

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

Elerin Helde
KRIITILISE MÕTLEMISE OSKUST ARENDAVAD ÜLESANDED *I LOVE ENGLISH 5*
ÕPPEKOMPLEKTIS
bakalaureusetöö

Juhendaja: Inglise keele algõpetuse õpetaja Evi Saluveer

Tartu 2020

RESÜMEE

Kriitilise mõtlemise oskust arendavad ülesanded *I Love English 5* õppekomplektis

Kriitiline mõtlemine on oluline 21. sajandi oskus, mida saab võõrkeeleeõppes edukalt arendada. Olulist rolli mängib selles kasutatav õppematerjal. Kui mujal maailmas on läbi viidud mitmeid uuringuid selle kohta, milliseid kriitilist mõtlemist arendavaid ülesandeid leidub õppematerjalides, siis puudub ülevaade sellest, mil määral neid on Eestis kasutatavates õppematerjalides. Siit tulenes bakalaureusetöö eesmärk selgitada välja, mil määral sisaldab üks Eesti põhikoolides kasutatav õppekomplekt (*I Love English 5*) erinevaid mõtlemistasandeid arendavaid ülesandeid ning kui suur on kriitilist mõtlemist nõudvate ülesannete osakaal. Selleks koostati Bloomi taksonoomiale toetuv kontrollnimekiri ja viidi läbi kvantitatiivne sisuanalüüs. Töö tulemused näitasid, et õppematerjalis esinenud ülesannetest enamus nõudsid madalama taseme mõtlemisoskuste nagu meeldejätmine ja mõistmine rakendamist. Kõrgema taseme mõtlemisoskuste kasutamistega seotud ülesandeid, mida sagedasti seostatakse kriitilise mõtlemise arendamisega, oli õppekomplektis oluliselt vähem.

Märksõnad: kriitiline mõtlemine, madalama ja kõrgema taseme mõtlemisoskused, küsimused, tööjuhised, õppematerjali analüüs

ABSTRACT

Tasks for Developing Critical Thinking Skills in *I Love English 5* Textbook

Critical thinking is an important 21st century skill which can be developed in the foreign language classroom. Study materials play an important role in it. The latter have been analyzed from the aspect of promoting critical thinking all over the world, but there is no overview of how English language learning materials in Estonia contribute to the development of students' critical thinking skills. The aim of the study was to determine how many and what kind lower and higher order thinking tasks the study material *I Love English 5*, used in Estonian secondary schools, includes and how big is the percentage of critical thinking tasks. A checklist based on Bloom's Taxonomy was created and a quantitative content analysis conducted to achieve the aim. The results showed that the tasks that required lower order thinking skills, such as remembering and understanding greatly outnumbered higher order thinking tasks. The latter are often related to the development of critical thinking.

Keywords: critical thinking, lower and higher order thinking skills, questions, task instructions, analysis of study material

SISUKORD

SISSEJUHATUS.....	4
Kriitilise mõtlemise olemus ja selle olulisus	4
Bloomi taksonoomia	5
Kriitilise mõtlemise arendamine võõrkeeleeõppes.....	7
Kriitilise mõtlemise arendamine erinevates keele osaoskustes.....	7
Kriitilist mõtlemist soodustavate küsimuste esitamine	10
Õppematerjalide ja tööjuhiste roll kriitilise mõtlemise arendamisel	12
Uurimistöö eesmärk ja uurimisküsimused	14
METOODIKA.....	15
Valim	15
Mõõtevahendid, andmeanalüüs ja protseduur	15
TULEMUSED.....	16
Madalama ja kõrgema taseme mõtlemisoskusi arendavad ülesanded <i>I Love English 5 õpikus ja töövihikus</i> vastavalt Bloomi taksonoomiale	16
Madalama ja kõrgema taseme mõtlemisoskuste rakendamist nõudvad ülesanded keele osaoskusi arendavates ülesannetes	18
Madalama ja kõrgema taseme mõtlemisoskusi nõudvad küsimused <i>I Love English 5 õpikus</i>	21
ARUTELU	22
TÄNUSÕNAD	26
AUTORLUSE KINNITUS	26
KASUTATUD KIRJANDUS	26

SISSEJUHATUS

Kriitiline mõtlemine on üks olulistest 21. sajandi oskustest (Larson & Miller, 2011). Oskus kriitiliselt mõelda on liberaalse hariduse aluseks. See tähendab oskust mõelda iseseisvalt ja ka koostöös teistega (Facione, 2015). Oskus kriitiliselt mõelda on oluline ka selleks, et õpilased oma ülesannetega paremini hakkama saaksid (Tran, 2018) ja saavutaksid paremaid akadeemilisi tulemusi (Nguyễn, T & Nguyễn, T, 2017).

Võõrkeeleeõppes kasutavad õpilased kriitilise mõtlemise oskusi kõigis keele osaoskustes (lugemine, kirjutamine, kuulamine ja rääkimine) ning seeläbi muutuvad nad enesekindlateks ja iseseisvateks õppijateks (Harizaj & Hajrulla, 2017), kes suudavad oma mõtlemise eest ise vastutada ning oma õppimisviise jälgida ja hinnata (Shirkhani & Fahim, 2011). Kriitilist mõtlemist võõrkeeleeõppesse integreerides õpitakse enesest erinevat vaatepunkti nägema ja enda arvamusi põhjendama (Dale, Van der Es & Tanner, 2011) ning hindama informatsiooni usaldusväärsust (Hughes, 2014).

Kriitilise mõtlemise arendamisel on tähtis roll õppematerjalil. Erinevates riikides läbi viidud uuringud (vt nt Birjandi & Alizadeh, 2013; Butler, Kang, Kim & Liu, 2018; Dolunay ja Savas, 2016; Solihati & Hikimat, 2018) on näidanud, et neis ei ole piisavalt kriitilist mõtlemist arendavaid ülesandeid. Küll aga puudub ülevaade sellest, mil määral Eestis kasutusel olevates õppematerjalides olevad ülesanded toetavad kriitilise mõtlemise arendamist. Sellest lähtuvalt on uurimuse eesmärk selgitada välja, mil määral sisaldab üks Eesti põhikoolides kasutatav õppekomplekt (*I Love English 5*) erinevaid mõtlemistasandeid arendavaid ülesandeid ning kui suur on kriitilist mõtlemist nõudvate ülesannete osakaal.

Kriitilise mõtlemise olemus ja selle olulisus

Kriitilise mõtlemise defineerimisega on palju tegeletud, ent ühtselt sõnastatud definitsiooni on raske leida. Ameerika filosoof Robert H. Ennis (1985) kirjeldab kriitilist mõtlemist kui reflektiivset ja põhjendatud mõtlemist, mille fookuses on otsustada, millesse uskuda või mida teha. McPeck (1981) järeldeb, et oskus kriitiliselt mõelda nõuab teadmisi teatud valdkonna kohta. Cottrell (2017) arwab, et skeptitsism kriitilise mõtlemise juures tähendab mõistmist, et see, mida hetkel teatakse, võib olla vaid osaks suuremast pildist. Kriitiline mõtlemine annab vajalikud vahendid selleks, et skeptitsismi ja kahtlust olukorranalüüsis konstruktiivselt ära kasutada, aidates sealjuures paremaid ja teadlikumaid otsuseid langetada.

Kui mittekriitiline mõtlemine tähendab loetu või öeldu automaatset uskumist, mõtlemata selle täpsuse, tõesuse ja põhjendatuse üle, siis vastupidiselt sellele on kriitilise

mõtlemise juures põhjendamine, tõestusmaterjali hindamine ja hoolikas mõtlemine olulisel kohal (Chatfield, 2018). Kriitilise mõtlemise eesmärgiks on Chatfieldi (2018) arvates otsida parimat selgitust sellele, kuidas asjad tegelikult on. Facione (2015) on arvamisel, et kriitilise mõtlemise protsess on oma olemuselt eesmärgistatud mõtlemine (seisukoha tõestamine, millegi tõlgendamine, probleemi lahendamine), mis võib olla koostööline ja konkurentsitu.

Kriitilist mõtlemist on selgitatud ka selleks vajaminevate oskuste ja hoiakute kaudu, mille hulka kuuluvad järgmised: teiste inimeste seisukoha kindlaks tegemine, tõestusmaterjali hindamine, vastanduva argumendi ja tõestuse võrdne kaalutlemine, ridade vahelt lugemine, valeloogika ja muude veenvate vahendite äratundmine, struktureeritud probleemide üle reflekteerimine, järelduste tegemine, informatsiooni sünteesimine ning oma seisukoha selge ja hästi põhjendatud esitamine (Cottrell, 2017). Ennis (1985) toob välja hoiakute mõiste, mis sisaldab avatud meelt, terve olukorra tähele panemist, põhjuste otsimist ning püüdlikkust olla hästi informeeritud. Facione (2015) on kriitilise mõtlemise põhioskused kokku võtnud järgmiste märksõnadega: tõlgendamine, analüüsimine, hindamine, järeldamine, selgitamine ja enesereguleerimine. Eespool toodud oskused kattuvad suures osas Bloomi taksonoomiaga (1956), millele kriitilise mõtlemise defineerimise ja uurimise juures toetutakse.

Bloomi taksonoomia

Bloomi taksonoomia on hariduslike eesmärkide klassifitseerimise raamistik, mille eesmärk on täpsustada õppimise eesmärkide kirjeldamiseks kasutatavaid termineid. Algne Bloomi taksonoomia (1956) sisaldas kuut mõtlemiskategooriat milleks olid: teadmised (*knowledge*), mõistmine (*comprehension*), rakendamine (*application*), analüüs (*analysis*), süntees (*synthesis*) ja hindamine (*evaluation*). Kategooriad olid järjestatud lihtsamatest keerulisemateni ning konkreetsematest abstraktsemateni. Bloomi taksonoomia põhikontseptsioon on aja möödudes jäänud samaks, ent nähes võimalusi ja vajadust seda täiendada, on selles ka muudatusi tehtud (Krathwohl, 2002). Algsele teadmiste dimensioonile lisati metakognitiivsuse element ehk teadlikkus enda mõtlemisest. Ühtaegu muudeti mõningate mõtlemistasandite nimetusi ja nimisõnade asemel võeti inglise keeles kasutusele verbid (vt Tabel 1).

