

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Klassiõpetaja õppekava

Lisabet Roos

LUGEMISTEKSTIDE MÕISTMISE ARENDAMINE PBLT-MEETODI ABIL KUUENDA
KLASSI INGLISE KEELE TUNNIS

magistritöö

Juhendaja: Tiia Krass
Kaasjuhendaja: Egle Säre

Läbiv pealkiri: Võõrkeelsed filosoofilised arutelud teksti mõistmisel

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: Tiia Krass (magister)

.....

(allkiri ja kuupäev)

Kaasjuhendaja: Egle Säre (magister)

.....

(allkiri ja kuupäev)

Kaitsemiskomisjoni esimees: Evi Saluveer (magister)

.....

(allkiri ja kuupäev)

Tartu 2016

Lugemistekstide mõistmise arendamine PBLT-meetodi abil kuuenda klassi inglise keele tunnis

Resümee

Senised uuringud on näidanud, et teksti mõistmise keerulist protsessi on võimalik õpetada meetoditega, mille kaudu õpilasi aktiveeritakse avatud küsimustega. PBLT-meetodi keskmes on ühises arutlusringis moodustatud filosoofilised avatud küsimused. Magistritöö eesmärgiks oli selgitada välja kvaasi eksperimendi teel, millisel määral PBLT-meetod mõjutab võõrkeelsete tekstide mõistmist II kooliastme kuuendate klasside inglise keele tundides. Kahenädalases kvaasi eksperimendis osales kahest kuuendast klassist 30 õpilast. Need kaks klassi jaotati katserühmaks (PBLT/filosoofilisi küsimusi rakendav) ja võrdlusrühmaks (traditsioonilisi/mitte-filosoofilisi küsimusi rakendav). Uurimise käigus viidi läbi lugemistekstide mõistmist hindav eeltest ja järeltest, mille analüüsist selgus, et järeltesti tulemused katserühmas paranesid, ent kahe rühma võrdluses statistilist olulisust ei ilmnunud. Video-ja helisalvestised näitasid, et avatud küsimusi esitati katserühmas oluliselt rohkem, võrdlusrühmas olid ülekaalus suletud küsimused. Seost küsimuste tüübi sageduse ja testi tulemuste muutuste vahel ei leitud. Uurimuse tulemused võivad suunata õpetajaid pöörama rohkem tähelepanu teksti mõistmise arendamisele inglise keele tundides mitmekesiste meetodite kaudu.

Märksõnad: teksti mõistmine, küsimuste tüübid, filosoofiline arutelu, inglise keele õpe

Developing Text Comprehension Via PBLT-method in English Language Lessons of Form 6

Abstract

Current research has shown that text comprehension, considered a difficult process, can be taught through methods initiating active student participation through open-ended questions. The Philosophy-based Language Teaching method (PBLT) involves a discussion led by philosophical open-ended questions within a community of enquiry. The aim of this thesis was to determine, through a quasi-experimental design to what extent the PBLT-method affects the comprehension of English as a foreign language texts in Form 6 of School Stage II. A total of 30 students from two class sets of Form 6 participated in a two-week quasi-experiment. The two class sets were assigned into a treatment group (PBLT/philosophical questions) and a comparison group (traditional/non-philosophical questions). During the research a pretest and a posttest were conducted and the analysis revealed that posttest scores increased within the treatment group, however, there was no significant difference between the two groups. The video and audio recordings showed that significantly more open-ended questions were asked in the treatment group whereas closed questions predominated in the comparison group. No correlation was found between the frequency of different question types and the difference in the test results. The findings of the study may encourage teachers to pay more attention to reading comprehension development in the English language lessons through a diverse array of methods.

Keywords: text comprehension, question types, philosophical discussion, English language teaching

Sisukord

Resümee	2
Sissejuhatus	6
<i>Tööga seotud põhimõisted</i>	8
<i>Lugemisoskuse mõiste</i>	9
<i>Lugemistekstide mõistmine</i>	11
<i>Lugemistekstide tüübid.</i>	11
<i>Lugemistekstide mõistmine kuuendas klassis.</i>	12
<i>Lugemistekstide käsitlemise meetodid.</i>	12
<i>Lugemistunni etapid</i>	13
<i>Lugemisjärgsed küsimused.</i>	13
<i>Filosoofilised arutelud (P4C)</i>	15
<i>Filosoofilistel aruteludel põhinev keeleõpe (PBLT)</i>	18
<i>Uurimused filosoofiliste arutelude (P4C) kohta</i>	19
<i>Uurimused filosoofilistel aruteludel põhineva keeleõppe (PBLT) kohta</i>	20
<i>Uurimuse eesmärk ja uurimisküsimused</i>	21
Metoodika.....	23
<i>Valim</i>	23
<i>Õpilasvalim</i>	23
<i>Õpetaja</i>	25
<i>Õpetajapoolne õpilasvalimi kirjeldus.</i>	25
<i>Mõõtevahendid</i>	26
<i>Lugemistest.</i>	26
<i>Heli-ja videosalvestised.</i>	26
<i>Protseduur</i>	27
Tulemused	28
<i>Eel- ja järeltestide tulemused</i>	29

<i>Küsimuste sagedus ja tüüp</i>	30
<i>Küsimuste sageduse seos lugemistekstide mõistmisega</i>	31
Arutelu.....	32
<i>Soovitused edaspidisteks uurimusteks ja töö piirangud</i>	34
<i>Töö praktiline väärtus</i>	34
Tänuõnad	35
Autorsuse kinnitus.....	35
Kasutatud kirjandus.....	36
Lisad	

Sissejuhatus

Tänapäeva infoühiskonnas toimetuleku oluliseks näitajaks peetakse inimese lugemisoskuse taset (Tire et al., 2013). Oskuslik lugeja suudab paremini ümbritseva maailma ja inimestega suhelda, oma mõtteid, ideid ning teadmisi jagada (Graesser, McNamara & Kulikowich, 2011; Paris & Hamilton, 2009). Maailmas, kus suur osa informatsiooni kandub edasi kirjalikult, on lugemisoskus peamiseks teadmiste omandamise viisiks (Cain & Oakhill, 2007; Kasik, 2007). Loetavad tekstid on nii suulise ja kirjaliku kõne mudeliks kui uue sõnavara allikaks ning arendavad seetõttu keelelist pädevust (Cain & Oakhill, 2007; Cameron, 2001).

Seda kas ja kuidas suudetakse infotulva tõlgendada ning rakendada mõeldakse *Programme for International Student Assessment* ehk PISA (Tire et al., 2013). Funktsionaalse lugemisoskuse tasemed väljenduvad erinevate ülesannete sooritamise oskuses. Lugemisoskuse baastasemele jõudnud õpilane suudab leida tekstist keskset mõtet, mitmesugust infot ja seostada tekstiosi isiklike kogemustega. Kesktasemel (3. ja 4. tase) lisandub oskus tekstiosi või fraase tõlgendada, vastandada ja rühmitada. Selgitamisel ja seostamisel tuginetakse taustteadmistele (Kitsing, 2011).

Lugemisoskuse kõrgtasemeks on viies ja kuues tase, mis nõuavad tekstiosade olulisuse hindamist, järeldamist, võrdlemist ja eristamist. Info leidmine on keerukam, sest otsitav teave on teksti sisse peidetud. Kõrgtasemel lugemisoskusega õpilane peab olema suuteline seostama loetut laiemalt erinevate tekstide ja teadmistega. Lugejalt oodatakse omapoolsete tõlgenduste loomist, sest käsiteldavad mõisted võivad olla mitmetähenduslikud (Kitsing, 2011; Tire et al., 2013).

Rahvusvahelises võrdluses on Eesti õpilaste tulemused kõrged, kuid esineb ka probleeme. Esiteks jäävad kolmandiku õpilaste tulemused allapoole kolmandat taset ja Eesti õpilastest on ainult kümnendik kõrgtasemel. Teiseks probleemiks on siiani suur vahe poiste ja tüdrukute lugemisoskuses (Tire et al., 2013). Kanadas uuriti 2000. aasta PISA uuringus osalenud õpilasi ja selgus, et kõrgtasemel olevad õpilased jätkasid oma õpinguid kõrgkoolides ja ülikoolides. Nõrgemaid tulemusi saanute hulgas oli rohkem töötuid, seda eriti poiste seas (OECD, 2010a). Nõrk akadeemiline võimekus mõjutab nii indiviidi ennast kui ka tervet ühiskonda (OECD, 2016).

Põhikooli riikliku õppekava (2011) kohaselt suudab õpilane II kooliastme lõpuks lugeda eakohaseid tekste, mõistes loetu tähendust ja seoseid. Dokumendis väidetakse, et pädevuste kujunemisele aitab kõige rohkem kaasa ainetevaheline lõiming. Sellest järeldub, et lugemisoskuse arendamisele tuleks keskenduda mitte ainult eesti keele ja kirjanduse tundides, vaid teisteski õppeainetes. Võõrkeelte valdkonnaraamatus (Kanne, 2010) kirjeldatakse, et

keeleliste osaoskuste, mõtlemisvõime, loetu mõistmise ning analüüsi oskuse arendamine toimub ka võõrkeele tundides. Lisaks on võõrkeelte, eriti just inglise keele oskus maailmas orienteerumise ja info leidmise ning töötlemise vahendiks (Kanne, 2010).

Keeleliste pädevuste arendamiseks soovitatakse kasutada õpilaskeskseid aktiivõppemeetodeid (Põhikooli riiklik õppekava, 2011). Õpilaste aktiivse osavõtu julgustamine parandab õpilaste akadeemilist võimekust (Hopkins et al., 2014; Snow, 2002). Üheks õpilasi aktiveerivaks meetodiks on *Philosophy for Children* (P4C), mis toimub läbi filosoofiliste arutelude (Lipman, Sharp, & Oscanyan, 1980). Enam kui viiekümnes riigis kasutusel olev P4C meetod arendab erinevate uurimuste (Cassidy & Christie, 2013; Daniel & Auriac, 2011; Jenkins & Lyle, 2010; Lipman et al., 1980; McDermott, 2001; Millett & Tapper, 2012; Topping & Trickey, 2007, 2014; Youssef, 2014) kohaselt nii keeleliste osaoskuste kui ka mõtlemisoskuste arengut. Uurijad Shahini ja Riazi (2010), kes märkasid filosoofiliste küsimuste esitamise olulist tähtsust õpilaste arengule, tutvustasid esmakordselt lastega filosofoerimisest välja kasvanud meetodit *Philosophy-based Language Teaching* (PBLT). PBLT ehk filosoofilistel aruteludel põhinev keeleõpe on välja töötatud inglise keele kui võõrkeele õppimise jaoks. Edaspidised uuringud (Hemmati & Hoomanfar, 2014; Shahini & Samani, 2010) selle meetodi kohta on kinnitanud Shahini ja Riazi (2010) esitatud seost võõrkeele osaoskuste ja mõtlemisoskuse arendamise vahel. Eelnevast lähtub uurimisprobleem: PBLT-meetodit on uuritud maailmas vaid üliõpilaste seas ning ei teata, mil määral toetab PBLT-meetod lugemistekstide mõistmist põhikooli õpilaste seas.

Käesoleva magistritöö eesmärgiks on selgitada välja kvaasi eksperimendi teel, millisel määral PBLT-meetod mõjutab võõrkeelsete tekstide mõistmist II kooliastme kuuendate klasside inglise keele tundides.

Magistritöö koosneb neljast peatükist, mis omakorda koosnevad väiksematest alapeatükkidest. Esimeses peatükis selgitatakse töös kasutatavaid põhimõisteid, avatakse lugemisoskuse mõiste, antakse ülevaade senistest lugemistekstide käsitlustest võõrkeeleõppes, kirjeldatakse PBLT-meetodit ja selle põhikomponente, tutvustatakse meetodiga seotud uurimusi lugemistekstide mõistmise arendamise seisukohast. Esimese peatüki lõpus esitatakse uurimuse eesmärk ja uurimisküsimused. Teises peatükis kirjeldatakse uurimuse metoodikat. Kolmandas peatükis esitatakse ülevaade uurimuse käigus kogutud andmetest. Neljandas peatükis arutletakse saadud tulemuste üle töös seatud uurimisküsimuste kaupa. Peatüki lõpus tuuakse esile töö praktiline väärtus, töö piirangud ja soovitused edaspidisteks uurimusteks.

Tööga seotud põhimõisted

Alapeatükis selgitatakse magistritöö paremaks mõistmiseks töös esinevaid tähtsamaid mõisteid.

- 1) *Autentne tekst* on tekst, mis on loodud emakeelt kõnelejatele. Kuigi autentse teksti eesmärk ei ole keeleõpe kasutatakse seda siiski võõrkeeleõppes autentse keelelise ja kultuurilise keskkonna saavutamiseks (Hismanoglu, 2005).
- 2) *Divergentsed küsimused* on avatud küsimused, mis lubavad vastaja omapoolseid tõlgendusi neile vastamisel. Aktsepteeritavaid vastuseid on mitu ning nõuavad vastajalt kõrgema taseme mõtlemisoskuseid (nt. analüüs, hindamine) (Humphries & Ness, 2015; Richards & Lockhart, 1996; Yu, 2010).
- 3) *Funktsionaalne lugemisoskus* on oskus teksti mõista ning loetut igapäevaelus rakendada (Lerikkanen, 2007; Vardja, 2005).
- 4) *Filosoofiline küsimus* on filosoofiliste arutelude keskmes olev küsimus. See on avatud, et soodustada arutelu kulgu, suunates võrdlema, järeldama ja seoseid looma (Lipman et al., 1980; Shahini & Samani, 2010).
- 5) *Ilukirjanduslik tekst* on tekstitüüp, millel on meelelahutuslik eesmärk. See jutustab erinevatest tegevustest ja sündumustest järgides kronoloogilist ja samasugust struktuuri (Flippo, 2014; Hall et al., 2005, Wallach, 2007).
- 6) *Keeleline pädevus* on suutlikkus mõista ja oskus võõrkeelt rakendada vastavalt eesmärgile (Kanne, 2010).
- 7) *Keeleõppe osaoskus* on keeleoskuse komponent. See jaguneb neljaks: kuulamine, kõnelemine, kirjutamine, lugemine (Cameron, 2001; Harmer, 2007).
- 8) *Konvergensed küsimused* on suletud küsimused, millele on üks ainuõige vastus, mis on tuletatud eelnevalt õpitust või omandatud teadmistest. Need nõuavad madalama taseme mõtlemisoskust (teadmine) (Humphries & Ness, 2015; Richards & Lockhart, 1996; Yu, 2010).
- 9) *Kriitiline mõtlemine* eeldab oskust kontrollida, hinnata ja seada saadud info usaldusväärsus ja paikapidavus kahtluse alla. Selleks peab olema tahe arutleda, esitada küsimusi ja püüelda tõe poole (Willingham, 2008; Ku et al., 2014; Florea & Hurjui, 2015).
- 10) *Lugemistekst* on kirjas kasutusel olev keel, mille eesmärk on sõnumit edastada. Lugemisteksti kujundajaks on sõnad, laused ja fraasid (Kasik, 2007).
- 11) *Meetod ehk õppemeetod* on tegevusviis õppe- või kasvatusesmärgi saavutamiseks. Meetodi elluviimiseks kasutatakse erinevaid meetoodilisi võtteid (Anthony, 1963;

Brown, 2001). Meetodi keskmeks on õpetaja ja õpilaste rollid ning soovitud eesmärgid ja materjalid (Brown, 2001).

- 12) *Metoodiline võte* on meetodi raames kasutatav terviklik üksiktoiming eesmärkide elluviimiseks (Anthony, 1963; Brown, 2001).
- 13) *P4C ehk filosoofiline arutelu* on protsess, milles õpilased püstitavad keskse probleemi, mille üle arutletakse. Õpetaja on arutelu juhiks, kes julgustab õpilasi arutlema, avatud küsimusi esitama ning erinevatel teemadel loovalt ja kriitiliselt mõtlema (Haynes, 2008; Lipman et al., 1980).
- 14) *PBLT ehk filosoofilistel aruteludel põhinev keeleõpe* on meetod, kus toimub ühisarutelu loetud võõrkeelsest tekstist esile kerkinud keskse filosoofilise küsimuse üle õpitavas keeles. Suhtlust võõrkeeles parandatakse ja hinnatakse terve protsessi kestel (Shahini & Samani, 2010).
- 15) *Protseduurilised küsimused* on küsimused, mis pole seotud niivõrd õppimise ega õpitud materjaliga, kuivõrd klassis toimuvate tegevuste ja protseduuridega (Richards & Lockhart, 1996).
- 16) *Tarbetekst* on tekstitüüp, mille eesmärk on informeerida või teavet edastada. Olenevalt žanrist võib tarbetekstide struktuur erineda (Duke, 2000; Flippo, 2014; Wallach, 2007).

