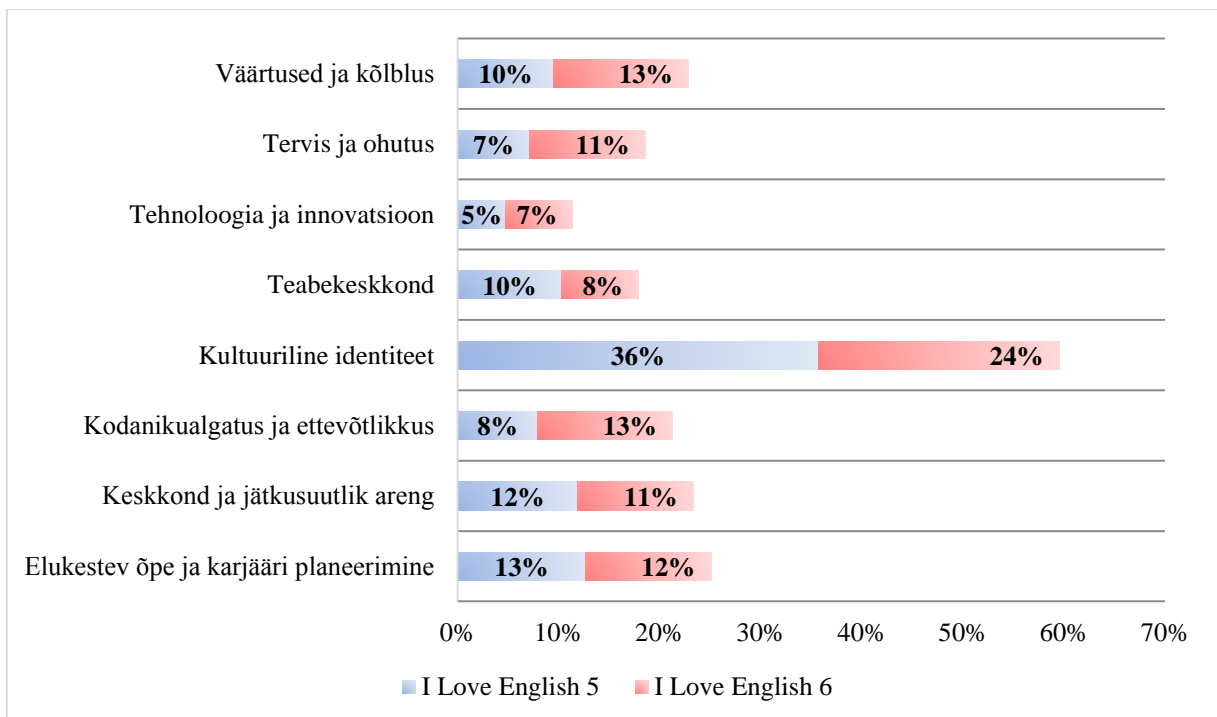
3. Läbivad teemad lugemisülesannetes

Uuritud õpikutes leiti kõik kaheksa Eestis kasutatavat läbivat teemat. Õpikute peale kokku esines läbivatest teemadest kõige rohkem kultuurilise identiteedi teemat (22%) ning väärtuste ja kõlbluse ja elukestva õppe ja karjääri planeerimise teemasid (mõlemat 13%). Kõige vähem esines uuritud õpikutes kokku tehnoloogia ja innovatsiooni teemat, vastavalt 9%. Üksikasjalik ülevaade läbivate teemade esinemisest kõikide õpikute lugemisülesannetes kokku on näha joonisel 4.



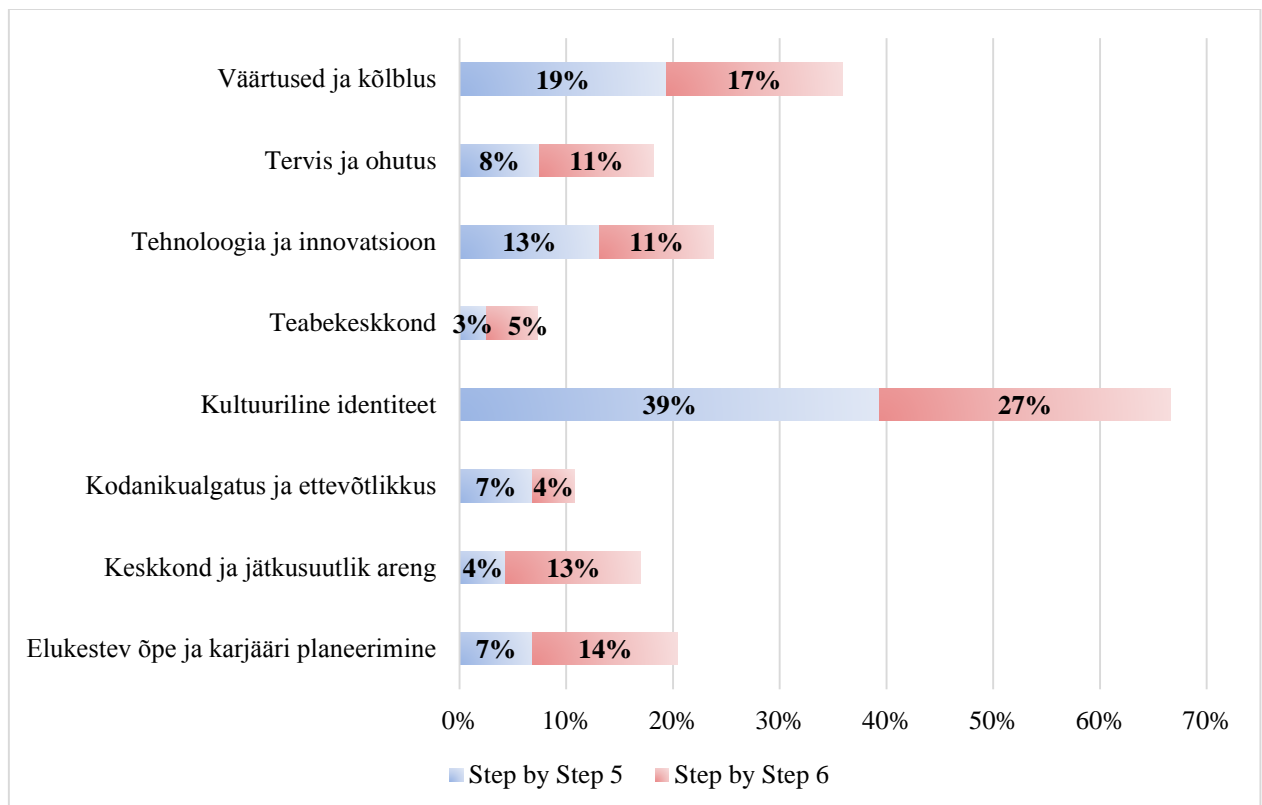
Joonis 4. Läbivate teemade jagunemine lugemisülesannetes kõikides õpikutes kokku.

Õpikusarjas „I Love English“ kajastati enim kultuurilise identiteedi teemat ja kõige vähem tehnoloogia ja innovatsiooni teemat. Samad teemad kerkivad esile ka „I Love English 5“ ja „I Love English 6“ eraldi vaadeldes. Üksikasjalik ülevaade läbivate teemade jagunemisest õpikutes „I Love English 5“ ja „I Love English 6“ on toodud joonisel 5.



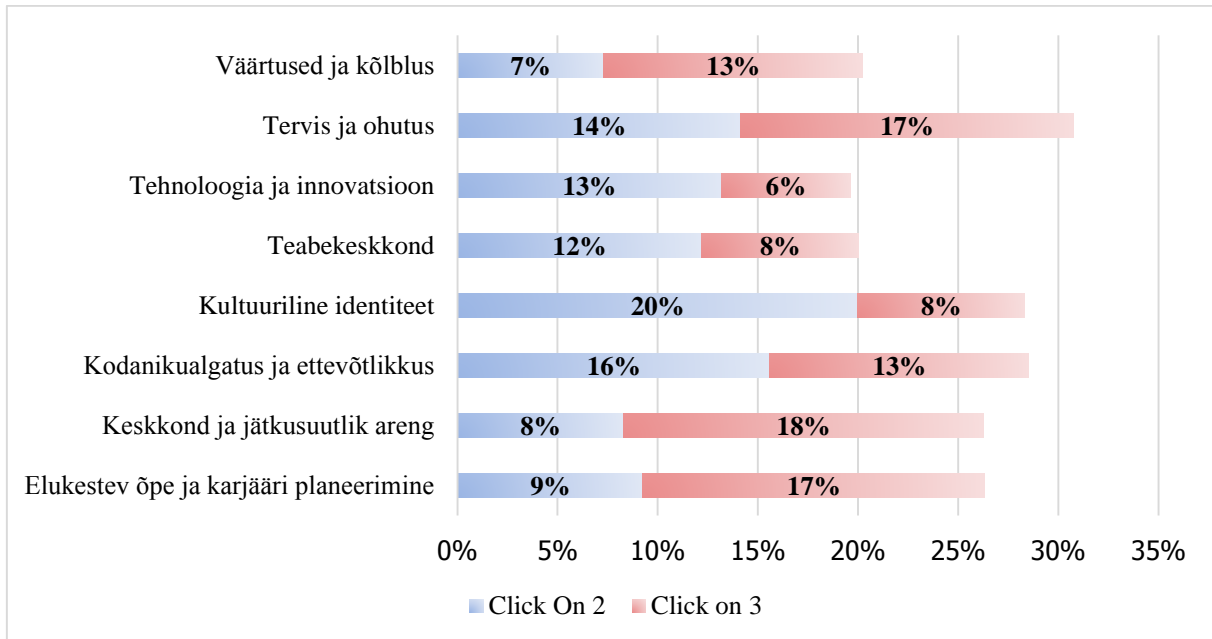
Joonis 5. Läbivate teemade jagunemine lugemisülesannetes. Õpikusari „I Love English“.