Tabel 1. Bloomi taksonoomia mõtlemistasandite nimetused (Bloom, 1956; Krathwohl, 2002)

Algne nimetus	Muudetud nimetus
Teadmised (<i>Knowledge</i>)	Meeldejätmise (<i>Remember</i>)
Mõistmine (<i>Comprehension</i>)	Mõistmine (<i>Understand</i>)
Rakendamine (<i>Application</i>)	Rakendamine (<i>Apply</i>)
Analüüs (<i>Analysis</i>)	Analüüs (<i>Analyze</i>)
Süntees (<i>Synthesis</i>)	Hindamine (<i>Evaluate</i>)
Hindamine (<i>Evaluation</i>)	Loomine (<i>Create</i>)

Vastavalt uuendatud Bloomi taksonoomiale (Krathwohl, 2002) on **meeldejätmise** kategooriat selgitatud asjakohaste teadmiste meeldetuletamise ja varemõpitu meenutamisega. **Mõistmise** kategoorias on oluline materjali tähenduse mõistmine ja peamisteks märksõnadeks on tõlkimine, näitlikustamine, klassifitseerimine, kokkuvõtte tegemine, järeldamine, võrdlemine ja selgitamine. **Rakendamine** nõuab õpitud metoodika kasutamist uudes olukorras. Eelnimetatud kategooriad kuuluvad madalama taseme mõtlemisoskuste hulka (Bloom, 1950; Krathwohl, 2002).

Kõrgema taseme mõtlemisoskused on õpetamisel omavahel põimitud (Lewis & Smith, 1993), kuid siiski on võimalik neid üldiselt iseloomustada. **Analüüsides** lahatakse materjali koostisosi ja nende vahelisi seoseid ning seostatakse neid üldise struktuuri või eesmärgiga. **Hindamise** kategoorias antakse hinnanguid kriteeriumite ja standardite põhjal ning rakendatakse oskusi nagu kontrollimine ja kritiseerimine. **Loomise** kategoorias seatakse olemasolevatest elementidest kokku sidus tervik või uus tulemus ja olulisteks oskusteks on loomine, planeerimine ning nt toote valmistamine. Kriitilist mõtlemist seostatakse tihti just kõrgema taseme mõtlemisoskustega (Cottrell, 2017; Ennis, 1985; Facione, 2015), kuid ka madalama taseme mõtlemisoskuste arendamine on äärmiselt oluline, sest kõrgema taseme mõtlemisoskusi ei saa madalama taseme oskustest eraldiseisvana arendada. Madalama taseme mõtlemisoskused sisaldavad lihtsamaid mõtlemisprotsesse, mis on keerulisemate aluseks (Tikhonova & Kudinova, 2015).

Kokkuvõtvalt võib öelda, et kriitiline mõtlemine hõlmab mitmeid oskusi nagu analüüsimine, hinnangu andmine, järelduste tegemine, kritiseerimine, probleemide lahendamine, planeerimine ja loomine. Samas ei ole võimalik nende oskusteni jõuda läbimata mõtlemisprotsessi madalamaid tasemeid. Seetõttu käsitletakse käesolevas töös nii kõrgema kui madalama taseme mõtlemisoskusi ja võimalusi nende arendamiseks võõrkeeletunnis.

Kriitilise mõtlemise arendamine võõrkeeles

Järelduseni, et kriitilist mõtlemist on võimalik arendada, on jõudnud mitmed uurijad (Marin & Halpern, 2011; Rimiene, 2002; Wallace & Jefferson, 2015; Wang & Seepho, 2017). On leitud, et kognitiivsete, metakognitiivsete ja sotsiaalsete keeleõppemeetodite ja kriitilise mõtlemise vahel eksisteerib märkimisväärne seos (Nikoopour, Farsani & Nasari, 2011). Nimelt kasutab õppija kriitilise mõtlemise oskusi kõigis keeleosaoskustes (lugemine, kirjutamine, kuulamine ja rääkimine). Läbi kriitilise mõtlemise arendavad õppijad oskust võõrkeeles suhelda, laiendada oma sõnavara ning keelelisi ja kultuurilisi teadmisi. Nad muutuvad autonoomseteks ja enesekindlateks õppijateks (Harizaj & Hajrulla, 2017), sest nad vastutavad ise oma mõtlemise eest ja suudavad edukamalt enda õppimisviise jälgida ning hinnata (Shirkhani & Fahim, 2011). Samuti laiendab kriitiline mõtlemine õppimiskogemust ja muudab selle õppijatele tähenduslikumaks (Shirkhani & Fahim, 2011). Kriitilise mõtlemise arendamiseks võõrkeeles erinevates osaoskustes on olemas mitmeid võimalusi, mida tutvustatakse lähemalt alljärgnevas peatükis

Kriitilise mõtlemise arendamine erinevates keele osaoskustes

Kõnelemine. Kõnelemine eeldab kõikide mõtlemistasemetega läbimist, jõudmaks selgesti väljendatud idee või arvamuseni ja selle põhjendamiseni. Argumenteerimine on võõrkeeles hea võimalus suulise väljendusoskuse ja põhjendamisoskuse arendamiseks. John Hughes (2014) on argumenteerimiseks välja pakkunud lihtsa tegevuse. Nimelt esitab õpetaja esmalt väite, millega õppijad kergesti nõustuda või mitte nõustuda saavad, seejärel mõtlevad õppijad iseseisvalt välja oma vastuse antud väitele. Hiljem näitab õpetaja vastuste valikvariante ja palub õppijatel enda vastusele sarnaseima valida ja läbi selle saavad nad teada, mida nende vastused kriitilise mõtlemise seisukohast tähendavad. Kirjeldatud tegevus on kasulik mitmel põhjusel: õppijad avaldavad oma arvamust, arendades sealjuures kriitilist mõtteviisi, valikvastused annavad neile aimu, missugust sõnavara nad oma vastuse formuleerimisel kasutama peaksid ning ülesande võti selgitab kriitilise mõtlemise olemust ilma pika ja keerulise defineerimiseta.

Sarnaselt argumenteerimisele on grupidiskussioon samuti rääkimist nõudev ning kriitilist mõtlemist efektiivselt arendav tegevus. Selle eesmärk on treenida õppijate mõtlemisoskust ideede, arvamuste, kommentaaride, kriitika jne avaldamise kaudu. Grupidiskussioon nõuab oskust oma teadmisi probleemi lahendamiseks ära kasutada rakendades selleks kriitilist mõtlemist, enesekindlust ja oskust sõpradega/sotsiaalse

keskkonnaga suhelda. Diskussiooni rakendamisel muutub õpetaja roll suunavaks ja juhtivaks (Asrita & Nurhilza, 2018). Diskussiooni võib arendada edasi ka väitluseks, mis nõuab teemaga kursis olemist, küsimuste küsimist, vastuolude tähele panemist ja tõenditel põhinevate argumentide formuleerimist. Oluline on leida sobilikke arutlusteemasid, mis oleksid mõtlema panevad, arvestaksid õppijate elukogemusega ning aitaksid nende tähelepanu hoida (Zhao, Pandian & Singh, 2016). Kõnelemisülesannetes sobivad kriitilise mõtlemise arendamiseks veel probleemilahendusülesanded, rollimängud (Ur, 2012), simulatsioonid (ulatuslikum rollimäng), informatsioonilünkade harjutused ning ettevalmistatud kõned ja suulised ettekanded (Harmer, 2007).

Lugemine. Võõrkeeletundides kasutatakse palju lugemist nõudvaid ülesandeid. Passiivsed lugemisülesanded (mitme valikvastusega küsimused, pealiskaudsed mõistmisküsimused, lünkade täitmine, õige-vale väite ülesanded ja sõnavaraülesanded) ei nõua õppijalt alati süvitsi lugemist ega vastuste leidmist. Vastupidiselt sellele nõuavad aktiivsed lugemisülesanded (paari- ja gruppitööd vastuste läbirääkimiseks, diagrammide loomine, tabeli täitmine, raamatust ülevaate tegemine, kokkuvõtte kirjutamine, märkmete tegemine), et õppijad ei loe teksti pealiskaudselt, vaid oskavad ka ridade vahelt lugeda ja nii teksti kui ka kaasõppijatega suhelda. Aktiivset ja kriitilist lugemisoskust nõudvad ülesanded vähendavad õppijate kalduvust teksti tõepähe võtta ja julgustavad oma arvamusi väljendama ning nende üle arutlema (Correia, 2006).

Hughes (2014) pakub välja Bloomi taksonoomiapõhise lugemisülesande ülesehituse. Esmalt loevad õppijad teksti ning täidavad arusaamist (*mõistmine*) ning sõnavara kontrollivaid ülesandeid. Seejärel võtavad õppijad paaristööna kokku teksti põhiteabe, koostades selleks tabeli (*rakendamine*) ja pöörduvad teksti juurde tagasi, et selle komponente *analüüsida* (nt kuidas autor oma põhipunkte edastab). Edasi palub õpetaja tekstis olevat tõendusmaterjali lähemalt uurida ning *hinnata* selle usaldusväärsust (fakt või arvamus). Viimaseks ülesandeks on leida artikleid sarnasel teemal ning *luua* nende põhjal lühike ettekanne oma arvamuse kohta eesmärgiga kaasõppijaid selles veenda (Hughes, 2014).

Kuulamine. Kuulamise õpetamise peamiseks eesmärgiks on võimaldada õppijatel realistlike kuulamissituatsioonidega toime tulla. Kuulamine peaks olema eesmärgistatud ja seetõttu tasub enne kuulamist õppijatele kindel ülesanne anda, mis tagab selektiivse kuulamise (Ur, 2012). Õppija kasutab kriitilist mõtlemist kuulamisülesannete puhul, mis nõuavad tähelepanelikku kuulamist ja lünkade täitmist ning järelduste tegemist. Informatsioonilünkade täitmisel püüavad õppijad paaris- või rühmatöös pärast teksti ühekordset kuulamist selle sisu võimalikult täpselt üles kirjutada, kasutades teineteise

kuulamise ajal tehtud märkmeid (Harizaj & Hajrulla, 2017). Tegevus eeldab nii iseseisvat panust kui koostööd. Kasutada saab ka *Jigsaw* ülesannet, kus õppijad kuulevad kolme (või enam) mõnevõrra erinevat vaatepunkti ühest ja samast sündmusest. Ülesande eesmärk on otsustada, mis tegelikult juhtus ja kasutusele võib võtta ka lisamaterjale nt asukoha kaardi või toa diagrammi (Scrivener, 2011). Meetod eeldab lisaks tähelepanelikule kuulamisele ka kriitilist mõtlemist (hinnangu andmine, arutlemine, põhjendamine). Kuulamisülesandeid saab tihti siduda kõnelemis- või kirjutamisülesannetega, mis oleksid teema või probleemi üle arutlemise jätkuks.