Lugemisoskuse mõiste

Ainult sõnade kokkulugemisest ei piisa, et võiks rääkida lugemisoskusest. Lugemine nõuab oskust sõnu dekodeerida ja eelkõige neid mõista (Cain & Oakhill, 2007). Lugemist tõlgendatakse kui vastastikust protsessi, kus lugeja ja tekst on pidevas suhtluses (Merisuo-Storm, 2007; Snow, 2002). Snow (2002) eristab lugemises kolme erinevat elementi, milleks on lugeja, loetav materjal ehk tekst ja tegevus ise.

Lerikkanen (2007) jaotab lugemisoskuse kolmeks tasandiks. Elementaarne lugemisoskus on seotud tehnilise lugemisoskusega, mille aluseks on tähtede, häälikute ja sõnade tundmine. Teisena nimetab ta funktsionaalset lugemisoskust, mis iseloomustab lugemisoskuse väärtust – muutuvus ühiskonnas toimetulekut. Funktsionaalne lugemisoskus hõlmab loetu mõistmist, kasutamist ning loetu põhjal järelduste tegemisest. Viimasena nimetab Lerikkanen (2007) kriitilist lugemisoskust, mis ühendab eelnevalt nimetatud tasemed ja mõtlemise. Oluline on oskus analüüsida ning võime näha loetud materjalist kaugemale: tajuda tekstis seda, mida seal otseselt kirjas ei ole. Lugemisoskuse kujunedes muutuvad olulisemaks funktsionaalne ja kriitiline lugemine.

Funktsionaalset lugemisostkust eristab ka Vardja (2005), kes käsitleb seda oskusena kasutada lugemist vastavalt olukorrale ja eesmärkidele. Lugeja peab suutma loetus näha seoseid, nende põhjal järeldusi teha ja oma järeldusi põhjendada. PISA 2009. aasta raamdokumendis defineeritakse funktsionaalset lugemisostkust kui võimet kirjalikke tekste mõista ja neid vastavalt eesmärgile kasutada, sealhulgas arendades oma teadmisi ja oskusi aktiivseks ühiskonnaelus osalemiseks. Sarnaseid elemente lugemisostkuse määratluses on toonud välja mitmed teisedki autorid (Cain & Oakhill, 2007; Cameron, 2001; Duke & Pearson, 2002; Lerkkanen 2003; Merisuo-Storm, 2007; Mullis, Martin, Foy, & Drucker, 2012).

Tekstiga suheldes loob oskuslik lugeja seoseid loetu ja oma eelteadmiste vahel. Eelteadmised võivad põhineda kogemustel või varasemal loetul ja kuuldul (Cameron, 2001; Duke & Pearson, 2002; Merisuo-Storm, 2007; Mullis et al., 2012). Merisuo-Storm (2007) väidab, et mida rohkem on lugejal eelteadmisi ja kogemusi, seda lihtsam on tal loetut mõista. Seoste loomine aitab teha teksti sisu põhjal järeldusi ja lisaks tekstipõhisele infole ka teksti laiemat tähendust, selle teemat, stiili ja meeleolu tajuda (Cain & Oakhill, 2007). Kirjeldatud oskus aitab tekste kasutada igapäevaelu erinevates olukordades (Lerkkanen, 2003).

Tekstid erinevad oma struktuuri, sõnavara, žanri ja keele poolest. Oskuslik lugeja peab neis orienteeruma ning valima lugemiseks eesmärgipärased strateegiad (Cameron, 2001; Duke & Pearson, 2002; Merisuo-Storm, 2007). Duke'i ja Pearsoni (2002) sõnul hindab lugeja soovitud eesmärkide saavutamist juba teksti lugema hakates ning lugemise kestel. Nendeks eesmärkideks võivad olla konkreetse info leidmine, elamuse saamine või üldise info omandamine. Lugemise eesmärkide täitmiseks peaks lugeja oskama erinevaid strateegiaid ning võtteid kasutada, näiteks eristada olulist ebaolulisest või valitud tekstiosa korduvalt üle lugeda (Duke & Pearson, 2002; Merisuo-Storm, 2007; Mullis et al., 2012).

Merisuo-Stormi (2007) sõnul on lugemine keeruline protsess. Seda võib järeldada ka mitme eelpool nimetatud autori erinevast arusaamast lugemisostkuse kohta. Kõik uurijad on aga ühel meelel selles, et lugemisostkus eeldab erinevate mõtlemisprotsesside rakendamist. Lugeja püüab pidevalt teksti mõtestada, põhjendades ja selgitades oma järeldusi iseendale. Sellise mõttetegevuse kaudu püütakse luua loetust selge ja loogiline struktuur. Lugemise kestel tehakse järeldusi ja ennustatakse teksti edasist sisu (Mullis et al., 2012). Sellist protsessi tähtsustab ka põhikooli riiklik õppekava (2011) iseseisva ja kriitilise mõtleja arendamiseks kõigi õppeainete ja tegevuste kaudu.

Lugemistekstide mõistmine

Keele õpetamisel kõneldakse neljast erinevast osaoskusest: kuulamine, rääkimine, lugemine ja kirjutamine (Cameron, 2001; Harmer, 2007). Eelnevalt loetletud neli osaoskust on vastastikusel sõltuvuses. Kirjutamist ja rääkimist mõjutab loetu ja kuuldu ning vastupidi. Keelekasutus toimub kõigi nelja oskuse lõimimise tulemusena. Seega õpetatakse keelt kõiki osaoskusi samaaegselt aktiveerides. Näiteks tunnis teksti lugemine võib täita erinevaid eesmärgi. Loetav võib olla mudeliks, mille põhjal arendatakse kirjutamist, või stiimuliks, millest saab alguse arutelu ja seega kõnelemine (Cain & Oakhill, 2007; Cameron, 2001; Harmer, 2007).

Lugemistekstide tüübid. Lugemistekste on võimalik jaotada kaheks suureks tüübiks: narratiivseteks ehk ilukirjanduslikeks tekstideks (*narrative texts*) ja informatiivseteks ehk tarbetekstideks (*expository texts*) (Flippo, 2014; Hall, Sabey & McClellan, 2005; Panico & Healey, 2009; Yoshida, 2012). Ilukirjanduslike tekstide eesmärgiks on lugeja meelt lahtutada (Wallach, 2007). Nad jutustavad erinevatest tegevustest ja sündmustest järgides kindlat ülesehitust (Flippo, 2014; Hall et al., 2005, Wallach, 2007). Tarbetekstide eesmärk on informeerida (Duke, 2000; Flippo, 2014; Wallach, 2007) ja olenevalt tarbeteksti žanrist on ka nende struktuur erinev (Flippo, 2014).

Keeleõppes tähtsustatakse erinevate autentsete tekstide kasutamist (Brumfit & Carter, 2000; Põhikooli riiklik õppekava, 2011). Autentsed tekstid on suunatud emakeelt kõnelevatele inimestele ja pole loodud võõrkeele õppimise eesmärgil (Hismanoglu, 2005) kuid võimaldavad just sel põhjusel suhestuda tegeliku keelekeskkonnaga (Brumfit & Carter, 2000; Daskalovska & Dimova, 2012; Ghosn, 2002; Hismanoglu, 2005). Autentsed tekstid motiveerivad (Daskalovska & Dimova, 2012; Ghosn, 2002; Gilmore, 2007), tõstavad enesekindlust (Daskalovska & Dimova, 2012) ja pakuvad võimalusi suhtluspädevuse arendamiseks (Brumfit & Carter, 2000; Daskalovska & Dimova, 2012; Gilmore, 2007; Hismanoglu, 2005). Loetu mõistmine võõrkeeles nõuab aktiivsemat suhtlust tekstiga kui emakeeles ja seetõttu tuleb seda protsessi ka rohkem toetada (Yoshida, 2012). Peamiselt kasutatakse keeleõppes autentsete tekstidena ilukirjanduslikke tekste (Ghosn, 2002), mille ülesehitus on õpilastele tuttavam ja etteaimatavam (Flippo, 2014; Yoshida, 2012). Lisaks kajastavad ilukirjanduslikud tekstid igapäevaseid probleeme ja inimsuhteid, mida on õpilasel kergem mõista (Ghosn, 2002; Hismanoglu, 2005; Yoshida, 2012; Zhou & Siriyothin, 2011). Seega toetavad ilukirjanduslikud tekstid loetu mõistmist võõrkeele tunnis rohkem kui tarbetekstid (Baretta et al., 2009; Panico & Healey, 2009; Yoshida, 2012).

Teksti valikul peaks õpetaja eelkõige lähtuma õpilaste keeletasemest (Brown, 2001; Harmer, 2012; Krashen, 2004) ja huvist (Brumfit & Carter, 2000; Cameron, 2001; Hismanoglu, 2005). Tihti meeldib õpilastele lugeda ilukirjanduslikke tekste, mille vormi ja struktuuriga on neil olnud rohkem kokkupuudet (Cameron, 2001). Huvi loetu vastu aitab kaasa tekstide mõistmisele (Beck & McKeown, 2006; Guthrie & Wigfield, 2005; Vlach & Burcie, 2010) ja võimaldab toime tulla tekstis peituvate keerulisemate mõtete ja sõnumiga (Beck & McKeown, 2006).

Lugemistekstide mõistmine kuuendas klassis. Magistritöös on uuritavateks teise kooliastme kuuenda klassi õpilased põhjusel, et sihtgrupi keelelised oskused ja pädevused võimaldavad uuritava meetodi rakendamist ja eksperimendi läbiviimist. Põhikooli riikliku õppekava (2011) kohaselt oskab teise kooliastme (3.-6. klass) õpilane oma arvamust arusaadavalt väljendada ja põhjendada. Suheldes arvestab õpilane suhtluspartnerite ja nende arvamusega. Eduka suhtluse aluseks peetakse tekstide mõistmist (Kanne, 2010). Teise kooliastme õpilane suudab eakohaseid tekste mõtestatult lugeda, eristada fakti ja arvamust, leida infot ja seda kriitiliselt käsitleda (Põhikooli riiklik õppekava, 2011). Lugemise ja suhtlemise tase võõrkeeles peab kuuenda klassi lõppedes vastama Euroopa keeleõppe raamdokumendis sätestatud A2 tasemele (Kanne, 2010). A2 tasemel õpilane suudab Euroopa keeleõppe raamdokumendi (2001) kohaselt lihtsamaid autentseid tekste lugeda ja mõista. Kontekstile toetudes oskab õpilane aimata tundmatute sõnade tähendust ja tekstist vajalikku infot üles leida. Suheldes on A2 tasemel olev õpilane algajast õppijast aktiivsem, oskab rääkida teda huvitavatel teemadel, avaldada arvamust, jätkata vestlust ja vastata küsimustele.

Lugemistekstide käsitlemise meetodid. Tekstide lugemisel on traditsioonilisteks meetoditeks näiteks grammatika-tõlke meetod (*The Grammar-Translation Method*), lugemismeetod (*The Reading Method*) ja otsene meetod (*The Direct Method*) (Larsen-Freeman, 2004; Richards & Rodgers, 2007). Grammatika-tõlke meetodi käigus loetakse ilukirjanduslikud tekstid valjult ette ning tõlgitakse. Lugemise eesmärgiks on õppida selgeks grammatika reeglid ning esitatavad ülesanded on mõeldud vaid individuaalseks tööks. Loetu mõtestamine jääb tagaplaanile ja enam levinumateks võteteks on tekstis leiduvate sõnade või kogu teksti tõlkimine ja pähe õppimine (Larsen-Freeman, 2004; Richards & Rodgers, 2007). Lugemismeetodi puhul pärineb loetav tekst lugemikest, mille sõnavara on piiratud ning pidevalt korduv. Tekste loetakse vaikselt ja valjusti, millele järgneb teksti tõlkimine ja küsimustele vastamine (Richards & Rodgers, 2007). Nii grammatika-tõlke kui

lugemismeetodi puhul on vigade tegemine taunitud ning õpetaja ja õpilaste võõrkeeles kõnelemine on minimaalne (Larsen-Freeman, 2004; Richards & Rodgers, 2007). Otsese meetodi puhul teksti tõlkimist ja grammatika selgitamist välditakse. Õpetajalt oodatakse inglise keele kõnelemist kõrgtasemel ning selliste küsimuste esitamist, mis soodustaksid õpilaste võõrkeelekasutust. Tekste loetakse valjulsti ja mõistmist kontrollitakse küsimustega (Larsen-Freeman, 2004; Richards & Rodgers, 2007).

Lugemistunni etapid. Tekstide paremaks mõistmiseks jaotatakse lugemistund viide etappi. Esimeseks etapiks on häälestus, mille eesmärgiks on õpilasi motiveerida ja nende eelteadmisi aktiveerida. Teises etapis esitab õpetaja ülesande, mis annab põhjuse esmaseks lugemiseks: esitatakse küsimusi, ennustatakse teksti sisu, õpetatakse teksti mõistmiseks vajalikku sõnavara. Kolmandas etapis toimub teksti esmane lugemine kindla info või põhiidee leidmiseks. Lugemise järel toimub eelnevalt esitatud küsimustele vastamine, teksti tõlkimine või jutustamine. Selles etapis arendatakse lisaks lugemisoskusele ka kõnelemis-, kuulamis- ja kirjutamisoskust. Viimases etapis tehakse kokkuvõtte ning antakse tagasiside nii tekstile kui lugemisprotsessile üldiselt (Grabe, 2010; Harmer, 2007; Urquhart & Weir, 1998).

Lugemisjärgsed küsimused. Tekstist sisuline arusaamine toimub enamasti lugemisjärgses faasis. Enim kasutatakse selleks õpilaste küsitlemist, mis on tähtsusetult teine strateegia pärast loengupidamist (Edwards & Bowman, 1996; Foster, 1998; Lynch, 1991; Wassermann, 1991). Küsimused on olulised õpilaste tähelepanu koondamiseks (Fakeye, 2007; Nunan, 2004), distsipliini loomiseks (Wragg & Brown, 2001; Fakeye, 2007; Nunan, 2004), huvi tekitamiseks ja hoidmiseks (Wragg & Brown, 2001;), juhendamiseks (Adedoyin, 2010), esitatud materjali mõistmise jälgimiseks (Adedoyin, 2010; Wragg & Brown, 2001; Fakeye, 2007; Nunan 2004; Peacock, 2001; Vogler, 2005), õpilaste osaluse suurendamiseks (Adedoyin, 2010; Yan 2006), refleksiooni soodustamiseks (Adedoyin, 2010), seostamise võimaldamiseks (Vogler, 2005) ja mõtlemise arendamiseks (Peacock, 2001).

Kõige rohkem räägitakse keeleõppes avatud ja suletud küsimustest. Suletud ehk konvergensed küsimused põhinevad faktiteadmistel ja neil on üks kindel ainuõige vastus (Humphries & Ness, 2015; Richards & Lockhart, 1996). Konvergensed küsimused eeldavad teadmiste kiiret esitamist (Richards & Lockhart, 1996; Yu, 2010) ja piiravad seega vaba eneseväljendust (Qashoa, 2013). Avatud ehk divergensed küsimused annavad seevastu rohkem võimalusi oma arvamuste väljendamiseks, seoste loomiseks ja järelduste tegemiseks (Humphries & Ness, 2015; Richards & Lockhart, 1996). Esmatähtis ei ole mitte meelde

jätmine, vaid mõtlemisoscuse arendamine, sest vastuseid on mitmeid ja neid tuleb osata põhjendada (Yu, 2010).