Õpikusarjas „Step by Step“ kajastati sarnaselt sarjale „I Love English“ enim kultuurilise identiteedi teemat. Kõige vähem kajastati „Step by Step“ õpikutes teabekeskonna teemat. Kultuurilise identiteedi teema on ka õpikuid eraldi vaadates enim kajastatud („Step by Step 5“ 39% ja „Step by Step 6“ 27%). Kõige vähem leidis „Step by Step 5“ lugemisülesannetes teabekeskonna ja jätkusuutliku arengu teemasid, vastavalt 3% ja 4%. „Step by Step 6“ leidis kõige vähem kodanikualgatuse ja ettevõtlikkuse ning teabekeskonna teemasid, vastavalt 4% ja 5%. Üksikasjalik ülevaade läbivate teemade jagunemisest õpikutes „Step by Step 5“ ja „Step by Step 6“ on joonisel 6.



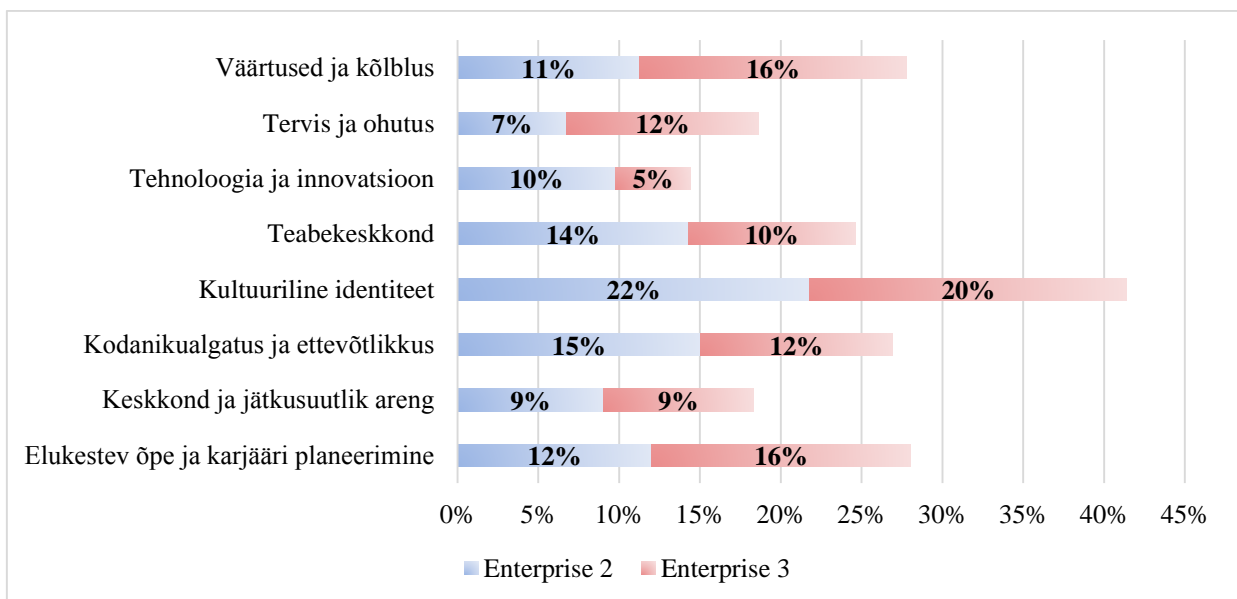
Joonis 6. Läbivate teemade jagunemine lugemisülesannetes. Õpikusari „Step by Step“.

Õpikusarjas „Click On“ kajastati enim tervise ja ohutuse teemat ja sarnaselt õpikusarjale „I Love English“ kajastati kõige vähem tehnoloogia ja innovatsiooni teemat. „Click On“ õpikuid eraldi vaadeldes leidis õpiku „Click On 2“ lugemisülesannetes kõige rohkem kultuurilise identiteedi ja kõige vähem väärtuste ja kõlbluse teemat, vastavalt 20% ja 7%. „Click On 3“ lugemisülesannetes kajastati kõige rohkem keskkonna ja jätkusuutliku arengu teemat ja kõige vähem tehnoloogia ja innovatsiooni teemat, vastavalt 18% ja 6%. Üksikasjalik ülevaade läbivate teemade jagunemisest õpikutes „Click On 2“ ja „Click On 3“ on toodud joonisel 7.



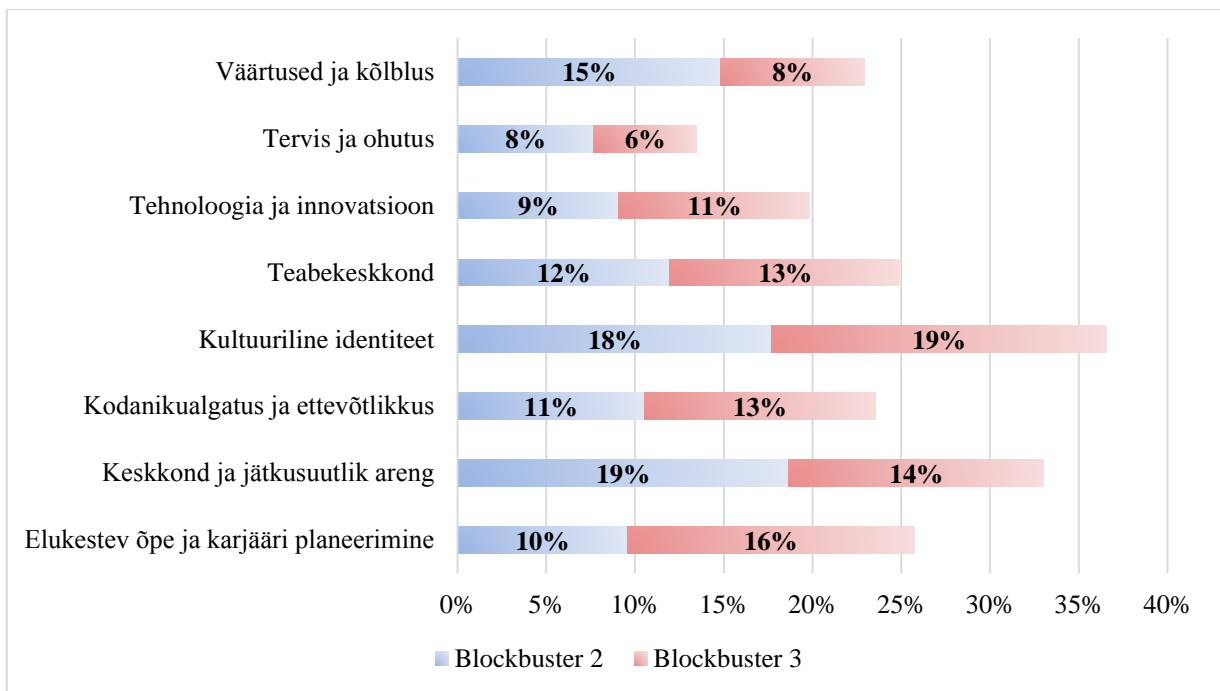
Joonis 7. Läbivate teemade jagunemine lugemisülesannetes. Õpikusari „Click On“.

Õpikusarjas „Enterprise“ kajastati enim kultuurilise identiteedi teemat ning sarnaselt õpikusarjadele „I Love English“ ja „Click On“ kajastati kõige vähem tehnoloogia ja innovatsiooni teemat. „Enterprise“ õpikuid eraldi vaadeldes leidis õpiku Enterprise 2nd lugemisülesannetes kõige rohkem kultuurilise identiteedi ning kõige vähem tervise ja ohutuse teemat, vastavalt 22% ja 7%. „Enterprise 3“ lugemisülesannetes kajastati kõige rohkem kultuurilise identiteedi teemat ja kõige vähem tehnoloogia ja innovatsiooni teemat, vastavalt 20% ja 5%. Üksikasjalik ülevaade läbivate teemade jagunemisest õpikutes „Enterprise 2“ ja „Enterprise 3“ on toodud joonisel 8.