Kirjutamine. Kirjutamine kujutab endast isemoodi vaimset protsessi. Rohkem kui teiste osaoskuste puhul on aega mõtlemiseks, reflekteerimiseks, ettevalmistamiseks, proovimiseks, vigade tegemiseks ja alternatiivsete ning paremate lahenduste leidmiseks (Scrivener, 2011). Seega võib öelda, et kirjutamine on mõtlemis-, vormistamis- ja kohendamisprotsesside tulemus ja nõuab spetsiaalseid oskusi (Brown, 1994). Kirjutamisülesanded iseenesest sisaldavad keerulisi kriitilise mõtlemise protsesse ja tänu ülesannete paindlikkusele on neid ka mugav kasutada. Efektiivsed akadeemilised kirjutamisülesanded eeldavad õppijapoolset teeside püstitamist ja toetamist. Probleemikesksed ülesanded, mis nõuavad argumenteerimist ja analüüsimist, on kriitilise mõtlemise arendamisel efektiivsemad kui teemakesksed kirjutamisülesanded (Bean, 2011). Liu ja Stapleton (2018) viisid läbi uuringu Hiina üliõpilaste seas ning leidsid, et probleemilahendust sisaldava essee kirjutamine väljendas mitmekülgsemaid keele- ja kriitilise mõtlemise oskusi, kui nad varasemalt näidanud olid. Lisaks hindamisele, soovitamisele ja selgitamisele lisandusid tõlgendamis-, ennustamis-, ja probleemilahendusoskused. Uurijad (Liu & Stapleton, 2018) väidavad ka, et sellised kirjutamisülesanded mõjutavad oluliselt kriitilise mõtlemise arengut.

Kõrgema taseme mõtlemisoskusi arendavateks ülesanneteks sobivad arvustuse kirjutamine, veenmisülesanded (soovituse kirjutamine muudatuse tegemiseks; toote reklaami või infolehe kirjutamine), informatsiooni edastavad kirjutised (ajalehe aruanne uudise kohta; inimese, sündmuse või leiutise kohta koostatud lühireferaad) (Ur, 2012). Kõrgema taseme mõtlemisoskused (loov ja kriitiline mõtlemine) nõuavad samaaegselt loovust ja intellektuaalseid standardeid (Paul & Elder, 2006). Seetõttu sobivad ka loovad kirjutamisülesanded kriitilise mõtlemise arendamiseks. Loovkirjutamise ülesanneteks võivad olla näiteks jutu või luuletuse kirjutamine (Ur, 2012).

Kokkuvõtvalt võib öelda, et kõikide keele osaoskuste kaudu on võimalik toetada kõrgema taseme mõtlemisoskuste arendamist. Eesmärgipäraselt valitud ülesanded ja

tegevused tõstavad õppijate potentsiaali saada teadlikeks keele kasutajateks ning iseseisvateks mõtlejateks. Viimase kujunemist toetab ka efektiivne küsimuste esitamine.

Kriitilist mõtlemist soodustavate küsimuste esitamine

Küsimuste esitamine on kõige tavalisem ja universaalsemalt kasutatav aktiveerimismeetod õpetamises. Efektiivne küsimuste esitamine toob esile koheseid, motiveeritud, asjakohaseid ja täielikke vastuseid (Ur, 2012). Õpetajad küsivad igapäevaselt kümneid küsimusi. Wragg ja Brown (2001), olles aastaid uurinud, milliseid küsimusi õpetajad esitavad, on välja toonud kolm põhjust, miks õpetajad küsimusi küsivad:

1. selleks, et saada teada, mida õpilased teavad;
2. meeldetuletamiseks, sügavamaks mõistmiseks, loovuse arendamiseks ja soodustamiseks probleemilahenduskust;
3. klassi haldamiseks (nt Kas teil on raamatud olemas?).

Küsimuste küsimise põhjused on tihedalt seotud küsimuse tüüpidega (Wragg & Brown, 2001). Küsimusi saab jagada kahte üldisesse kategooriasse: madalama taseme mõtlemisoskusi nõudvad küsimused ehk suletud küsimused, mis rõhutavad mälu ja meeldetuletamist ning kõrgema taseme mõtlemisoskusi nõudvad küsimused ehk avatud küsimused, mis arendavad järeldamis-, analüüsimis- ja hindamiskust (Zhao *et al.*, 2016) (vt Tabel 2). Suletud küsimused annavad lühikesi vastuseid ja tihti tõkestavad diskussioonide teket (Wragg & Brown, 2001), sest nende puhul on vastus õpetajale juba teada. Selliste küsimuste eesmärk on õpilasi juhendada ja nende teadmisi kontrollida ning veakohti märgata (Walsh & Sattes, 2011; Wragg & Brown, 2001). Seevastu avatud küsimuste puhul õpetaja alles otsib informatsiooni (Zhao *et al.*, 2016) ja seetõttu on võimalik laiaulatuslike vastusevariantide esitamine (Wragg & Brown, 2001). Sellistel küsimustel on suurem potentsiaal õppijate kriitilise mõtlemise stimuleerimiseks (Zhao *et al.*, 2016). Nad õpivad teistsugust vaatepunkti nägema, oma väiteid kaitsma, oma mõtlemisprotsessi uurima, võimalikke tulemusi ennustama ning informatsiooni seostama ja organiseerima (Dale *et al.*, 2011). Kõrgema mõtlemistasandi küsimuste eesmärk on arendada õpilastes oskust analüüsida, hinnata, luua ja mõelda selle üle, kuidas nende õppeprotsess välja näeb (Walsh & Sattes, 2011; Wragg & Brown, 2001) (Vt Tabel 2).

Tabel 2. Madalama ja kõrgema taseme mõtlemisoskust arendavad küsimused (Walsh & Sattes, 2011; Wragg & Brown, 2001).

	Madalama mõtlemistasandi küsimused	Kõrgema mõtlemistasandi küsimused
Küsimuste funktsioon/eesmärk	Juhendamine, olemasolevate teadmiste aktiveerimine, teadmiste kontrollimine, veakohtade märkamine	Analüüsimine, hindamine, hüpoteesimine, õppimise üle mõtlemine
Näited küsimustest	<i>What rule of spelling is suggested by the following words: weight, neighbour, and reign?</i> <i>What is the capital of France?</i> <i>Can anyone remember...?</i> <i>What do you notice about...?</i>	<i>We have read the first half of the story. How do you think the story will end? Provide a rationale.</i> <i>During this class, you often need to memorize certain facts. What strategies do you use to memorize material? What usually works best for you?</i>

On leitud, et keeletundides kasutatakse rohkem faktiküsimusi teadmiste kontrollimiseks kui avatud küsimusi (Dolunay & Savas, 2016; Hamiloğlu & Temiz, 2012; Shafeei, Hassan, Ismail & Aziz, 2017; Shomoossi, 1997; Qashoa, 2013; Wragg & Brown, 2001). Õpetajad küsivad neid küsimusi selleks, et julgustada madalama keeleoskusega õpilasi tunnist osa võtma, sest tihti on just õpilaste keeleline tase põhjuseks, miks kõrgema taseme küsimuste esitamine on suureks väljakutseks (Shafeei *et al.*, 2017). Seker ja Kömür (2008) on arvamisel, et õpetajad peaksid kasutama küsimusi, mis julgustavad õppijaid analüüsimis-, probleemilahendus- ja uurimisprotsessis osalema. Seda enam, et küsimustele vastamine motiveerib õppijaid aktiivsed olema. Ent kõrgema taseme küsimuste väljamõtle misega kaasnevad teatud väljakutsed nagu õpetajate ebapiisav teadlikkus kõrgema taseme küsimustest, juhendmaterjalide vähesus ning limiteeritud kogemused (Tyas, Nurkamto, Marmanto & Laksani, 2019). Samuti oleneb küsimuste tase sellest, kui heal tasemel on õppijste keeleoskus (Shafeei *et al.*, 2017).

Õppematerjale uurides on samuti leitud, et neis olevad küsimused arendavad pigem madalama taseme mõtlemisoskusi. Araabia maades uuriti lugemisharjutustele järgneva id küsimusi *Master Class* töövihikutes ja leiti, et umbes 60% ulatuses nõudsid küsimused madalama taseme mõtlemisoskuste rakendamist (Assaly & Smadi, 2015). Putra ja Abdullah (2019) leidsid Indoneesia riiklikke inglise keele eksameid uurides, et kõrgema taseme

küsimusi ei olnud neis piisavalt. 201-st esinenud küsimusest vaid 52 kuulusid kõrgema taseme mõtlemisioskusi nõudvate küsimuste alla.

Kokkuvõtteks saab öelda, et efektiivsete küsimuste esitamine on kriitilise mõtlemise oskuste arendamisel olulisel kohal. Ent küsimusi ei esita üksnes õpetaja, vaid neid leidub arvukalt ka keeleõppematerjalides, millele õpetamisel toetutakse.

Õppematerjalide ja tööjuhiste roll kriitilise mõtlemise arendamisel

Erinevate meetodite ja sisukate küsimuste kasutamine kriitilise mõtlemise arendamise juures on küll oluline, kuid palju oleneb ka sellest, missuguseid materjale õpetajad õpetamisel kasutavad. Solihati ja Hikimat (2018) analüüsisid Indoneesia keeleõpikute sisu ning leidsid, et kuigi õpikutes esines kriitilise mõtlemise arendamist sisaldavaid ülesandeid, ei olnud nende arv märkimisväärne. Nad lisasid veel, et õpikute kirjutajad peaksid looma rohkem kriitilist mõtlemist arendavaid ülesandeid ja õpetajatele tuleks õpetada, kuidas olemasolevaid ülesandeid muuta nii, et need arendaksid õpilaste kriitilise mõtlemise oskust.

Spetsiaalselt kriitilise mõtlemisioskuse arendamiseks loodud ülesannete kasutamine on tulemuslik, seega on neid sisaldavate õppematerjalide kasutamine õppetöös oluline (Wallace & Jefferson, 2015). Ent õppematerjale uurides on jõutud järeldusele, et kriitilist mõtlemist arendavaid ülesandeid on neis enamasti vähe. Lõuna-Korea ja Hiina 3.-6. klassi inglise keele õpikutes olevaid tööülesandeid uurides leiti, et ülesanded ei lähtunud õpilaste kognitiivsetest vajadustest (Butler, Kang, Kim & Liu, 2018). Uurimistulemused Iraanis kasutatavate inglise keele õpikute kohta näitasid, et peamiselt sisaldasid need meeldejätmise, mõistmise ja rakendamise oskusi, kuid mitte teisi õpilaste akadeemilistele saavutustele äärmiselt olulisi oskusi nagu analüüsimine, hinnangu andmine, järeldamine, mitme vaatepunkti nägemine ja tasakaalustatud ning loov mõtlemine (Birjandi & Alizadeh, 2013).

