

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Klassiõpetaja õppekava

Elis Tõnisson

ÕPETAJATE ARVAMUSED TEKSTIMÕISTMISOSKUSE ARENDAMISEST II
KOOLIASTME INGLISE KEELE TUNDIDES.

Magistritöö

Juhendaja: inglise keele algõpetuse nooremlektor Kristel Ruutmets

Tartu 2023

Kokkuvõte

Õpetajate arvamused tekstimõistmisoskuse arendamisest II kooliastme inglise keele tundides

Teksti mõistmine on üks osa lugemisoskusest, mis keskendub teksti analüüsimisele, mõistmisele ja tõlgendamisele. Põhikooli riiklikus õppekavas on kirjas, et II kooliastme lõpetaja mõistab teksti põhiideed- ja sõnumit kui loeb lühikesi ja lihtsaid tekste. Magistritöö eesmärk oli välja selgitada, millised on õpetajate arvamused tekstimõistmisoskuse arendamise kohta II kooliastme inglise keele tundides. Poolstruktureeritud intervjuudel osales seitse II kooliastme inglise keele õpetajat, kelle vastuseid analüüsiti kvalitatiivse sisuanalüüsi abil. Tulemustest selgus, et tundides kasutatakse nii üld-, valik- kui süvalugemist ja nendega seotud harjutusi tekstimõistmise arendamiseks. Lugemisstrateegiad aitavad õpilastel eelteadmisi aktiveerida, teksti mõista ja sellega edasi tegeleda. Õpetajad tõid välja nii teksti, keskkonna, õpilase kui õpetajaga seotud raskusi tekstimõistmisoskuse arendamisel ja pakkusid neile lahendusi.

Võtmesõnad: tekstimõistmisoskus, lugemisviisid, lugemisstrateegiad, raskused tekstimõistmisel, inglise keele kui võõrkeelee õpetamine

Abstract

Teachers' Opinions on the Development of Text Comprehension Skills in Second School Stage English Lessons

Text comprehension focuses on analysing, understanding and interpreting texts. The national curriculum for basic schools states that in the second school stage students understand the main idea and message while reading short and easy texts. The aim of the master's thesis was to find out the opinions of second school stage English teachers on the development of students' text comprehension skills. Seven English teachers participated in a semi-structured interview and their answers were analysed qualitatively. The results revealed that skimming, scanning and intensive reading as well as exercised related to them were used to develop students' text comprehension. Reading strategies were exploited to activate students' prior knowledge, help them comprehend a text and deal with it further. The teachers pointed out text-, environment-, student- and teacher-related difficulties in developing students' text comprehension and offered solutions to them.

Keywords: text comprehension, ways of reading, reading strategies, difficulties in text comprehension, teaching English as a foreign language

Sisukord

Kokkuvõte	2
Abstract	2
Sissejuhatus	4
1. Teoreetiline ülevaade	5
1.1 Lugemisoskus inglise keele õppes	5
1.2 Tekstimõistmisoskus inglise keele õppes.....	6
1.3 Lugemisviisid õpilaste lugemis- ja tekstimõistmisoskuse arendamiseks inglise keele tunnis	7
1.4 Tekstimõistmisoskust toetavad strateegiad inglise keele õppes.....	9
1.5 Raskused tekstimõistmisel inglise keele õppes.....	13
2. Metoodika.....	15
2.1 Valim.....	15
2.2 Andmekogumine	15
2.3 Andmeanalüüs.....	16
3. Tulemused.....	17
3.1 Lugemisviisid ja nende tõhusus tekstimõistmisoskuse arendamisel	18
3.2 Lugemisstrateegiad ja nende tõhusus tekstimõistmisoskuse arendamisel.....	20
3.3 Raskused ja lahendused tekstimõistmisoskuse arendamisel	23
4. Arutelu.....	27
Tänuõnad	33
Autorsuse kinnitus.....	34
Kasutatud kirjandus.....	35
Lisad.....	40
Lisa 1. Intervjuukava.....	40
Lisa 2. Kolmanda uurimisküsimuse kategooriad ja koodid	43
Lisa 3. Kolmanda uurimisküsimuse kodeerimise väljavõte	44

Sissejuhatus

Lugemine on võõrkeeles klassiruumis üks olulisemaid oskusi. Lugemise abil omandavad õpilased uusi teadmisi ja mõistavad erinevaid teemasid võõrkeelte valdkonnas (Bostock, 2020). On mitmeid põhjuseid, miks tuleb õpilasi suunata inglise keeles lugema, näiteks paljud õpilased soovivad osata lugeda ingliskeelseid tekste kas lihtsalt naudingu või tulevikku vaadates edasiste õpingute ja karjääritegemise eesmärgil (Harmer, 2007). Inglise keeles lugemine võib võõrkeelesõppurile olla aga raske ja hirmutav, sest lugeja ei tunne piisavalt sõnavara ega grammatikat. Samas aitab inglise keeles kui võõrkeeles lugemine lugejal keelt arendada. Lugeses inglise keeles õpib lugeja uut sõnavara ja mõistab erinevaid väljendeid, ta arendab oma grammatikateadmisi ja seda, kuidas koostada lauseid ning iseennast paremini väljendada (Bostock, 2020).

Teksti mõistmine on üks osa lugemisoskusest ning sellele on antud mitmeid erinevaid tähendusi. Grensbacher ja Kaschak (2013) kirjeldavad teksti mõistmist kui keerulist kognitiivset protsessi, kus lugeja peab lahti kodeerima kirjalikud sümbolid, tundma erinevaid sõnu, jälgima loo sündmuste käiku ja olema teadlik tegelaste eesmärkidest. Ainevaldkonnas “Võõrkeeled” (2023) on kirjas, et valdkonna eesmärk on tagada, et õpilastel areneksid välja oskused erinevate keelte mõistmiseks, väljendamiseks ja tõlgendamiseks. Samuti on eesmärgiks seatud, et II kooliastme lõpetaja mõistab lugedes lühikesi ja lihtsaid tekste, nende põhiideid ja -sõnumeid ning olulist teavet.

Tekstimõistmisega seonduv on olnud fookuses mitmetes eesti keelega seotud uurimustes (näiteks Kärbla *et al.*, 2021, Käsper *et al.*, 2020), kuid vähem on sellele tähelepanu pööratud inglise keele õpetamisel Eesti kontekstis. Käesoleva magistr töö uurimisprobleemiks on asjaolu, et kuigi Eestis on uuritud tekstimõistmisoskusega seonduvat, siis ei ole täpselt teada, mida õpetajad arvavad tekstimõistmisoskuse arendamisest võõrkeelesõppes. Sellest tulenevalt on magistr töö eesmärk välja selgitada, millised on õpetajate arvamused tekstimõistmisoskuse arendamise kohta II kooliastme inglise keele tundides. Uuringu tulemused aitaksid õpetajatel teadvustada, kuidas õpilaste tekstimõistmisoskust inglise keele tundides arendada ja milliseid võimalusi selleks kasutada.

Magistr töö jaguneb neljaks peatükiks. Töö teoreetiline osa tutvustab lugemis- ja tekstimõistmisoskuse olulisust inglise keeles, erinevaid lugemisviise ja -strateegiaid, mida kasutada õpilaste tekstimõistmisoskuse arendamiseks tunni erinevatel etappidel ning raskusi, mis võivad esineda tekstimõistmisoskuse arendamisel võõrkeelesõppes. Teoreetilisele ülevaatele

järgneb metoodika, milles on kirjeldatud lõputöö valimit, andmekogumist ja andmeanalüüsi. Tulemuste peatükis on kirjas uuringu tulemused ning arutelu analüüsitakse ja tõlgendatakse saadud tulemusi.

1. Teoreetiline ülevaade

1.1 Lugemisoskus inglise keele õppes

Lugemist peetakse üheks tähtsamaks uue informatsiooni omandamise tegevuseks (Bernal & Bernal, 2020). Must jt (2001) mõistavad lugemisoskust kui erinevate kirjalike tekstide tundmist ja oskust kasutada neid tekste mitmete eesmärkide saavutamiseks, teadmiste arendamiseks ja ühiskonnas kaasalöömiseks (Must *et al.*, 2001). Lugemisoskuse eelduseks on mitmed erinevad lisaoskused, näiteks sõnade tundmine, soravus, ja teemaga seotud eelteadmised, mis aitavad õppijal kiiremini tekstist uut informatsiooni vastu võtta (Gilakjani *et al.*, 2016).