Joonis 8. Läbivate teemade jagunemine lugemisülesannetes. Õpikusari „Enterprise“.

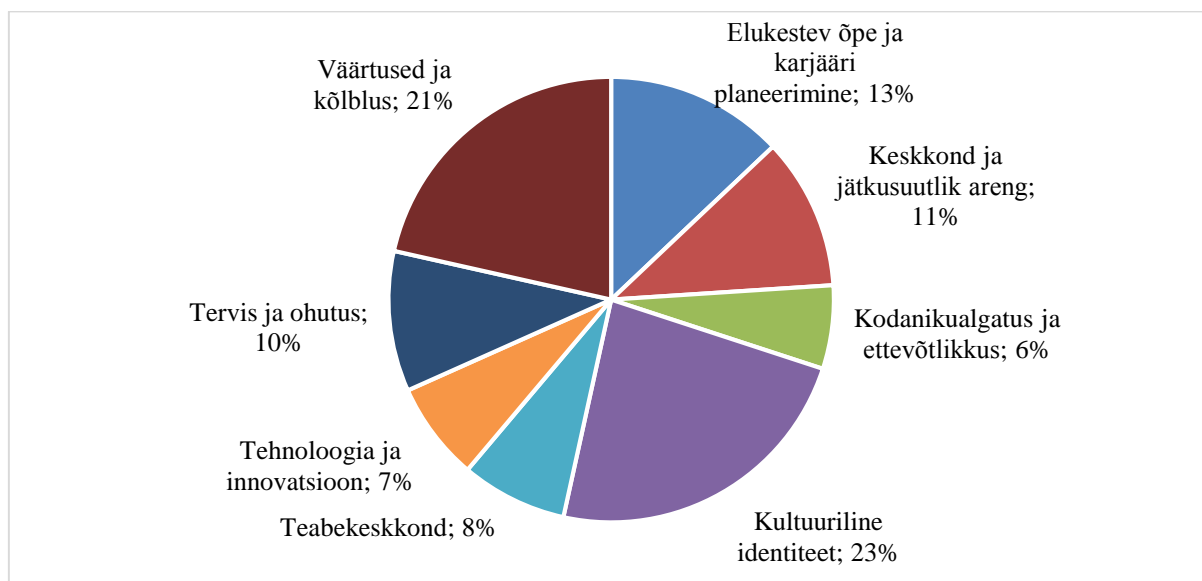
Õpikusarjas „Blockbuster“ kajastati enim kultuurilise identiteedi teemat ning kõige vähem tervise ja ohutuse teemat. „Blockbuster“ sarja õpikuid eraldi vaadeldes leidis õpiku „Blockbuster 2“ lugemisülesannetes kõige rohkem keskkonna ja jätkusuutlikkuse ning kõige vähem tervise ja ohutuse teemat, vastavalt 19% ja 8%. Ka „Blockbuster 3“ lugemisülesannetes kajastati kõige rohkem kultuurilise identiteedi teemat, vastavalt 19%. Sarnaselt „Blockbuster 2“ õpikuga on ka „Blockbuster 3“ lugemisülesannetes kõige vähem esindatud tervise ja ohutuse teemat, vastavalt 6%. Üksikasjalik ülevaade läbivate teemade jagunemisest õpikutes „Blockbuster 2“ ja „Blockbuster 3“ on toodud joonisel 9.



Joonis 9. Läbivate teemade jagunemine lugemisülesannetes. Õpikusari „Blockbuster“.

4. Läbivad teemad arutelüküsimustes

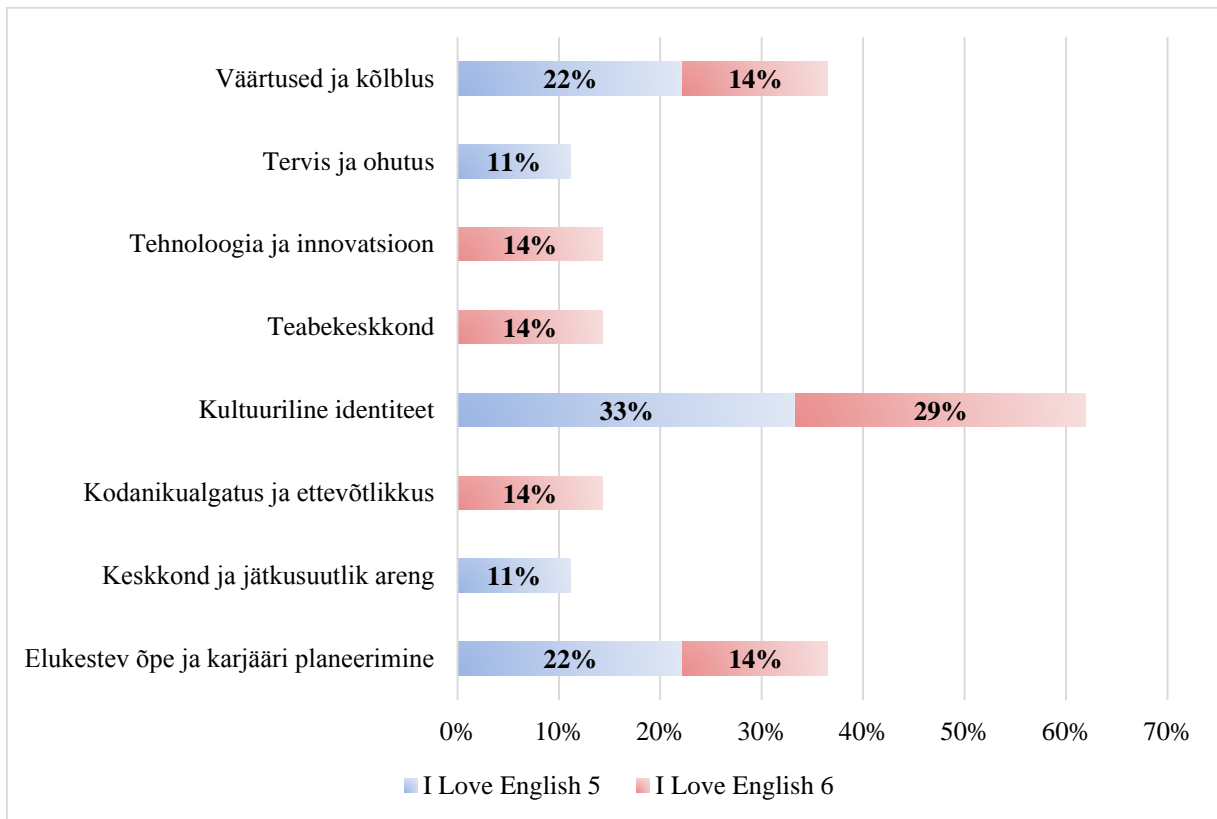
Uuritud õpikute arutelüküsimustest leiti kõik kaheksa Eestis kasutatavat läbivat teemat. Õpikute peale kokku esines arutelüküsimustes kõige rohkem kultuurilise identiteedi (23%) ning väärtuste ja kõlbluse teemat (21%). Kõige vähem esines uuritud õpikute arutelüküsimustes kokku kodanikualgatuse ja ettevõtlikkuse teemat (6%). Üksikasjalik ülevaade läbivate teemade esinemisest kõikides õpikute lugemisülesannete arutelüküsimustes kokku on näha joonisel 10.



Joonis 10. Läbivate teemade jagunemine arutelüküsimustes kõikides õpikutes kokku.