Dolunay ja Savas (2016) uurisid Türgi keeleõpikutes olevaid kuulumisülesannetega seotud ülesandeid ning leidsid, et kõige enam oli õpikus madalama taseme mõtlemisioskusi (enamasti mõistmine ja rakendamine) nõudvaid ülesandeid. Samuti ei olnud ülesannete järgnevuses näha mõtlemiskategooriate järjestust (ehk liikumist madalamatest kõrgema taseme mõtlemisioskuste poole). 2019. aastal läbi viidud uurimuse tulemused Serbia seitsmenda ja kaheksanda klassi inglise keele testide kohta näitasid, et ka testimine keskendus madalama taseme mõtlemisioskustele (Glušac, Pilipović & Marčić, 2019). Samas leidis Jebbour (2019) Marokos kasutusel olevat inglise keele töövihikut (*Ticket 2 English*) analüüsisid, et õppematerjal sisaldas enamusi Bloomi taksonoomias kirjeldatud oskusi ja tegevusi kriitilise mõtlemise arendamiseks

Õpikus olevate tööjuhiste ja ülesannete uurimiseks on loodud mitmeid kontrollnimekirju (vt nt Assaly & Smadi, 2015; Dale et al., 2011; Putra & Abdullah, 2019; Shabatura, 2020), millele analüüsi tehes toetuda. Valdavalt toetutakse Bloomi taksonoomiale, mis loob analüüsimiseks ühtse aluse. Tabel 3 on koostatud toetudes eelnevalt nimetatud autorite kontrollnimekirjadele ja nende näidetele kasutatavatest verbidest ning tööjuhistest.

Tabel 3. Mõtlemistasandite funktsioonid ja näited verbidest ning tööjuhistest (Dale et al., 2011; Shabatura, 2020; Walsh & Sattes, 2011)

Mõtlemistasand ja tööjuhendi funktsioon	Näited ingliskeelsetest verbidest	Näited ingliskeelsetest tööjuhistest
Meeldejätmine Eelnevalt õpitud materjalide meelde tuletamine, faktide põhimõistete ja vastuste taasesitamine.	<i>Describe, identify, label, list, match, memorize, name, read, recall, recite, recognize, repeat, retell, select, state, study, tell, write</i>	<i>Name three body parts.</i>
Mõistmine Õpitavate faktide ja ideede mõistmine, organiseerimine, võrdlemine, tõlgendamine ja kirjeldamine.	<i>Add, classify, compare, describe, discuss, explain, give examples, group, identify, interpret, order, report, research, summarize, translate</i>	<i>Describe Tiina from A. Kitzberg's play "Werewolf".</i> <i>Compare the clothing worn by inhabitants of Alaska with that worn by individuals who live in Hawaii.</i>
Rakendamine Uute teadmiste, faktide, tehnikate ja reeglite rakendamine uutes olukordades probleemide lahendamiseks.	<i>Act, alphabetize, apply, change, complete, exercise, explain, explore, interpret, practice</i>	<i>How would you solve the problem of global warming?</i> <i>Determine the area of your desktop.</i>
Analüüsimine Informatsiooni uurimine ja osadeks jagamine identifitseerides motive ja põhjuseid. Järelduste tegemine ja üldistuste tõestamine.	<i>Analyse, categorize, characterize, classify, compare, conclude, confirm, contrast, criticize, customize, demonstrate, divide, explain, figure out, investigate, order, organize, plan, predict, prioritize, project, provide, select, subdivide, survey, test</i>	<i>Divide the statements into three groups and explain why you chose these groups.</i>

Hindamine

Arvamuste esitamine ja
kaitsmine andes
hinnanguid
informatsioonile, ideede
valiidsusele või
kriteeriumitel põhineva töö
kvaliteedile.

*Argue, assess, choose,
compare, conclude, consider,
convince, criticize, debate,
decide, defend, evaluate, find
errors, grade, judge,
recommend, summarize,
validate*

*Write an Online article where
you suggest solutions to the
problem of homeless animals.*

*Using the rubric provided,
assess the essay you wrote in
class yesterday.*

Loomine

Informatsiooni kokku
panemine uuel viisil
kombineerides elemendid
uude mustrisse või
esitades uusi lahendusi.

*Assemble, compile, construct,
create, design, develop, devise,
express, formulate, generalize,
hypothesize, infer, invent,
justify, originate, outline, plan,
prepare, produce, program,
rearrange, role-play, simulate,
solve, structure, write*

*Speculate what could happen if
the temperature on Earth
raised five degrees on average
over the next five years.*

*Construct a website that will
attract individuals who are
committed to beautifying their
local neighbourhood.*

UURIMISTÖÖ EESMÄRK JA UURIMISKÜSIMUSED

Kriitiline mõtlemine on üks olulisi 21. sajandi oskusi (Larson & Miller, 2011), mida seostatakse tihti eelkõige Bloomi taksonoomia kõrgemate mõtlemiskategooriate ehk kõrgema taseme mõtlemisoskustega (Cottrell, 2017; Ennis, 1985; Facione, 2015). Samas ei saa neid oskusi arendada eraldiseisvalt madalama taseme mõtlemisoskustest, sest viimased on eelduseks keerulisemate mõtlemisoskuste kasutamiseks ja arendamiseks (Tikhonova & Kudinova, 2015). Kriitilist mõtlemist on võimalik arendada erinevaid meetodeid kasutades, kuid sealjuures ei saa unustada kasutatavate õppematerjalide rolli. Spetsiaalselt kriitilise mõtlemisoskuse arendamiseks loodud ülesandeid sisaldava õppematerjali kasutamine on oluline ja tulemuslik. (Wallace & Jefferson, 2015).

Erinevate riikide õppematerjale uurides on leitud, et kriitilist mõtlemist ehk kõrgema taseme mõtlemisoskusi arendavaid ülesandeid on neis vähe (Birjandi & Alizadeh, 2013; Dolunay & Savas, 2016; Solihati & Hikimat, 2018). Samas puudub ülevaade, milliseid ülesandeid õpilaste kriitilise mõtlemise arendamiseks võib leida Eestis kasutatavates õppematerjalides. Sellest tulenevalt on uurimuse eesmärk selgitada välja, mil määral sisaldab üks Eesti põhikoolides kasutatav õppekomplekt (*I Love English 5*) erinevaid mõtlemistasandeid arendavaid ülesandeid ning kui suur on kriitilist mõtlemist nõudvate ülesannete osakaal.

Eesmärgist tulenevalt püstitati järgmised uurimisküsimused:

1. Kui palju madalama ja kõrgema taseme mõtlemisoskusi arendavaid ülesandeid esineb *I Love English 5* õpikus ja töövihikus ning kuidas nad jaotuvad vastavalt Bloomi taksonoomiale?
2. Kui palju ja milliseid madalama ja kõrgema taseme mõtlemisoskusi arendavaid ülesandeid esineb *I Love English 5* õpikus ja töövihikus keele osaoskusi arendavate ülesannete juures?
3. Kui palju ja milliseid madalama ja kõrgema taseme mõtlemisoskusi nõudvaid küsimusi kasutatakse *I Love English 5* õpiku ülesannetes?

METOODIKA

Valim

Bakalaureusetöös analüüsiti Eesti koolides kasutatava inglise keele õpiku ja töövihiku *I Love English 5* (Kurm & Soolepp, 2016) ülesandeid ja nende tööjuhiseid ning õppematerjali ülesannetes sisalduvaid küsimusi. Nimetatud õppematerjal valiti analüüsimiseks põhjusel, et koolis, kus töötan inglise keele õpetajana, kasutatakse seda õppematerjali.

Mõõtevahendid, andmeanalüüs ja protseduur

Töö eesmärgi saavutamiseks ja uurimisküsimustele vastuste saamiseks oli olulisel kohal nii kvantitatiivse ülevaate saamine erinevaid mõtlemistasandeid, sh kriitilist mõtlemist nõudvate ülesannete arvust kui ka sisuline ülesannete analüüsimine ja kategoriseerimine, mistõttu kasutati uurimuse läbiviimiseks kvantitatiivset sisuanalüüsi. Ülesannete ja küsimuste kategoriseerimiseks kasutati kontrollnimekirja, mille koostamisel võeti aluseks Bloomi taksonoomia ja erinevate autorite poolt loodud kontrollnimekirjad (vt Tabel 2 ja 3). Üldise ülevaate saamiseks loendati kõik õpikus ja töövihikus esinenud ülesanded (kui ülesandes oli kaks osa nt a ja b, siis loeti neid eraldi ülesanneteks). Iga õpikus ja töövihikus esinenud ülesande puhul märgiti ära:

- ülesandes arendatav(ad) osaoskus(ed) - lugemine, kirjutamine, kuulamine, kõnelemine;
- mõtlemiskategooriad – meeldejätmise, mõistmine, rakendamine, analüüsimine, hindamine ja loomine.

Ülesannete analüüsimisel ja mõtlemiskategooriate määramisel vaadati nii nende tööjuhiseid kui ka sisu. Tööjuhiste analüüsimisel lähtuti eelkõige neis kasutatud verbidest. Kui tööjuhis sisaldas rohkem kui ühte verbi liigitati ta vaid ühe mõtlemiskategooria alla sõltuvalt ülesande sisust. Kui ülesande tööjuhis nõudis nii madalama kui kõrgema mõtlemistasandi rakendamist, siis loeti ülesanne kõrgema mõtlemistasandi ülesandeks, kuna viimane eeldab madalama taseme mõtlemisoskuste rakendamist. Näiteks ülesanne tööjuhisega *Match the parts of jokes. Decide which is the best joke* loeti kõrgema mõtlemistasandi ülesandeks, sest eeldas õpilaselt lõppkokkuvõttes hinnangu andmist. Osaoskusi arendavate ülesannete puhul eristati vaid madalama ja kõrgema taseme mõtlemisoskusi ning ei märgitud eraldi mõtlemiskategooriaid.