Lugemisoskus on üks olulisemaid oskusi, mis inimesel elus toimetulekuks vaja on, sest sellele toetuvad paljud igapäevategevused. Lugemisoskuse arendamise eesmärgiks on, et õpilased mõistaksid kirjutatud teksti, mis võõrkeeles omandamisel on olulise tähtsusega – mida rohkem õpilane loeb, seda paremaks muutub tema lugemisoskus, laieneb tema sõnavara ja areneb ka kirjutamisoskus (Harmer, 2007). Lugemisoskust arendatakse terve elu omandades järjest uusi teadmiseid, oskuseid ja strateegiaid ning suheldes oma eakaaslaste ja teatud hulga ühiskonnaliikmetega (OECD, 2019). Lugemisoskus on oluline, sest see aitab arendada ka õpilaste mitmeid teisi akadeemilisi oskuseid. Näiteks aitab lugemisoskus õpilastel mõista teksti ja seda analüüsida, anda ülevaateid ja selgitusi loetud tekstidest. Lugemisoskus peaks olema õpilastel üks tugevamaid oskuseid, et nad mõistaksid ja oskaksid kasutada loetud ja kirjutatud tekste (Gilakjani *et al.*, 2016). On palju õpilasi, kes kasutavad võõrkeeles lugemisoskust edasiõppimiseks, hea töökoha saamiseks, maailmas reisimiseks, uue informatsiooni omandamiseks ja paljudeks muudeks tegevusteks (Grabe & Yamashita, 2022)

Grabe ja Yamashita (2022), toetudes erinevatele autoritele ja uurimustele, mõistavad lugemisoskust võõrkeeleeõppes kui erinevate protsesside kombinatsiooni. Lugemine on kiire ja tõhus, interaktiivne ja paindlik, eesmärgipärane ja hindav. Samuti on tegemist nii keelelise, mõistmise kui õppimise strateegilise protsessiga. Ladusad lugejad kasutavad kõiki eelnimetatud protsesse, näiteks on neil lugemisel eesmärgiks tekstist arusaamine, nad loevad kiiresti ning rakendavad selleks automaatselt erinevaid strateegiaid. Seega saab neid protsesse nimetada

lugemise funktsionaalseteks komponentideks (Grabe & Yamashita, 2022). Võõrkeelesõppes on lugemine tihtipeale protsess, mille keskmes on keelelise informatsiooni töötlemine. Teksti ei ole võimalik lugeda, kui lugejal puudub *grafeemiline-foneemiline* seos ehk ta ei seosta omavahel tähti ja häälikuid ning ta ei tunne loetavaid sõnu ja sõnadest moodustuvaid fraase. Samas ei ole teksti lugemisel põhiline ainult sõnade ja grammatika mõistmine. Loetakse selleks, et aru saada, mida autor on tekstiga tahtnud öelda (Grabe & Yamashita, 2022). Teksti lugemisel ei ole põhiline ainult sõnade ja grammatika mõistmine. Õpilased peavad leidma seosed loetava teksti ja oma varasemate teadmiste vahel, et jõuda teksti mõistmiseni (Bedir, 1998).

Leitakse, et võõrkeeles lugemine on tugevalt seotud samas keeles mõtlemisega. Kui õpilane tahab olla hea inglise keele lugemises, siis tuleks tal pikemas perspektiivis õppida ka samas keeles mõtlema, et paremini aru saada teksti mõttest (Kaya, 2015). Uurijad on nõus arusaamaga, et emakeeles lugemisel kasutatavad oskused mängivad rolli ka võõrkeeles lugemisel. Õpilased, kes loevad ladusalt oma emakeeles, kasutavad oma teadmisi ja oskuseid selleks, et kiiremini selgeks saada ka võõrkeeles lugemine (Celce-Murcia *et al.*, 2014). Digivahendite ja sotsiaalmeedia kasutamine võib olla kasulik lugemisoskuse arendamisel, eriti võõrkeele praktiseerimise kontekstis. Ühes varasemas uuringus selgus, et Facebooki kasutamine inglise keele õppetundides annab positiivseid tulemusi ning suurendab õpilaste motivatsiooni ja enesekindlust keele kasutamisel (Blattner & Lomicka, 2012). Sotsiaalmeedia kasutamine võimaldab õpilastel praktiseerida võõrkeelt reaalses elusituatsioonis ning suhtlemisel teiste keelekasutajatega. See aitab tugevdada nende keeleoskust ja enesekindlust, mis on oluline lugemisoskuse arendamiseks. Lisaks pakub see võimalust juurde pääseda uuele informatsioonile ja infoallikatele, mis laiendab õpilaste kultuuriteadmisi ning aitab parandada nende eneseväljendusoskust. Seega võib digivahendite ja sotsiaalmeedia kasutamine olla tõhus viis lugemisoskuse arendamiseks (Gatcho ja Hajani, 2019).

1.2 Tekstimõistmisoskus inglise keele õppes

Teksti mõistmine on keeruline kognitiivne tegevus. Selle kõige algelisemal tasemel peab lugeja lahti kodeerima ortograafilised ehk kirjalikud sümbolid, tundma ära erinevad sõnad, mida sümbolid ehk tähed moodustavad. Lugejad peavad jälgima pidevalt loo sündmuste käiku ja olema teadlikud tegelaste eesmärkidest. Olukorras, kus tekst ei anna lugejale edasi vajalikku informatsiooni, tuleb lugejal kasutada enda teadmisi tema ümber toimuvatest protsessidest.

Lisaks peab lugeja jälgima, kas tekstis esitatud informatsioon on seotud ka eelnevas lauses oleva teabega (Grensbacher & Kaschak, 2013). Lugemisteksti mõistmist mõjutab kolm faktorit: loetav tekst, lugeja ise ja lugemise eesmärk. Edukas tekstimõistmine toimub siis, kui loetav tekst on vormistatud korrektselt, tekstiga seotud ülesannete raskus ning lugeja enda lugemisoskused on suurepäraselt kooskõlas (Snow, 2010).

Nagu eelnevalt välja toodud, on lugemine strateegiline protsess, kus lugejad kasutavad teksti mõistmiseks erinevaid oskuseid. Ladusad lugejad tihti automatiseerivad erinevate strateegiatega kasutamise ehk rakendavad strateegiaid alateadlikult (Grabe & Yamashita, 2022). Tõhusad lugejad planeerivad teadlikult oma lugemist, nad vaatavad teksti üle, et saada aimu selle sisust, ulatusest ja struktuurist. Teiseks jälgivad nad lugemisel oma lugemisprotsesse, luues uusi seoseid oma mõtetes, kontrollides oma ennustusi, vastates küsimustele ning märkides tekstis olulised kohad. Lisaks reguleerivad nad vajadusel oma lugemist aeglasemaks või kiiremaks ning fokuseerivad oma mõtteid. Viimaseks, pärast lugemist, hindavad tõhusad lugejad, kui hästi nad loetust aru said. Nad võtavad kokku teksti peamised ideed, analüüsivad neid oma varasemalt saadud teadmistega ning teevad kokkuvõtte kogu loetud tekstist (Philip & Anak Martin Noel, 2017).

Õpilased, kes ei mõista lugemismaterjale ehk neil on kehv tekstimõistmine, ei naudi lugemist. Üheks kehv tekstimõistmise põhjuseks on vähene sõnavara võõrkeeles, seega tekstimõistmisel on suur seos sõnavara tundmisega. Lisaks aitavad õpilastel teksti paremini mõista eelteadmised, mille abil lugejad loovad seoseid uue informatsiooniga (Al-Jarrah & Ismail, 2018). Lugemisel paneb keeleline protsess arutlema raskuste üle, mis võivad tekkida lugemisel ja saadud teadmiste kasutamise tulemusel (Wardhaugh, 2006).

1.3 Lugemisviisid õpilaste lugemis- ja tekstimõistmisoskuse arendamiseks inglise keele tunnis

Võõrkeele õppijatele tuleks õpetada, kuidas tõhusalt kasutada erinevaid lugemisviise ning nende õpetamine peaks olema üks peamisi tegevusi, millele koolis, seoses lugemis- ja tekstimõistmisoskuse arendamisega, võõrkeelesõppes tähelepanu pöörata (Anderson, 2003). Erinevate lugemistekstide jaoks kasutatakse erinevaid lugemisviise (Gower *et al.*, 1995), milleks on üldlugemine, valiklugemine ja süvalugemine. Tekstide esimesel lugemisel kasutab õpilane üldlugemist, et mõista teksti üldist sisu, ning õpetaja saab esitada paar põhiküsimust, millele

õpilased püüavad vastata (Scrivener, 2011). Teistkordne teksti lugemine on juba rohkem eesmärgistatud ning õpilased kasutavad tavaliselt valik- või süvalugemist, mis aitab neil tekstist kätte saada võimalikult palju informatsiooni (Gower *et al.*, 1995).

Üldlugemine (ingl *skimming, reading for gist*) on lugemisviis, kus lugeja loeb kiirelt teksti, et saada sellest põgus ülevaade (Scrivener, 2011). Lugeja leiab tekstist kõige olulisema informatsiooni ja põhiidee, mitte ei loe iga sõna tähelepanelikult (Yusuf *et al.*, 2017). Üldlugemist kasutab õpilane, kui ta tahab teada saada, millest tekst on ja kas tal on vaja selle tekstiga rohkem tegeleda (Grabe & Yamashita, 2022). Tavalise lugemisega võrreldes toimub üldlugemine kolm või neli korda kiiremini ning seda kasutatakse siis, kui on vaja lühikese aja jooksul läbi lugeda suur hulk materjale. Üldlugemise esimese sammuna tuleb lugeda teksti pealkiri, järgmiseks iga lõigu esimene ja viimane lause, alapealkirjad, tähelepanu tuleb pöörata teksti juures olevatele piltidele ja graafikutele ning lugeda ka teksti viimast lõiku või kokkuvõtet (Abdelrahman & Bsharah, 2014). Otsides tekstist üksikuid lauseid, sõnu või fragmente saab lugeja teada teksti põhifookuse ning mõistab, kas tekstis kajastatav teema talle üldse sobib. Üldlugemist saab teha paari minuti jooksul ning sellele ei kulu tunnis üleliia palju aega (Hadfield & Hadfield, 2008). Üldlugemise jaoks sobivad erinevad harjutused, näiteks „Pildi piilumine“ (ingl *Picture Flick*), kus õpilased lasevad teksti ja kõrval olevad pildid silmadega üle ja seejärel teevad ennustusi, millest on tekstis juttu (Annandale *et al.*, 2013).