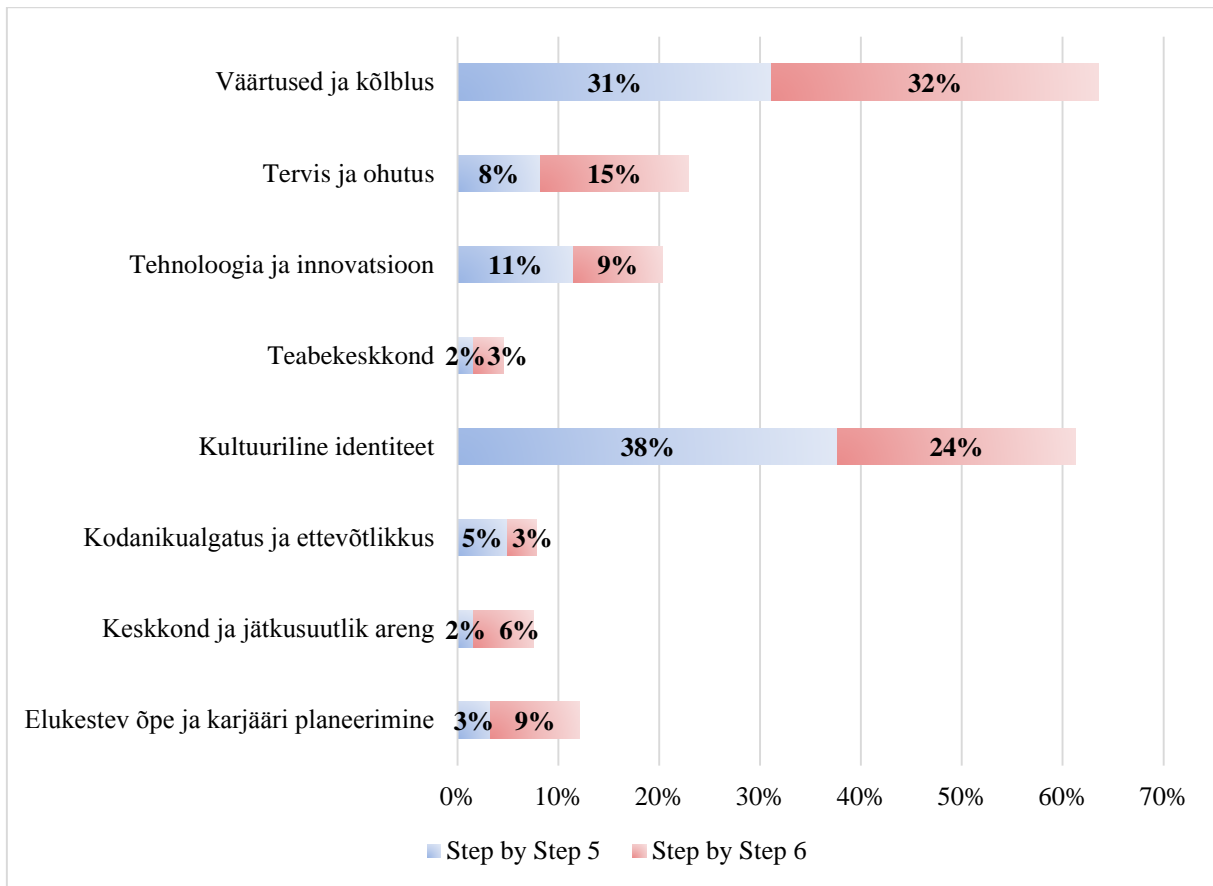
Õpikisarja „I Love English“ lugemisülesannete arutelüküsimustes kajastati enim kultuurilise identiteedi teemat ning kõige vähem tervise ja ohutuse ja keskkonna ja jätkusuutlikkuse teemat. „I Love English“ sarja õpikuid eraldi vaadeldes leidis õpiku „I Love English 2“ lugemisülesannete arutelüküsimuste hulgas kõige rohkem kultuurilise identiteedi teemat (22%) ning kõige vähem tervise ja ohutuse ja keskkonna ja jätkusuutliku arengu teemat (mõlemat 11%). „I Love English 2“ lugemisülesannete arutelüküsimustes ei leidunud tehnoloogia ja innovatsiooni, teabekeskonna ning kodanikualgatuse ja ettevõtlikkuse teemasid. „I Love English 3“ lugemisülesannete arutelüküsimustes kajastati samuti kõige rohkem kultuurilise identiteedi teemat. Väärtuste ja kõlbluse, tehnoloogia ja innovatsiooni, teabekeskonna ning elukestva õppe ja karjääri planeerimise teemasid leidis lugemisülesannete arutelüküsimustes 14%. Tervise ja ohutuse ning keskkonna ja jätkusuutliku arengu teemasid „I Love English 3“ õpiku lugemisülesannete arutelüküsimustes ei leidunud.

Üksikasjalik ülevaade läbivate teemade jagunemisest aruteluküsimustes õpikutes „I Love English 2“ ja „I Love English 3“ on toodud joonisel 11.



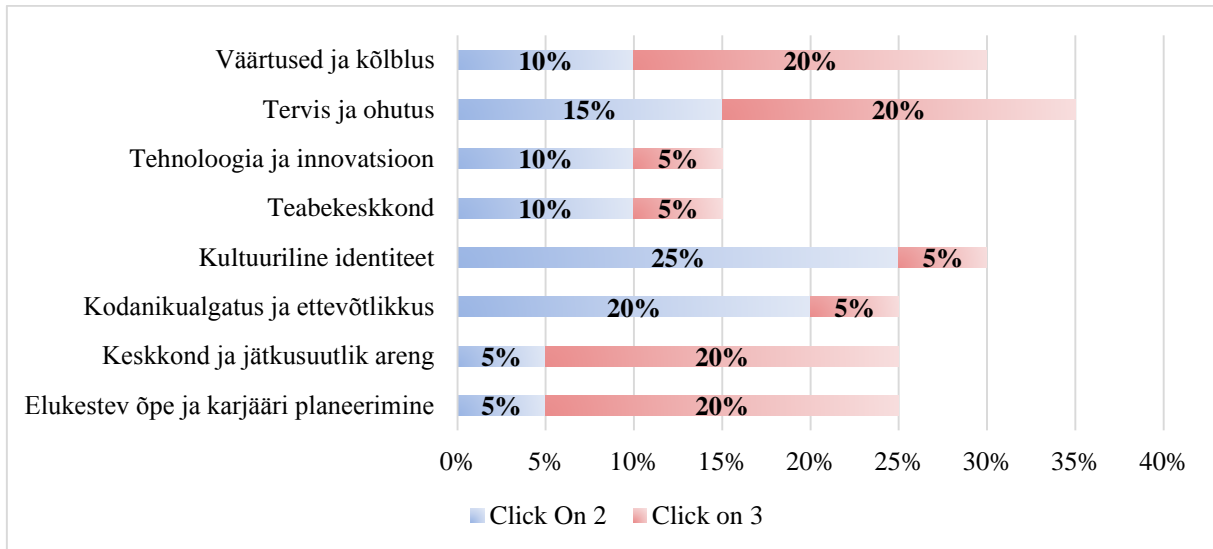
Joonis 11. Läbivate teemade jagunemine aruteluküsimustes. Õpikusari „I Love English“.

Õpikusarja „Step by Step“ lugemisülesannete aruteluküsimustes kajastati enim väärtuste ja kõlbluse ning kultuurilise identiteedi teemasid. Kõige vähem leidis neis õpikutes teabekeskonna, keskkonna ja jätkusuutliku arengu ning elukestva õppe ja karjääriplaneerimise teemasid. „Step by Step“ sarja õpikuid eraldi vaadeldes leidis õpiku „Step by Step 2“ lugemisülesannete aruteluküsimuste hulgas kõige rohkem kultuurilise identiteedi ning väärtuste ja kõlbluse teemasid, vastavalt 38% ja 31%. Kõige vähem leidis teabekeskonna ning keskkonna ja jätkusuutlikkuse teemasid (mõlemat 2%). „Step by Step 3“ lugemisülesannete aruteluküsimustes kajastati samuti kõige rohkem kultuurilise identiteedi ning väärtuste ja kõlbluse teemasid, vastavalt 24% ja 32%. Kõige vähem esines õpikus teabekeskonna ning kodanikualgatus ja ettevõtlikkuse teemasid, mõlemat 3%. Üksikasjalik ülevaade läbivate teemade jagunemisest aruteluküsimustes õpikutes „Step by Step 2“ ja „Step by Step 3“ on toodud joonisel 12.



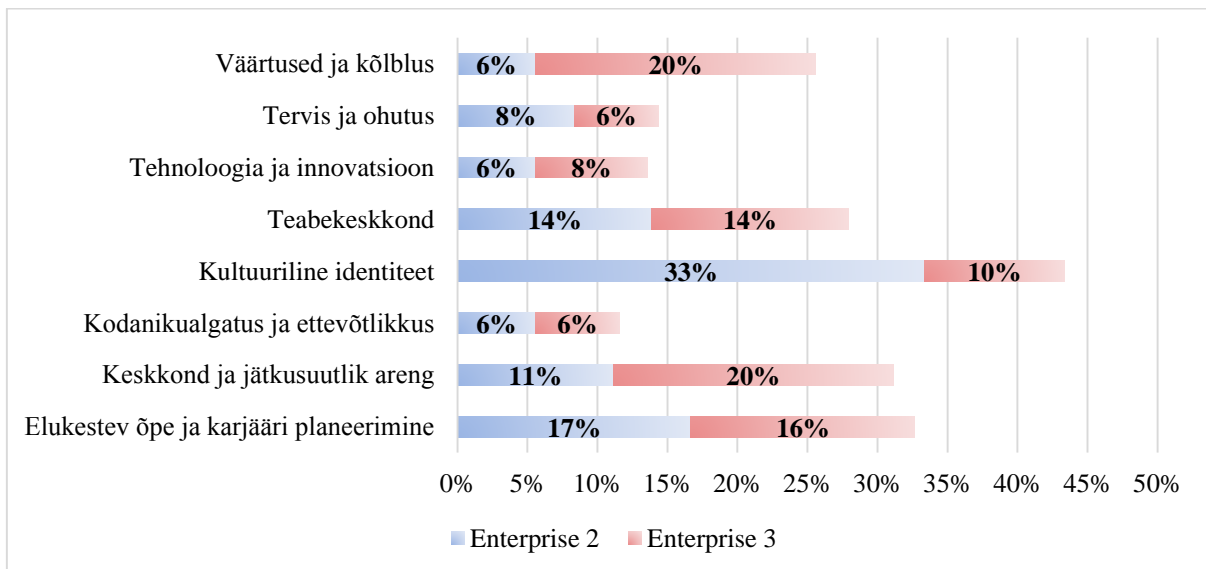
Joonis 12. Läbivate teemade jagunemine aruteluküsimustes. Õpikusari „Step by Step“.