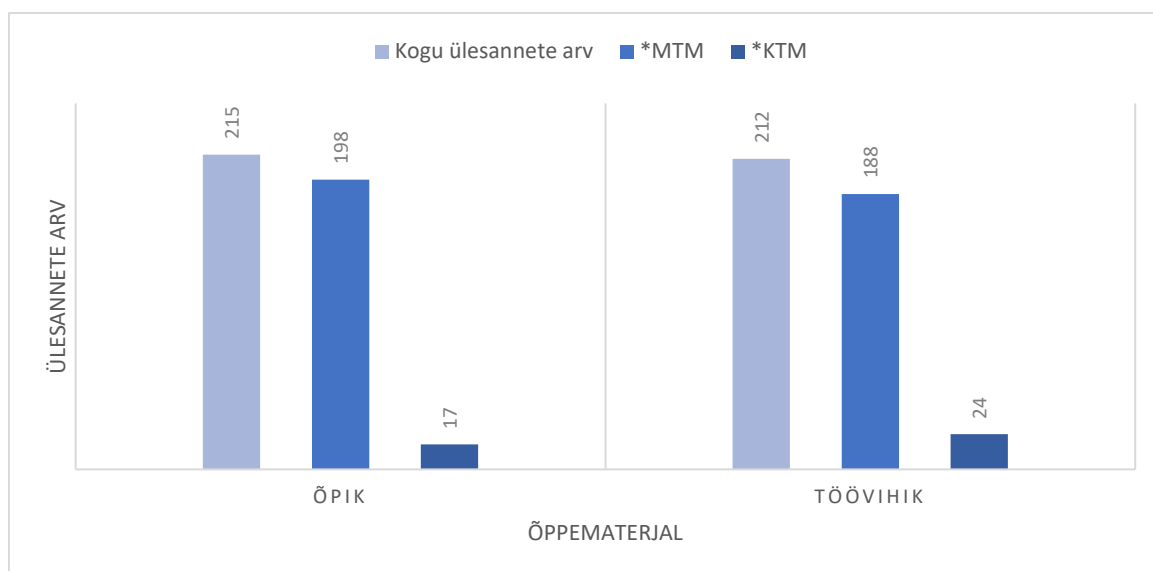
Õpiku ülesannetes esinenud küsimuste puhul vaadati, kas nad nõuavad vastuse andmiseks madalama või kõrgema taseme mõtlemisoskuse rakendamist ja milline oli küsimuse funktsioon (vt Tabel 2). Kõik õpiku ja töövihiku analüüsimisel saadud andmed kanti Exceli tabelitesse ning leiti erinevatesse mõtlemiskategooriatesse kuulunud ülesannete ja küsimuste koguarv ning arvutati kriitilist mõtlemist arendavate ülesannete osakaal. Reliaabluse suurendamiseks teostati analüüsi kaks korda, mille vahele jäeti 2-nädalane paus. Tekkinud erisused arutati läbi koos töö juhendajaga.

TULEMUSED

Madalama ja kõrgema taseme mõtlemisoskusi arendavad ülesanded *I Love English 5* õpikus ja töövihikus vastavalt Bloomi taksonoomiale

I Love English 5 õpikus on 20 peatükki, milles loendati 215 ülesannet. Kuna küsimusi analüüsiti eraldi, siis selle 215 ülesande hulka ei arvestatud küsimustega ülesandeid. Neist ülesannetest 198 (92%) olid madalama taseme mõtlemisoskust nõudvad ülesanded.

Töövihikus oli kokku 212 ülesannet ja nende seas ei olnud küsimustega ülesandeid (vt Joonis 1).



Joonis 1. *I Love English 5* õpikus ja töövihikus esinenud kõrgema ja madalama taseme mõtlemisoskusi nõudvate ülesannete arv

Märkus. *MTM – madalama taseme mõtlemisoskused; *KTM – kõrgema taseme mõtlemisoskused

Õpik. **Meeldejätmise** ehk Bloomi taksonoomia madalaima kategooriaga seotud ülesandeid oli 121 (56%). Need ülesanded nõudsid lugemist, kuulamist ja vastuste kontrollimist ning kordamist (nt *Read the transcriptions. Listen, check, and repeat*), meeldetuletamist (nt *Retell the texts*) või äratundmist (nt *Find, write, and learn*). **Mõistmist** nõudvaid ülesandeid oli 56 (26%). Neis ülesannetes oli enamjaolt tarvis tekstist aru saada (nt *Read the text. Put the phrases in the right places*) ning kirjeldada ja selgitada (nt *Take turns to explain and guess the words and phrases*). Madalama taseme mõtlemisoskustest kõige vähem oli **rakendamise** kategooriasse kuuluvaid ülesandeid – 21 (10%), mis nõudsid õpitu kasutamist uudes olukorras toetudes näidistele (nt *Make up and act out dialogues about buying cinema, concert, or theatre tickets. Use the dialogues in exercise 1 as models*). Kõrgema taseme mõtlemisoskust nõudvate ülesannete arv oli 17 (8 %), millest 10 (59%) eeldasid õpilastelt millegi **loomist** ilma etteantud näideteta (nt *Make up a [fairy]tale of at least twelve sentences using as many phrases with 'get' as you can*) ja 7 (41%) hinnangu andmist (**hindamine**) (nt *Work in groups. Imagine you are going on a trip to London. Make a choice of three sights you would like to visit. Give reasons for your choice*). Õpikus ei esinenud ühtegi **analüüsimise** kategooriasse kuuluvat ülesannet.

Töövihik. Sarnaselt õpikule jagunes ka siin valdav osa ülesannetest madalama taseme mõtlemisoskusi nõudvate kategooriate vahel. Selliseid ülesandeid oli kokku 188 e 89% kogu

töövihikus esinenud ülesannete arvust (vt Joonis 1). Kõige rohkem oli ülesandeid **mõistmise** kategoorias. Neid ülesandeid oli 106 ehk 50% kogu töövihikus esinenud ülesannete arvust. Ülesanne loeti **mõistmise** kategooriasse kuuluvaks, kui sellele eelnes reegel või näidis (nt *Complete the sentence with the given words. Complete the sentences with the verbs in the past simple or continuous. Complete the questions in the passive*). Selle kategooria ülesanneteks olid veel sõnavaraharjutused, mis nõudsid tekstist arusaamist (nt *Complete the sentences, using the words and phrases below*) ning lausete tõlkimise ja ristsõna lahendamise ülesanded. **Meeldejätmise** kategooriasse kuulusid ülesanded, mis nõudsid eelnevalt õpitud materjali meeldetuletamist või taasesitamist (nt *Listen and finish the sentence. Match the phrases*). Selliseid ülesandeid loendati kokku 50 (24%). **Rakendamise** kategoorias oli kokku 32 (15%) ülesannet. Siia arvestati ülesanded, mis nõudsid eelnevalt õpitu rakendamist ilma, et vihjeid oleks ette antud (nt *Complete the questions with question tags. Make up short sentences with make and do. Rewrite the questions in the passive*).

Kõrgema taseme mõtlemisoskuste rakendamist nõudsid töövihikus 24 (11%) ülesannet. Kõige rohkem esines ülesandeid **loomise** kategoorias (18). Need olid ülesanded, mis nõudsid õppijatelt oskust õpitud uuel viisil kasutada. Analüüsitud ülesannetest liigitati siia loovust nõudvad kirjutamisülesanded (nt *Design two more signs and write about them. Draw a mascot for your school or class and write about it*). **Hindamise** kategooriasse kuulusid ülesanded, mis nõudsid arvamuse avaldamist ja põhjendamist või informatsioonile/tööle hinnangu andmist (nt *Explain the meaning of the saying. Write a review about a film you recently enjoyed*). Selliseid ülesandeid esines töövihikus viis. **Analüüsimise** kategooria ülesanded pidid sisaldama analüüsimise elemente (informatsiooni osadeks jaotamine, järeldamine, tõestusmaterjalide leidmine) (nt *Correct the errors in each sentence*). Töövihikus esines vaid üks **analüüsimise** kategooriasse märgitud ülesanne.

Madalama ja kõrgema taseme mõtlemisoskuste rakendamist nõudvad ülesanded keele osaoskusi arendavates ülesannetes

Erinevaid keele osaoskusi arendavaid ülesandeid analüüsides eristati madalama või kõrgema taseme mõtlemisoskuste rakendamist nõudvaid ülesandeid ning ei loendatud ülesandeid mõtlemiskategooriate kaupa (vt Tabel 4). **Kõnelemise osaoskust** arendavaid ülesandeid oli õpikus kokku 98. Enamus neist (88) jagunesid madalama taseme mõtlemisoskuste kategooriate vahel. Nii esines **kõnelemisülesannetes** teksti ümberjutustamist (nt *Retell the story*), sõnade meeldejätmist (nt *Take turns naming as many animals as you can*),

enese kohase info meeldetuletamist (nt *Talk about your clothes*) või selgitamist ja kirjeldamist (nt *Take turns to explain and guess the words and phrases*). Samuti märgiti madalama taseme mõtlemisoskusi nõudvate ülesannete hulka need, kus oli tarvis ette antud vihjete (sõnade, fraaside) põhjal dialoog koostada ja esitada (nt *In pairs make up and act out your own dialogues in a takeaway place.*) või kasutada õpitavat grammatikareeglit paaris- või grupidis (nt *Work in pairs. Make up and ask each other some tag questions*). Kui ülesanne nõudis etteantud väljendite kasutamist jutustamisülesannetes (nt *Talk about work, duties, and household chores in your family*), siis loeti see samuti madalama taseme mõtlemisoskusi nõudvaks ülesandeks.

Kõrgema taseme mõtlemisoskusi nõudsid õpikus vaid 10 **kõnelemisega** seotud ülesannet. Need ülesanded sisaldasid hinnangu andmist (nt *Search the internet for films and books about the Vikings. Which would you like to see or read? Talk to a partner; Do you agree or disagree? Explain your answer from the point of view of another person*) või põhjendamist (nt *Work in groups. Think of a good explanation about what had happened to Salim*). Ka loeti kõrgema taseme mõtlemistasandi ülesannete hulka ettekannete ja plakatite koostamine ning esitlemine (nt *Make a presentation about your home forty years from now. Work in groups and make a poster [about one of the topics]*). Töövihikus esines vaid üks **kõnelemisülesanne**, mis nõudis vastuste võrdlemist ning kuulus madalama taseme mõtlemisoskust arendavate ülesannete hulka.

Õpikus esines 46 **kuulamisülesannet**, millest kõik nõudsid vaid madalama taseme mõtlemisoskuste rakendamist. Leidsid ülesandeid, mis nõudsid vaid teksti kuulamist (nt *Listen to and read the dialogues/text*), kuulamist ja vastuste kontrollimist (nt *Listen and check*), kuulamist ja kordamist (nt *Listen and repeat*) või kuulamist ja lünkade täitmist (nt *Listen to the text. Then read it aloud with the missing numbers*).

Töövihikus oli **kuulamisülesandeid** kokku 24, millest vaid üks nõudis kõrgema taseme mõtlemisoskusi. Enamus **kuulamisülesannetest** nõudsid kuuldud teksti põhjal lause lõpetamist või täiendamist (nt *Listen to the film reviews and finish the sentences; Listen to the text about the Isle of Man. Complete the sentences*). Mõningad ülesanded nõudsid ka õige vastuse ära märkimist (nt *Tick the things [Terry] talks about in part a*) või vastuste kontrollimist (nt *Listen and check*). Kõrgema taseme mõtlemisoskust nõudvas **kuulamisülesandes** oli tarvis kuuldud näidete põhjal ise lauseid kirjutada (nt *Listen again and finish the safety instructions. Add a few more instructions*).