Harmer (2007) väidab, et teksti mõistmist kontrollivad küsimused pigem testivad õpilasi, kui aitavad neil tegelikult teksti sisu mõista. Küsimused on enamasti õpetaja esitatud, seega jäävad õpilase enda huvi ja tunded teksti käsitlemisel tagaplaanile ja õpilane ise on passiivne teadmiste vastuvõtja (Harmer, 2007; Macalister, 2011). Macalister (2011) peab süvalugemise suurimaks probleemiks seda, et loetu mõistmist kontrollitakse suletud faktiteadmistel põhinevate küsimustega. 2006. aasta uuringus (Myhill, Jones & Hopper) teise ja kuuenda klassi õpilastega selgus, et traditsioonilises keeleõppe tunnis on esikohal suletud küsimused ja kõige vähem on kasutusel avatud küsimused. Sarnase tulemuseni jõudsid ka teised uurijad (Fakeye, 2007; Qashoa, 2013; Shomoossi, 2004). Suletud küsimustel on oma väärtus, need on toeks algajatele, kes ei ole veel oma keelelistes oskustes kindlad ning küsimused tekitavad loetava vastu huvi (Dalton-Puffer, 2007; Gebhard, 2006; Shomoossi, 2004; Thompson, 1997). Teisest küljest võtab nende liigne kasutamine keeletunnis õppijatelt võimaluse oma oskusi näidata ja teksti tervikuna mõista (Beck & McKeown, 2006). Tulemuseks on see, et ka edasisel lugemisel keskenduvad õpilased ainult tekstis sisalduvatele faktidele ilma neid hindamata või analüüsimata (Duke & Pearson, 2002).

Ühe lahendusena soovitatakse õpilaste huvist lähtuvate avatud küsimuste põhjal algatada arutelu (Dalton-Puffer, 2007; Harmer, 2007). Subjektiivne lähenemine tekstile suurendab lugemistekstide mõistmist (Wade, Thompson & Watkins, 1994). Avatud küsimused aitavad kaasa teise keele õppimisele, soodustades pikemaid vastuseid ja võõrkeelset kõnekasutust (Yang, 2010) ning suurendades õpilaste aktiivset tunniosalust (Menegale, 2008). Ruddick (2011) väidab, et mida vabamalt võimaldatakse õpilasel end väljendada, seda stressivabam on keeleõpe ja seda rohkem kasutab õpilane õpitavat keelt. Alguses kasutatakse keelt küll suhtlemise eesmärgil, kuid ajapikku viib see sügavama mõistmiseni ka lugemisel (Beck & McKeown, 2006; Youssef, 2014). Shomoossi (2004) väidab aga, et kõik avatud küsimused ei pruugi aruteludeni viia. Smith ja Higgins (2006) kinnitavad samuti, et küsimuste tüüp ei määra õpilaste arutlust osavõtu aktiivsust. Efektiiivsete arutelude algatamiseks ja juhtimiseks on vaja välja töötada selleks sobilikud küsimused (Brown, 2001). See on aga keeruline protsess ja õpetajal on vaja küsimuste genereerimiseks teadmisi ja oskusi (Boaler & Brodie, 2004; Ornstein & Lasley, 2000). Õpetaja peab järgima kindlaid reegleid ja pidama silmas õpilaste taset (Ornstein & Lasley, 2000). Keerulised ja ootamatult esitatud avatud küsimused võivad õpilastes tekitada ebakindlust ja hirmu eksimise ees. Õpilasele, kes ei saavuta sel

põhjused eduelamust, võib keeleõpe osutada vastumeelseks ja selle tulemusena võib õpilase aktiivsus väheneda (Qinglan, Junyan, & Shongshan, 2004).

Et küsimusel oleks soovitud mõju ja see arendaks tekstide mõistmist, peab see olema hästi ja õigeaegselt sõnastatud (Day & Park, 2005; Nunan, 2004), samas ei tohiks küsimustega liialdada (Day & Park, 2005). Õpetaja peab arvestama, et avatud küsimused võivad õpilastele olla esialgu harjumatud. Protsessi lihtsustamiseks soovitatakse küsimusi korrata (Aebersold & Field, 1997) ja suurendada vastuse ooteaega (Bond, 2007; Tuan & Nhu, 2010). Eriti oluline on see küsimuste puhul, mis nõuavad kõrgemate mõtlemisprotsesside rakendamist (Feng, 2013). Pikem vastuse ooteaeg suurendab õpilaste vastuste hulka ja põhjalikkust. Pikemas perspektiivis suurendab see õpilaste osavõtu aktiivsust arutelus (Richards, Platt & Platt, 1992). Sobilikuks ooteajaks peetakse vähemalt 3-4 sekundit (Tuan & Nhu, 2010). Ennekõike peab õpetaja teadvustama, et küsimused on üksnes vahend eesmärgi saavutamiseks. Eesmärgi täitmiseks tuleb kasutada erinevaid õpilasi kaasavaid meetodeid (Day & Park, 2005; Snow, 2002)

Filosoofilised arutelud (P4C)

Erinevad autorid kasutavad filosoofilistele aruteludele (P4C) viitamisel erinevaid termineid: laste filosoofia (*Kinderphilosophie*) (Zoller, 2008), filosoofia lastele (*Philosophy for children*) (Jenkins & Lyle, 2010; Lipman, 1988; Lipman et al., 1980; Topping & Trickey, 2014), filosoofilised vestlused (Matthews, 2006; Säre, 2010), lastega filosoferimine (*Philosophy with children*) (Cassidy & Christie, 2013; Murriss, 2014; Säre, 2010; Zoller, 2008), koostöine filosoofiline arutelu (*Collaborative philosophical enquiry*) (Topping & Trickey, 2007). Selles töös kasutatakse terminit filosoofilised arutelud.

Filosoofiliste arutelude (P4C) eesmärgiks on julgustada õpilasi mõtlema erinevatel teemadel kriitiliselt ja loovalt (Haynes, 2008; Lipman et al., 1980). P4C idee algatajaks on filosoofiaprofessor Matthew Lipman, kelle meetod tugineb John Dewey (1955, viidatud Daniel, Schleifer, & Lebouis, 1992 j; Lipman, 1988) arusaamale, et hariduse peamine eesmärk on aidata õpilastel mõtlemisoskust arendada, mitte teadmisi edastada.

Mõtlemisoskuse puudumisel ei suuda õpilane hinnata, analüüsida ega näha seoseid ja alternatiive. Kriitilise mõtlemisoskuseta laps ei esita küsimusi ega kahtle talle esitatus ning jääb naiivseks informatsiooni vastuvõtjaks (Lipman et al., 1980). Väidetakse, et kriitilise mõtlemisoskuse arendamine on hariduse kõige olulisem eesmärk (Khatib & Nazari, 2012; Yang, Newby & Bill, 2005). Veelgi enam – seda on võimalik õpetada ja treenida (Yang et al.,

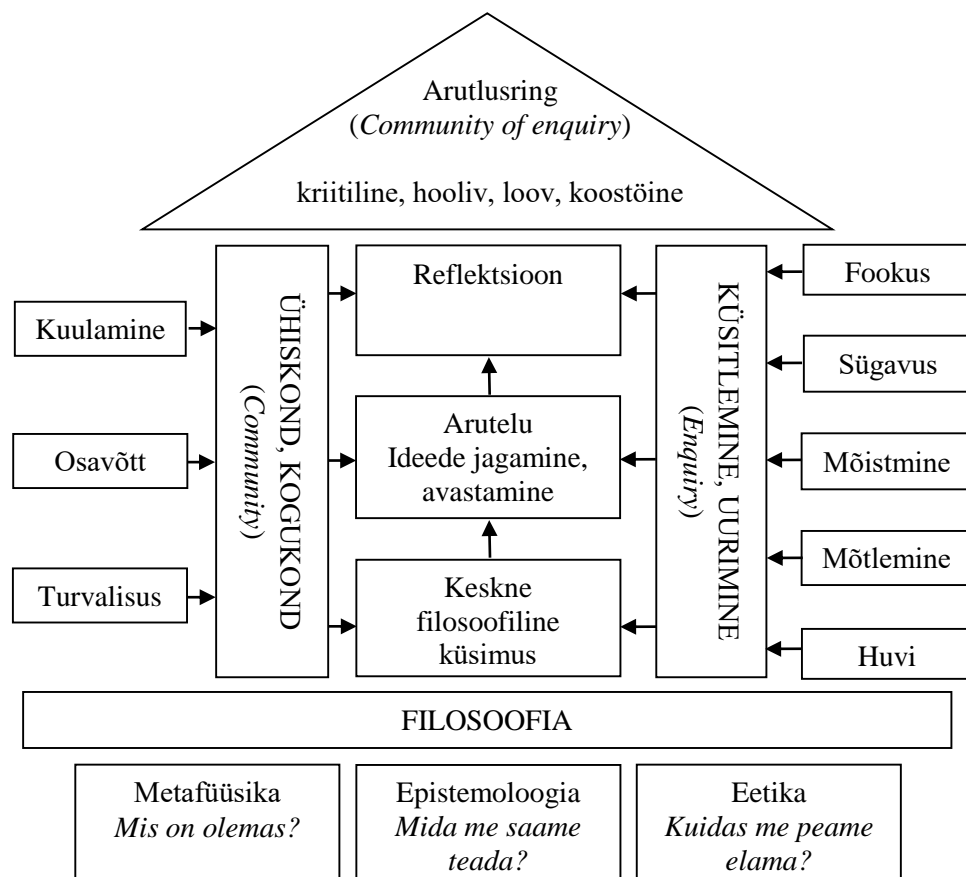
2005). Selleks tuleb anda õpilastele võim oma õppimise protsessi üle ja võimaldada neil iseseisvalt ja koostöö kaudu probleeme lahendada (OECD, 2010b).

Õpilaste peamiseks motiiviks õppeprotsessis osalemisel on soov rääkida ja vajadus olla kuulatud (Lipman et al., 1980; Murriss, 1990). Filosoofiliste arutelude (P4C) meetod võtab seda omapära arvesse, tähtsustades õpilaste arvamust ja ideid ning julgustades õpilaste aktiivset osalust arutelus (Conlon, 2005). Õpilaste aktiveerimiseks peaks arutelu teema tekitama neis isiklikku huvi (Dalton-Puffer, 2007; Harmer, 2007), mis väljendub küsimuste esitamises (Lipman et al., 1980). Küsides ja oma küsimustele vastates loovad õpilased seoseid, mis aitavad neil teksti mõista (Mills, 2009). Tavapäraselt esitab õpetaja faktiküsimusi (Fakeye, 2007; Myhill et al., 2006; Qashoa, 2013; Shomoossi, 2004), mis ei tekita õpilastes huvi (Harmer, 2007; Macalister, 2011). Seevastu filosoofiliste arutelude (P4C) käigus esitavad nii õpilased kui õpetaja avatud küsimusi, millel puudub üks kindel ja konkreetne vastus (Fisher, 2001; Lipman et al., 1980; Zoller, 2008). Filosoofiliste arutelude (P4C) puhul otsivad õpilased ise küsimustele ja probleemidele nii vastuseid kui ka lahendusi ühises arutlusringis (*community of enquiry*) (Fisher, 2001; Lipman, 1988; Murriss, 2014).

Turvalisel ja austaval õpikeskkonnal on oluline roll õpilaste õppimise ja aktiivsuse mõjutajana (Joyce, Calhoun & Hopkins, 2008; Shaunessy, 2000; Splitter & Sharp, 1995). Arutlusring on ühtlasi ühiskonnamudeliks, mis koosneb aktiivsetest osalejatest ja üksteist austavatest liikmetest (Daniel et al., 1992; Lipman, 1988). Arutlusringi moodustavad õpilased ja õpetaja, kes arutlevad esitatud küsimuste ja probleemide üle (Fisher, 2001; Lipman et al., 1980). Õpetaja ja õpilased on võrdsed, arutelu lähtub õpilaste huvidest ning sel põhjusel toimubki filosoofiline arutelu (P4C) ringis, mis soodustab üksteise nägemist ja kuulamist (Biggeri & Santi, 2012). Oma seisukohta esitades peavad õpilased seda põhjendama ja argumenteerima nii, et kaaslased neid mõistaksid (Biggeri & Santi, 2012). Kõik tekstide üle üheskoos arutlemist rõhutavad võõrkeeleõppe meetodid arendavad lugemistekstide mõistmist (Bolukbas, Keskin & Polat, 2011; Ketch, 2005; Kucan & Beck, 2003; Shen, 2013; Snow, 2002; Splitter & Sharp, 1995; Wilfong, 2009) ja kriitilist mõtlemist (Cooper, 1995) efektiivsemalt kui individuaalne töövorm.

Kui õpetaja on toetav ja pakub õpilastele võimaluse avaldada oma arvamust ja üksteiselt õppida, siis on ka õpitulemused paremad (OECD, 2016). Turvatunde puudumisel võib õpilane hoiduda oma mõtteid avaldamast (Wolfe & Alexander, 2008). Õpetaja ehk arutelu juhi roll on kujundada arutelu soodustav keskkond, aidata õpilastel sarnasusi näha, alternatiive leida ja küsimusi esitada (Haynes & Murriss, 2012; Lipman et al., 1980). Õpetaja peab õpilaste küsimustesse ning arvamustesse suhtuma tõsiselt, eelarvamusteta ja avatult, surumata peale

oma seisukohti (Haynes, 2008; Haynes & Murriss, 2012; Zoller, 2008). Küsimuste efektiivsuse juures mängib suurt rolli õpetaja suhtumine õpilaste esitatud küsimustesse ja vastustesse ning tema reaktsioon neile (Smith & Higgins, 2006). Filosoofiliste arutelude (P4C) olemust ja komponente on kujutatud joonisel 1, mille koostas töö autor tuginedes töös käsitletud materjalidele (Biggeri & Santi, 2012; Conlon, 2005; Dalton-Puffer, 2007; Fisher, 2001; Haynes, 2008; Joyce, Calhoun & Hopkins, 2008; Lipman, 1988; Lipman et al., 1980; Mills, 2009; Murriss, 2014; Shaunessy, 2000; Splitter & Sharp, 1995; Zoller, 2008).



Joonis 1. Filosoofiliste arutelude (P4C) olemus ja komponendid

Filosoofilisi arutelusid (P4C) on ka kritiseeritud. Sternberg ja Bhana (1986) leiavad, et meetodil on liiga ulatuslikud eesmärgid ja seetõttu on nende täitmise kontrollime keeruline. Murriss (2000) väidab, et on olnud kahtlusi, kas filosoofilisi arutelusid on võimalik teostada igas vanuseastmes lastega, sest mõtlemise areng on järk-järguline. Näiteks võib mõnes eas lastele teiste seisukohtade mõistmine või aktsepteerimine osutada keerukaks (Haynes, 2008; Maxwell, 2009). Lipman (1994) vaidleb sellele vastu väitega, et teemadele lähenemine isiklikust seisukohtast soodustab ka nooremate õpilaste kõrgema taseme mõttekäikude rakendamist. Sama saab väita ka võõrkeele õppijate puhul, kellele nende eelnevad teadmised on abiks võõrkeele mõistmisel (Manyak & Bauer, 2008).

Filosoofilistel aruteludel põhinev keeleõpe (PBLT)

Filosoofiline arutelu (P4C) põhineb verbaalsel kõnel ja arendab seega kõiki keelelisi osaoskusi (Lipman, 1988). Näiteks keele kasutamine kõnes suhtlemise eesmärgil arendab ka lugemistekstide mõistmist (Youssef, 2014). Tuginedes erinevatele uurimustele keeleoskuste arendamise kohta emakeeles, leidsid Shahini & Riazi (2010), et filosoofilisi arutelusid (P4C) võib kasutada ka võõrkeele osaoskuste arendamisel. Nende välja töötatud meetod, mis tugineb Matthew Lipmani filosoofiliste arutelude meetodile (P4C), kannab nime *Philosophy-based Language Teaching* ehk filosoofilistel aruteludel põhinev keeleõpe (PBLT). Seda meetodit on võimalik nii pika- kui lühiajaliselt kasutada igas võõrkeeletunnis, näiteks uute mõistete selgitamiseks (Shahini & Riazi, 2010). Selle meetodi etapid lähtuvad suures osas Lipmani välja töötatud etappidest, nagu võib näha tabelist 1.

Tabel 1. Lipmani filosoofiliste arutelude (P4C) etapid võrdluses Shahini & Riazi filosoofiliste arutelude etappidega võõrkeeles (PBLT) (Lipman, 1980; Shahini & Riazi, 2010)

Lipmani filosoofiliste arutelude (P4C) etapid	Shahini & Riazi filosoofiliste arutelude (PBLT) etapid võõrkeeles
Stiimul. Teksti lugemine või kuulamine filosoofilise teema tõstatamiseks.	Stiimul. Võõrkeelse teksti lugemine filosoofilise teema tõstatamiseks.
Teemast lähtuvate küsimuste moodustamine iseseisvalt, paarides või gruppides.	Teemast lähtuvate küsimuste moodustamine iseseisvalt, paarides või gruppides.
Keskse probleemi poolt hääletamine ja selle üle ühiselt arutlemine.	Keskse probleemi poolt hääletamine ja selle üle ühiselt arutlemine. Õpilased võivad vajadusel mõtete edastamiseks kasutada emakeelt.
	Märkmete tegemine, esinenud vigade ja emakeeles kasutatavate sõnade kohta (õpetaja kui arutelu juhi poolt), nende arutlusjärgne võõrkeelde tõlkimine koos õpilastega.