Valiklugemine (ingl *scanning*) on viis, mida lugeja rakendab, kui ta otsib tekstist spetsiifilist infot, näiteks mõnda kindlat sõna, nime, aadressi või numbrit (Lindsay & Knight, 2006). Valiklugemise eesmärk on saada konkreetne teave lugemata tervet teksti. See on põhimõtteliselt kiirlugemine, mille jooksul lugeja laseb silmadega kiirelt üle teksti otsides kindlat sõna või fraasi (Yusuf *et al.*, 2017). Edukaks valiklugemiseks ei tohi lugeja unustada, mida ta tekstist otsib ning ta saab ennustada, millises vormis otsitav tulemus on (näiteks number, omadussõna). Kui loetav tekst on lugejale tuttav, see tähendab eelnevalt on toimunud teksti üldlugemine, siis läheb vajaliku info otsimine kiiremini (Abdelrahman & Bsharah, 2014). Valiklugemise oskus on oluline oskus lugemise juures, valiklugemine aitab teksti seest leida uued terminid, mille abil saab õpilane tekstiga tegeleda ja lugeda. Teksti skaneerimine aitab tekstist leida põhiideed, olulised seisukohad ja sõnade või mõtete selgitused (Fayzrakhmanova, 2023). Kõige sagedamini koolitunnis tehtavad valiklugemise ülesanded on näiteks sõnastikust sõna ja selle tähenduse otsimine või brošüüride kasutamine konkreetse informatsiooni leidmiseks

(Scrivener, 2011). Valiklugemisega saab õpilastele esitada teksti põhjal küsimusi andes neile veidi aega (5–10 minutit) tekstist vastuste leidmiseks ilma kogu teksti läbi lugemata (Hadfield & Hadfield, 2008).

Süvalugemine (ingl *intensive reading, reading for detail*) vajab lugeja poolt süvenemist ning keskendumist, lugeja loeb teksti rahulikult ning võtab selleks aega. Sügavlugemist kasutatakse näiteks kasutusjuhendite, riiklike dokumentide ja teiste oluliste dokumentide, mis vajavad 100% tähelepanu, lugemisel. Selliste tekstide puhul on aeg-ajalt vaja tekste uuesti ja uuesti lugeda, et leida kõige olulisem informatsioon (Hadfield & Hadfield, 2008). Süvalugemise eesmärgiks on aidata lugejal teksti mõista, arendada õpilastes tekstikorralduse mõistmist ning õppida kasutama ja jälgima tõhusaid tekstimõistmisstrateegiaid (vt järgmist peatükki). Süvalugemine julgustab võõrkeelesõppijaid sünteesima, mis tähendab tekstist asjakohaste võtmeideede leidmist, nende najal mõttepiltide loomist, eelteadmistega ühendamist ja autori poolt mitte sõna-sõnaliselt kirja pandud teksti põhjal järelduste tegemist (Al-Ithawi, 2010). Väga paljud koolitunni lugemisharjutused nõuavad õpilastelt süvalugemist ehk õpilased loevad teksti täieliku pühendumisega, et teada saada võimalikult palju erinevaid detaile. Süvalugemise järel saavad õpilased vastata erinevatele küsimustele, mis on seotud teksti mõistmisega (Scrivener, 2011). Õpilastele on hea anda ülesandeid ja küsimusi, mis panevad neid pingsamalt ja hoolikamalt teksti lugema (Hadfield & Hadfield, 2008). Süvalugemiseks sobivad näiteks ülesanded, kus õpilane peab tekstis toimuvad tegevused panema õigesse järjekorda või järjestama tekstis lõigud, mis on segamini aetud (Lindsay & Knight, 2006).

Kokkuvõtvalt võib öelda, et õpilastele on oluline tutvustada erinevaid lugemisviise ja harjutada nende kasutamist ingliskeelsete tekstide lugemisel tunnis, et nad oskaksid neid ka oma igapäevaelus kasutada. Õpilased saavad siis ise otsustada, milline on just neile hetkel sobivaim lugemisviis.

1.4 Tekstimõistmisoskust toetavad strateegiad inglise keele õppes

Tekstimõistmisstrateegiad on määratletud kui grupp (meta)kognitiivseid tahtlikke ja sihipäraseid tegevusi, mille eesmärgiks on arendada tekstide mõistmist, andes lugejale võimaluse kontrollida, jälgida ja edendada oma tekstimõistmise taset (Kärbla *et al.*, 2020). Tõhus tekstimõistmine eeldab lugejalt teksti tähenduse säilitamist kogu lugemise ajal. Tekstitähenduse kaotamisel, peab lugeja sellest aru saama ja võtma kasutusele vajalikud meetmed ehk kasutama

vajalikku tekstimõistmisstrateegiat (Westwood, 2001). Heal lugejal on kindel strateegiline plaan, kuidas tekste lugeda. Strateegiatel on oluline roll tekstimõistmisoskuse juures, sest nad abistavad lugejaid eelteadmistega ja aitavad lugejatel õppida, „kuidas mõista“ (Boudra, 2016).

Mitmed autorid (Grabe & Yamashita, 2022; Kärbla *et al.*, 2020; Westwood, 2001) on välja toonud strateegiaid, mis aitavad toetada ja arendada õpilaste tekstimõistmisoskust. Õpetaja saab õpilaste jaoks luua erinevaid ülesandeid, mis julgustavad õpilasi kasutama erinevaid strateegiaid. Nii ülesandeid kui strateegiaid on võimalik kasutada inglise keele tunni erinevatel etappidel: lugemiseelses, lugemisaegses ja lugemisjärgses etapis (Toprak & Almacioğlu, 2009).

Lugemiseelne etapp. Lugemiseelsed ülesanded toimuvad tunni sissejuhatuses, enne teksti lugemist ning need võivad täita mitut eesmärki. Grabe ja Yamashita (2022) poolt pakutud tekstimõistmise strateegiatest sobivad lugemiseelsesse etappi teksti ülevaatamine, eelteadmiste aktiveerimine, ennustuste tegemine ning küsimuste moodustamine teksti kohta.

Teksti põgus ülevaatamine (ingl *previewing*) enne lugemist võimaldab õpilastel teksti sisu ära arvata, tuginedes teksti pealkirjale või alapealkirjadele. Appi saab võtta ka teksti juures olevad pildid ja fotod, mis aitavad aktiveerida õpilaste eelnevad teadmised (Handayani & Widijantie, 2021). Kiire pilguheit tekstile suunab õppijat teemaga tutvuma. See omakorda aitab õpilastes äratada huvi teksti lugemise vastu ning võimaldab sellele läheneda eesmärgipärasemalt (Toprak & Almacioğlu, 2009).

Eelteadmiste aktiveerimine aitab õpilastel ühendada olemasolevad teadmised lugemisega seotud ülesandega ja otsustada, milline jõupingutus on oluline, et teksti edukalt lugeda. Samuti peetakse seda tõhusaks strateegiaks informatsiooni meeldejätmisel (Grabe & Yamashita, 2022). Õpilaste eelteadmiste aktiveerimiseks sobib hästi lühiarutelu mõnel huvitaval tekstis sisalduval teemal. Hea on lasta õpilastel, kellel on eelnevad teadmised teksti autori või teema kohta, oma teadmisi teistega jagada. Sel moel on „ekspert“ õpilased rohkem kaasatud ning nende entusiasm tekitab huvi ka teistes klassikaaslastes (Willis, 2008).

Eelteadmiste aktiveerimine soodustab omakorda ennustuste tegemist teksti kohta (Alfaki & Siddiek, 2013), mis on laialt levinud strateegia tekstimõistmisoskuse parandamiseks. Strateegia võimaldab õpilastel mõelda läbi ootused teksti kohta (Grabe & Yamashita, 2022) ning teksti lugemise järgselt kontrollida ootuste täitumist. Ennustusi saab teha nii piltide abil (Sumirat *et al.*, 2019) kui moodustades küsimusi, millele õpilased saavad vastused teksti lugedes (Grabe & Yamashita, 2022). Oluline on jätkata ennustuste tegemist ka teksti lugemise ajal ning kontrollida

nende täitumist (Pratiwi, 2019). Ennustuste tegemiseks sobib hästi näiteks TTS-tabel (tean-tahan teada-sain teada), kus õpilased saavad aktiveerida enda eelteadmised teemast ja ennustada, mida sellel teemal võib tekstis veel ette tulla. Pärast teksti lugemist saavad õpilased kirja panna, mida nad tekstist teada said. Tabeli kasutamine motiveerib õpilasi teksti paremini mõistma, sest õpilased tahavad teada, kas nende ja klassikaaslaste ennustused osutuvad õigeks. Lisaks sobivad eelteadmiste aktiveerimiseks ülesanded, mis on seotud tõeste ja väärade väidetega või lünkade täitmisel põhinevad ennustuslehed (Willis, 2008).

Küsimustega töötamine võib toimuda kõigis lugemisetappides. Lugemiseelses etapis suunab küsimuste moodustamine õpilasi uurima oma ootuseid loetavas tekstis sisalduva teabe kohta, suurendades nende teadlikkust sellest, mida tekstist oodata. Küsimustega tegelemiseks sobivad erinevad ülesanded (Chumbi Landy, 2020). Üheks näiteks on *ART* (ingl *ask, read, tell*), kus lugemiseelses etapis loeb õpilane teksti pealkirja ja moodustab küsimused, millele ta loodab vastused saada. Seejärel lugemisaegses etapis peab õpilane teksti põhjalikult läbi lugema ning lugemisjärgses etapis rääkima teistele, mida ta küsis ja mida lugedes teada sai. On leitud, et õpilased, kes koostavad küsimusi enne teksti lugemist, on motiveeritud teksti lugema ja saama neile vastuseid (Chumbi Landy, 2020).