Lugemisoskusi arendavaid ülesandeid oli õpikus kokku 114. Enamus neist (92%) kontrollisid teksti mõistmist ja sõnavara õppimist (nt *Find, write and learn. Put the phrases in*

the correct places), seega kuulusid need madalama taseme mõtlemisoskusi arendavate ülesannete hulka. **Lugemisülesannetest** vaid 9 (8%) nõudsid kõrgema taseme mõtlemisoskusi. Neis oli tarvis oma valikuid põhjendada (nt *Read the quotes by C.S. Lewis. Decide which you like best. Why do you like it?*) ja nii iseseisvalt kui ka koostöös teistega võõrkeeles informatsiooni otsida ning esitleda (nt *Work in groups. Search the Internet for 3-4 Olympic mascots and make a presentation about them*).

Töövihikus oli **lugemisoskusi** arendavaid ülesandeid 63. Neist ülesannetest enamus (95%) kontrollis teemadest arusaamist, seega oli tegemist madalama taseme mõtlemisoskust nõudvate ülesannetega (nt *Complete the sentences using the following words/phrases. Complete the sentences with the verbs in the correct past tense forms*). Vaid kolm ülesannet (5%) nõudsid kõrgema taseme mõtlemisoskusi. Need ülesanded eeldasid analüüsimise oskust (nt *Correct the errors in each sentence*) ja oskust loetu või kuuldu põhjal ise lauseid välja mõelda (nt *Read Brian's blog. Write two more pieces for it*).

Kirjutamisülesandeid oli õpikus kokku 50, millest 43 (86%) olid madalama ning 7 (14%) kõrgema taseme mõtlemisoskusi nõudvad ülesanded. Madalama taseme mõtlemisoskuste ülesanded nõudsid sõnavaraga seoses kirjutamist (nt *Find, write, and learn*) või teksti põhjal lausete lõpetamist või lünkade täitmist (nt *Read the text and put the phrases in the right places*). Ka tõlkimise ja grammatikareeglite rakendamise ülesanded loeti madalama taseme mõtlemisoskusi arendavate ülesannete alla (nt *Put the verb in the past simple or the past perfect tense*). Kõrgema taseme mõtlemisoskusi nõudvatest **kirjutamisülesandeid** oli õpikus kokku seitse. Siia kuulusid ülesanded, kus oli tarvis koostöös kaasõppijatega koostada plakat, ettekanne või mõni muu kirjalik informatsiooni esitus (nt *Work on groups of 3-4. Make up a plan for a ten-day trip with a caravan*).

Peaaegu kõik töövihikus esinenud ülesanded (191) arendasid **kirjutamisoskust**. Neist 167 (87%) nõudsid madalama taseme mõtlemisoskusi nagu lünkade täitmine ette antud sõnadega (nt *Complete the exchanges with the phrases below*), tõlkimine (nt *Translate the sentences*) ja etteantud näidete järgi ülesande lahendamine (nt *Write your own good-luck card to a friend who is going to compete in the National Spelling Bee next Saturday*). Vaid 24 kirjutamisülesannet nõudsid kõrgema taseme mõtlemisoskuste rakendamist. Neis ülesannetes oli tarvis anda hinnanguid (nt *Write a review about a film you recently enjoyed*) või kasutada õpitud uudsel ja looval viisil (nt *Write how life will be in thirty years from now*). Kokkuvõtvalt võib öelda, et õpikus oli kriitilist mõtlemist nõudvate ülesannete osakaal suurim kõnelemise ja väikseim kuulamise osaoskuse juures. Töövihikus oli kriitilist mõtlemist nõudvate ülesannete arv suurim kirjutamisülesannete ja väikseim kõnelemisülesannete juures (vt Tabel 4).

Tabel 4. Madalama ja kõrgema taseme mõtlemisoskusi nõudvate ülesannete arv ja osakaal osaoskuste kaupa

	Ülesannete jaotus osaoskuste kaupa	Õpik		Ülesannete jaotus osaoskuste kaupa	Töövihik	
		*MTM	*KTM		*MTM	*KTM
Kõnelemine	98	88 (90%)	10 (10%)	1	1 (100%)	0
Kuulamine	46	46 (100%)	0	24	23 (96%)	1 (4%)
Lugemine	114	105 (92%)	9 (8%)	63	60 (95%)	3 (5%)
Kirjutamine	50	43 (86%)	7 (14%)	191	167 (87%)	24 (13%)

Märkus. *MTM – madalama taseme mõtlemisoskused; *KTM – kõrgema taseme mõtlemisoskused

Madalama ja kõrgema taseme mõtlemisoskusi nõudvad küsimused *I Love English 5* õpikus

I Love English 5 õpikus loendati kokku 317 küsimust. Neist suurem osa (91%) olid madalama mõtlemistasandi küsimused. Valdav osa küsimustest kontrollis teksti mõistmist ja mäletamist (nt *What was the Professor like? What two problems did Alice have?*) ning nendele oli võimalik tekstist vastused leida. Tekstiga mitte seotud küsimused rõhutasid samuti meeldetuletamist või loetlemist (nt *When did you learn to read? What historical novels have you read? What's the weather like today?*). Osadele ülesannetele, mis sisaldasid faktiküsimusi, olid autorid lisanud võimaluse kõrgema taseme mõtlemisoskuste rakendamiseks (nt *Ask and answer the questions. Give some extra information*). Sel juhul loeti küsimused siiski madalama taseme omadeks. Kõrgema mõtlemistasandi küsimused eeldasid põhjalikkust ja loovust ning neile vastuseid tekstist leida ei olnud võimalik. Küsimused nagu *Would you recommend this to a friend? Explain your reasons*, nõudsid õpilaselt hinnangu andmist ja põhjendamist. Samuti esines küsimusi, kus oli tarvis oma arvamust avaldada ja põhjendada (nt *Some people say that mass tourism can ruin natural beauty spots. Why do you think they say this? Do you agree or disagree with this statement? Why?*). Õpikus oli esitatud ka küsimusi, mis eeldasid õppijapoolset loovust ja ettekujutusvõimet (nt *How will the development of robots that think change our future?*).

ARUTELU

Kriitilise mõtlemise oskused on 21. sajandil olulisel kohal (Larson & Miller, 2011). Nende oskuste arendamine soodustab paremate akadeemiliste tulemuste saavutamist (Nguyễn, T & Nguyễn, T, 2017) ja iseseisvamaks õppijaks muutumist (Harizaj & Hajrulla, 2017). Kriitiline mõtlemine eeldab samas ka madalamate mõtlemistasandite läbimist. Sellest tulenevalt oli uurimuse eesmärk välja selgitada, mil määral sisaldab üks Eesti põhikoolides kasutatav õppekomplekt (*I Love English 5*) erinevaid mõtlemistasandeid arendavaid ülesandeid ning kui suur on kriitilist mõtlemist nõudvate ülesannete osakaal. Eesmärgi saavutamiseks püstitati kolm uurimisküsimust.

Esimese uurimisküsimusega sooviti teada saada, kui palju madalama ja kõrgema taseme mõtlemisoskusi arendavaid ülesandeid esineb *I Love English 5* õpikus ja töövihikus ning kuidas nad jaotuvad vastavalt Bloomi taksonoomiale. Kogutud andmete põhjal võib väita, et nii õpikus kui töövihikus esines oluliselt rohkem madalama kui kõrgema taseme mõtlemisoskusi arendavaid ülesandeid. Õppematerjale uurides on sama tulemuseni jõudnud mitmed autorid (Butler *et al.*, 2018; Glušac *et al.*, 2019; Solihati & Hikimat, 2018). Samas tasub märkida, et madalama taseme mõtlemisoskuste arendamine võimaldab luua tugeva aluse kõrgema taseme mõtlemisoskuste arendamiseks (Tikhonova & Kudinova, 2015). See tähendab, et kriitilise mõtlemise ehk kõrgemates mõtlemiskategooriates nimetatud oskuste arendamiseks peavad olema läbitud kõik eelnevad mõtlemiskategooriad. Samuti on välja toodud (Tran, 2018), et algtasemel keelekasutajad alustavad informatsiooni meeldetuletamise ja äratundmisega, sest nende keelelised oskused on limiteeritud. Iseseisvad keelekasutajad võivad juba õpitavat oma ideede edastamiseks ära kasutada ning alles vilunud keelekasutajad saavad tegeleda analüüsimise, sünteesimise ja hindamisega. *I Love English 5* on sobilik kasutamiseks seitsmendas klassis. Põhikooli riikliku õppekava (2014) järgi eeldatakse, et õppijad saavutavad kolmanda kooliastme lõpuks B1.2-B2.1 ehk iseseisva keelekasutaja taseme ja see võib olla üheks põhjuseks, miks analüüsitud õppematerjalis kõrgema taseme mõtlemisoskusi arendavaid ülesandeid vähe esines.

Rääkides kriitilise mõtlemise arendamisest peetakse silmas Bloomi taksonoomia (1956) kõiki mõtlemiskategooriaid (meeldejätmine, mõistmine, rakendamine, analüüsimine, hindamine ja loomine) ja nendes arendatavaid oskusi. Mõistagi seostatakse kriitilist mõtlemist eelkõige kõrgemate mõtlemisoskustega (Cottrell, 2017; Ennis, 1985; Facione, 2015), ent nendeni jõudmiseks on eelnevalt tarvis madalama taseme mõtlemisoskusi arendada ja kinnistada (Tikhonova & Kudinova, 2015). Kuigi uurimuse tulemused viitavad sellele, et

kõrgema taseme mõtlemisoskuste kasutamist nõutakse õppematerjalis tunduvalt vähem kui madalama taseme mõtlemisoskuste kasutamist, on autorid oluliseks pidanud materjali mõistmist ja rakendamist, ilma milleta ei ole võimalik õpitavat analüüsida, hinnata ega selle põhjal midagi uut luua.

Erinevate keele osaoskusi arendavate ülesannete juures on küllaldaselt võimalusi kriitilise mõtlemise arendamiseks (vt nt Harmer, 2007; Hughes, 2014; Ur, 2012). Seetõttu sooviti teise uurimisküsimusega teada saada, kui palju ning milliseid madalama ja kõrgema taseme mõtlemisoskusi arendavaid ülesandeid esineb *I Love English 5* õpikus ja töövihikus keele osaoskusi arendavate ülesannete juures. Töö tulemused viitavad sellele, et ka erinevaid keele osaoskusi (kõnelemise, kuulamise, lugemise ja kirjutamise) arendatavates ülesannetes on nõutud peamiselt madalama taseme mõtlemisoskuste rakendamist.