Tabelist 1 selgub, et meetodi kasutamisel võõrkeeletunnis tuleb silmas pidada ka tavapärasest erinevaid aspekte. PBLT läbiviimisel võõrkeeles on stiimuliks õpitavas keeles loetav tekst. Suurem tähelepanu on keeleoskuse arendamisel ja mõtete väljendamise soodustamisel õpitavas võõrkeeles, millele aitab kaasa õpetaja hinnanguvaba hoiak ning siiras huvi õpilaste mõtete ja arvamuse vastu (Shahini & Riazi, 2010).

Mõtlemisoskus ja lugemisoskus on vastastikusel seoses ning ühe arendamisel arendatakse ka teist (Lipman et al., 1980; Sternberg & Williams, 2002). Õpilased, kel on lugemisraskusi, kogevad probleeme ka mõtlemisel ja vastupidi (Lipman et al., 1980). Filosoofiliste küsimuste abiga suhestatakse tekstiga seda mõtestades ja analüüsid (Fisher, 2001; Lipman, 1988). Fisher (2001) väidab, et filosoofilise loomuga arutelude teel õpitakse teksti mõtestama,

tõlgendama, selle kohta küsimusi esitama ja nendele küsimustele vastama. Arutelude kaudu harjutavad õpilased probleemide, järelduste, hüpoteeside ja põhjenduste sõnastamist (Cassidy & Christie, 2013; Fisher, 2001; Lipman et al., 1980; Murriss, 2014). Filosoofilises arutlusprotsessis arutletakse ideede ja arusaamade üle, luues seejuures taustateadmiste, isiklike kogemuste ja loetud tekstide vahel seoseid, mis aitavad tundmatut teksti mõista (Lipman et al., 1980).

Uurimused filosoofiliste arutelude (P4C) kohta

Mitmetes uurimustes on toodud välja erinevaid oskusi, mida filosoofilised arutelud erinevas vanuses õpilaste puhul arendavad. Magistritöö eesmärgist lähtuvalt esitatakse mitmete uuringute tulemusi tekstide mõistmise soodustamise kohta 10-12-aastaste õpilaste näitel. Esmalt käsitletakse uurimusi, mis keskenduvad filosoofiliste arutelude praktiseerimisele emakeeles.

Kõige varasema uurimuse filosoofiliste arutelude kohta viisid läbi Lipman ja Bierman 1970. aastal Ameerikas. Uuringus osalesid kokku 20 viienda klassi õpilast nii ekperimentaal- kui kontrollgrupis. Üheksa nädala vältel viidi filosoofiaprofessori eestvedamisel läbi kaheksateist 40-minutilist filosoofilist arutelu. Tulemused näitasid õpilaste arutluskäigu ja lugemisoskuse arengut, kusjuures saavutused lugemisoskuses olid nähtavad ka kahe aasta möödudes. 1975. aastal viis sarnase uurimuse läbi viiendates ja kuuendates klassides Hope Haas, kuid seekord oli arutelude korraldajaks klassiõpetaja. Tulemused kinnitasid esialgse uurimuse tulemusi. Õpilastel paranes tekstist keskse mõtte leidmise oskus, samuti arenesid nende seoste nägemise- ja tõlgendamise oskus ning õpilased suutsid erinevaid tekstiosid paremini mõista (Lipman et al., 1980).

Lõuna Walesi uuringus osalesid 23 10-aastast viienda klassi õpilast. Nende seas oli viisteist tüdrukut ja kaheksa poissi, kellele tutvustati filosoofiliste arutelude meetodit kooliaasta alguses. Meetod viidi läbi kord nädalas seitsme nädala jooksul. Kvalitatiivses uuringus võeti fookusesse neli lugemiskustega õpilast, kelle saavutustase lugemises oli alla keskmise. Arutelude edenedes täheldati muutust õpilaste poolt esitatud küsimuste kvaliteedis, nende küsimused olid avatud ja sisukad. Uuritavate seoste loomine ja oma seisukohtade põhjendamisoskus paranesid. Need tulemused kandusid üle ka teistesse õppeainetesse, kus oli märgata õpilaste tõsisemat suhtumist õppetöösse ning oli paranenud ka nende usk oma võimetusse (Jenkins & Lyle, 2010).

Kuues Kesk-Šotimaa algkoolis katsetati seda meetodit kaheksas erinevas klassis. Koolide seas oli esindatud üks erakool, üks maakool, üks väikelinna ja kolm kesklinna kooli. Valimi

moodustasid erineva võimekusega õpilased, kes olid vanuses 5-11. Kokku osales uuringus 115 õpilast, kes olid jaotatud 12-33 liikmelisteks rühmadeks. Filosoofilised arutelud toimusid kord nädalas ühe tunni vältel. Arutelude hulk varieerus neljast korrast üheksa korrani.

Õpilaste arutelud lindistati ja seejärel hindasid neid kolm eksperti. Uurijad täheldasid, et eksperimentaalgrupis paranes õpilaste võime tõlgendada teksti sisu ja tekstides sisalduvaid mõisteid. Õpilased toetusid üha enam taustateadmistele, nad esitasid näiteid ja tegid loogilisi järeldusi, seostades tekste teiste valdkondadega. Täheldati ka seda, et õpilased kasutasid nii iseenda kui kaasõpilaste mõtete sõnastamisel suuremat võrdluste ja metafooride hulka.

Filosoofiliste arutelude käigus hakati teksti sisu, oma ja teiste ideid hindama ning neid ka kahtluse alla seadma (Cassidy & Christie, 2013).

Šotimaa koolides viisid Topping ja Trickey (2007) läbi uuringu 10-aastaste õpilastega 16 kuu jooksul. Neljas eksperimentaalkoolis osales 105 õpilast üks kord nädalas filosoofilistes aruteludes. Nende tulemusi võrreldi kahe kontrollkooliga, kus toimus õppetegevus tavapäraselt. Õpilaste kognitiivsetes võimete arengut mõõdeti eel- ja järeltestiga. Tulemused näitasid suulise ja kirjaliku teksti mõistmise paranemist eksperimentaalkoolide õpilaste seas, kontrollkoolide saavutustasemes muutusi ei esinenud. Kahe aasta möödudes olid filosoofilistes aruteludes osalenute tulemused säilinud (Topping & Trickey, 2007). Hilisem uuring 180 õpilasega kinnitas eelnevaid tulemusi. Paranes ka aruteludest osavõtu aktiivsus, arutluskäigu kvaliteet ning oskus oma arvamusi põhjendada ja selgitada (Topping & Trickey, 2014).

Austraalias viidi läbi kvaasi eksperiment, kus õpilased osalesid tund aega kestvates filosoofiliste vestluste arutlusingides üks kord nädalas ühe õppeaasta jooksul. Pikiuurimus viidi läbi kaheksast Austraalia koolist pärit 280 kuuenda klassi õpilastega. Õpilaste lugemistekstide mõistmise, matemaatika huvi, enesehinnangu, sotsiaalse käitumise ja emotsionaalse heaolu tase fikseeriti kolmel korral – uuringu alguses, poole aasta ja ühe aasta möödumisel uuringu algusest. Selgus, et katserühma õpilaste hulgas oli järsk tõus lugemistekstide mõistmise tasemes, võrdlusrühmas oli taseme tõus aeglasem. Veel järeldati, et meetodist saavad enim abi akadeemiliselt nõrgemad õpilased. Soolisi erinevusi tulemuste puhul ei täheldatud. Lisaks märgati, et meetodist on kasu pigem humanitaarvaldkonna ainetes, kus keeleliste oskuste tase on õpituga tihedamini seotud (Youssef, 2014).

Uurimused filosoofilistel aruteludel põhineva keeleõppe (PBLT) kohta

Magistritöö keskmes oleva filosoofilistel aruteludel põhineva keeleõppe meetodi (PBLT) tõhusust on töö autori andmetel uuritud maailmas vaid üliõpilaste hulgas. Töö eesmärgist

lähtuvalt on ka need uuringud ja nende tulemused olulised. Meetodi väljatöötajad Shahini ja Riazi (2011) viisid filosoofilisi arutelusid läbi 34 Iraani üliõpilasega 17 korral võrdse üliõpilaste arvuga eksperimentaal- ja kontrollrühmas. Nädalas viidi läbi kaks filosoofilist arutelu eksperimentaalgrupiga ja kaks tavatundi kontrollgrupiga. Eel- ja järeltestide kvantitatiivne võrdlus näitas paremaid tulemusi eksperimentaalrühma kirjutamis- ja kõnelemisoskuses (Shahini & Riazi, 2011). Arutluskäikude lindituste analüüs näitas, et arutelude kaudu oli suurenenud eksperimentaalrühma sõnavara hulk ja paranenud nende eneseväljendusoskus (Shahini & Samani, 2010). Kuigi tekstide mõistmist ei uuritud, täheldati positiivseid muutusi seostamis-, selgitamis- ja võrdlemisoskuses (Shahini & Riazi, 2011).

Hemmati ja Hoomanfard (2014) korraldasid uuringu üliõpilastega, kelle inglise keele tase oli Euroopa keeleõppe raamdokumendist (2001) lähtuvalt B1 ja B2. Valim koosnes 32-st 18-25-aastasest üliõpilastest, kes õppisid inglise keele ja kirjanduse erialal. Kuue nädala jooksul viidi läbi 12 filosoofilist arutelu, mille käigus tekstikatkendi lugemisele järgnes arutlus. Arutelude lõpus vaadati üle arutluse käigus tehtud hääldevead ja grammatilised vead. Uuringu tulemustest selgus, et PBLT-meetod suurendas üliõpilaste aktiivset osalust aruteludest. Üliõpilaste kõnele kuluv aeg kasvas iga arutelu järel ka madala keeletasemega õpilaste hulgas (Hemmati & Hoomanfard, 2014).

Uurimuse eesmärk ja uurimisküsimused

Hea lugemisoskus on vajalik ühiskonnas toimetulekuks, seetõttu on selle arendamine koolis erinevate õppeainete kaudu olulise tähtsusega. Erinevad autorid väidavad, et tekstide mõistmist kõrgemal tasemel arendavad eelkõige meetodid, milles õpilane on aktiivseks osapooleks (Hopkins et al., 2014; Snow, 2002). 2010. aastal viidi läbi uuring, kus esmakordselt tutvustati õpilasi aktiveerivat PBLT-meetodit, mille keskmes on filosoofilised arutelud õpilastele oluliste teemade üle (Shahini & Riazi, 2010). Selle magistritöö eesmärgiks on selgitada välja kvaasi eksperimenti teel, millisel määral PBLT-meetod mõjutab võõrkeelsete tekstide mõistmist II kooliastme kuuendate klasside inglise keele tundides.

Vaadeldud uurimuste taustal võib väita, et filosoofilised arutelud emakeeles (P4C) toetavad teksti mõistmist ning arendavad niisuguseid selleks vajalikke oskusi nagu seoste loomine, võrdlemine ja analüüsimine. Eelnevalt selgub, et raskusastmelt on meetod sobilik nii nooremale kui vanemale kooliastmele ja õpilastele, kelle õpioskused on keskmisest madalamad. PBLT-meetodit on hetkel veel uuritud vaid suulise väljendusoskuse ja kirjutamisoskuse seisukohalt üliõpilaste seas (Hemmati & Hoomanfard, 2014; Shahini & Samani, 2010). Seni ei ole PBLT-meetodit Eestis uuritud ning meetodi uudsuse tõttu pole

seada veel jõutud teha ka loetu mõistmise arendamise seisukohast madalamates kooliastmetes. Oluline on teada saada, kui tõhus on PBLT-meetod lugemistekstide mõistmise arendamisel traditsiooniliste meetoditega võrreldes. Eelnevalt kasvab välja esimene uurimisküsimus:

1. Millisel määral erineb katserühma (PBLT-meetodi rühma) järeltesti ja eeltesti tulemuste vaheline muutus võrdlusrühma (traditsiooniliste meetodite rühma) testide vahelisest muutusest?

Loetu mõistmise arendamiseks võõrkeeles on hetkel kasutusel traditsioonilised meetodid, kus loetav tekst tõlgitakse otse emakeelde. Tõlkimise järel esitab õpetaja vastupidiselt PBLT-meetodile valdavalt suletud lugemisjärgseid küsimusi (Larsen-Freeman, 2004; Richards & Rodgers, 2007; Harmer, 2007; Macalister, 2011). Mitmed autorid (Larsen-Freeman, 2004; Richards & Rodgers, 2007) väidavad, et traditsiooniliste meetodite üheks puuduseks on suletud küsimuste ülekaal lugemistekstide käsitlemisel. PBLT-meetod on üles ehitatud nii õpetaja, kui ka õpilaste endi poolt esitatud lugemisjärgsetele küsimustele. Vastupidiselt traditsioonilistele meetoditele on PBLT järelküsimused avatud ja suunavad õpilasi aruteludele (Fisher, 2001; Haynes, 2008; Lipman et al., 1980; Zoller, 2008). Seetõttu tuleks PBLT-meetodi ja traditsiooniliste meetodite paremaks võrdlemiseks uurida mõlema meetodi läbiviimisel esitatud küsimuste sagedust ja tüüpi. Sellest tulenevalt on teine uurimisküsimus järgmine:

2. Millisel määral erineb katserühmas (PBLT-meetodi rühm) õpilaste ja õpetaja poolt esitatud küsimuste sagedus ja tüüp võrdlusrühmas (traditsiooniliste meetodite rühm) esitatud küsimuste tüübist ja sagedusest?

Küsimuste eesmärgiks peetakse eelkõige esitatud materjali mõistmise jälgimist ja selle hindamist (Adedoyin, 2010; Wragg & Brown, 2001; Fakeye, 2007; Nunan 2004; Peacock, 2001; Vogler, 2005). Mitmed autorid leiavad, et avatud küsimused soodustavad võõrkeelset kõnekasutust tunnis (Ruddick, 2011; Yang, 2010) ja õpilaste aktiivset osalust arutelust (Menegale, 2008). Rohke suhtlus õpitavas võõrkeeles viib omakorda lugemistekstide mõistmiseni (Beck & McKeown, 2006; Youssef, 2014). Et avatud küsimustele vastamine eeldab kõrgema taseme mõtlemisioskuste (jäeldamine, seostamine, hindamine) rakendamist, siis on nende kaudu võimalik arendada ka lugemistekstide sisulist mõistmist (Eason, Goldberg, Young, Geist & Cutting, 2012). Eelnevalt lähtub töö kolmas uurimisküsimus:

3. Milline seos on õpilaste lugemistekstide mõistmise arengu ning esitatud konvergentsete ja divergentsete küsimuste sageduse vahel PBLT ja traditsiooniliste meetodite võrdluses?

Metoodika

Magistritöö raames viidi läbi kvantitatiivne uurimus. Arvuliste andmete kogumiseks kasutati kvaasi eksperimenti, mille käigus saadi andmeid lugemistestide ning heli- ja videosalvestiste kaudu. Kvaasi eksperiment toimus kolmes etapis: eeltestide sooritamine, sekkumine ja järeltestide sooritamine. Kvaasi eksperiment viidi läbi eetikareegleid silmas pidades: koolilt, õpetajalt, õpilaste vanematelt saadi kirjalik luba uurimuse teostamiseks, tagatud oli kõikide uuringus osalejate anonüümsus.

Kvaasi eksperiment ehk mittetäielik eksperiment oli pedagoogilises uurimuses eelistatavam kui ehtne õpetav eksperiment, sest võimaldas uurida kindlate tegurite mõju tegelikus õpikeskkonnas, kus katseisikute juhuslikku valikut ja rühmadeks jaotamist ei olnud uurijal võimalik teostada (Cohen & Swerdlik, 2010; Gribbons & Herman, 1997). Seega kasutati erinevalt ehtsa eksperimendi katse- ja kontrollrühmast hoopis katse- ja võrdlusrühma, milles eksperimendi tingimused olid võimalikult sarnased (Cohen, Manion & Morrison 2000, Muijs 2004). Magistritöös võrreldi katse- ja võrdlusrühma lugemistestide tulemusi eksperimendijärgselt, mis aitas välja selgitada, millisel määral PBLT-meetod mõjutab võõrkeelsete tekstide mõistmist. Heli-ja videosalvestuste abil loendati kokku kahe meetodi käigus esitatud küsimused ja määrati nende tüüp. Uuringu paremaks teostamiseks ja analüüsimiseks pidas uuringu autor uurijapäevikut.