Lugemisaegne etapp. Lugemisaegsed ülesanded aitavad õpilastel arendada erinevaid lugemisviise ja lahti mõtestada keerulisemaid kohti tekstis (Toprak & Almacioğlu, 2009). Selles etapis tuleks teksti lugeda mitu korda.

Tekstimõistmise jälgimine on peamine strateegia, mida õpilased lugemise ajal kasutama peaksid. See hõlmab endas mitmeid alastrateegiaid, nagu näiteks teksti struktuurist arusaamine, tekstist olulise info leidmine, raskuste märkamine lugemisel, vajadusel teatud tekstiosade ülelugemine ja paljud muud alastrateegiad (Grabe & Yamashita, 2022). Tekstimõistmise jälgimine tähendab teadlikkust oma arusaamise tasemest lugemise ajal ja seejärel teadmise kasutamist lugemise juhtimisel ehk tekstimõistmine on iseenda mõistmisprotsesside hindamine, kus probleemide ilmnedes tuleb midagi muuta (Zwiers, 2010). Tekstimõistmise jälgimiseks on Buehl (2013) kirjeldanud SMART strateegiat/tegevust (ing k *Self-Monitoring Approach to Reading and Thinking*). Esimese sammuna kasutab lugeja pliiatsit ja märgib lõigu kõrvale „?“, kui midagi tekstis jääb segaseks. Teise sammuna soovitatakse peale iga lõigu lugemist lugejal peatuda ja iseendale rääkida, mida ta just luges. Peale teksti lugemist tuleks küsimärgiga kohad uuesti läbi lugeda ja neisse selgust saada (Buehl, 2013).

Lisaks teksti mõistmise jälgimisele, on teise strateegiana oluline õpetada õpilasi ise oma sõnavara laiendama. Kui õpilased tegelevad oma sõnavaraga iseseisvalt, leiavad nad tähendusi mitte tuttavatele sõnadele ja just seeläbi areneb ning suureneb nende sõnavara ja sõnade mõistmine (Kärbla *et al.*, 2020). Sõnavara arendamiseks sobivad erinevad harjutused, näiteks on võimalik leida sõnadele tähendust konteksti põhjal (Toprak & Almacıoğlu, 2009). Lisaks sõnade tähenduse tuvastamisele konteksti põhjal, saavad õpilased uue sõnavara tuvastamiseks kasutada sõnastikku. Sõnastiku kasutamise eeliseks on, et seda saavad kasutada kõik lugejad, ükskõik kui osavad nad on (Oukaci & Baz, 2021).

Lugemisjärgne etapp. Lugemisjärgse etappi ülesanded kontrollivad õpilase tekstimõistmist ja suunavad õpilasi teksti rohkem analüüsima (Toprak & Almacıoğlu, 2009). Etapis on fookuses sellised strateegiad nagu teksti põhiidee tuvastamine ja kokkuvõtmine (Kärbla *et al.*, 2020) ning küsimustele vastamine (Grabe & Yamashita, 2022). Teksti põhiidee tuvastamist ja kokkuvõtmist saab õpilastele üheskoos õpetada, sest üks ei toimu teiseta (Kärbla *et al.*, 2020). Protsessi ajal peab lugeja eristama teksti põhiidee teksti toetavatest ideedest (Grabe & Yamashita, 2022; Pratiwi, 2019) ning tegema sellest oma sõnadega kokkuvõtte, mis aitab õpilastel mõtteid ja ideid korrastada (Pratiwi, 2019). Kui teksti peamine mõte on kokku võetud, siis saab õpilaste käest küsida nende arvamust loo kohta, paludes neil seda ka põhjendada (Gower *et al.*, 1995). Teksti kokkuvõtmise strateegiaga seoses on õpetajal hea võimalus aktiveerida õpilaste rääkimis- ja kirjutamisoskust. Rääkimisoskuse arendamiseks on loetud lugude jutustamine, kus üks õpilane alustab ja teised järjest lisavad loo kohta infot. Oskuse arendamiseks võivad õpilased loetud lugu näitemänguna lavastada. Kirjutamisoskuse jaoks võib paluda õpilastel loetud tekstile kirjutada uus lõpp, mis toetaks siiski teksti põhiideed. Samuti võib lasta õpilastel kirjutada loole uus pealkiri, mis on seotud loo sisuga (Linday & Knight, 2006).

Kui küsimused on seotud tekstiga ning vajavad tekstist vastuste leidmist, siis küsimustele vastamine kohe pärast teksti lugemist aitab parandada tekstimõistmisoskust (Grabe & Yamashita, 2022). Lugeja peab tekstist eristama ebavajaliku informatsiooni vajalikust. Traditsiooniliselt esitatakse teksti põhjal üldisi ehk kõrgema tasemega või spetsiifilisi ehk madala tasemega küsimusi. Üldiste küsimuste vastused ei ole tekstis sõnasõnalt välja toodud, vaid nõuavad info sidumist mitme erineva lõigu vahel. Spetsiifiliste küsimuste vastused on otse tekstist leitavad (Cerdán *et al.*, 2009). Küsimustele vastamiseks sobivad harjutused on õpilaste loodud viktoriinid ja testid, neid saab siduda ka eespool kirjeldatud küsimustega töötamise ja nende moodustamise

strateegiaga. Õpilased peavad koostama huvitavaid küsimusi ja samaaegselt mõtlema ka nende vastustele.

1.5 Raskused tekstimõistmisel inglise keele õppes.

Kuigi inglise keele õppijad võivad olla üsna teadlikud õpitavast keelest, esineb paljudel õpilastel tihti peale probleeme just teksti mõistmisega (Gilakjani & Sabouri, 2016). Teksti mõistmine on keeruline kognitiivne tegevus (Grensbacher & Kaschak, 2013), mille mõistmist mõjutab kolm faktorit: loetav tekst, lugeja ise ja lugemise eesmärk (Snow, 2010). Erinevad uuringud (Dennis, 2008; Gilakjani & Sabouri, 2016) on näidanud, et tekstimõistmisoskust mõjutavad teksti keerukus, keskkond, kus teksti loetakse, huvi ja motivatsioon ning sõnade tundmine ja dekodeerimine tekstis.

Subhasis (2016) viis läbi uuringu, et selgitada välja erinevaid teksti lugemisega seotud faktoreid, mis mõjutavad õpilaste teksti lugemist ning sellest arusaamist. Tulemustest ilmnes, et õpilased kaotavad teksti lugedes kiirelt huvi ja motivatsiooni, kui selles on tundmatuid sõnu, mis muudavad teksti nende jaoks keerukaks (Subhasis, 2016). Ka siis, kui tekst on lugeja jaoks monotoonne ja igav, on õpilasel keeruline keskenduda teksti mõistmisele (Abeeleh *et al.*, 2021). Kui lugemismaterjal on põnev ja huvitav, siis on teksti lihtsam lugeda ning hiljem mäletatakse tekstist rohkem informatsiooni (Gilakjani & Sabouri, 2016).

Lugemisel võib probleemiks osutada teksti raskusaste, mis on seotud õppija üldise keeleoskusega ning sellega, kui palju õpilane mõistab loetud teksti (Gilakjani & Sabouri, 2016). Teksti keerukust vaadeldakse lause pikkuse, sõnade pikkuse ja korduste järgi (Yu, 2021). Teksti lugemisega seotult on probleemiks sõnade tundmine ja dekodeerimine. Lugejad, kellel on probleeme sõnade mõistmisega või nende ära tundmisega, loevad teksti aeglasemalt ja nende jaoks on tekstist aru saamine keerulisem (Gilakjani & Sabouri, 2016). Sõnavara mõjutab tekstimõistmisoskust: lugejad, kellel on piisav sõnavara, saavad sõnade tähendustest kiiremini aru ja loevad tekste kiiremini kui lugejad, kes vajavad sõnade tähenduse tuvastamiseks abi (Dennis, 2008).

Lugemist mõjutavaks faktoriks on ka keskkond, kus lugeja tekstiga töötab. Organiseerimata keskkonnas võib lugejal olla raskem teksti mõista võrreldes rahuliku ja kontrollitud keskkonnaga. Tekstile keskendumine on raske ka siis, kui lugeja ei tunne ennast keskkonnas kindlalt (Gilakjani & Sabouri, 2016). Õpilased loevad paremini rahumeelses ja

kontrollitud keskkonnas (Al-Jarrah & Ismail, 2018). Lisaks organiseerimata ja ebakindlale keskkonnale toovad Abeeleh jt (2021) välja, et lugeja võib kaotada lugemisfookuse ja tekstist mitte aru saada, kui ruumis on parajasti mõni häiriv heli, näiteks mängib televiisor või raadio.

Teksti keerukus on mõjutatud ka õpilase isiklikest omadusest näiteks lugemisoskuse tase, vanus, sugu, huvid ja taustateadmised. Õpilaste suhtumine lugemisse mõjutab nende käitumist, püsivust ja edu lugemisel. Õpilased, kellel on raskusi lugemisel, on tihti peale negatiivsed emotsionaalsed ja motivatsioonilised emotsioonid teksti lugemisel (Woolley, 2011). Kui õpilane tunneb, et etteantud tekst on igav ja üksluine, siis pole tal motivatsiooni ega tahtmist teksti lugeda ning õpilane kaotab fookuse tekstilt (Gilakjani & Sabouri, 2016). Õpilase lugemise käigus tekkivat enesehinnangut mõjutavad klassikaaslased. Kui õpilane võrdleb oma lugemisoskust teiste õpilaste omaga, siis see mõjutab tema lugemismotivatsiooni, kooliaegseid tegevusi ja ootuseid tuleviku edu osas (Woolley, 2011).