I Love English 5 õpikus esinenud kõnelemisülesanded olid suures osas suunatud madalama taseme mõtlemisoskuste arendamisele – kirjeldamine, selgitamine ja näiteid imiteerivate dialoogide koostamine. Seevastu kõrgema taseme mõtlemisoskusi nõudvad ülesanded andsid võimaluse argumenteerimiseks, mis on tõestanud end efektiivse meetodina kriitilise mõtlemise arendamisel (Hughes, 2014). Lisaks sellele oli antud õpilastele võimalusi ettevalmistatud suuliste ettekannete tegemiseks, mida Harmer (2007) samuti kriitilise mõtlemise arendamisel oluliseks peab.

Vähesemal määral esines õpikus ülesandeid, mis nõudsid õpilaste koostööd plakatite või esitluste valmistamise ja esitlemise näol. Efektiivse koostöö tegemiseks on olulisel kohal oskus grupis arutleda ehk grupidiskussiooni läbi viia, mida rõhutavad ka Wang ja Seepho (2017). Kindlustamaks õppijate kriitilise mõtlemise arendamist võõrkeeles, on tähtis õpetaja juhtiv roll (Asrita & Nurhilza, 2018), sest selleta võivad arutelud toimuda võõrkeeles asemel emakeeles. Tran (2018) on välja toonud, et kuigi õppija võib olla omandanud kriitilise mõtlemise oskused emakeeles, siis on teises keeles samade oskuste rakendamiseks eelnevalt tarvis uus keel selgeks õppida. Seetõttu on vajalik tähelepanu pöörata ka sellistele oskustele nagu tekstist arusaamine, tähenduse mõistmine, järgeldamine, selgitamine ja teadmiste kasutamine uudsetes olukordades.

Õppematerjalis esinenud lugemisülesanded rõhutasid olulisel määral teksti mõistmist ja sõnavara õppimist ning olid suunatud madalama taseme mõtlemisoskuste arendamisele. Tekstülesannetes tuli esile korduvalt sarnane struktuur: ülesande alguses oli sissejuhatavaks ülesandeks teksti kohta käivate väidete lugemine või teksti pealiskaudne lugemine. Seejärel pidid õppijad lugema teksti ja täitma lugemisaegseid ülesandeid (lünkade täitmine ja väidetele tõestuse otsimine). Tekstülesande viimases osas oli tarvis teksti abil sõnavara õppida, teksti

kohta käivatele küsimustele vastata ja teksti sisu ümber jutustada. Selline lugemisülesande ülesehitus ühtib Browni (1994) poolt esitatud aktiivse lugemise mudeliga, mis omakorda soodustab kriitilise mõtlemise arendamist (Correia, 2006). Tekstülesannete ülesehituses ei olnud aga näha Bloomi taksonoomiapõhist tegevuste järjestust, mis võimaldaks kõikide mõtlemiskategooriate läbimist (Hughes, 2014). Samuti oli lugemisülesannete juures vähe ülesandeid, mis võimaldaksid paaris- ja grupitööd teksti üle arutlemiseks. See aktiveeriks õppijaid ja arendaks nende oskust ka ridade vahelt lugeda ning oma arvamusi väljendada (Correia, 2006).

Analüüsitud õppematerjalis esinenud kirjutamisülesanded nõudsid samuti suures osas õpitava materjali mõistmist ja rakendamist, kuuludes madalama taseme mõtlemisoskuste alla. Kuigi vähe, olid kõrgema taseme mõtlemisoskusi nõudvad ülesanded sisuliselt huvitavad. Peamiselt rõhutati õpilaste loovust ja anti neile võimalusi õpitavat keelt erinevatel viisidel kasutada. Paul ja Elder (2016) on maininud, et kriitiline mõtlemine nõuab samaaegselt loovust ja kõrget intellektuaalset taset, mistõttu on seesugused ülesanded kõrgema taseme mõtlemisoskuste arendamisel efektiivsed. Paljud esinenud loovatest kirjutamisülesannetest sisaldasid ka teisi keele osaoskusi (nt kõnelemine), mis annab veelgi rohkem võimalusi kõrgema taseme mõtlemisoskuste arendamiseks. Samuti esines neis ülesannetes infootsinguelemente, mida on kriitilise mõtlemise arendamise juures esile toodud (Bentley, 2015; Kuhlthau, 1991). Samas ei olnud õppematerjalis argumenteerivaid kirjutamisülesandeid, mis on kriitilise mõtlemise arendamisel tõhusamad kui teemakesksed ülesanded (Bean, 2011). Kuna kirjutamisülesanded on oma olemuselt paindlikud (Bean, 2011), siis võiks oletada, et neid kasutatakse õppematerjalis sagedasti erinevate teemade ja ülesannete juures, rõhutades sealjuures erinevaid kirjutamisülesannete tüüpe (sh argumenteerivad kirjutamisülesanded). Analüüsi tulemused seda oletust aga ei toeta, sest kõrgema taseme kirjutamisülesandeid ei esinenud palju.

I Love English 5 õpikus esinenud kuulamisülesanded keskendusid teksti kuulamisele, kordamisele ja vastuste kontrollimisele ning nõudsid seega madalama taseme mõtlemisoskuste kasutamist. Töövihikus esinenud kuulamisülesannetes esines suures osas lünkade täitmist või lausete lõpetamist. Niisugused ülesanded rõhutavad oskust vajalikku infot tähele panna ja liigitusid seega madalama taseme mõtlemisülesannete alla. Kõrgema taseme mõtlemisoskuste arendamiseks oleksid efektiivsemad infolünkade ülesanded, mis nõuaksid kuulamise ajal märkmete tegemist ja nende põhjal algse kuulatud teksti võimalikult täpselt kirja panemist (Harizaj & Hajrulla, 2017) või *Jigsaw* ülesanded, mis arendaksid kõrgema taseme mõtlemisoskusi nagu hinnangu andmine ja põhjendamine (Scrivener, 2011). Et

kuulamisülesannetega kõrgema taseme mõtlemisoskusi arendada, võiks õppematerjal sisaldada ka interaktiivseid kuulamisülesandeid, mille juures saaks erinevaid keele osaoskusi omavahel siduda, arendades seejuures kõrgema taseme mõtlemisoskusi nagu võtmesõnade ja täpsustuste otsimine, mitteverbaalsete vihjete leidmine, kõneleja eesmärgi ennustamine, tähenduste ära arvamine ning uue info seostamist olemasolevate teadmistega (Brown, 1994).

Küsimuste esitamist kasutatakse õppetöö aktiveerimiseks (Ur, 2012) ja see soodustab õpitava sügavamat mõistmist ning loovuse ja probleemilahendusoskuste arengut (Brown, 2001). Sellest tulenevalt sooviti kolmanda uurimisküsimusega teada saada, kui palju ja milliseid madalama ja kõrgema taseme mõtlemisoskusi nõudvaid küsimusi kasutatakse *I Love English 5* õpiku ülesannetes. Analüüsi tulemused näitasid, et ülekaalukalt oli õppematerjalis kasutatud madalama taseme mõtlemisoskusi nõudvaid küsimusi. Samale järeldusele on teisi õppematerjale analüüsides jõudnud palju uurijad (Putra & Abdullah, 2019; Assaly & Smadi, 2015). Tekstidele järgnevad küsimused olid valdavalt faktiküsimused, mis nõudsid vastuse leidmist tekstist. Küsimustel, mille vastused on juba eelnevalt teada, ei ole suurt potentsiaali kriitilise mõtlemise stimuleerimiseks (Zhao *et al.*, 2016). On leitud, et võõrkeeletundides kasutatakse palju faktiküsimusi õpilaste teadmiste kontrollimiseks (Dolunay & Savas, 2016; Hamiloğlu & Temiz, 2012; Shafei *et al.*, 2017; Shomoossi, 1997; Qashoa, 2013) ja seda just vähem võimekate või nooremate õpilaste puhul (Gall, 1984). See võib olla põhjuseks, miks *I Love English 5* õppematerjalis esines vähe kõrgema mõtlemistaseme küsimusi. Võib oletada et õppematerjali autorid ei pea nooremaid õpilasi veel piisavalt pädevateks keeleoskajateks, et neilt nõuda oskusi keerulisematele küsimustele vastamiseks.

Positiivsena võib välja tuua, et kuigi kõrgema taseme mõtlemisoskusi nõudvaid küsimusi esines õpikus vähe, siis võimaldasid need arendada õpilastes oskusi nagu hinnangu andmine, arvamuse avaldamine ja põhjendamine ning erinevate vaatepunktide nägemine ja olukordade ettekujutamine. Nende oskuste arendamist on mitmed autorid esile toonud (Dale *et al.*, 2011; Zhao *et al.*, 2016). Kuigi kriitilist mõtlemist nõudvate küsimuste väljamõtlemine on väljakutsuv ülesanne (Tyas *et al.*, 2019), tuleb nõustuda Sekeri ja Kömüri (2008) väitega, et õpetamisel tuleks kasutada küsimusi mis julgustavad õppijaid uurimisprotsessis osalema. Läbi küsimuste õpetamine on oluline osa aktiivsest õppimisest, mida kriitilise mõtlemise arendamise juures samuti rõhutatud on (Duron *et al.*, 2006). Sellest tulenevalt võib öelda et, efektiivne küsitlemine soodustab õpilasi õppeprotsessis aktiivselt osalema.

Kokkuvõtvalt võib öelda, et analüüsitud õppematerjalis kasutatud ülesanded ja küsimused nõudsid ülekaalukalt madalama taseme mõtlemisoskuste rakendamist. Kriitilise

mõtlemise arendamise seisukohast on ka need oskused äärmiselt vajalikud, sest kõrgema taseme mõtlemisoskusi ei saa neist eraldiseisvana arendada (Tikhonova & Kudinova, 2015). Läbiviidud uurimusest võiks abi olla tegevõpetajatel oma töö planeerimisel ja kasutatava õppematerjali analüüsimisel. Samuti võiks töö huvi pakkuda õpetajatele, kes soovivad mõelda, kuidas olemasolevaid ülesandeid muuta nii, et need arendaksid õpilaste kriitilise mõtlemise oskust.

Käesoleva töö piiranguna võib nimetada seda, et andmete kogumist ja analüüsimist teostas vaid töö kirjutaja. Teise isiku kaasamine õppematerjali analüüsimisse oleks suurendanud tulemuste usaldusväärsust, sest kategoriseerimisel tekkinud keeruliste kohtade üle arutlemine ja ühisele järeldusele jõudmine oleks aidanud ülesandeid täpsemalt liigitada. Samuti võib piiranguna välja tuua asjaolu, et erinevad autorid liigitavad ülesandeid erinevalt ja ei olnud võimalik leida ühtset valideeritud kontrollnimekirja, millele analüüsi tehes toetuda.