Õpikusarja „Click On“ lugemisülesannete aruteluküsimustes kajastati enim tervise ja ohutuse teemat ning kõige vähem tehnoloogia ja innovatsiooni ning teabekeskonna teemasid. „Click On“ sarja õpikuid eraldi vaadeldes leidis õpiku „Click On 2“ lugemisülesannete aruteluküsimuste hulgas kõige rohkem kultuurilise identiteedi ning kodanikualgatus ja ettevõtlikkuse teemasid, vastavalt 25% ja 20%. Kõige vähem leidis õpikus keskkonna ja jätkusuutliku arengu ning elukestva õppe ja karjääri planeerimise teemasid, mõlemat 5%. „Click On 3“ lugemisülesannete aruteluküsimustes jagunesid läbivad teemad kaheks. Väärtuste ja kõlbluse, tervise ja ohutuse, keskkonna ja jätkusuutliku arengu ning elukestva õppe ja karjääri planeerimise teemasid kõiki leidis õpikus 20%. Tehnoloogia ja innovatsiooni, teabekeskonna, kultuurilise identiteedi ning kodanikualgatus ja ettevõtlikkuse teemasid kõiki leidis õpikus 5%. Üksikasjalik ülevaade läbivate teemade jagunemisest aruteluküsimustes õpikutes „Click On 2“ ja „Click On 3“ on toodud joonisel 13.



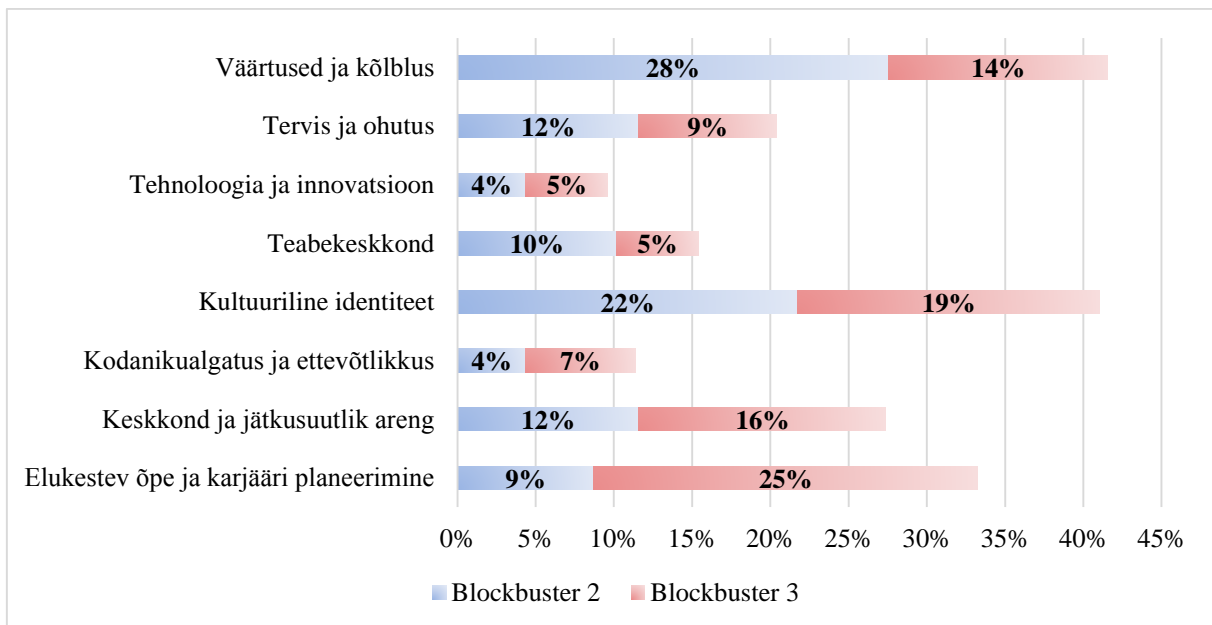
Joonis 13. Läbivate teemade jagunemine aruteluküsimustes. Õpikusari „Click On“.

Õpikusarja „Enterprise“ lugemisülesannete aruteluküsimustes kajastati enim kultuurilise identiteedi teemat ning kõige vähem leidis neis õpikutes kodanikualgatuse teemat. „Enterprise“ sarja õpikuid eraldi vaadeldes leidis õpiku „Enterprise 2“ lugemisülesannete aruteluküsimuste hulgas kõige rohkem kultuurilise identiteedi ning elukestva õppe ja karjääriplaneerimise teemasid, vastavalt 33% ja 17%. Kõige vähem leidis õpikus väärtuste ja kõlbluse, tehnoloogia ja innovatsiooni ning kodanikualgatuse ja ettevõtlikkuse teemasid, kõiki 6%. „Enterprise 3“ lugemisülesannete aruteluküsimustes kajastati kõige rohkem väärtuste ja kõlbluse ning keskkonna ja jätkusuutliku arengu teemasid, mõlemat 20%. Kõige vähem esines õpikus tervise ja ohutuse ning kodanikualgatuse ja ettevõtlikkuse teemasid, mõlemat 6%. Üksikasjalik ülevaade läbivate teemade jagunemisest aruteluküsimustes õpikutes „Enterprise 2“ ja „Enterprise 3“ on toodud joonisel 14.



Joonis 14. Läbivate teemade jagunemine aruteluküsimustes. Õpikusari „Enterprise“.

Õpikusarja „Blockbuster“ lugemisülesannete aruteluküsimustes kajastati enim väärtuste ja kõlbluse ning kultuurilise identiteedi teemasid. Kõige vähem leidus neis õpikutes tehnoloogia ja innovatsiooni ning kodanikualgatuse ja ettevõtlikkuse teemasid. „Blockbuster“ sarja õpikuid eraldi vaadeldes leidus õpiku „Blockbuster 2“ lugemisülesannete aruteluküsimuste hulgas kõige rohkem väärtuste ja kõlbluse ning kultuurilise identiteedi teemasid, vastavalt 28% ja 22%. Kõige vähem leidus õpikus tehnoloogia ja innovatsiooni ning kodanikualgatuse ja innovatsiooni teemasid, mõlemat 4%. „Blockbuster 3“ lugemisülesannete aruteluküsimustes kajastati kõige rohkem elukestva õppe ja karjääriplaneerimise ning kultuurilise identiteedi teemasid, vastavalt 25% ja 19%. Kõige vähem esines õpikus tehnoloogia ja innovatsiooni ning teabekeskonna teemasid, vastavalt 5%. Üksikasjalik ülevaade läbivate teemade jagunemisest aruteluküsimustes õpikutes „Blockbuster 2“ ja „Blockbuster 3“ on toodud joonisel 15.



Joonis 15. Läbivate teemade jagunemine aruteluküsimustes. Õpikusari „Blockbuster“.

IV ARUTELU

Magistritöö eesmärgiks oli selgitada välja, kui palju ja missuguseid lugemisülesandeid esineb Eesti koolide III kooliastmes kasutatavates erinevates inglise keele õpikuseeriates ja kui suurel määral kajastavad lugemisülesanded õppekava läbivaid teemasid võrdlevalt inglise ja eesti autorite õpikutes. Uurimuses analüüsiti nii Eestis kui ka Suurbritannias välja antud õpikusarju, et leida erinevusi ja sarnasusi nii Eestis kui ka ingliskeelses keskkonnas koostatud ja avaldatud õppematerjalide vahel.