Kokkuvõttes võib öelda, et lugemis- ja tekstimõistmisoskus on üks olulisemaid oskuseid, mida õpilane peaks oskama. Erinevate lugemisviiside ja -strateegiate kasutamine õppetöös aitab õpilastel teksti paremini mõista ning aitab õpilasel saada paremaks lugejaks. Erinevate lugemisviiside nagu üldlugemine, valiklugemine ja süvalugemine kasutamine aitab õpilasel õppida tekste paremini lugema ja otsima kõige olulisemat informatsiooni. Lisaks lugemisviiside kasutamisele peaks õpilane oskama kasutada erinevaid lugemisstrateegiaid, mis aitavad õpilasel olla strateegiline lugeja ja neid strateegiaid ka oma igapäevastes lugemisülesannetes kasutada. Lugemisviiside ja -strateegiate valguses tuleb meeles pidada ka erinevaid raskusi, mis võivad esineda õpilaste tekstimõistmisoskuse arendamisel. Teooriale tuginedes on vaja uurida õpetajate arvamusi ja teadmiseid tekstimõistmisoskuse arendamise kohta inglise keele tundides. Kõigele eelnevale tuginedes on magistritöö eesmärk välja selgitada õpetajate arvamused tekstimõistmisoskuse arendamise kohta II kooliastme inglise keele tundides. Töö eesmärgist lähtuvalt püstitati järgmised uurimisküsimused:

1. Milliseid lugemisviise ja nendega seotud harjutusi kasutavad II kooliastme inglise keele õpetajad õpilaste tekstimõistmisoskuse arendamisel ning kui tõhusaks nad neid peavad?
2. Milliseid lugemisstrateegiaid kasutavad II kooliastme inglise keele õpetajad endi arvates õpilaste tekstimõistmisoskuse arendamisel ning kui tõhusaks nad neid peavad?

3. Milliseid raskusi näevad II kooliastme inglise keele õpetajad õpilaste tekstimõistmisoskuse arendamisel ning milliseid lahendusi kasutavad raskuste ületamiseks?

2. Metoodika

Metoodika peatükis antakse ülevaade käesoleva uuringu läbiviimisest ja saadud tulemuste analüüsimisest. Konkreetsemalt selgitatakse valimi suurust ja valimiliikmete valikut, andmete kogumist ja analüüsi.

2.1 Valim

Uuringu läbiviimisel kasutati mugavusvalimit, mida kasutatakse tihti kvalitatiivses uuringus. Toetudes Strattonile (2021), oli valimi moodustamisel oluline, et valimiliikmed oleksid motiveeritud uuringus osalema ja nad sooviksid avaldada teemaga seotult oma arvamust. Uuritavate valikukriteeriumiks oli ka see, et tegemist oleks hetkel II kooliastme inglise keele õpetajana töötavate isikutega.

Valimi moodustasid seitse II kooliastme inglise keele naisõpetajat, nendest kuus Tartumaalt ja üks Viljandimaalt, kelle inglise keele õpetamise staaž jäi vahemikku 1,5 kuni 30 aastat. Õpetajatega võeti ühendust nii vahetult nendega kontakteerudes kui ka meili teel ning nad olid vabatahtlikult nõus uuringus osalema. Konfidentsiaalsuse tagamiseks ei tooda töös välja õpetajate ega koolide nimesid. Õpetajate nimede asemel kasutatakse lühendeid (Õ1-Õ7).

2.2 Andmekogumine

Uuringu andmeid koguti poolstruktureeritud intervjuuga, mille abil saab autor välja selgitada intervjueeritava kogemusi, teadmisi ja arvamusi autorit huvitaval teemal. Poolstruktureeritud intervjuud peeti sobivaks, kuna need on lihtsad vestlused kindlal teemal, kus autoril on kavaküsimused ja teemad, millele ta soovib saada vastust, kuid vestlus on vaba ja võib veidi erineda intervjueeritavate vahel (Miles & Gilbert, 2005). Intervjuud toetusid kavale (vt lisa 1), mille koostas töö autor võttes aluseks töö eesmärgi ja uurimusküsimused. Intervjuukava koosnes neljast plokist: sissejuhatausest, taustaküsimustest, põhiküsimustest ning lõpuosast.

Intervjueeritava jaoks peab olema kindlalt selgitatud, mille jaoks tema juttu ja andmeid kasutatakse ning osaleja peab andma informeeritud nõusoleku intervjuus osalemiseks (Lepik *et*

al., 2014). Seetõttu tutvustati intervjuu sissejuhatuses õpetajatele uuringu eesmärki, kinnitati üle konfidentsiaalsuse tagamine ning paluti luba intervjuu salvestamiseks. Seejärel küsiti vajalikud taustaandmed. Intervjuu põhiküsimused olid seotud uurimisküsimustega: 1) sooviti teada II kooliastme õpetajate arvamusi selle kohta, milliseid lugemisviise nad kasutavad tekstimõistmisoskuse arendamiseks ja millised neist on nende arvamusel tõhusad; 2) milliseid lugemisstrateegiaid õpetajad kaustavad ja millised neist on tõhusad; 3) milliseid raskusi nad näevad õpilaste tekstimõistmisoskuse arendamisel ning milliseid lahendusi pakuvad raskuste ületamiseks. Intervjuu lõpuosas anti õpetajatele võimalus lisada täiendavat infot teema kohta ning tänati uuringus osalemise eest.

Intervjuukava koostamise järgselt viidi läbi prooviintervjuu, mille eesmärk oli uuringu kvaliteeti suurendada ning teada saada valitud küsimuste sobivus ja kooskõla töö eesmärgi ja uurimisküsimustega. Ühtlasi võimaldas prooviintervjuu harjutada intervjuueerija rolli. Prooviintervjuu viidi läbi autorile tuttava II kooliastme inglise keele õpetajaga, see toimus intervjuueeritava kodus veebruari esimesel nädalal ning kestis 22 minutit. Selle järgselt oli näha, et valitud küsimused sobivad töö eesmärgiga ning intervjuueerija sai õpetajalt vajalikud vastused. Seetõttu intervjuukavas sisulisi muudatusi ei tehtud ning prooviintervjuu tulemused kaasati põhivalimisse.

Põhiintervjuud viidi läbi 2023. aasta veebruari- ja märtsikuu jooksul. Nelja õpetajaga toimus intervjuu kontaktelt intervjuueeritava koolimajas ja kolmega *Google Meet* keskkonnas. Kõikide õpetajatega lepidi sobiv aeg intervjuu toimumiseks eelnevalt kokku kas isikliku kohtumise ajal või meili teel. Intervjuu läbiviimise ajal oli intervjuueerijal kava ees, mille najal ta küsimusi esitas. Osaleja vastas küsimustele omas tempos ning vajadusel küsimusi korrati. Intervjuude ajal järgiti teaduse head tava (Eetikaveeb, 2017): õpetajad osalesid uuringus vabatahtlikult ning neil oli võimalus intervjuust loobuda. Intervjuud salvestati autori mobiiltelefoniga.

2.3 Andmeanalüüs

Peale intervjuude tegemist transkribeeriti need kasutades TTÜ Küberneetika Instituudi veebipõhist kõnetuvastussüsteemi (Olev & Alumäe, 2022). Süsteemi laeti üles helifail, programm kirjutas selle ümber tekstiks ja valmis tekst saadeti autori meiliaadressile. Kuigi programm tegi transkribeerimise lihtsamaks, oli vaja kogu tekst helifailide alusel mitmeid kordi üle lugeda ja

transkriptsioonide sisu korrigeerida. Keskmiselt kulus iga transkriptsiooni korrastamisele kaks tundi. Transkribeeritud teksti tuli kokku 33 lehekülge (Times New Roman, 12pt, kirjavahe 1,15): kõige lühem transkriptsioon on neli lehekülge ning kõige pikem seitse lehekülge. Keskmise transkriptsiooni pikkus on natukene üle nelja lehekülge. Kasutati osalist transkribeerimist ehk transkribeerimisel ei kasutatud transkriptsiooni erimärke, sest uuringus ei olnud oluline teada intervjuerija ja intervjueritava omavahelist kommunikatsiooni, oluline oli osaleja poolt edastatud tekst (Lagerspetz, 2017).

Pärast intervjuude transkribeerimist analüüsiti tekste kvalitatiivse induktiivse sisuanalüüsi põhjal (Kalmus *et al.*, 2015) kasutades selleks veebikeskkonda QCAmap ja *Word*-i dokumenti. Transkriptsioonidest leiti olulised tähenduslikud üksused (fraas, sõna, lauseosa, lause), millele omistati koodid. Seejärel koondati sarnased koodid kategooriateks (vt näiteid tabelist 1 ja lisast 2). Väljavõtte transkriptsioonist ja kodeerimisest on esitatud lisas 3.

Tabel 1. Näide koodide põhjal kategooria moodustamisest kolmanda uurimisküsimuse analüüsil

Kood	Kategooria
<i>Õpilane ei suuda keskenduda</i> <i>Õpilastel on erinev keeletase/varasemad teadmised</i> <i>Õpilasel on madal enesehinnang</i>	Õpilasega seotud raskused
<i>Tekst ebahuvitav</i> <i>Teksti keel liiga raske</i> <i>Teksti vormistus ebasobiv</i>	Tekstiga seotud raskused

Andmeanalüüsi usaldusväarsuse tagamiseks viis autor läbi korduskodeerimise ehk pärast esmast kodeerimist jättis autor paar päeva vahele ja kodeeris teksti uuesti. Lisaks oli autoril kolmanda uurimisküsimuse juures kaaskodeerija, kelleks oli lõputöö juhendaja.