Valim

Kvaasi eksperimendis osalesid ühe Tartu linna üldhariduskooli 30 kuuenda klassi õpilast ja nende inglise keele õpetaja. Valim tekkis mugavuse ja kättesaadavuse põhimõttel. See tähendab, et uuringusse valiti kool, õpetaja ja õpilaste vanemad, kes andsid kirjaliku nõusoleku uurimuses osalemiseks. Lisaks pidi valitud koolis toimuv inglise keele õpe vastama magistritöök vajalikele nõuetele. Esialgu uuriti Tartu linna koolide veebilehtedel kättesaadavat avalikku infot, millest selgus, millistes koolides on kuuendate klasside õpetajaks üks ja sama isik. Seejärel võeti e-kirja teel ühendust nelja sobiva kooliga, et leppida kokku uuringu tutvustamise aeg. Uurija käis igas koolis isiklikult kohal ja rääkis oma uuringu eesmärgist ja sisust. Külalastatud koolidest andsid oma nõusoleku kaks Tartu linna kooli, millest vaid ühes oli õpilaste ehk valimi arv piisav käesoleva uurimuse läbiviimiseks.

Õpilasvalim. Uurimuse üldvalim koosnes 30 õpilasest, mis omakorda oli jaotatud kahte alarühma: võrdlusrühma ja katserühma. Võrdlusrühma kuulus 14 õpilast, kus poisse oli 5 ja tüdrukuid 9. Katserühma kuulus 16 õpilast, kelle hulgas oli 6 poissi ja 10 tüdrukut. Kahes

rühmas kokku oli poisse 11 ja tüdrukuid 19. Koguvaimist moodustas poiste arv 36,7% ja tüdrukute arv 63,3% (vt. tabel 2).

Tabel 2. Valimisse kuuluvate poiste ja tüdrukute arv katserühmas ja võrdlusrühmas

		Sugu			
		Poisid	Tüdrukud	Kokku	
Rühm	Võrdlusrühm	N*	5	9	14
		%	35,7%	64,3%	100,0%
	Katserühm	N	6	10	16
		%	37,5%	62,5%	100,0%
Kokku		N	11	19	30
		%	36,7%	63,3%	100,0%

*N – õpilaste arv selles rühmas

Käesoleva uurimuse jaoks oli oluline, et osaleksid kaks võimalikult homogeenet õpilaserühma, mille põhiliseks erinevuseks oli vaid õpilaste sugu. Valimi kriteeriumiteks võeti mõlema rühma sarnane vanus, keeleline tase ja keeleõppe kestvus. Viimande kriteerium tähendab, et mõlema rühma inglise keele õpe on kestnud sama arv aastaid. Katsealuses üldhariduskoolis algab inglise keele õpe teisest klassist ning võõrkeeleõppel lähtutakse põhikooli riiklikust õppekavast (2011). Võrdlusrühmas oli inglise keele õppega alustamise keskmiseks vanuseks, alustamisel 7,4 aastat (SD=1,09). Väikseim inglise keele õppega alustamise vanus oli 5 aastat ja suurim oli 8 aastat. Katserühmas oli keskmine vanus inglise keele õppega alustamisel 7,7 aastat (SD=0,48), samas vähim vanus oli 7 aastat ja suurim vanus 8 aastat. Inglise keele õppega alustamise vanuses statistiliselt olulist erinevust ei leitud ($t=-0,82$; $p>0,05$) (vt. tabel 3).

Osalejate keskmine vanus uuringus osalemise hetkel oli 12,4 aastat (SD=0,50). Võrdlusrühmas oli keskmine vanus 12,4 aastat (SD=0,51). Võrdlusrühma noorim osaleja oli 12 aastane ja vanim 13 aastane. Katserühmas oli keskmine vanus 12,4 aastat (SD=0,5). Katserühma noorim osaleja oli 12 aastane ja vanim 13 aastane. Uuringus osalevate õpilaste vanuse osas statistiliselt olulist erinevust ei leitud ($t=0,29$; $p>0,05$) (vt. tabel 3).

Valimisse kuulusid kaks inglise keele rühma, kelle õpitulemused inglise keeles olid sarnased. Õpitulemuste võrdlemisel võeti aluseks õpilaste inglise keele hinne uuringule eelneval õppeperioodil, juhindudes sellest, et mõlemas grupis lähtuti hinnete panemisel samadest kriteeriumitest. Võrdlusrühma keskmine hinne oli 4,07 (SD=0,83). Katserühma keskmine hinne oli 4,00 (SD=0,73). Kõrgeim hinne nii katserühmas kui ka võrdlusrühmas oli

5 ja madalaim hinne oli 3. Kahe rühma keskmise hinde osas statistiliselt olulist erinevust ei leitud ($p > 0.05$) (vt. tabel 3).

Tabel 3. *Uuringus osalenud õpilaste vanused inglise keele õppega alustamisel ja uuringu toimumise ajal ning osalenute keskmine hinne uuringule eelnenud õppeperioodil*

Tunnus	Rühm	Õpilaste arv (N)	Väikseim nimetaja	Suurim nimetaja	Aritmeetiline keskmine	Mediaan	Standardhälve
Vanus ing.k. õppega alustamisel	V*	14	5	8	7,43	8	1,09
	K*	16	7	8	7,69	8	0,48
	Kokku	30	5	8	7,57	8	0,82
Vanus	V	14	12	13	12,43	12	0,51
	K	16	12	13	12,38	12	0,5
	Kokku	30	12	13	12,4	12	0,5
Hinne	V	14	3	5	4,07	4	0,83
	K	16	3	5	4	4	0,73
	Kokku	30	3	5	4,04	4	0,77

V* – võrdlusrühm; K* – katserühm

Õpetaja. Uuring viidi läbi töö autori ja õpilastega uut meetodit rakendava kogunud õpetaja koostööl. Uuringus osalev inglise keele õpetaja on lõpetanud klassiõpetaja ning I ja II kooliastme inglise keele õpetaja eriala. Inglise keele õpetajana on ta töötanud alates 2000. aastast nii nooremate kui vanemate õppijatega. Õpetaja enda sõnul käsitleb ta lugemistekste vaid nii palju, kui õpik seda võimaldab ja harva otsib ta tekste juurde. Lugemistekste käsitleb õpetaja klassis erinevate töövormide – individuaalse töö, paaris- ja rühmatöö – kaudu. Teksti pikkuse määrab tavaliselt selle, kas terve tekst loetakse iseseisvalt läbi või jaotab õpetaja teksti õpilaste vahel osadeks. Seejärel tehakse rühmatööd või tõlgitakse lugemistekst üheskoos lausete kaupa ära. Tekstide arutelud on pigem pealiskaudsed ja lähtuvad õpetaja sõnul sellest, kui palju on vajalik teksti ümber jutustada või selgitada, sest klassis on õpilasi, kes ei saa suurel või vähesel määral tekstist aru.

Õpetajapoolne õpilasvalimi kirjeldus. Õpetaja sõnul on mõlemad klassid sarnased aktiivsete õpilaste osakaalu poolest. Mõlemas uuritavas klassis on umbes 1/3 õpilastest väga aktiivsed sõnavõtjad ja 1/3 õpilastest, kes omal algatusel ega ka julgustamisel sõna ei võta. Üldjuhul on sellisteks õpilasteks kehvemate teadmiste ja sõnavaraga lapsed, kes ei soovi teadlikult oma keeleoskust arendada ja õpivad ära vaid hädavajaliku. Klasside siseselt on õpetaja hinnangul õpilaste inglise keele tase väga erinev. Mõlemas klassis leidub õpilasi, kelle tase on oodatust kõrgem ja neid, kelle jaoks valmistab eeldatud tasemele jõudmine raskusi.

Mõõtevahendid

Kvaasi eksperimendis kasutati kahte andmekogumismeetodit: tekstide mõistmise oskust hindavat lugemistesti ning uurimisprotsessi heli- ja videosalvestusi.

Lugemistest. Kvantitatiivse uurimuse andmete kogumismeetodina kasutati testi: „A Cambridge English: Key Test for Schools“ (edaspidi KET-test) (UCLES, 2014). KET-testi on välja töötanud Ühendkuningriikide mittetulundusühing University of Cambridge Local Examination Syndicate algajatele inglise keele kui võõrkeele õppijatele kelle keeleoskus vastab tasemele A2. KET-testid on tunnustatud rahvusvaheliselt ja läbivad enne väljastamist valiidsus- ja reliaabluskontrolli (UCLES, 2013). KET-test koosneb neljast erinevast osatestist, millega kontrollitakse nelja osaoskust: lugemisoskust, kõnelemisoskust, kuulamisoskust ja kirjutamisoskust. Uuringust lähtuvalt kasutati üksnes KET-testi lugemise osa, et mõõta uuringus osalevate õpilaste lugemistekstide mõistmist. Uuringus eel- ja järeltestina kasutusel olev KET-test oli kättesaadav elektrooniliselt ühingu UCLES veebileheküljelt. Lugemistesti kohandati vastavalt käesoleva uuringu eesmärgile ja ajalistele võimalustele (Lisa 1). Kohandatud testi valiti need teksti mõistmist kontrollivad ülesanded, mille täitmine ei ületaks 45-minutilisele õppetunnile kuluvat aega.

Testile eelnevad taustaküsimused (sugu, vanus uuringu hetkel, vanus inglise keele õppega alustamisel). Testi esimeses osas on esitatud 12 lauset, millest kümme lauset moodustavad erinevas sõnastuses väljendatud samatähenduslikku lausepaari. Selle osa ülesandeks on leida viis lausepaari, mis sarnanevad oma sisuliselt tähenduselt teineteisele. Testi teises osas on kolmest lõigust koosnev lugemistekst, millele järgnevad teksti sisu kohta seitse valikvastustega küsimust. Kuna KET-testist kasutati vaid üht osa, arvutati välja uurija poolt kohandatud mõõtevahendi Cronbach'i alfa, mis oli 0,797.

Heli-ja videosalvestised. Protsessi ülestähendamiseks tehti heli- ja videosalvestisi, et märgata nii meetodite läbiviimisel parandamist vajavaid aspekte kui ka saada meetodite võrdlemisel ja analüüsimisel kiiret tagasisaadet. Kokku salvestati lugemisprotsessi neli korda, kahel korral võrdlus- ja katserühma esimeses õppetunnis ja kahel korral uuringu viimastes õppetundides. Video- ja helisalvestised võimaldasid mõõta esitatud küsimuste osakaalu ja tüüpi kahe meetodi puhul. Salvestiste põhjal transkribeeriti kõik esitatud küsimused ja jaotati küsimuste tüübi alusel kolme rühma: protseduurilised, konvergensed ja divergensed küsimused.

Uuringu kestel vaatles uurija kõiki 12 õppetundi, millest kuus toimusid katserühma ja kuus võrdlusrühmaga. Uurija ei võtnud osa klassis toimunud tegevustest ega õppeprotsessist, sest see võib muuta uuritavate käitumist (Gay, Mills ja Airasian, 2006). Õpilaste aktiivsuse määratlemiseks ja protsessi paremaks analüüsiks kasutati uurijapäevikut (Lisa 2), uurija isiklike tähelepanekute kirja panekuks uuringu teoreetilise tausta ja protsessi erinevate etappide kohta. Uurijapäevikusse märkuste ja küsimuste sisestamise eesmärgiks oli anda nende põhjal õpetajale tagasisidet ning jälgida PBLT-meetodi protseduuri õiget järgimist (Lisa 3).

Protseduur

Uuring viidi läbi ühes Tartu linna koolis 2016 aasta talvel. Uuringu kestuseks oli kaks õppenädalat, mille jooksul toimus kuus 45-minutilist õppetundi katserühmaga ja kuus 45-minutilist õppetundi võrdlusrühmaga. Uuringus osalesid 30 õpilast ja nende inglise keele õpetaja. Esmalt võeti ühendust kooli juhtkonnaga, kellelt küsiti nõusolek uuringu läbiviimiseks. Seejärel küsiti kirjalikku nõusolekut uuringus osalevate õpilaste vanematelt. Uuringu läbiviija kirjeldas oma uuringu protseduuri uuringus osalenud kooli juhtkonnale, õpetajatele, õpilastele ja nende vanematele ja teavitas neid võimalusest saada tagasisidet uuringu tulemuste kohta.

Kvaasi eksperimendi puhul on oluline, et see sarnaneks tavaelusituatsioonile (Muijs, 2011). Seega toimusid eksperimendi kõik etapid inglise keele õppetundides selleks tunniplaanis ettenähtud aegadel. Uuringu I etapis jaotati õpilastele KET-testid, mille täitmine võttis aega umbes 30 minutit. Lähtuvalt klasside tasemest valis uurija välja lähtetekstid meetodite rakendamiseks. II etapis toimus seejärel kahe nädala jooksul lugemistekstide käsitlemine. Eksperimendiks võeti 12 45-minutilist tundi (kuus tundi katserühmaga ja kuus tundi võrdlusrühmaga). Lugemistekste oli kokku kuus (üks tekst iga tunni jaoks mõlemas rühmas), mis erinesid sisult ja pikkuselt. Mõlemas rühmas kulutati teksti käsitlemisele sama palju aega. Valitud tekstide teemavaldkondade kriteeriumiteks oli, sügava ja filosoofilise arutelu võimaldamine. Valitud lugemistekstid olid autentsed ja ilukirjanduslikud, et võimaldada õpilastele isiklikumat lähenemist. Katserühmas toimus lugemistekstide käsitus vastavalt PBLT-meetodile, kus teksti lugemise järgselt esitati avatud ja arutelule suunavaid küsimusi. Võrdlusrühmas lähtuti klassikalistest meetoditest, kus tegevused tekstiga jagunevad lugemiseelseteks, lugemisaegseteks ja lugemisjärgseteks. Lugemisjärgsetes tegevustes esitati põhiliselt küsimusi, mis käsitlesid otseselt tekstides esitatut (sõnavara, tegevustikku). Mõlemas rühmas toimunud tekstikäsitlusi filmiti kahe meetodi võrdlemiseks. Protsesside

jäädvustamiseks filmiti ja lindistati esimest ja viimast õppetundi mõlemas rühmas.

Samaaegselt pani töö autor uurijapäevikusse kirja oma tähelepanekud uurimisprotsessi käigu kohta. Uurijapäevikusse sisestatud vaatlusandmete põhjal andis uurija õpetajale kohest tagasisidet. Kahe nädala möödudes sooritati III etapis KET-test uuesti, et analüüsida õpilaste tulemusi eksperimentaalse sekkumise järgselt. Uurimuse skeem on kirjeldatud tabelis 4.

Tabel 4. *Kvaasi eksperimendi etapid katse- ja võrdlusrühmas*

	Katserühm	Võrdlusrühm
I etapp	KET-eeltest	KET-eeltest
II etapp – Sekkumine	I õppetunni heli- ja videosalvestamine. II-V õppetunni vaatlus. VI õppetunni heli-ja videosalvestamine.	I õppetunni heli- ja videosalvestamine. II-V õppetunni vaatlus. VI õppetunni heli-ja videosalvestamine.
III etapp	KET-järeltest	KET-järeltest

Uuringuga seotud taustandmed ja testide tulemused sisestas töö autor esialgu programmi Microsoft Excel 2013 tabelitesse. Seejärel kasutati andmeanalüüsis andmetöötlusprogrammi IBM SPSS Statistics (versioon 23). Et kontrollida katse- ja võrdlusrühmade sarnasust taustategurite osas (vanus, inglise keele hinne), kasutati sõltumatute valimite t-teste (ingl. Independent Samples T-Test). Taustaandmete kirjeldamisel rakendati kirjeldavat statistikat ehk arvutati välja vanuse ja inglise keele hinnete aritmeetilised keskmised, mood, standardhälbed, miinimumid ja maksimumid. Eel- ja järeltesti tulemuste ja mõlemas rühmas esitatud küsimuste võrdlemiseks kasutati ühefaktorilist dispersioonanalüüsi (ANOVA). Lugemistesti reliaabluse iseloomustamiseks arvutati välja Cronbach'i alfa.