Esimeses uurimisküsimuses uuriti, kuidas jagunevad Eesti koolide III kooliastme inglise keele õpikutes lugemiseelsed, -aegsed ja -järgsed lugemisülesanded. Kõikide õpikute peale kokku määratleti 1584 lugemisülesannet, mis teeb keskmiselt 158 ülesannet õpiku kohta ja 316 ülesannet õpikusarja kohta. Uuritud õpikutest pooltes leidis lugemisülesandeid üle keskmise taseme ja pooltes alla keskmise. Vaid sarja „I Love English“ mõlemas õpikus leidis ülesandeid alla keskmise ning sarja „Enterprise“ mõlemas õpikus üle keskmise. Teistes õpikusarjades oli lugemisülesandeid sarja siseselt mõnes üle ja teises alla keskmise. Analüüsitud õpikutes leidis kõige rohkem lugemisjärgseid ülesandeid, mida loetleti kokku 1033. Lugemiseelseid ja lugemisaegseid ülesandeid oli kõikides õpikutes kokku vastavalt 298 ja 253. Teoreetikute (Brown, 2009; Duff & Maley, 2000; Guthrie & Klauda, 2012) järgi võiksid ülesanded jaotuda võimalikult võrdselt, sest lugemistekstile häälestumine lugemiseelsete ülesannete näol, tekstiga lugemise ajal töötamine lugemisaegsete ülesannete näol ning teksti mõistmise kontrollimine ja uute ideede genereerimine lugemisjärgsete ülesannetega on võrdselt olulised (Farmer, 2008; Medina, 2008; Pardo, 2004). Küll aga ei pea keeleõppes lähtuma vaid sellest, mis õpikus on ette antud – arvestada tuleb siiski enda õpetamisstiili ning õpilaste soovide ja vajadustega ning vajadusel lisatekste ja ülesandeid juurde otsida (Hismanoglu, 2005; Pardo, 2004).

Teise uurimisküsimusega selgitati, missugune on uuritud õpikutes esinevate erinevate lugemisülesannete esinemissagedus. Protsentuaalselt leidis uuritud õpikutes kõige rohkem lugemisjärgseid ülesandeid, mida oli kõikide õpikute ja ülesannete peale kokku lausa 65%. Kuigi teoreetikud (Lyutaya, 2011; Masuhara ja Tomlinson, 2008; Mikk, 2000) ning ka põhikooli riiklik õppekava (2014) soovivad ülesandeid õpikutes varieerida, näeme ka sagedusprotsendi põhjal, et uuritud õpikutes eelistatakse tekstile lisada lugemisjärgseid ülesandeid. Sellest võime järeldada, et õpikute autorid peavad olulisemaks kontrollida õpilaste teksti mõistmist ning jätavad lugemistekstile eelneva töö (eelteadmiste aktiveerimise,

õpilastes teksti vastu huvi tekitamise) tagaplaanile. On ka võimalik, et lugemiseelsete ülesannete asemel on kasutatud kogu teemasse sisse juhatavaid ülesandeid (*lead-in*), mis pole otseselt lugemistekstiga seotud, kuid täidavad üldjoontes sarnast eesmärki – õpilaste teemaga tutvutamist, nende eelteadmiste aktiveerimist ning teema vastu huvi tekitamist (Ning, 2010). Ansary ja Babaii (2002) on öelnud, et pole olemas täiuslikke õpikuid. Ka Harmer (2007) ja Hismanoglu (2000) kinnitavad, et õpetaja ülesanne on suhtuda õpikutesse allikakriitiliselt. Õpikud on õppeprotsessis vaid abivahendid, mida õpetaja ja õppija saavad oma vajaduste ja soovide järgi muuta, neile materjale juurde lisades või midagi õpikus esitatut kasutamata jättes. Kui õpetajale või õppijale tundub, et õpikutes on liiga vähe lugemisaegseid või -eelseid ülesandeid, tuleks neid parimate õpitulemuste saavutamiseks juurde otsida. Kui lugemisjärgseid ülesandeid tundub olevat liiga palju, ei pea neid kõiki tingimata lahendama.

Kolmanda uurimisküsimusega sooviti teada, kui suur on läbivate teemade osakaal erinevate õpikusarjade lugemisülesannetes. Eestis lisati läbivad teemad õppekavva esmakordselt 2002. aastal. Uuritud õpikutes leidsid kõik kehtivas põhikooli riiklikus õppekavas ära toodud 8 läbivat teemat. Kõige rohkem leidsid õpikutes kultuurilise identiteedi, väärtuste ja kõlbluse ning elukestva õppe ja karjääri planeerimise teemasid. Kõige vähem esines uuritud õpikutes kokku tehnoloogia ja innovatsiooni teemat. 2001. aastal läbiviidud uurimuses järjestati Euroopa riikide haridussüsteemides 16 kõige enam kajastatavat läbivat teemat (CIDREE, 2005). Selles nimekirjas on enim kajastatavad teemad tervis ja spordiharidus ning keskkond ja jätkusuutlik areng. Käesolevas uurimuses uuritud õpikutes kõige enam esinenud kultuurilise identiteedi teema leiab sellest nimekirjast alles üheksandal kohal ning väärtuste ja kõlbluse teemaga võib üldises plaanis samastada kaheksandal kohal oleva filosoofia ja eetika teema. Eesti õppekavas leiduva elukestva õppe ja karjääri planeerimise teema on Euroopa nimekirjas jagunenud kuuendal kohal oleva elukestva õppe ja kriitilise mõtlemise ning viimasel kohal asuva karjääri planeerimise vahel. Sellise olukorra põhjusena võib välja tuua kultuuridevahelise erinevuse, mis põhjustab erinevate teemade rõhutamise erinevates õpikutes.

Neljanda uurimisküsimusega selgitati, kui suur on erinevates õpikusarjades aruteluküsimuste osakaal õppekava läbivate teemade kaupa. Kõikides uuritud õpikutes leidsid Eestis kehtiva põhikooli riikliku õppekava (2014) kaheksa läbivat teemat. Enim leidsid õpikute lugemisülesannetes aruteluküsimustes kultuurilise identiteedi ning väärtuste ja kõlbluse teemasid, kõige vähem aga kodanikualgatuse ja ettevõtlikkuse teemat. Tänapäeva multikultuurilises ühiskonnas on oluline olla tuttav erinevate rahvuste kultuuriga (Brumfit, 2000; Ebong, 2004; Hismanoglu, 2005; Littlewood, 2000). Õpilaste väärtushinnangute

kujundamisel on ka koolil ja õppevaral oluline roll, ning kirjandus ja lugemistekstid on hea vahend, millega keeletunnis ühiskonna alusväärtusi edasi anda (Russell, 2007). Üldisel hinnangul oli läbivate küsimuste kajastumine aruteluküsimustes sarnane läbivate küsimuste kajastumisega kõikides lugemisülesannetes. Antud tulemustest võime järeldada, et teemade üle, mida peetakse piisavalt oluliseks, et õpikutes rohkem kajastada, arutletakse ka rohkem, kas siis lugemisteksti eelselt või järgselt.

Viienda uurimisküsimusega uuriti, missugused erinevused ja sarnasused esinevad Suurbritannias ja Eestis välja antud õpikuseeriade vahel. Teoreetikud on erineval arvamusel – Masuhara ja Tomlinson (2008) pooldavad inglise keele kui võõrkeele õppes kohalike autorite õpikuid, sest need arvestavad rohkem kohaliku kultuuriruumiga. Yen (2000) aga pooldab suurte Suurbritannia kirjastuste avaldatud rahvusvaheliste õpikute kasutamist, sest need on oma olemuselt universaalsed. Uuritud õpikute vahel esines nii erinevusi kui ka sarnasusi. Eesti autorite õpikutes „I Love English“ ja „Step by Step“ esines vähem lugemisülesandeid kui Suurbritannia autorite õpikutes „Blockbuster“ ja „Enterprise“, küll aga oli lugemisülesannete jaotumine kõikides õpikutes sarnane – kõige rohkem esines lugemisjärgseid ülesandeid. Samuti erinesid mõnevõrra õpikutes kajastuvad õppekava läbivad teemad. Kuigi üldine tendents näitab, et kõige kasutatavam teema oli kultuuriline identiteet, siis Suurbritannia autorite õpikute puhul oli tegemist pigem maailmakodanikuks olemise ning maailma suurriikide rahvuste ning rahvusvähemuste kajastamisega ning Eesti autorite õpikus Eesti ning inglise keelt kõnelevate maade kultuuri ja rahvuste võrdlusega.

Õpikusari „Click On“ liigitus tulemuste järgi Eesti õpikute ja tugevate Suurbritannia õpikute vahele, sarnanedes mõnes aspektis kord ühtedega, teistes aspektides teistega. Nii „Blockbuster“ kui ka „Enterprise“ sarja õpikutes esines rohkem lugemisülesandeid kui Eestis välja antud õpikutes. Selle näitaja poolest sarnaneb „Click On“ pigem Suurbritannia õpikutele. Mõlemas Eestis välja antud õpikusarjas „I Love English“ ja „Step by Step“ ning Suurbritannias välja antud õpikusarjas „Click On“ leidis rohkem lugemisülesandeid noorematele õpilastele mõeldud õpikutes, Suurbritannias välja antud õpikuseeriates „Enterprise“ ja „Blockbuster“ oli aga rohkem lugemisülesandeid aasta vanematele mõeldud õpikutes. Suurbritannias välja antud õpikusarjades „Blockbuster“ ja „Enterprise“ leidsid ka spetsiaalselt lugemisõskuse arendamisele keskenduvad peatükid, milles eelnes ja järgnes käsitletavale lugemistekstile rohkelt lugemisülesandeid. Õpikusarja „Click On“ õpikutes oli iga peatüki lõpus üks osa pikemast lastekirjanduse tekstist. Nii saavad õpilased kooliaastaga läbi loetud vähemalt ühe ingliskeelse ilukirjandusliku pikema teksti, mis võib pikemas perspektiivis aidata kinnitada õpilaste üldist lugemishuvi (Merisuo-Storm, 2006). Samuti

leidus erinevates õpikutes nõuandeid lugemisoskuse parandamiseks või lugemisülesannete kõige efektiivsemaks lahendamiseks.