3. Tulemused

Magistritöö eesmärgiks oli välja selgitada, millised on II kooliastme inglise keele õpetajate arvamused tekstimõistmiskuse arendamise kohta inglise keele tundides. Eesmärgist lähtuvalt esitatakse tulemused uurimisküsimuste põhjal ning tulemuste esitamise aluseks on andmeanalüüsil saadud kategooriad. Töös on kasutatud ka õpetajate poolt öeldud lauseid ehk tsitaate, mis on välja toodud kaldkirjas. Tsitaate on keeleliselt muudetud, et vältida liigseid

parasiitsõnu ja asjatuid kordusi, lisaks on tsitaatidest välja jäetud ebaoluline info, mis on märgitud sümboliga (...). Konfidentsiaalsuse tagamiseks on õpetajate nimede asemel kasutatud lühendeid Õ1–Õ7.

3.1 Lugemisviisid ja nende tõhusus tekstimõistmisoskuse arendamisel

Esimene uurimisküsimus puudutas seda, kuidas II kooliastme inglise keele õpetajad kasutavad erinevaid lugemisviise tekstimõistmisoskuse arendamisel ning kui tõhusaks nad neid peavad. Tulemused on esitatud joonisel 1 esitatud kategooriate kaupa.

Joonis 1. Lugemisviisid ja nendega seotud harjutused tekstimõistmisoskuse arendamisel.



Esimesena kategooriana eristus **üldlugemine**. Tekstiga esmakordsel kokkupuutel kasutati erinevaid mooduseid teksti lugemiseks. Teksti loeti kõva häälega ahellugemise ja lõikude või lausete kaupa lugemise abil, mis aitab arendada oskust järge hoida (Õ3, Õ6). Vahel kasutasid õpetajad ka iseseisvat vaikset lugemist (Õ6, Õ7). Üks õpetaja (Õ1) tõi välja, et ülevaate õpilase tekstimõistmisest annab harjutus, kus õpilane ise sõnastab teksti teema või valib valikust tekstile sobivaima kokkuvõtte. Õpetajate arvamustes kajastusid ka küsimustele vastamine ja kiirelt peamise info otsimine tekstist ehk õpilane laseb silmad üle teksti ja leiab üldisele küsimusele vastuse (Õ2, Õ4). Üldlugemise juures peeti **tõhusaks** eelnevalt mainitud lõikude kaupa tekstide lugemist (Õ6). Samuti leiti, et tõhusam on õpilastele alguses raskemad sõnad ära selgitada, sest siis on teksti lugemine sujuvam ja õpilased mõistavad seda paremini (Õ7).

Teine kategooria puudutas **valiklugemist**. Eelkõige nimetati tekstist informatsiooni, näiteks sõnade, numbrite, nimede või ka grammatika otsimist (Õ1, Õ6, Õ7). Samas küsimustele

vastamist viisil, kus õpilastele on küsimused ette öeldud, mainiti vaid kahel korral (Õ5, Õ7).

Õeldi ka, et vahel on vaja tekstist informatsiooni juurde otsida (Õ1).

Näiteks on antud mingid arvud, mis on vaja üles leida tekstist, või siis vastupidi, et mille kohta need arvud viitavad ja siis ta otsib kähku ülesse need arvud. Või siis teisipidi, ta peab need arvud ise juurde panema. (Õ1)

Valiklugemise harjutustena kasutasid õpetajad lõikude õigesse järjekorda asetamist ja ühe lõiguga tegelemist ning lõikudele valikust sobiva alapealkirja panemist (Õ1, Õ2, Õ4, Õ6). Samuti kasutati lünktekstide täitmist ja fraaside sobitamist teksti sisse (Õ1, Õ2, Õ5, Õ7). Üks õpetajatest selgitas ka pikemalt fraaside sobitamist teksti:

(...) on vaja mingid lausejupid näiteks õigesse kohta paigutada tekstis, siis nad ka ei loe seda väga põhjalikult süvenenult, vaid nad ikkagi vaatavad, milline lause on lüngale eelnev ja milline on lüngale järgnev lause. (Õ2)

Tekstide valiklugemise juures kasutasid õpetajad ka tekstist võõraste sõnade otsimist või mõne kindla teemaga seotud sõna leidmist ja alla joonimist (Õ1, Õ6).

Valiklugemise puhul näitasid õpetajate arvates **tõhusat** tekstimõistmist küsimustele vastamine, õigete või valede lausete määramine ja parandamine ning teksti põhjal lünkteksti täitmine (Õ1, Õ5, Õ7). Lünktekstide täitmisel selgitas üks õpetaja, et see on sobiv harjutus just neile, kellel on tekstimõistmisega rohkem raskuseid (Õ5).

Tõhusaks peeti harjutusi, mis võimaldasid sõnavara arendamist (näiteks sõnade asendamine lausetes, konteksti põhjal sõnade tähenduse mõistatamine) või grammatikaga tegelemist (Õ3, Õ4, Õ6, Õ7):

Grammatikas nad otsivad mingisugust ajavormi lausetest, siis see on küll päris hea. Et siis ta näeb seda reaalses kasutuses, mitte lihtsalt mingisugune näidislause, mis talle midagi ei tähenda, et siis me enamasti räägime ka natuke põhjalikumalt sellest. (Õ6)

Kolmas kategooria oli seotud **süvalugemisega** tekstimõistmisoskuse arendamisel.

Süvalugemise juures pakkusid õpetajad välja rohkelt harjutusi. Kõige enam kasutati teksti põhjal küsimustele vastamist ja tekstist info otsimist (Õ1, Õ2, Õ4, Õ5, Õ6). Samuti mainiti harjutusi, kus õpilased peavad otsustama, kas tekstis olev lause on tõene või väär (Õ1, Õ6). Sarnaselt valiklugemisele kasutasid õpetajad ka süvalugemise juures puuduvate fraaside teksti lisamist ja lõikudele pealkirjade määramist (Õ4). Teksti kohta küsivad õpetajad ka õpilaste hinnangut teemale (Õ6). Toodi välja ka ümberjutustamist ja tekstist kokkuvõtte tegemist (Õ3, Õ4):

Ümbersõnastamine on minu jaoks üks selliseid huvitavamaid asju, (.), et kui ta oskab teksti mõtet oma sõnadega väljendada, siis on ta loetust aru saanud ja siis on omandatud see tekst. (Õ3)

Süvalugemise juures nimetati ka koostõiseid ja loovamaid harjutusi. Ühena mainiti rühmatõid, kus igal õpilasel on oma roll tekstiga töötamisel või antakse ülesanded, mida koos rühmaga lahendada (Õ6).

(...) näiteks üks peab lõigu läbi lugema ja teistele ette lugema. Teine peab sellesama lõigu kohta kirjutama lühikese kokkuvõtte. Kolmas peab selle lõigu kohta kirjutama küsimuse, neljas peab lõigus oleneva info kohta joonistuse tegema (...). (Õ6)

Lisaks rühmatöödele mainiti ka paaristõid, näiteks paaris tekstide lugemine, dialoogide ja tekstide tõlkimine (Õ5, Õ7). Loovülesannete puhul tõid õpetajad välja teksti põhjal mõistekaartide moodustamise ja joonistuste tegemise (Õ1, Õ6). Peale teksti lugemist tegelesid õpetajad tihti tekstis olevate uute mõistete selgitamise ja sõnavara tutvustamisega (Õ4, Õ5, Õ7).

Tõhusateks süvalugemise harjutusteks peeti teksti ümberjutustamist, kokkuvõtte tegemist ja loetu oma sõnadega selgitamist (Õ3, Õ4, Õ7).

(...) kui laps oskab selle teksti mõtte oma sõnadega väljendada, siis on ta loetust aru saanud ja siis on see tekst omandatud. (Õ3)

Õpetajate meelest olid tõhusad ka sedalaadi harjutused, kus õpilased saavad loetu põhjal arutleda koos klassiga või paarilisega või tõlgivad tekste. Viimaste puhul on võimalus arutleda erinevate tõlgete üle, mis aitab kaasa sõnavara omandamisele (Õ3).

Üks õpetaja arutles ka pikemalt üldiselt tekstimõistmise harjutuste vajaduse üle:

Võib-olla ma rohkem harjutan selliseid asju selleks, et nad oskaks tulevikus arvestustes ja eksamitest seda tüüpi harjutusi teha. Aga muus mõttes, võib-olla see arendab kuidagi kiiret mõtlemist või sellist analüüsisioskust ka aga millele mina oma tunnis rohkem tähelepanu pööran on ikkagi teksti üldine mõistmine. (Õ2).