Tulemused

Järgnev peatükk annab ülevaate uurimuse tulemustest, mis lähtuvad töös püstitatud uurimisküsimustest. Kvaasi eksperimendis osales 30 õpilast, kes olid jaotatud katse- ja võrdlusrühma. Enne kahe õpilasarühma tulemuste võrdlemist kontrolliti, kas katserühm ja võrdlusrühm on oma õpitulemustelt võrreldavad. Aluseks võeti õpilaste inglise keele hinne uuringule eelnenud õppeperioodil. Mann Whitney U-testi põhjal ei olnud õpilaste õpitulemuste osas statistiliselt olulist erinevust ($p > 0,05$). Testi tulemuse põhjal võib väita, et katse- ja võrdlusrühma saab analüüsida kolme sarnase tunnusega õpilasarühmadena.

Eel- ja järeltestide tulemused

Kvaasi eksperimentis sooritati kaks lugemistesti: eel- ja järeltest, et võrrelda kahes rühmas toimunud muutust lugemistekstide mõistmisel sekkumisjärgselt. Järeltesti tulemuste võrdlemiseks on oluline, et õpilasarühmade eeltesti tulemused ei erineks teineteisest oluliselt. ANOVA näitas, et katserühma ja võrdlusrühma eeltesti tulemuste osas ei olnud statistiliselt olulist erinevust ($p > 0,05$). See võimaldab kahe rühma võrdlemist ka järeltesti puhul. Katserühma ja võrdlusrühma arengu võrdlemiseks lugemistekstide mõistmises võrreldi kahe rühma eel- ja järeltestis saadud punktisummade keskmisi ja nende erinevust ehk muutust. Järeltesti eeltestist erinevuse välja arvutamiseks lahutati järeltestis saadud punktisummast eeltesti skoor. Kokku oli võimalik saada 12 punkti. Kahe rühma tulemuste näitlikustamiseks sooritati testide keskmisi kirjeldavad statistikud (vt. tabel 5).

Tabel 5. *Eeltesti, järeltesti ja kahe testi vahelisi muutusi kirjeldavad aritmeetilised keskmised ja standardhälbed*

Rühm		Eeltest	Järeltest	Muutus
Võrdlusrühm	M*	9.14	8.79	-.36
	N*	14	14	14
	SD*	2.45	2.36	3.05
Katserühm	M	8.94	9.50	.56
	N	16	16	16
	SD	2.98	2.28	1.86
Kokku	M	9.03	9.17	.13
	N	30	30	30
	SD	2.69	2.31	2.49

*M – aritmeetiline keskmine; *N – õpilaste arv selles rühmas; *SD – standardhälve

Katserühma keskmine tulemus kasvas sekkumise järgselt 0,56 punkti võrra. Testi tulemused kasvasid 50% katserühmas olevatel õpilastel, kelle skoor oli keskmiselt kahe punkti võrra kõrgem eeltestis saavutatud punktisummast. Veerandil ehk 25% õpilastest jäi järeltesti tulemus eeltestiga samale tasemele. Katserühmas oli 25% õpilaste järeltesti tulemused keskmiselt 0,4 punkti võrra madalamad sekkumise eelselt sooritatud eeltestist. Võrdlusrühmas kahanes järeltesti punktisumma võrreldes eeltestiga 0,36 punkti võrra. Järeltesti tulemuste vähenemine oli 50% õpilastel, kelle tulemused langesid keskmiselt 1,43 punkti võrra. Eeltestiga võrdselt või rohkem punkte saavaid õpilasi oli võrdlusrühmas katserühmaga võrreldes vähem. 14,3% õpilastest jäid samale tasemele ja 35,7% võrdlusrühmas olevate õpilaste punktisumma tõusis keskmiselt 1,07 punkti võrra. Suurim

järeltesti punktisumma kasv võrreldes eeltestiga katse- ja võrdlusrühmas oli õpilaste hulgas, kes sooritasid eeltesti madalatele tulemustele ehk kuni 50% võimalikust punktisummast.

Selleks, et kontrollida, kas järeltesti tulemuste erinevus eeltestist ehk muutus kahe rühma võrdluses on statistiliselt oluline tehti ANOVA (vt. tabel 6). Olulisusnivoo on testi tulemuste kohaselt 0,321 ($p > 0,05$), mis näitab, et eel- ja järeltesti vaheline muutus sekkumise järgselt katserühma ja võrdlusrühma võrdluses on statistiliselt ebaoluline.

Tabel 6. *Järeltesti ja eeltesti vahelise muutuse erinevuse statistiline olulisus katse- ja võrdlusrühmas*

	Ruutude summa	Df	Keskruut	F	Sig.
Gruppide vaheline	6.32	1	6.32	1.02	.321
Gruppide sisene	173.15	28	6.18		
Kokku	179.47	29			

Küsimuste sagedus ja tüüp

Erinevad autorid (Dalton-Puffer, 2007; Macalister, 2011; Richards & Lockhart, 1996; Yang, 2010) on jaotanud küsimusi suletuteks ehk konvergentseteks ja avatuteks ehk divergentseteks küsimusteks. Käesolevas uurimuses on küsimused jaotatud Richards ja Lockharti (1996) järgi kolme rühma: protseduurilised, konvergensed ja divergensed. Konvergentsetele ja divergentsetele küsimustele lisandub nende käsitluses veel kolmas küsimuste tüüp – protseduurilised. Protseduurilised küsimused on seotud klassiruumis toimuvate tegevuste või käitumisega, mis ei puuduta otseselt õpitavat või käsiteldavat materjali (Richards & Lockhart, 1996). Nimetatud jaotus valiti põhjusel, et selgemini eristada nii avatud kui suletud küsimustest neid küsimusi, mis ei ole otseselt seostatavad loetud tekstiga. Küsimuste tüübi analüüsimiseks loendati kokku katse- ja võrdlusrühma esimeses ja viimases lugemisteksti käsitlemistunnis esitatud küsimused ja jaotati rühmadesse vastavalt küsimuste tüübile. Kahes rühmas esitatud küsimuste tüüpide arvu kirjeldab tabel 7.

Tabel 7. *Katse- ja võrdlusrühmas esitatud küsimustüüpide arv esimesel (I) ja viimasel (VI) lugemisteksti käsitlemisel*

Küsimuste tüüp	Võrdlusrühm I	Katserühm I	Võrdlusrühm VI	Katserühm VI
Protseduuriline	9 (56,3%)	2 (13,3%)	5 (31,3%)	3 (16,7%)
Konvergentne	5 (31,3%)	4 (28,6%)	9 (56,3%)	4 (22,2%)
Divergentne	2 (12,5%)	8 (57,1%)	2 (12,5%)	11 (61,1%)
Kokku	16	14	16	18

Tabelist selgub, et nii esimesel kui viimasel korral olid võrdlusrühmas ülekaalus konvergensed küsimused: esimesel korral 31,3% ja viimasel korral enam kui pooled (56,3%) küsimustest olid konvergensed. Kõige vähem esitatud küsimuste tüübiks olid divergentsed küsimused (12,5%). Katserühmas esitati kõige rohkem divergentseid küsimusi. Kahes tunnis oli divergentsete küsimuste arv ülekaalus, moodustades enam kui poole esitatud küsimustest esimesel (57,1%) ja viimasel (61,1%) lugemisteksti käsitlusel. Konvergensed küsimused moodustasid umbes veerandi terve tunni jooksul esitatud küsimustest. Kahes rühmas esitatud küsimuste tüüpide sageduse erinevuse võrdlemiseks tehti ANOVA (vt. tabel 8). Statistiline olulisus kahes rühmas esitatud küsimuste osas esineb vaid divergentsete ehk avatud küsimuste puhul ($p < 0,05$). Konvergentsete ehk suletud küsimuste ja protseduuriliste küsimuste osas ei ole olulist erinevust ($p > 0,05$).

Tabel 8. *Võrdlus- ja katserühmas esitatud küsimustüüpide sageduste statistilist erinevust kirjeldav ANOVA*

		Ruutude summa	Df	Keskruut	F	Sig.
Protseduuriline	Gruppide vaheline	20.25	1	20.25	4.77	.161
	Gruppide sisene	8.50	2	4.25		
	Kokku	28.75	3			
Konvergentne	Gruppide vaheline	9.00	1	9.00	2.25	.272
	Gruppide sisene	8.00	2	4.00		
	Kokku	17.00	3			
Divergentne	Gruppide vaheline	56.25	1	56.25	25.00	.038
	Gruppide sisene	4.50	2	2.25		
	Kokku	60.75	3			

Küsimuste sageduse seos lugemistekstide mõistmisega

Analüüsid kahes rühmas sooritatud testide tulemusi ja esitatud küsimusi oli oluline leida ka nende vaheline seos. Kahe vahemikskaalal oleva tunnuse – esitatud küsimuste arvu ja lugemistekstide tulemuste muutuse – vahelise seose kontrollimiseks kasutati Pearsoni lineaarkorrelatsiooni. Pearsoni korrelatsioonikoeffitsient on testide vahelise muutuse ja divergentsete küsimuste vahel positiivne ($r=0,188$; $p > 0,05$) ja näitab, et seost muutuse ja divergentsete küsimuste osakaalu vahel ei ilmnenud. Konvergentsete küsimuste ja testide vahelise muutuse korrelatsioonikoeffitsient on negatiivne ning näitab samuti seose puudumist kahe nimetatud tunnuse vahel ($r=0,188$; $p > 0,05$).

Arutelu

Magistritöö eesmärk oli selgitada välja kvaasi eksperimendi teel, millisel määral PBLT-meetod mõjutab võõrkeelsete tekstide mõistmist II kooliastme kuuendate klasside inglise keele tundides. Eesmärgi saavutamiseks püstitati kolm uurimisküsimust, millele vastuste saamiseks viidi läbi kvaasi eksperiment. Tulemusi analüüsid leiti, et õpilaste lugemistestide tulemused paranesid katserühmas filosoofiliste vestluste järgselt, kuid muutus ei olnud statistiliselt oluline. Sarnaselt varasemate uurimustega selgus, et lugemistekstide käsitlemisel traditsiooniliste meetoditega on ülekaalus suletud ehk konvergensed küsimused (Fakeye, 2007; Qashoa, 2013; Myhill, Jones & Hopper, 2006; Shomoossi, 2004). Leiti, et katserühmas esitati divergentseid küsimusi oluliselt rohkem kui võrdlusrühmas. Lugemistekstide käsitlemisel esitatud küsimustüüpide osakaalu ja järetestide tulemuste vahel seost ei leitud.

Esimese uurimisküsimusega taheti teada saada, millisel määral erineb katserühma (PBLT-meetodi rühm) järelesti ja eeltesti tulemuste vaheline muutus võrdlusrühma (traditsiooniliste meetodite rühm) testide vahelisest muutusest? Uurimusest selgus, et katserühma järelestide keskmine tulemus eeltestiga võrreldes paranes. Võrdlus- ja katserühmas toimunud muutus eel- ja järelesti tulemuste vahel ei olnud aga kahe rühma võrdluses statistiliselt oluline. Järelestide keskmise tulemuse kasv pooltel katserühma õpilastel lubab tuua paralleele varasemate filosoofiliste arutelude (P4C) uuringutega, kus on selgunud, et õpilaste lugemistekstide mõistmise tase filosoofiliste arutelude järel on kasvanud (Cassidy & Christie, 2013; Topping & Trickey, 2007; Youssef, 2014).

Üheks põhjuseks, miks testi tulemuste muutus ei olnud statistiliselt oluline, võis olla asjaolu, et varasemad uuringud filosoofiliste arutelude (P4C) ja võõrkeelsete filosoofiliste arutelude (PBLT) kohta olid oluliselt pikemaajalised kui käesolev uuring. Näiteks esimesed uuringud PBLT kohta kestsid üheksa nädalat (Shahini & Riazi, 2011) või kuus nädalat (Hemmati & Hoomanfard, 2014). Snow (2002) väidab, et loetu mõistmine on pikk ja keeruline protsess, mitte lõpptulemus, ning muutusi tulemustes ei saa lühikese aja jooksul hinnata. Seetõttu jäi katserühma järelesti tulemuse muutus võrreldes eeltestiga sarnaseks võrdlusrühma järelesti tulemusega. Vaatluste põhjal võib autor veel oletada, et uuringu kestvus ei võimaldanud meetodit kohandada uuringus osalenud õpilasarühmale piisaval määral. Näiteks märkasid nii õpetaja kui ka töö autor teise filosoofilise arutelu järel, et teksti lugemise järgselt tuleks õpilastel paluda loetud tekst paari sõnaga kokku võtta. See kindlustaks kõikide õpilaste tekstist arusaamise. Tähelepanu ka seda, et uudse meetodiga harjumine võttis õpilastel oodatust kauem aega. Esimestest aruteludest võtsid aktiivsemalt osa 3-4 õpilast, viimastes aruteludes aktiivsete osavõtjate osakaal tõusis 6-7 õpilaseni.

Eksperimendi järgselgi avaldasid õpilased soovi kasutada seda meetodit edaspidi tundides. Eelnevate uuringute ja käesoleva uuringu vaatluste ning tulemuste põhjal väidab töö autor, et pikema kestvusega uuringu puhul võib saada lugemistekstide mõistmise kohta täpsemaid tulemusi.

Teiseks põhjuseks, miks testi tulemuste muutus ei olnud statistiliselt oluline, võib olla õpilaste hirm avaldada oma mõtteid kaaslaste ees (Wolfe & Alexander, 2008). See võis mõjutada ka arutelu aktiivselt osalenud õpilaste osakaalu – kõige enam võtsid sõna umbes pooled katserühma õpilased. Filosoofiliste arutelude läbiviimise ajal võis puududa üheks põhiliseks komponendiks peetav toetav ja turvaline keskkond (Joyce, Calhoun & Hopkins, 2008), mis on eriti oluline just võõrkeelsete tekstide mõtestamise puhul (Yoshida, 2012). Erinevad autorid on leidnud, et õpilaste vähene enesekindlus keeleõppes mõjutab nende aktiivset osavõttu õppetöös (Dalton-Puffer, 2007; Qinglan, Junyan, & Shongshan, 2004; Shomoossi, 2004). Magistritöö käigus ei uuritud õpilaskeskonna sotsiaalselt ja emotsionaalselt tausta, et hinnata õpilaste enesehinnagut või õpilaste ja õpetaja vahelisi suhteid. See tähendab, et edaspidistes uurimustes tuleks lähemalt vaatluse alla võtta õpilaskeskonna taust ja selles toimivad sotsiaalsed suhted.

Teise uurimisküsimusega taheti välja selgitada, millisel määral erineb katserühmas (PBLT-meetodi rühm) õpilaste ja õpetaja poolt esitatud küsimuste sagedus ja tüüp võrdlusrühmas (traditsiooniliste meetodite rühm) esitatud küsimuste tüübist ja sagedusest? Selgus, et võrdlusrühmas olid ülekaalus suletud ehk konvergentset küsimused. Avatud ehk divergentseid küsimusi esitati vähem. Uurimuse tulemus võrdlusrühma puhul on kooskõlas eelnevate uurimustega, kus leiti, et konvergentseid küsimusi esitatakse traditsioonilises klassiruumis rohkem kui divergentseid küsimusi (Fakeye, 2007; Myhill, Jones & Hopper, 2006; Qashoa, 2013; Shomoossi, 2004). Katserühmas esitati enam divergentseid küsimusi ja vastupidiselt võrdlusrühmale oli konvergentsete küsimuste osakaal võõrkeelsete filosoofiliste arutelude (PBLT) rühmas väiksem. Oluline erinevus kahes rühmas oli vaid divergentsete küsimuste puhul. Suurem divergentsete küsimuste osakaal katserühmas on kooskõlas PBLT-meetodi protseduuriga, kus on põhiline rõhk filosoofilist arutelu soodustavatel avatud küsimustel (Fisher, 2001; Lipman et al., 1980; Mills, 2009; Zoller, 2008). Lisaks võib divergentsete küsimuste suurem osakaal olla näitajaks, et meetodi rakendamisel järgiti PBLT-meetodi protsessi vastavalt nõuetele.