Tulevikus võiks uurida madalama ja kõrgema taseme mõtlemisoskuste arendamist nõudvate ülesannete puhul ka seda, kuidas õpilased antud ülesandeid lahendavad ja missugust kasu nemad erineva taseme ülesannetest enda hinnangul saavad. Samuti oleks huvitav teada saada, kuivõrd teadlikud on Eesti õpetajad kriitilise mõtlemise arendamise võimalustest ja milliseid erinevaid meetodeid selleks võõrkeeletundides kasutatakse.

TÄNUSÕNAD

Tänan töö juhendajat, Evi Saluveert, kes toetas mind töö kirjutamisel algusest lõpuni, andis pidevalt tagasisidet ja nõu ning hoidis alles kirjutamise motivatsiooni.

AUTORLUSE 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.

Elerin Helde

/allkirjastatud digitaalselt/

19.05.2020

KASUTATUD KIRJANDUS

- Asrita, A., & Nurhilza, N. (2018). Students' Critical Thinking Skills in Group Discussion: The Case Study of Fifth Grade Students in Sukma Bangsa Bireuen Elementary School. *Sukma: Jurnal Pendidikan*, 2(1), 67-92.
- Assaly, I. R., & Smadi, O. M. (2015). Using Bloom's Taxonomy to Evaluate the Cognitive Levels of Master Class Textbook's Questions. *English Language Teaching*, 8(5), 100-110.
- Bean, J. C. (2011). *Engaging ideas: The professor's guide to integrating writing, critical thinking, and active learning in the classroom*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bentley, D. C. (2014). Inquiry guided learning projects for the development of critical thinking in the college classroom A pilot study. *Collected Essays on Learning and Teaching*, 7(2), 112-116.
- Birjandi, P., & Alizadeh, I. (2013). Manifestation of critical thinking skills in the English textbooks employed by language institutes in Iran. *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 2(1), 27-38.
- Bloom et al. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives*. London: Longmans, Green, and co.
- Brown, H.D. (1994). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. New York: Pearson ESL.
- Butler, Y. G., Kang, K. I., Kim, H., & Liu, Y. (2018). 'Tasks' appearing in primary school textbooks. *ELT Journal*, 72(3), 285-295.
- Chatfield, T. (2018). *Critical thinking*. London: SAGE Publications.
- Correia, R. (2006). Encouraging Critical Reading in the EFL Classroom. *English Teaching Forum*, 1, 16-19.
- Cottrell, S. (2017). *Critical Thinking Skills: Effective Analysis, Argument and Reflection*. London: PALGRAVE.
- Dale, L., Van der Es, W., & Tanner, R. (2011). *LAK-õppepetajale*. Tartu: Atlex OÜ.
- Dolunay, S. K., & Savaş, Ö. (2016). Assessing Listening Activities In Secondary School Turkish Language Textbooks In Terms Of Higher Order Thinking Skills. *Journal of Theory and Practice in Education*, 12(1), 122-157.
- Duron, R., Limbach, B., & Waugh, W. (2006). Critical thinking framework for any discipline. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 17(2), 160-166.
- Ennis, R. H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational leadership*, 43(2), 44-48.
- Facione, A. P. (2015). *Critical Thinking: What It Is and Why It Counts*. California: Measured Reasons LLC.

- Gall, M. (1984). Synthesis of research on teachers' questioning. *Educational leadership*, 42(3), 40-47.
- Glušac, T., Pilipović, V & Marčičev, N. (2019). Analysis of English Language Test Tasks for Seventh- and Eighth-Graders in Serbia According to Bloom's Taxonomy. *Насмала и васпитање*, 69(1), 35-50
- Hamiloğlu, K., & Temiz, G. (2012). The Impact of Teacher Questions on Student Learning in EFL. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, 2(2), 1-8.
- Harizaj, M., & Hajrulla, V. (2017). Fostering Learner's Critical Thinking Skills in EFL: Some Practical Activities. *European Scientific Journal, ESJ*, 13(29), 126-133.
- Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching*. Edinburgh Gate: Pearson Education Limited.
- Hove, G. (2011). *Developing Critical Thinking Skills in the High School English Classroom*. Publitseerimata magistratöö. University of Wisconsin-Stout.
- Hughes, J. (2014). Steps to critical thinking. *English Teaching Professional*, 91, 4-6.
- Jebbour, M. (2019). Exploring the Manifestation of Critical Thinking in the Moroccan Textbooks of English: The Case of "Ticket 2 English". *Journal of English Educators Society*, 4(1), 39-45.
- Kopzhassarova, U., Akbayeva, G., Eskazinova, Z., Belgibayeva, G., & Tazhikeyeva, A. (2016). Enhancement of Students' Independent Learning through Their Critical Thinking Skills Development. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(18), 11585-11592.
- Krathwohl, R.D. (2002) A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory Into Practice*, 41(4), 212-218.
- Kuhlthau, C. C. (1991). Inside the search process: Information seeking from the user's perspective. *Journal of the American society for information science*, 42(5), 361-371.
- Larson, L. C., & Miller, T. N. (2011). 21st century skills: Prepare students for the future. *Kappa Delta Pi Record*, 47(3), 121-123.
- Liu, F., & Stapleton, P. (2018). Connecting writing assessment with critical thinking: An exploratory study of alternative rhetorical functions and objects of enquiry in writing prompts. *Assessing Writing*, 38, 10-20.
- Marin, L. M., & Halpern, D. F. (2011). Pedagogy for developing critical thinking in adolescents: Explicit instruction produces greatest gains. *Thinking Skills and Creativity*, 6(1), 1-13.
- McPeck, J. E. (1981). *Critical Thinking and Education*. New York: St. Martin's Press.
- Nguyễn, T., & Nguyễn, T. (2017). Influence of explicit higher-order thinking skills instruction on students' learning of linguistics. *Thinking Skills and Creativity*. 26, 113-127.

- Nikoopour, J., AMINI, F. M., & Nasiri, M. (2011). On the relationship between critical thinking and language learning strategies among Iranian EFL learners. *Journal of Technology & Education*, 5(3), 195-200.
- Paul, R., & Elder, L. (2006). Critical thinking: The nature of critical and creative thought. *Journal of Developmental Education*, 30(2), 34.
- Putra, T. K., & Abdullah, D. F. (2019). Higher-Order Thinking Skill (HOTS) Questions in English National Examination in Indonesia. *The Journal of Educational Development*, 7(1), 178-185.
- Põhikooli riiklik õppekava (2014). *Riigi Teataja I 2014*, 20. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/129082014020>
- Qashoa, S. H. (2013). Effects of Teacher Question Types and Syntactic Structures on EFL Classroom Interaction. *The International Journal of Social Sciences*, 7(1), 52-62.
- Rimienne, V. (2002). Assessing and developing students' critical thinking. *Psychology Learning & Teaching*, 2(1), 17-22.
- Scrivener, J. (2011). *Learning Teaching: The Essential Guide to English Language Teaching*. Oxford: Macmillan Publishers Limited.
- Şeker, H., & Kömür, S. (2008). The relationship between critical thinking skills and in-class questioning behaviours of English language teaching students. *European Journal of Teacher Education*, 31(4), 389-402.
- Shabatura, J. (2020). Bloom's Taxonomy Verb Chart. *Arkansas University Teaching Innovation & Pedagogical Support*. Retrieved from <https://tips.uark.edu/blooms-taxonomy-verb-chart/>
- Shafeei, K. N., Hassan, H., Ismail, F., & Aziz, A. A. (2017). Incorporating higher order thinking skill (HOTS) questions in ESL classroom contexts. *LSP International Journal*, 4(1).
- Shirkhani, S., & Fahim, M. (2011). Enhancing critical thinking in foreign language learners. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 111-115.
- Shomoossi, N. (1997). *The Effect of Teacher's Questioning Behavior on EFL Classroom Interaction: a classroom-based study*. Publitseerimata magistratöö. University of Allameh Tabatabaee.
- Solihati, N., & Hikmat, A. (2018). Critical Thinking Tasks Manifested in Indonesian Language Textbooks for Senior Secondary Students. *SAGE Open*, 8(3), 1-8.
- Zhao, C., Pandian, A., & Singh, M. K. M. (2016). Instructional Strategies for Developing Critical Thinking in EFL Classrooms. *English Language Teaching*, 9(10), 14-21.
- Thomas, T. (2011). Developing first year students' critical thinking skills. *Asian social science*, 7(4), 26.
- Tikhonova, E. V., & Kudinova, N. A. (2015). Sophisticated thinking: Lower order thinking skills. *SGEM International Multidisciplinary Scientific Conference on Social sciences and Arts*, 1-2, 911-918.

- Tomczyk, Ł., Vanek, B., Pavlov, I., Karikova, S., Biresova, B., & Kryston, M. (2018). Critical thinking, problem-solving strategies and individual development assessment among NEETs—research conducted in Slovakia, Poland and Estonia. *International Journal of Lifelong Education*, 37(6), 701-718.
- Tran, T. (2018). Fostering Critical Thinking in the Language Classroom. *Modern English Teacher*, 27(1), 64-68.
- Tyas, M. A., Nurkamto, J., Marmanto, S., & Laksani, H. (2019). Developing Higher Order Thinking Skills (HOTS)–Based Questions: Indonesian EFL Teachers’ Challenges. *Proceedings of the International Conference on Future of Education*, 2(1), 52-63.
- Ur, P. (2012). *A Course in English Language Teaching*. Italy: Rotolito Lombarada S.p.A.
- Wallace, E. D., & Jefferson, R. N. (2015). Developing Critical Thinking Skills: Assessing the Effectiveness of Workbook Exercises. *Journal of College Teaching & Learning*, 12(2), 101-108.
- Walsh, J.A & Sattes, B.D. (2011). *Thinking Through Quality Questioning. Deepening Student Engagement*. USA: Corwin A SAGE Company
- Wang, S., & Seepho, S. (2017). Facilitating Chinese EFL learners’ critical thinking skills: The contributions of teaching strategies. *SAGE Open*, 7(3), 1-9.
- Wragg, E.C., & Brown, G. (2001). *Questioning in the Primary School*. London: RoutledgeFalmer.
- Kasutatud õppekomplekt
- Kurm, Ü., & Soolepp, E. (2016). *I Love English 5*. Tartu: Studium.

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Elerin Helde

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose
„Kriitilise mõtlemise oskust arendavad ülesanded *I Love English 5* õppekomplektis“,
mille juhendaja on Evi Saluveer

reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.

2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Elerin Helde
19.05.2020