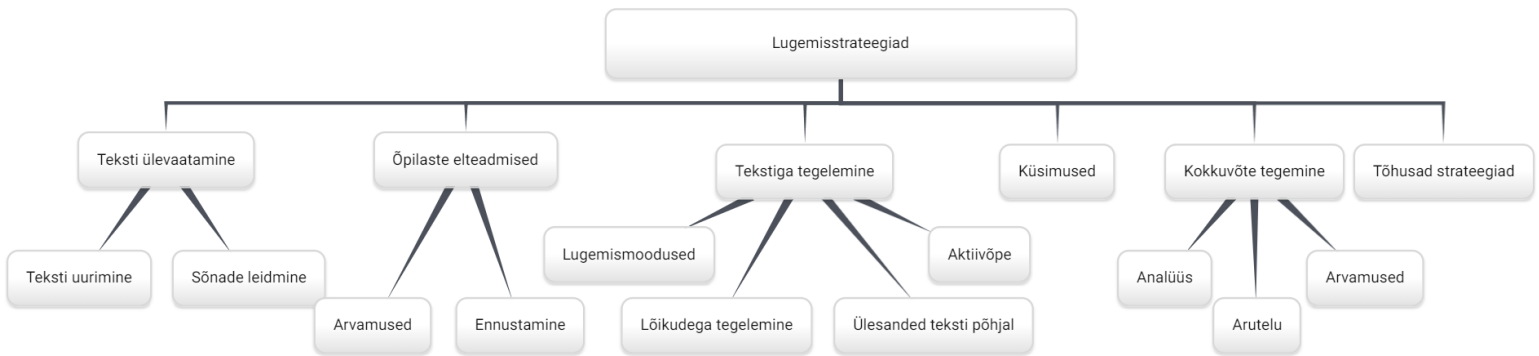
Õpetajate vastustest kajastus, et nad kasutavad kõiki lugemisviise, tunnid algavad üldlugemisega, sellele järgneb valiklugemine ja viimaseks süvalugemine (Õ1, Õ3, Õ4, Õ6, Õ7).

3.2 Lugemisstrateegiad ja nende tõhusus tekstimõistmisoskuse arendamisel

Teine uurimisküsimus puudutas seda, milliseid lugemisstrateegiaid II kooliastme inglise keele õpetajad kasutavad tekstimõistmisoskuse arendamisel ning kui tõhusaks nad neid peavad.

Tulemused on esitatud joonisel 2 esitatud kategooriate ja alakategooriate kaupa.

Joonis 2. Lugemisstrateegiad tekstimõistmisoskuse arendamisel



Lugemisstrateegiad jagunesid õpetajate vastuste põhjal viieks suuremaks strateegiakategooriaks, mille alla koondusid alakategooriatena erinevad strateegiad. Strateegiaid saab kasutada erinevates tunnietappides ning sellest tulenevalt on alljärgnevat tulemustes vastavad viited ka välja toodud (lugemiseelne (LE), lugemisaegne (LA) ja lugemisjärgne (LJ)).

Esimene kategooria puudutas teksti ülevaatamist (LE), kus õpetaja suunab õpilasi **teksti** vaatama ja seejuures **uurima**, kui pikk tekst on, mitu lõiku on ja millised need lõigud on (Õ7).

Ma suunan kohe vaatama, et siin on tekst, vaata kui pikk see tekst on, vahepeal vaatame lõike, et kus on lõigud, (...) ja siis ma lasen neil ära hinnata kui pikk see tekst on (Õ7)

Õpetajad palusid õpilastel tekstist **leida** ka tähenduselt tundmatuid **sõnu** (Õ2) ning silmadega tekst üle käia, et leida märksõnu, mis on tuttavad või mis aitaks aimata teksti teemat (Õ4).

Õpilaste jaoks võõraste sõnade tähendust selgitati, et neil oleks teksti lihtsam lugeda (Õ7).

Teise kategooria moodustasid õpilaste eelteadmised (LE), mille juures aitas õpetaja õpilaste varasemaid teadmisi aktiveerida, tuletades meelde eelnevalt õpitud teemad, mis esolevas tekstis võivad kajastuda (Õ7). Eelteadmiste juurde kuulus ka teksti sisu **ennustamine** (LE) piltide ja eelkõige pealkirjade põhjal (Õ1, Õ5-Õ7). Kui teksti teema on juba teada, saab õpetaja uurida õpilaste **arvamusi** või hoiakuid teemaga seotult (Õ2, Õ6).

Kolmas kategooria oli seotud strateegiatega, mida kasutatakse tekstiga tegelemisel (LE, LA). Tekstiga tegemisel kasutati erinevaid **lugemismooduseid**, õpetajad lasid õpilastel tekstiga iseseisvalt tegeleda, näiteks teksti üle vaadata või seda vaikselt lugeda (Õ2, Õ4, Õ6). Kasutati ka ajalist lugemist, mille jaoks õpetaja andis õpilastele ajaraami, mille jooksul õpilased peavad teksti läbi lugema ehk õpilane sai ise valida, kui palju ja kui kiiresti ta loeb. Kasutati ka teksti uuesti lugemist, et õpilased saaksid tekstist arusaamises kindlad olla (Õ6, Õ7).

Panen ka aja vahepeal, näiteks panen taimeri tööle, ehk siis nad saavad ise ajaliselt vaadata kui kaua nad tegelikult peaksid teksti lugema, ise määratlevad kui kiiresti neil võiks aega minna selle lugemiseks (Õ7).

Lisaks loeti tekste lõikude või lausete kaupa (Õ2, Õ7) ning analüüsi kogu tekst põhjalikult nii läbi (Õ2). Toodi välja **lõikudega** süvitsi **tegutsemine**, kus õpilastel tuleb igale lõigule leida sobiv pealkiri. Lõikudest tehti analüüsi ja võeti lõigu mõtte ühe lausega kokku, lisaks nimetati ka lõikudes võõraste sõnade tähenduste selgitamist (Õ4, Õ7). Teksti tegelemise juures nimetati **ülesandeid teksti põhjal**, kus õpilane peab lauseid lõpetama, täitma lünktekste või otsima mõnda konkreetset informatsiooni tekstist (Õ5, Õ7). Siia kategooriasse sobitus ka **aktiivõpe**, kus õpilased toimetavad rühmades või paarides ja lahendavad lugemistekstiga haakuvaid käelisi ja liikumisülesandeid (Õ3, Õ6). Need võimaldavad kas õpilaste teadmisi aktiveerida (LE) või hiljem loetut kinnistada (LJ).

Mängime mingit mängu näiteks, et kui teema räägib tervislikest ja mitte tervislikest dieetidest siis enne seda teha mingisugune aktiivõppeülesanne, kus neil on võimalus jagada ära mingid toiduained, kas nad tunnevad, et see on tervislik, mitte tervislik, panna kategooriatesse. (Õ6)

Aktiivõppe juures kasutasid õpetajad ka õpilaste poolset omaloomingu tegemist (LJ) teksti põhjal, nt postrite loomist teksti sisust lähtuvalt (Õ5, Õ6). Õpetajate arvates oli hea lasta õpilastel mõelda tekstile uus lõpp või luua teksti põhjal koomikseid (Õ4, Õ6).

Neljanda kategooria moodustas küsimustele vastamine ning seda strateegiat rakendati kõikides tunni etappides (LE, LA, LJ). Lugemiseelses etapis küsisid õpetajad õpilastelt küsimusi, et selgitada välja, millised on õpilaste varasemad teadmised loetava teema kohta (Õ4, Õ5, Õ6).

Juhatame selle tekstiga sisse näiteks mingi uue peatüki, me tahame teada, mida me seal õppima hakkame, siis sageli ongi, et ma esitan enne küsimusi, vaatan mida nemad juba teavad. (Õ4).

Küsimustele vastamise juures nimetasid õpetajad erinevaid viise, kuidas nendega tegeleda. Näiteks olid kasutusel õiged ja valed väited, kus õpilane peab väitele ka põhjenduse tooma (Õ1). Õpetajad nimetasid, et tihti annavad nad õpilastele küsimused ette, et nad oskaksid juba lugemise ajal vajalikule infole tähelepanu pöörata (Õ5).

Viidendaks kategooriaks kujunes kokkuvõtte tegemine (LA, LJ), mis puudutas nii tekste kui lõike ning näitas õpetajale, kui palju on õpilane tekstist aru saanud. Kokkuvõtete tegemisel mainiti nii erinevaid **arutelusid**, kus õpilased saavad teksti üle mõtteid vahetada kas paaris, rühmas või kogu klassiga, kui ka tekstide **analüüsimist** (Õ2, Õ4, Õ5, Õ6). Viimase puhul lasid õpetajad õpilastel analüüsida lõike, millega oli siiani tegeldud, samuti toimus üldine teksti

analüüs ja mõtete vahetus. Lisaks toodi välja ka õpilaste eneseanalüüs, mille käigus oli õpilastel võimalik järgi mõelda, kuidas neil mõtted koondusid ja millele nad teksti lugedes mõtlesid (Õ2, Õ3, Õ4, Õ6)

Meeldib väga üksteisega arutleda ja koostööd teha, näiteks sellised harjutused, mis nõuavad pärast paaris läbi arutlemist, (...) aitavad neil kuidagi paremini tekstist aru saada. (Õ5)

Õpetajad nimetasid teksti lugemise järgselt **arvamuste** avaldamist, st kuidas õpilane tekstist aru sai ja milline arvamus tal teksti lugedes tekkis (Õ2, Õ6).

Tõhusateks strateegiateks nimetasid õpetajad arutelusid (kogu klassiga, paarilisega või grupis) ja erinevaid tekstianalüüse (Õ2, Õ4, Õ5, Õ6). Samuti peeti tõhusaks lõikude kaupa teksti lugemist ja lõikude analüüsimist (Õ2). Lisaks toodi välja korduvat lugemist, mis paneb õpilased tekstile uuesti keskendumata ning seda mõttega läbi lugema (Õ6, Õ7).