Kolmanda uurimisküsimusega taheti teada saada, milline seos on õpilaste lugemistekstide mõistmise arengu ning esitatud konvergentsete ja divergentsete küsimuste sageduse vahel PBLT- ja traditsiooniliste meetodite võrdluses? Selleks analüüsiti seoseid

esitatud küsimuste ja lugemisteksti mõistmise arengu ehk eel- ja järeltesti tulemuste muutuse vahel. Divergentsete ja konvergentsete küsimuste osakaalu ja tekstide mõistmises toimunud muutuse vahel statistiliselt olulist seost ei leitud. Põhjus võib seisneda selles, et küsimuste tüüp ei avalda olulist mõju loetu mõistmise oskusele. Smith ja Higgins (2006) väidavad, et küsimuste tüüp ei ole õpilaste aktiivse osavõtu või teadmiste omandamise seisukohast määrav. Lisaks ei pruugi suur divergentsete küsimuste osakaal alati aruteludeni viia (Shomoossi, 2004), vaid võib õpilasi hoopiski hirmutada ja neis ebakindlust tekitada (Qinglan, Junyan, & Shongshan, 2004).

Soovitused edaspidisteks uurimusteks ja töö piirangud

Uurimuse piiranguks oli selle lühiajaline kestvus. Autor soovib läbi viia pikema uuringu, mis võimaldaks saada täpsemaid tulemusi ja uurida meetodit detailsemalt nii kvantitatiivselt kui ka kvalitatiivselt. Pikem eksperiment looks tingimused erinevate PBLT-meetodi etappide ja omaduste põhjalikumaks uurimiseks.

Magistritöö piiranguks võib pidada ka seda, et uuringus osalenud õpilaste seas oli poiste valim väike. Seetõttu ei olnud autoril võimalik uurida tüdrukute ja poiste testi tulemuste vahelist erinevust nii katse- kui võrdlusrühmas. Näiteks on leitud, et poiste lugemistekstide mõistmise tase on tüdrukutega võrreldes madalam (Tire et al., 2013). Soovitav oleks teha kvantitatiivne uurimus, kus nii poiste kui ka tüdrukute valim oleks nende omavaheliseks võrdluseks esinduslik. Suurem üldvalim võimaldaks õpilasi grupeerida ka teistest kriteeriumitest lähtuvalt, näiteks õpilaste keeleoskuse järgi, mille alusel ka nende tulemusi hiljem võrrelda.

Samuti ei käsitletud uurimuses osalenud õpilasarühmade sotsiaalset ja emotsionaalset tausta, mis mõjutab õpilaste PBLT-meetodist aktiivset osavõttu ja õpitulemusi. Edasistes uurimustes tuleks pöörata rohkem tähelepanu õpikeskkonnas toimivatele suhetele ja sisekliimale. Viimaks tuleb rõhutada, et käesoleva magistritöö tulemused kehtivad vaid uuringus osalenud õpilaste puhul. Uuringu tulemused ei ole üldistatavad teistele vanusegruppidele ja õpilasarühmadele ega erineva sotsiaal-kultuurilise taustaga õpilastele.

Töö praktiline väärtus

Käesolev magistritöö on esimene PBLT-meetodit käsitlev uuring algkooli õpilaste seas Eestis ja võib seega olla aluseks järgnevatele uurimustele. Töö autor leiab, et õpetaja saab PBLT-meetodit rakendada õppetöö mitmekesistamiseks nii oma tunni eesmärke kui õpilaste eripärasid arvestades. Lisaks on võimalik PBLT-meetodi erinevaid osi kasutada

kombineeritult olemasolevate meetodite ja tegevustega. Kokkuvõtteks on töö autori soovitus pöörata suuremat tähelepanu loetu sisulisele mõistmise ja analüüsimise arendamisele ka võõrkeeles, kus see võib tihti jääda tagaplaanile. Samuti soovitab uurimuse autor esitada tavapäraes õpitegevustes rohkem divergentseid küsimusi ning julgustada õpilasi ka ise küsimusi moodustama ja aruteludes osalema.

Tänuõnad

Täna õpetajat ja õpilasi, kes andsid oma nõusoleku uuringus osalemiseks. Suur tänu kõigile, kelle nõuanded aitasid kaasa töö valmimisele.

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.

Kasutatud kirjandus

- Adedoyin, O. (2010). An Investigation of the Effects of Teachers' Classroom Questions on the Achievements of Students in Mathematics: Case Study of Botswana Community Junior Secondary Schools. *European Journal of Educational Studies*, 2(3), 313-329.
- Aebersold, J. A., & Field, M. L. (1997). *From Reader to Reading Teacher: Issues and Strategies for Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Anthony, E. M. (1963). Approach, Method and Technique. *ELT Journal*, 17(2), 63-67.
- Baretta, L., Tomitch, L. M. B., MacNair, N, Lim, V. K., & Waldie, K. E. (2009). Inference Making While Reading Narrative and Expository Texts: and ERP Study. *Psychology & Neuroscience*, 2(2), 137-145.
- Beck, I. L., & McKeown, M. G. (2006). *Improving Comprehension With Questioning the Author. A Fresh and Expanded View of a Powerful Approach*. New York: Scholastic.
- Biggeri, M., & Santi., M. (2012). The Missing Dimensions of Children's Well-being and Well-becoming in Education Systems: Capabilities and Philosophy for Children. *Journal of Human Development and Capabilities: A multi-Disciplinary Journal for People-Centered Development*, 13(3), 373-395.
- Boaler, J. & Brodie, K. (2004). The Importance, Nature, and Impact of Teacher Questions. D. E. McDougall, & J. A. Ross (Toim.) *Proceedings of the Twenty-Sixth Annual Meeting of the North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, 2, 773-782.
- Bolukbas, F., Keskin, F., & Polat, M. (2011). The Effectiveness of Cooperative Learning on the Reading Comprehension Skills in Turkish as a Foreign Language. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10(4), 330-335.
- Bond, N. (2007). Questioning Strategies that Minimize Classroom Management Problems. *Kapa Delta Pi Record*, 44(1), 18-21.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by Principles: an Interactive Approach to Language Pedagogy*. (2nd ed.). New York: Longman.
- Brumfit, C., & Carter, R. (2000). *Literature and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Cain, K., & Oakhill, J. (2007). Reading Comprehension Difficulties Correlates, Causes, and Consequences. K. Cain, & J. Oakhill (Toim), *Children's Comprehension Problems in Oral and Written Language. A Cognitive Perspective* (lk 41-76). New York: The Guilford Press.
- Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Cassidy, C., & Christie, D. (2013). Philosophy with Children: Talking, Thinking and Learning Together. *Early Child Development and Care*, 183(8), 1072-1083.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education*. (5th ed.). London: Routledge Falmer.
- Cohen, R. J., & Swerdlik, M. E. (2010). *Psychological Testing and Assessment: An Introduction to Tests and Measurement*. (7th ed.). Boston: McGraw-Hill Education.
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. (2001). Külastatud aadressil http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf.
- Conlon, S. (2005). Eliciting Students' Voices in the Thai Context: A Routine or a Quest? *ABAC Journal*, 25(1), 33-52.
- Cooper, J. L. (1995). Cooperative Learning and Critical Thinking. *Teaching of Psychology*, 22(1), 7–8.
- Dalton-Puffer, C. (2007). *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Daniel, M. F., & Auriac, E. (2011). Philosophy, Critical Thinking and Philosophy for Children. *Educational Philosophy and Theory*, 43(5), 415-435.
- Daniel, M. F., Schleifer, M., & Lebouis, P. (1992). Philosophy for Children: The Continuation of Dewey's Democratic Project. *Analytic teaching*, 13(1), 3-12.
- Day, R. R., & Park, J. (2005). Developing Reading Comprehension Questions. *Reading in a Foreign Language*, 17(1), 60-73.
- Duke, N. K. (2000). 3.6 minutes per day: The Scarcity of Informational Texts in First Grade. *Reading Research Quarterly*, 35(2), 202–224.
- Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2002). Effective Practices for Developing Reading Comprehension. A. E. Farstrup, & S. J. Samuels (Toim), *What Research Has to Say About Reading Instruction* (lk 205-242). Delaware: International Reading Association.
- Eason, S. H., Goldberg, L. F., Young, K. M., Geist, M. C., & Cutting L. E. (2012). Reader-Text Interactions: How Differential Text and Question Types Influence Cognitive Skills Needed for Reading Comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 515-528.
- Edwards, S., & Bowman, M. A. (1996). Promoting Student Learning Through Questioning: A Study of Classroom Questions. *Journal on Excellence in College Teaching*, 7(2), 3-24.
- Fakeye, D. O. (2007). Teacher's Questioning Behaviour and ESL Classroom Interaction Pattern. *Humanity & Social Sciences Journal*, 2(2), 127-131.

- Feng, Z. (2013). Using Teacher Questions to Enhance EFL Students' Critical Thinking Ability. *Journal of Curriculum and Teaching*, 2(2), 147-153.
- Fisher, R. (2001). Philosophy in Primary Schools: Fostering Thinking Skills and Literacy. *Reading*, 35(2), 67-73.
- Flippo, R. F. (2014). *Assessing Readers: Qualitative Diagnosis and Instruction*. (2nd ed.). New York: Routledge.
- Florea, N. M., & Hurjui, E. (2015). Critical Thinking in Elementary School Children. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 180, 565–572.
- Foster, P. (1998). A Classroom Perspective on the Negotiation of Meaning. *Applied Linguistics*, 19(1), 1-23.
- Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasian, P. W. (2006). *Educational Research: Competencies for Analysis and Applications*. (8th ed.). New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Gebhard, J. G. (2006). *Teaching English as a Foreign or Second Language: A Teacher Self – development and Methodology Guide*. Michigan: The University of Michigan Press.
- Ghosn, I. K. (2002). Four Good Reasons to Use Literature in Primary School ELT. *English Language Teaching Journal*, 56(2), 172–179.
- Gilmore, A. (2007). Authentic Materials and Authenticity in Foreign Language Learning. *Language Teaching*, 40(2), 97–118.
- Grabe, W. (2010). *Reading in a Second Language: Moving From Theory To Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Graesser, A. C., McNamara, D. S., & Kulikowich, J. M. (2011). Coh-Metrix: Providing Multilevel Analyses of Text Characteristics. *Educational Researcher*, 40(5), 223–234.
- Gribbons, B., & Herman, J. (1997). True and Quasi-Experimental Designs. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 5(14). Kõlastatud aadressil <http://pareonline.net/getvn.asp?v=5&n=14>.
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2005). Roles of Motivation and Engagement in Reading Comprehension Assessment. Paris, S. G., & Stahl, S. A. (Toim), *Children's Reading Comprehension and Assessment* (lk 187-213). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Hall, K. M., Sabey, B. L., McClellan, M. (2005). Expository Text Comprehension: Helping Primary-Grade Teachers Use Expository Texts to Full Advantage. *Reading Psychology*, 26, 211–234.
- Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language teaching*. (4th ed.). Pearson Longman.

- Harmer, J. (2012). *Teacher Knowledge. Core concepts in English Language Teaching*. Pearson Longman.
- Haynes, J. (2008). *Children as Philosophers. Learning Through Enquiry and Dialogue in the Primary Classroom*. (2nd ed.). New York: Routledge.
- Haynes, J., & Murriss, K. (2012). *Picturebooks, Pedagogy and Philosophy*. New York: Routledge.
- Hemmati, F., & Hoomanfar, M. H. (2014). Effect of Philosophy-based Language Teaching On EFL Learners' Speaking Ability and Their Willingness to Communicate. *Journal of Social Issues & Humanities*, 2(10), 240-246.
- Hismanoglu, M. (2005). Teaching English Through Literature. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(1), 53–66.
- Hopkins, D., Stringfield, S., Harris, A., Stoll, L., & Mackay, T. (2014). School and System Improvement: A Narrative State-of-the-art Review. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 257-281.
- Humphries, J., & Ness, M. (2015). Beyond Who, What, Where, When, Why, and How: Preparing Students to Generate Questions in the Age of Common Core Standards. *Journal of Research in Childhood Education*, 29(4), 551–564.
- Jenkins, P., & Lyle, S. (2010). Enacting Dialogue: The Impact of Promoting Philosophy for Children on the Literate Thinking of Identified Poor Readers, Aged 10. *Language and Education*, 24(6), 459-472.
- Joyce, B. R., Calhoun, E., & Hopkins, D (2008). *Models of Learning: Tools for Teaching*. (3rd ed.). Buckingham: Open University Press.
- Kanne, P. (Koost.). (2010). *Põhikooli valdkonnaraamat: Võõrkeeled*. Külalastatud aadressil www.oppekava.ee/index.php/Põhikooli_valdkonnaraamat_VÕÕRKEELED.
- Kasik, R. (2007). *Sissejuhatus tekstiõpetusse*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Ketch, A. (2005). Conversation: The Comprehension Connection. *The Reading Teacher*, 59(1), 8-13.
- Khatib, M., & Nazari, O. (2012). The Effect of Literature on Enhancing Critical Thinking. *Journal of Comparative Literature and Culture*, 1(2), 29-33.
- Kitsing, M. (2011). *PISA 2009 - Eesti õppetunnid*. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium.
- Krashen, S. D. (2004). *The Power of Reading: Insights from Research*. (2nd ed.). New Hampshire: Heinemann.

- Ku, K. Y. L., Ho, I. T., Hau, K., & Lai, E. C. M. (2014). Integrating Direct and Inquiry-Based Instruction in the Teaching of Critical Thinking: An Intervention Study. *Instructional Science*, 42(2), 251–269.
- Kucan, L., & Beck, I. L. (2003). Inviting Students to Talk About Expository Texts: A Comparison of Two Discourse Environments and Their Effects on Comprehension. *Reading Research and Instruction*, 42(3), 1-31.
- Larsen-Freeman, D. (2004). *Techniques and Principles in Language Teaching*. (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Lerikkanen, M. K. (2003). *Learning to Read. Reciprocal Processes and Individual Pathways*. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Lerikkanen, M. K. (2007). *Lugema õppimine ja õpetamine. Alus- ja algõpetus*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Lipman, M. (1988). *Philosophy Goes to School*. Philadelphia: Temple University Press.
- Lipman, M. (1994). Do Elementary School Children Need Philosophy? *Finnish Journal of Education*, 25(3), 281-286.
- Lipman, M., Sharp, A. M., & Oscanyan, F. S. (1980). *Philosophy in the Classroom*. (2nd ed.). Philadelphia: Temple University Press.
- Lynch, T. (1991). Questioning Roles in the Classroom. *ELT Journal*, 45(3), 201–210.
- Macalister, J. (2011). Today's Teaching, Tomorrow's Text: Exploring the Teaching of Reading. *ELT Journal*, 65(2), 161-169.
- Manyak, P. C., & Bauer, E. B. (2008). Explicit Code and Comprehension Instruction for English Learners. *Reading Teacher*, 61(5), 432- 434.
- Matthews, G. B. (2006). *Filosoofilised vestlused lastega*. Tallinn: Tallinna Raamaturükikoda.
- Maxwell, M. (2009). *Introduction to the Socratic Method and its Effect on Critical Thinking*. Külastatud aadressil <http://www.socraticmethod.net>.
- McDermott, M. M. (2001). *The Encouragement of "Reasonableness" Through the Practice of Philosophy With High School Children at Risk*. Publitseerimata doktoritöö. University of Wollongong.
- Menegale, M. (2008). Expanding Teacher-Student Interaction Through More Effective Classroom Questions: From Traditional Teacher-Fronted Lessons to Student-Centred Lessons in CLIL. C. M. Coonan (Toim), *CLIL e l'apprendimento delle lingue Le sfide del nuovo ambiente di apprendimento* (lk 105-127). Venezia: Libreria Cafoscarina.

- Merisuo-Storm, T. (2007). *The Development of Pupils' Reading Comprehension Skills During the First Six School Years*. Külastatud aadressil <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/167409.htm>.
- Millett, S., & Tapper, A. (2012). Benefits of Collaborative Philosophical Inquiry in Schools. *Educational Philosophy and Theory*, 44(5), 546-567.
- Mills, K. A. (2009). Floating on a Sea of Talk: Reading Comprehension Through Speaking and Listening. *The Reading Teacher*, 63(4), 325–329.
- Muijs, D. (2004). *Doing Quantitative Research in Education*. London: Sage Publication.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., & Drucker, K. T. (2012). *PIRLS 2001 International Results in Reading*. Massachusetts: TIMSS & PIRLS Internationale Study Center.
- Murris, K. (1990). Philosophy with Pre-literate Children. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 14(4), 23-31.
- Murris, K. (2000). Can Children Do Philosophy? *Journal of Philosophy of Education*, 34(2), 261–279.
- Murris, K. (2014). Philosophy With Children as Part of the Solution to the Early Literacy Education Crisis in South Africa. *European Early Childhood Education Research Journal*, 1-16.
- Myhill, D., Jones, S., & Hopper, R. (2006). *Talking, Listening, Learning: Effective Talk in the Primary Classroom*. Maidenhead: Open University press.
- Nunan, D. (2004). *Task-based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- OECD. (2010a). *Pathways to Success. How Knowledge and Skills at Age 15 Shape Future Lives in Canada*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2010b). *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2016). *Low-Performing Students: Why they fall behind and how to help them succeed*. Paris: OECD Publishing.
- Ornstein, A. C., & Lasley, T. J. (2000). *Strategies for Effective Teaching*. (3rd ed.). Boston: McGraw Hill.
- Panico, J., & Healey, E. C. (2009). Influence of Text Type, Topic Familiarity, and Stuttering Frequency on Listener Recall, Comprehension, and Mental Effort. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 52(2), 534–546.
- Paris, S. G., & Hamilton, E. E. (2009). The Development of Children's Reading Comprehension. S. E. Israel, & G. G. Duffy (Toim), *Handbook of Research on Reading Comprehension* (lk 32-53). New York: Routledge.