Uurimuse kokkuvõtteks võib öelda, et uuritud õpikutes eelistatakse enim lugemisjärgseid ülesandeid. Selle võib tingida nii lugemiseelsete ja –aegsete ülesannete vajaduse puudus kui ka lugemisteksti mõistmise kontrolli rõhutamine. Uuritud õpikutes leidsid kõik Eestis kehtiva põhikooli riikliku õppekavaga (2014) sätestatud läbivad teemad. Neist enim kajastati kultuurilist identiteeti, mida esines ka aruteluküsimustes kõige rohkem. Kultuuri ja identiteedi küsimus on nii kohalikus kui ka rahvusvahelises plaanis oluline – oluline on tunda nii enda kui ka teiste rahvaste ja riikide kultuuri (Brumfit, 2000; Ebong, 2004; Hismanoglu, 2005; Littlewood, 2000). Eestis ja Suurbritannia välja antud õpikute vahel esines nii sarnasusi kui ka erinevusi. Kuigi me ei saa tõmmata ühest eristavat joont, võib üldjoontes väita, et Suurbritannias välja antud õpikud keskenduvad pigem õpilaste maailmakodanikuks õpetamisele ning Eestis välja antud õpikutes on fookus rahvuslikul identiteedil ja Eestil kui ühel riigil paljude teiste seas.

Uurimuse piiranguteks võib pidada asjaolu, esitatud andmete ja järelduste põhjal ei saa teha laiaulatuslikke üldistusi, sest uuritud valim oli väike - valimisse kuulusid kokku vaid kümme õpikut, kaks õpikut igast uurimusse valitud sarjast. Samuti hõlmas valim vaid III kooliastmele mõeldud õpikuid. Uuringut ei viidud läbi mitme uurijaga. Küll aga on tagatud uurijasisene reliaablus. Et tagada üheste tulemuste leidmist, teostati õpikute analüüs kahel korral kahe nädala jooksul. Ulatuslikumate järelduste tegemiseks tuleks suurendada valimit ning kaasata teine uurija. Samuti võiks dokumentatsioonianalüüsile lisada intervjuud või küsitlused, et teada saada õpetajate ja/või õpilaste seisukohta uuritava teemal.

Praktilise väärtusena on käesolevas töös esitatud ideed ja järeldused olulised inglise keele õpetajatele, õpilastele ning ka lapsevanematele ja koolijuhtidele, sest tutvustatakse lugemisoskuse vajalikkust ning õpikute valimise kriteeriumeid ja võimalusi. Õpikutele lisaks suunab käesolev magistritöö õppeprotsessiga seotud lisa-allikate juurde, et nende abil endale sobivaid õppematerjale kohandada. Samuti on võimalik uurimuses järelduvaid soovitusi võtta arvesse uute õppematerjalide koostamisel, juba olemasolevate parendamisel või uue õpikusarja õppetööks valimisel.

Autorsuse kinnitus

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

Evelin Leerima

.....

(kuupäev ja allkiri)

Kasutatud kirjandus

- Alderson, J.C. (2000). *Assessing Reading*. Cambridge: Cambridge University Press
- Ansari, H., Babaii, E. (2002). Universal Characteristics of EFL/ESL Textbooks: A Step Towards Systematic Textbook Evaluation, *The Internet TESL Journal*, Vol. VIII, No. 2
Külastatud aadressil: <http://iteslj.org/Articles/Ansary-Textbooks/>
- Berardo, S. A. (2006). The Use of Authentic Materials in the Teaching of Reading. *The Reading Matrix*, 6, 2
Külastatud aadressil:
http://www.researchgate.net/profile/Sacha_Berardo/publication/237413136_THE_USE_OF_AUTHENTIC_MATERIALS_IN_THE_TEACHING_OF_READING/links/5433c4ca0cf2bf1f1f262635.pdf
- Bolitho, R. (2008). Materials Used in Central and Eastern Europe and the Former Soviet Union. In B. Tomlinson (Ed.), *English Language Learning Materials* (pp 213-222). London: Continuum
- Brown, H. D. (2001) *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. New York: Longman
- Brumfit, C. (2000). Reading Skills and the Study of Literature in a Foreign Language. In C. Brumfit ja R. Carter (Eds.), *Literature and Language Teaching* (pp 184-190). Oxford: Oxford University Press
- Burns, P. C., Roe, B. D. & Ross, E. P. (1988). *Teaching Reading in Today's Elementary Schools*. Boston: Mifflin
- Butcher, K. R., Kintsch, W. (2003). Text comprehension and discourse processing. In A. F. Healy & R.W. Proctor (Eds.), *Handbook of psychology. Volume 4. Experimental Psychology* (pp 575–595). New York: Wiley
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. Berlin: Werner Hildebrand
- Cook, V. (2001). *Second Language Learning and Language Teaching*. London: Arnold
- Consortium of Institutions for Development and Research in Education in Europe (CIDREE). (2005). *Cross-curricular Themes in Secondary Education*. Belgium: Consortium of Institutions for Development and Research in Education in Europe
Külastatud aadressil:
<http://www.cidree.be/uploads/documentenbank/4854365076a88c8ba93cbebe04fd9196.pdf>

Day, R. R., Bamford, J. (1998). *Extensive Reading in the Second Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press

Duff, A. & Maley, A. (2007). *Literature. Resource Books for Teachers*. Oxford: Oxford University Press

Ebong, B. (2004). *The Use of Indigenous Techniques of Communication in Language Learning: The Case of Cameroon*. Göttingen: Cuvillier Verlag

Külastatud aadressil:

Euroopa keeleõppe raamdokument. Õppimine, õpetamine ja hindamine. (2007). Tartu: Haridus- ja teadusministeerium

Farmer, J. A. (2008). How to Effectively Use News Articles in the EFL Classroom. *The Internet TESL Journal*, 14, 12

Külastatud aadressil: <http://iteslj.org/Techniques/Farmer-News.html>

Grabe, W. (2002). *Teaching and researching reading*. Harlow: Pearson Education

Guo, S. (2012). Using Authentic Materials for Extensive Reading to Promote English Proficiency. *English Language Teaching*, 5, 8

Külastatud aadressil:

<http://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/viewFile/18851/12442>

Guthrie, J.T., Klauda, S. L. (2012). Making Textbook Reading Meaningful. *All Things Literacy*, 6, 69

Külastatud aadressil: <http://www.allthingsliteracy.com/files/TextbookReading.pdf>

Halpern, D. F. (2014). *Thought and Knowledge. An Introduction to Critical Thinking. Fifth Edition*. New York: Psychology Press

Harmer, J. (2012). *Essential Teacher Knowledge: Core Concepts in English Language Teaching*. Harlow: Pearson Education

Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching*. Edinburgh: Pearson Educated Limited

Harrison, C. (2004). *Understanding reading development*. London: Sage Publications

Hismanoglu, M. (2000). Language Learning Strategies in Foreign Language Learning and Teaching. *The Internet TESL Journal*, 6, 8

Külastatud aadressil: <http://iteslj.org/Articles/Hismanoglu-Strategies.html>

Hismanoglu, M. (2005). Teaching English Through Literature. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1, 1, lk 53-66

Hmelkova, O. (2013). *Possibilities for Developing Functional Reading Skills Provided by EFL Textbooks (A Comparative Analysis of Textbooks by Estonian and English Speaking Authors)*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Narva: Tartu Ülikool Narva Kolledž

Horsley, M. (2002). *New Studies on the Classroom Use of Teaching and Learning Materials*. Mikk, J., Meisalo, V., Kukemelk, H. & Horsley, M. (Koost.). (2002). *Lerning and Educational Media. The Third IARTEM Volume* (lk 11-29). Tartu: Tartu University Press

Johnson, K. (2001). *An Introduction to Foreign Language Learning and Teaching*. Pearson Education

Jung, M. (2006). *Keelemängulised tekstid kirjaliku tekstiloomes impulssidena saksa keele õpetamisel võõrkeelena: analüütiline ülevaade*. Tallinn: TLÜ Kirjastus

Kalmus, V. (2004). What do pupils and textbooks do with each other? Methodological problems of research on socialization through educational media. *Journal of Curriculum Studies*, 4, 36

Kern, R. (2000). *Literacy and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press