- Peacock, M (2001). Pre-service ESL Teachers' Beliefs About Second Language Learning: A Longitude Study. *System*, 29(2), 177-195.
- PISA 2009 raamdokument. (2008). Külastatud aadressil http://uuringud.ekk.edu.ee/fileadmin/user_upload/documents/Lugemisoskus__PISA_2009__Raamdokument.pdf.
- Põhikooli riiklik õppekava. (2011). 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.
- Qinglan, L., Junyan, W., & Shongshan, H. (2004). *Effective Classroom Management in Young Learners English Teaching*. Külastatud aadressil <http://www.celea.org.cn/pastversion/lw/pdf/liqinglan.pdf>.
- Richards, J. C., & Lockhart, C. (1996). *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2007). *Approaches and Methods in Language Teaching*. (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., Platt, J., & Platt, H. (1992). *Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics*. (2nd ed.). Harlow: Longman.
- Ruddick, M. (2011) An Investigation of Question Types Used in an EFL Pre-Intermediate Classroom. *Bulletin of Niigata University of International and Information Studies Department of Information Culture*, 14, 41-62.
- Shahini, G., & Riazi, A. (2011). A PBLT Approach to Teaching ESL Speaking, Writing, and Thinking Skills. *ELT Journal*, 65(2), 170-179.
- Shahini, G., & Samani, S. (2010). The Development of L2 Speaking Skill and the Related Components: Insight From Philosophical Questions. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 716-721.
- Shaunessy, E. (2000). Questioning Techniques in the Gifted Classroom. *Gifted Child Today*, 23(5), 14-21.
- Shen, F. (2013). Using Group Discussion with Taiwan's EFL College Students: A Comparison of Comprehension Instruction for Book Club, Literature Circles, and Instructional Conversations. *English Language Teaching*, 6(12), 58-78.
- Shomoossi, N. (2004). The Effect of Teacher's Questioning Behavior on EFL Classroom Interaction: A classroom Research Study. *The Reading Matrix*, 4(2), 96-104.

- Smith, H., & Higgins, S. (2006). Opening Classroom Interaction: The Importance of Feedback. *Cambridge Journal of Education*, 36(4), 485-502.
- Snow, C. E. (2002). *Reading for Understanding: Toward a Research and Development Program in Reading Comprehension*. California: RAND.
- Splitter, L. J., & Sharp, A. M. (1995). *Teaching for Better Thinking: The Classroom Community of Inquiry*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Sternberg, R. J., & Bhana, K. (1986). Synthesis of Research on the Effectiveness of Intellectual Skills Programs: Snake-oil Remedies or Miracle Cures? *Educational Leadership*, 44(2), 60-67.
- Sternberg, R. J., & Williams, W. M. (2002). *Educational Psychology*. Boston: Allyn and Bacon.
- Säre, E. (2010). *Filosoofiliste vestluste ja tegevuste rakendamise võimalused lastega ühe algklassi näitel*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Zhou, L., & Siriyothin, P. (2011). Effects of Text Types on Advanced EFL Learners' Reading Comprehension. *Journal of Language and Culture*, 30(2), 45–66.
- Zoller, E. (2008). *Väikesed filosoofid*. Tallinn: AS Kirjastus Ilo.
- Thompson, G. (1997). Training Teachers to Ask Questions. *ELT Journal*, 51(2), 99-105.
- Tire, G., Lepmann, T., Jukk, H., Puksand, H., Henno, I., Lindemann, K., Kitsing, M., Täht, K., & Lorenz, B. (2013). *PISA 2012. Eesti tulemused. Eesti 15-aastaste õpilaste teadmised ja oskused matemaatikas, funktsionaalses lugemises ja loodusteadustes*. Külastatud aadressil http://www.innove.ee/UserFiles/%C3%9CIdharidus/PISA%202012/PISA%202012_Eesti%20tulemused.pdf.
- Topping, K. J., & Trickey, S. (2007). Collaborative Philosophical Enquiry for School Children: Cognitive Effects at 10-12 Years. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 271-288.
- Topping, K. J., & Trickey, S. (2014). The Role of Dialog in Philosophy for Children. *International Journal of Educational Research*, 63, 69-78.
- Tuan, L. T., & Nhu, N. T. K. (2010). Theoretical Review on Oral Interaction in EFL Classrooms. *Studies in Literature and Language*, 1(4), 29-48.
- UCLES. (2013). *Principles of Good Practice. Quality Management and Validation in Language Assessment*. Külastatud aadressil <http://www.cambridgeenglish.org/images/22695-principles-of-good-practice.pdf>.

- UCLES. (2014). *Key English Test for Schools. Reading and Writing*. Külastatud aadressil <http://www.cambridgeenglish.org/Images/23375-key-for-schools-sample-papers-1.zip>.
- Urquhart, A. H., & Weir, C. (1998). *Reading in a Second Language: Process, Product and Practice*. Harlow: Longman.
- Wade, S., Thompson, A., & Watkins, W. (1994). The Role of Belief Systems in Authors' and Readers' Construction of Texts. R. Garner & P. A. Alexander (Toim), *Beliefs about text and Instruction with Text* (lk 265-294). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wallach, G. P. (2007). *Language Intervention for School-Age Students: Setting Goals for Academic Success*. Missouri: Mosby.
- Vardja, M. (2005). Lugesiskuse arendamisest põhikooli II ja III astmes. K. Kalamees (Toim), *Eesti keele ja kirjanduse õpetamisest koolis* (lk 38-45). Tallinn: Tallinna Raamatutrükikoda.
- Wassermann, S. (1991). Teaching Strategies: The Art of the Question. *Childhood Education*, 67(4), 257-259.
- Wilfong, L. G. (2009). Textmasters: Bringing Literature Circles to Textbook Reading Across the Curriculum. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 53(2), 164-171.
- Willingham, D. T. (2008). Critical Thinking: Why Is it So Hard to Teach? *Arts Education Policy Review*, 109(4), 21–32.
- Vlach, S., & Burcie, J. (2010). Narratives of the Struggling Reader. *Reading Teacher*, 63(6), 522-525.
- Vogler, K. E. (2005). Improve Your Verbal Questioning. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies*, 79(2), 98-103.
- Wolfe, S., & Alexander, R. J. (2008). *Argumentation and Dialogic Teaching: Alternative Pedagogies For a Changing World*. Külastatud aadressil <http://www.robinaalexander.org.uk/wp-content/uploads/2012/05/wolfealexander.pdf>.
- Wragg, E. C., & Brown, G. (2001). *Questioning in the Primary School*. London: Routledge Falmer.
- Yan, X. (2006). *Teacher Talk and EFL in University Classrooms*. Publitseerimata magistratöö. Chongqing Normal University & Yangtze Normal University.
- Yang, C. C. R. (2010). Teacher Questions in Second Language Classrooms: An Investigation of Three Case Studies. *Asian EFL Journal*, 12(1), 181- 201.
- Yang, Y. T. C., Newby, T. J., & Bill, R. L. (2005). Using Socratic Questioning to Promote Critical Thinking Skills Through Asynchronous Discussion Forums in Distance Learning Environments. *The American Journal of Distance Education*, 19(3), 163–181.

- Yoshida, M. (2012). The Interplay of Processing Task, Text Type, and Proficiency in L2 Reading. *Reading in a Foreign Language*, 24(1), 1–29.
- Youssef, C. A. (2014). *Multilevel Investigation into the Effects of the Philosophical Community of Inquiry on 6th Grade Students' Reading Comprehension, Interest in Maths, Self Esteem, Pro-Social Behaviours and Emotional Well-Being*. Publitseerimata doktoritöö. Queensland University of Technology.
- Yu, W. (2010). An Analysis of College English Classroom Questioning. *Journal of Language Teaching and Research*, 1(2), 136–144.

KET

LUGEMISTEST

EELTEST 2016

Klass: _____

Õpilase ees-ja perekonnanimi: _____

Sugu: P T
(Õigele ring ümber)

Sünnikuupäev (pp.kk.aasta): ____ / ____ / _____

Olen õppinud inglise keelt A B keelena alates ____ klassist.
(Õigele ring ümber)

MEELESPEA

Testi täitmist alusta tiitellehe täitmisega.

Ülesannete lahendamise järjekord vali ise.

Enne vastamist loe tähelepanelikult tööjuhendeid.

Testi täida sinise või musta tindi- või pastapliiatsiga.

Paranduste tegemisel ei ole lubatud vastust üle kirjutada ega kasutada korrektuurpliitsit või –
linti

Reading • Part 1

Questions 1 – 5

Which notice (A – H) says this (1 – 5)?

For questions 1 – 5, mark the correct letter A – H.

Example:

0 You cannot use your phone.

Answer: (0) _____

1 You should put things back in the right place.



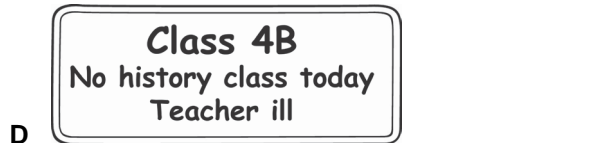
2 Go here if you have lost something.



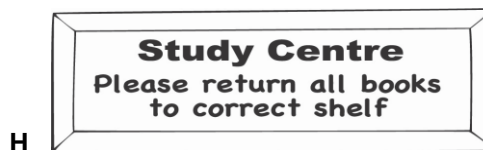
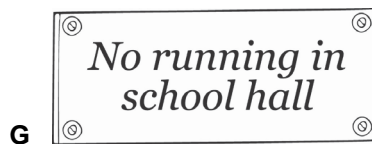
3 You must walk in this place.



4 These students do not have a lesson.



5 You cannot go in through here.



Reading • Part 2

Questions 6 – 12

Read the article about a young swimmer.

Are sentences 6 – 12 'Right' (A) or 'Wrong' (B)?

If there is not enough information to answer 'Right' (A) or 'Wrong' (B), choose 'Doesn't say' (C).

For questions 6 – 12, mark A, B or C.

Ana Johnson



Ana Johnson is a 13-year-old swimmer who lives in Melbourne in Australia. Her dream is to swim for Australia in the next Olympics.

She swims in both long and short races and she has already come first in many important competitions.

As well as spending many hours in the pool, Ana also makes time for studying and for friends. 'I have lots of friends who swim and we're very close. It's much easier to have friends who are swimmers because they also have to get up early to practise like me and they understand this kind of life. But I'm not so different from other people my age. In my free time I also enjoy going to the movies and parties. There are also some good things about swimming for a club. I travel a lot for competitions and I've made friends with swimmers from other Australian cities and from other parts of the world.'

Ana is becoming well known in Australia and she believes it is important to get more young people interested in swimming. 'I don't mind talking to journalists and having my photograph taken. But last year I was on TV and that was much more fun.'

Example:

0 Ana's home is in Melbourne.

A Right **B** Wrong **C** Doesn't say

Answer: (0) _____

6 Ana hopes she will become an Olympic swimmer.

A Right **B** Wrong **C** Doesn't say

(6) _____

(7) _____

(8) _____

7 Ana knows that she is better at short races than long ones.

A Right **B** Wrong **C** Doesn't say

(9) _____

(10) _____

(11) _____

8 Ana has won a lot of swimming competitions.

A Right **B** Wrong **C** Doesn't say

(12) _____

9 It is difficult for Ana to make friends with other people who swim.

A Right **B** Wrong **C** Doesn't say

10 Ana likes doing the same things as other teenagers.

A Right **B** Wrong **C** Doesn't say

11 Ana has met people from different countries at swimming competitions.

A Right **B** Wrong **C** Doesn't say

12 Ana prefers speaking to journalists to being on television.

A Right **B** Wrong **C** Doesn't say

Lisa 2. Uurijapäeviku vaatluse vorm

A. Üldine

Kuupäev:

Rühm: Katse Võrdlus

Teema:

B. Klassi keskkond

Õpilaste asetus klassis:

Õpetaja asetus klassis:

C. Tunnü ülesehitus (lühikirjeldus sellest, mis toimub, milliseid tegevusi läbi viiakse, etapid)

Lugemise eel:

Lugemise kestel:

Lugemise järel:

D. Õpetaja roll

Mida teeb õpetaja? (juhhib vestlust, kuulab aktiivselt, tõstatab küsimusi, annab ülesandeid, jagab teadmisi, annab hinnanguid...)

Õpetaja suhtumine/meeleolu:

Õpetaja poolt esitatud küsimused:

E. Õpilaste roll/osalus

Mida teevad õpilased?

Kui paljud lapsed võtavad aktiivselt tunnist osa?

Kuivõrd kuulavad õpilased teineteist?

Õpilaste suhtumine/meeleolu:

Õpilaste poolt esitatud küsimused:

F. Märkused.

Tekkinud raskused/probleemid/mõtted.

Lisa 3. Väljavõte uurijapäevikust

A. Üldine

Kuupäev: 23.02.16

Rühm: Katse Võrdlus

Teema: Changes

B. Klassi keskkond

Õpilaste asetus klassis: Ringis toolidel

Õpetaja asetus klassis: Õpetaja on õpilastega ühises arutlusringis

C. Tunni ülesehitus

Ettevalmistused (istuvad ringi, tekstide kätte jagamine), vaikne aeg lugemiseks, küs. moodustamine, arutelu, tagasisidestamine

D. Õpetaja roll

Mida teeb õpetaja? juhib vestlust, kuulab aktiivselt, tõstatab küsimusi (suunab ja aitab küsimuste esitamisel/loomisel), teeb vahekokkuvõtteid;

Õpetaja suhtumine/meeleolu: avatud, hinnanguvaba, huvitatud õpilaste arvamusest

Õpetaja poolt esitatud küsimused: protseduurilised küs-d, selgitusi/põhj. nõudvad küs-d

E. Õpilaste roll/osalus

Mida teevad õpilased? Tekstide lugemine, küs. esitamine, sõnavõttud (pikemad ja lühemad)

Kui paljud lapsed võtavad aktiivselt tunnist osa? Aktiivsemaid sõnavõtjaid ~5-6, paaril korral sõnavõtjaid ~3-4; õpilased kes sõna ei võta kuid kuulavad aktiivselt (noogutavad, jälgivad silmadega sõnavõtjaid, reageerivad ütluste peale) ~3-4

Kuivõrd kuulavad õpilased teineteist? ~3 õpilast, kes ei võta sõna ega näita märke aktiivsest kuulamisest (vaatavad maha...)

Õpilaste suhtumine/meeleolu: avatud (nõus rohkem arvamust avaldama, küs.esitama)

Õpilaste poolt esitatud küsimused: hindavad küsimused (muutused head/halvad; millal nii on?); küsivad näiteid, paluvad selgitada kaasõpilastel oma mõtteid/sõnastavad ümber (do you mean...?so you think...?)

F. Märkused.

Ringis istumine on muutunud harjumuseks (kui varasemalt tekitas ebamugavust);

Teksti paari lausega kokku võtmine enne arutelu – lihtsustab küs. moodustamist õpilaste poolt

Haaravad metafooride varjatud tähendust koheselt (võrdlusrühmale tulid loos olevad metafoorid üllatusena). Väga laiad taustteadmised (väljaspool 6.kl õppekava).

Avaldavad soovi edaspidi aruteludes osaleda (eriti aktiivsemad õpilased)

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Lisabet Roos

(sünnikuupäev: 30.10.1991)

1. Annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose „Lugemistekstide mõistmise arendamine PBLT-meetodi abil kuuenda klassi inglise keele tunnis“, mille juhendajad on Tiia Krass ja Egle Säre,
 - 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 23.05.2016