Kirkgöz, Y. (2009). Evaluating the English textbooks for young learners of English at Turkish primary education. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1

Külastatud aadressil: http://ac.els-cdn.com/S1877042809000172/1-s2.0-S1877042809000172-main.pdf?_tid=8ace3a24-02ff-11e5-81c8-00000aab0f6c&acdnat=1432573407_33a99d4fa011e6b9cbe1f9c6acd2300c

Kitsing, M. (2011). *Pisa 2009 – Eesti õppetunnid*. Tartu: Haridus- ja teadusministeerium

Külastatud aadressil: https://www.hm.ee/sites/default/files/pisa_2009_eesti_oppetunnid.pdf

Knight, P. ja Lindsay, C. (2010). *Learning and Teaching English. A Course for Teachers*. Oxford: Oxford University Press

Kreitsmann, T. (2014). *Saaremaa õpilaste hinnangud autentsete materjalide kasutamisele põhikooli 7.-9. klasside inglise keele tundides*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool

Kõiv, P., Lamesoo, K. & Luisk, Ü. (2010). Õppekava läbivate teemade rakendamine. *Haridus*, 4-2010

Kärtner, P. (2000). *Lugemisoskuse arendamine. Keeleõpetaja metoodikavihik*. Tallinn: TEA Kirjastus

Leerima, E. (2013). *Inglise keelt kõnelevate maade lastekirjanduse ilukirjanduslike tekstikatketega kasutamine II kooliastme inglise keele õpikutes*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.

Littlewood, W. T. (1999). Literature in the School Foreign-Language Course. In C. Brumfit & R. Carter (Eds.), *Literature and Language Teaching* (pp 184-190). Oxford: Oxford University Press

Läbivad teemad õppekavas. Juhendmaterjal. (2009) Tartu: Tartu Ülikooli õppekavaarenduse keskus

Lyutaya, T. (2011). Reading Logs: Integrating Extensive Reading With Writing Tasks. *English Teaching Forum*, 1, 49

Külastatud aadressil: <http://americanenglish.state.gov/resources/english-teaching-forum-2011-volume-49-number-1>

Masuhara, H., Tomlinson, B. (2008). Materials for General English. In Tomlinson B. (Ed), *English Language Learning Materials. A Critical Review.* (pp 17-36). London: Continuum International Publishing Group

Medina, S. L. (2008). A Guide to Teaching Reading Explained Using a Lesson About Coffee. *The Internet TESL Journal*, 14, 6

Külastatud aadressil: <http://iteslj.org/Articles/Hismanoglu-Strategies.html>

Mellitti, M. (2013). Global Content in Global Coursebooks. The Way Issues of Inappropriacy, Inclusivity, and Connectedness Are Treated in Headway Intermediate. *Sage Open Internet Journal*

Külastatud aadressil: <http://sgo.sagepub.com/content/3/4/2158244013507265>

Merisuo-Storm, T. (2006). Girls and Boys Like to Read and Write Different Texts. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50, 2

Merisuo-Storm, T. (2007). *The development of pupils' reading comprehension skills during the first six school years.* Turku: University of Turku

Külastatud aadressil: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/167409.htm>

Mikk, J. (2000). *Textbook: Research and Writing.* Frankfurt: Peter Lang

Ning, H. (2010). Adapting cooperative learning in tertiary ELT. *ELT Journal*, 65, 1 (pp 60-70)

Nõuded õpikutele, töövihikutele, tööraamatutele ja muule õppekirjandusele, nõuded retsenseerimisele ja kinnitusmärke vormile. (2009)

Külastatud aadressil: <https://www.riigiteataja.ee/akt/13219555>

Pardo, L. S. (2004). What every teacher needs to know about comprehension. *The Reading Teacher*, 58, 3

Pingel, F. (1999). *Unesco Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision.* Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

Pomphrey, C., Moger, R. (1999). Cross-subject dialogue about language: Attitudes and perceptions of PGCE students on English and modern languages. *Language Awareness*, 8
Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus. (2015).

Külastatud aadressil: <https://www.riigiteataja.ee/akt/111032015016>

Põhikooli riiklik õppekava. (2014). Vabariigi valitsuse 1. septembri 2014 määrus

Külastatud aadressil: <https://www.riigiteataja.ee/akt/129082014020>

Reichenberg, M. & Thorson, S. (2002). „It didn't say that anywhere in the story..“ 14 Year Old Students' Reading Strategies and Abilities to Infer. Mikk, J., Meisalo, V., Kukemelk, H. & Horsley, M. (Koost.). (2002). *Lerning and Educational Media. The Third IARTEM Volume* (lk 244-251). Tartu: Tartu University Press

Russell, J. (2007). Ülevaade nüüdisaegsest diskussioonist. Pöder, M., Sutrop, M. & Valk, P. (Koost.). (2009). *Väärtused, iseloom ja kool: väärtuskasvatuse lugemiks* (lk 45-87). Tartu: Eesti Keele Sihtasutus

Sasson, D. (2007). Six Tips for Teaching Lower Level Junior High School ESL Students. *The Internet TESL Journal*, 13, 7

Külastatud aadressil: <http://iteslj.org/Techniques/Sasson-LowerLevelJHS.html>

Sikorova, Z. (2002). Evaluating Textbooks as Teacher's Activity. Mikk, J., Meisalo, V., Kukemelk, H. & Horsley, M. (Koost.). (2002). *Lerning and Educational Media. The Third IARTEM Volume* (lk 84-92). Tartu: Tartu University Press

Suigusaar, M. (2012). *Kirjutamisoskust arendavad ülesanded II kooliastme inglise keele õppematerjalides I Love English ja Click On*. Publitseerimata magistritöö. Tartu: Tartu Ülikool

Stott, N. (2001). Helping ESL Students Become Better Readers: Schema Theory Applications and Limitations. *The Internet TESL Journal*, 7, 11

Külastatud aadressil: <http://iteslj.org/Articles/Stott-Schema.html>

Tire, G. (koostaja) (2012). *Suurim rahvusvaheline õpilaste õpitulemuslikkuse uuring PISA 2012: Eesti tulemused*. Tallinn: SA Innove

Tomlinson, B. (2008). Language Acquisition and Language Learning Materials. In B. Tomlinson (Ed.), *English Language Learning Materials* (pp 3-14). London: Continuum

Tomlinson, B. (2010). Introduction: Principles and Procedures of Materials Development. In N. Harwood (Ed.), *English Language Teaching Materials* (pp 1-31). Cambridge: Cambridge University Press

Uusen, A. (2002). *Emakeele õpetamisest klassiõpetajale*. Tallinn: TPU kirjastus

Vabariigi Valitsuse 6. jaanuari 2011 määruse nr 1 „Põhikooli riiklik õppekava” Lisa 1. Ainevaldkond „Keel ja kirjandus“

Külastatud aadressil: https://www.riigiteataja.ee/aktilisa/1280/8201/3007/VV1_lisa1.pdf

Vabariigi Valitsuse 6. jaanuari 2011 määrus nr 1 „Põhikooli riiklik õppekava” Lisa 2. Ainevaldkond „Võõrkeeled“

Külastatud aadressil: <https://www.riigiteataja.ee/aktilisa/1290/8201/4020/1m%20lisa2.pdf#>

Yen, Y.Y. (2000). *Identity issues in EFL and ESL textbooks: A sociocultural perspective*. Doktoritöö. Ohio: The Ohio State University

Uurimuses analüüsitud õpikud

Dooley, J. & Evans, V. (1997). *Enterprise 2. Student's Book*. Newbury: Express Publishing

Dooley, J. & Evans, V. (1997). *Enterprise 3. Student's Book*. Newbury: Express Publishing

Dooley, J. & Evans, V. (2005). *Blockbuster 2. Student's Book*. Newbury: Express Publishing

Dooley, J. & Evans, V. (2005). *Blockbuster 3. Student's Book*. Newbury: Express Publishing

Evans, V. & O'Sullivan, N. (2001). *Click On 2. Student's Book*. Newbury: Express Publishing

Evans, V. & O'Sullivan, N. (2001). *Click On 3. Student's Book*. Newbury: Express Publishing

Jõul, M. & Kurm, Ü. (2008). *I Love English 5. Student's Book*. Tartu: Studium

Jõul, M. & Kurm, Ü. (2002). *I Love English 6. Student's Book*. Tartu: Studium

Kariis, M. & Peets, M. (2008). *English Step by Step 5. Student's Book*. Tallinn: Koolibri

Kariis, M. & Peets, M. (2009). *English Step by Step 6. Student's Book*. Tallinn: Koolibri

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Evelin Leerima, (sünnikuupäev 04.05 1991)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose „Õpilaste keelepädevust arendavad lugemisülesanded III kooliastme inglise keele õpikutes“, mille juhendaja on Tiia Krass.
 - 1.1.reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;
 - 1.2.üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.
2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus 27.05 2015