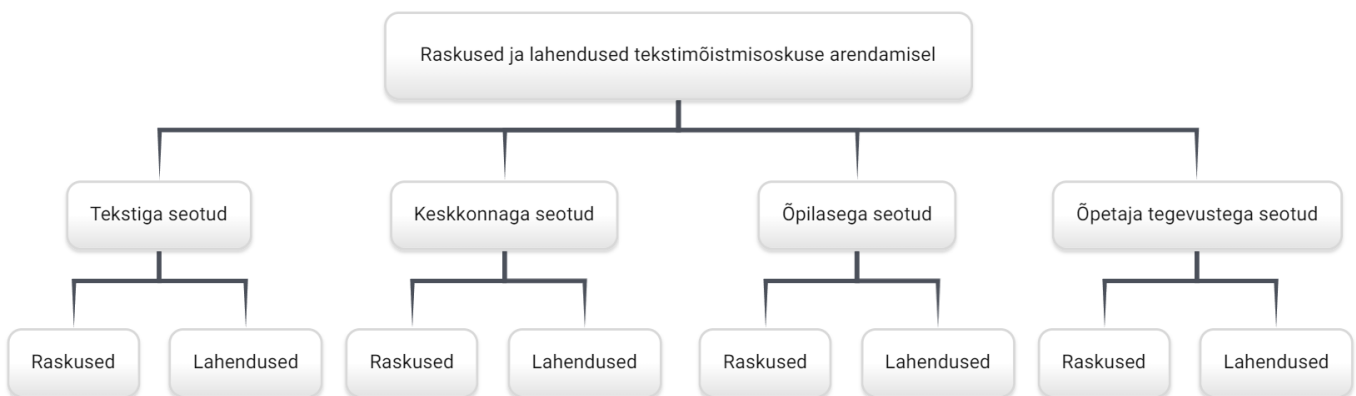
Lugemise käigus uuesti lugema panemine on hästi tõhus minu meelest, ta ei ole kõige vahvam õpilase jaoks, aga ta on hästi tõhus, sest sa õpetajana saad selle instant feedback'i [kohene tagasiside – töö autor], et jah ta sai sellest aru. (Õ6)

Tõhusate strateegiatena toodi veel välja eelteadmiste väljaselgitamine ja aktiveerimine, õpilastele teksti kohta käivate küsimuste etteandmine ning aktiivõppe (sh mängude) kasutamine teksti teema kohta (Õ5, Õ6).

3.3 Raskused ja lahendused tekstimõistmisoskuse arendamisel

Kolmanda uurimisküsimusena sooviti välja selgitada, millised on II kooliastme inglise keele õpetajate arvamused tekstimõistmisoskusega seotud raskustest ja milliseid lahendusi nad välja pakuvad. Järgnevalt on välja toodud tulemused nelja moodustunud kategooria alusel (vt joonis 3).

Joonis 3. Raskused tekstimõistmisoskuse arendamisel ning lahendused nende ületamiseks



Esimese kategooria moodustasid tekstiga seotud raskused ja nende lahendused.

Raskustena tõid õpetajad välja, et tekst ei ole õpilase jaoks huvitav, või tekst on aegunud ning õpilastel ei teki huvi selle lugemise vastu (Õ1, Õ6). Teksti huvitavuse juures mainisid õpetajad ka teksti eakohasust, see tähendab, et tekst ei ole mõeldud sellele vanuseastmele ning õpilaste jaoks on tekst liiga keeruline ega paku seetõttu huvi (Õ1).

Mõnikord see tekst on, kui ta on juba vanem õpik, siis see tekst on juba selline õpilase jaoks igav või aegunud, et on olnud see nii aegunud ja õpilane ei tahagi, tal ei ole huvi seda lugeda. Tekst on ebahuvitav, või vana, et ei kõneta õpilast... (Õ1)

Õpetajad lisasid raskusena tekstis kasutatava sõnavara, mis on õpilaste jaoks liiga keeruline. Mõnikord pole loetav materjal õpilase tasemele vastav ja õpilane ei mõista seda (Õ1). Õpilaste tekstimõistmiskuse juures mängib rolli ka teksti kujunduslik pool (Õ1, Õ3, Õ6). Kui lugemisteksti paigutus on ebakorrapärane, siis see tekitab õpilastes segadust ja muudab lugemise keerulisemaks. Lisaks mõjutavad ka teksti kirja suurus ja reavahe.

Tekst peab olema eraldi vormistatud sellele vastavalt, lõigud ei saa liiga suured olla. (Õ6)

Samuti mainis õpetaja (Õ6) raskusena, et õpilasel on tekstiga raske ennast seostada, kui tal ei ole võimalust teksti siduda päriselu ja oma kogemustega. Õpilane vajab teksti paremaks mõistmiseks ja lugemiseks mõnda pidepunkti.

Tekstiga seotud raskuste lahendusteks arvasid õpetajad, et teksti valikul saavad nad jälgida, et tekst oleks eakohane ja sobiv tema rühma õpilastele (Õ1, Õ4). Lisaks peab õpetaja kontrollima teksti vormistust ja liigendatust – tekst ei tohiks olla liiga kitsa reavahega, hakitud või esitatud ainult ühe lõiguna (Õ3).

Aga need (...) lugemisühikud ei tohi olla ka hästi pikad tekstimassiivid, et seal peab olema selliselt lõikude kaupa. (Õ3)

Eakohasusele lisasid õpetajad teksti sisu jälgimise. Sisu peaks olema õpilastele huvipakkuv, põnev ja mitmekesine (Õ1, Õ3). Teksti paremaks sidumiseks selle mõistmisega pakuti lahendusena erinevate pildimaterjalide ja tekstiga seonduvate materjalide kasutamist, näiteks graafikud ja joonised, mis aitavad õpilasel seoseid peas luua (Õ6). Ühe lahendusena toodi välja teksti sidumine mõne mängulisema tegevusega, näiteks teksti põhjal näidendite või rollimängude loomine, mis paneb õpilased rohkem tekstiga tööle (Õ3).

Teise kategooria moodustasid keskkonnaga seotud raskused ja lahendused sellele. Enamus õpetajaid mainisid kõige suurema **raskusena** klassiruumis olevat lärmi, mida

põhjustavad tunni ajal rääkivad kaasõpilased. Samas nimetati ka klassiruumist väljaspool olevat lärmi, näiteks akna taga töötavat lumesahka, lehe- või lumepuhureid (Õ1, Õ3).

No, võib-olla lärm klassis, et lärmi tõttu õpilane ei saa keskenduda, et sealt ei saagi mingit tulemust head. Võib-olla lärm võib tulla klassist väljastpoolt ka – küll on need lumepuhurid ja lehepuhurid ja et on lihtsalt häirivaid faktoreid ja lärm võib-olla ma ei teagi. (Õ1)

Keskonnaga seotult tõdesid õpetajad ühe probleemina suuri ja ebavõrdseid rühmi (Õ2, Õ4). Suurtes rühmades on õpilastel erinev keeletase, mistõttu tekiavad õpilastel raskused tunnis kaasatootamisega.

Lahendustena mainiti kõige enam gruppides õppimist ning väiksemate rühmade moodustamist tekstiga tegelemisel. Sel moel on võimalik läheneda õpilasele individuaalsemalt ning saab konkreetsemaid ülesandeid lahendada (Õ4, Õ5).

(...) mida vähem õpilasi on klassis, seda kergem on teha sellist tööd. (Õ4)

Grupis õppimisel kaasõpilased alateadlikult motiveerivad teisi õpilasi kaasa töötama (Õ6).

Oluline on luua õpilaste jaoks vaba ja hea õhkkond, kuhu tahetakse tulla keelt õppima (Õ5).

Kolmanda kategooria moodustasid õpilastega seotud raskused ja lahendused nende ületamiseks. Õpetajad leidsid, et õpilastel on keskendumis**raskused**, õpilaste keskendumisvõime on nõrgenenud või hajub tunni jooksul, samuti esineb õpilastel raskusi tekstile häälestumisega (Õ1, Õ3, Õ4). Üks õpetaja (Õ3) nägi selles seotust tänapäevase eluga:

Ma mõtlen, keskendumisvõime on nõrgenenud, keskendumisvõime on tõenäoliselt ikkagi juba noh, väljaspool kooli, et see infohulk on niivõrd suur. Et nad ei oska, nad ei oska nagu lõdvestuda. (Õ3)

Keskendumisraskustele lisaks mainiti õpilaste madalat enesehinnangut. Õpilastel pole motivatsiooni tekstiga tööd teha, sest neil on arvamus, et nad nagunii ei oska (Õ1, Õ7). See omakorda põhjustab kehva enesetunde, sest õpilane tunnetab enda halba keeletaset ning oskusi tekstiga töötamisel (Õ2). Õpetajad leidsid raskusena ka klassi ja/või keelerühma erineva töötempo. Töötempo juures mängib olulist rolli õpilaste erinev keeletase, paratamatult on nõrgema keeletasemega õpilaste tempo lugemistekstidega töötades aeglasem (Õ2, Õ3, Õ7).

Ja muidugi see lugemise tempo on ka väga erinev, on inimesi, kes, näiteks kolmandas klassis mul on praegu, ligi ajaliselt viiekordne vahe selles töö tempos. (Õ3)

Lisaks tõid õpetajad raskusena välja õpilaste motivatsiooni ja huvi puudumise teksti lugemise vastu (Õ2, Õ7). Kuna õpilastel puudub harjumus tekste lugeda, siis nad pole motiveeritud sellega

tegelema (Õ7). Õpilaste motivatsioon kaob või langeb, kui nende keeletase on nõrgem ja neil on raskem tekstist aru saada (Õ2).

Ja see ka, et tänapäeva lapsed ei ole harjunud lugema, nad ei ole motiveeritud isegi kui on üks lühike tekst, siis nende jaoks on see nagu „ahhhhh peame jälle lugema“. Et nad ei ole nagu väga motiveeritud lugema. (Õ7)

Õpilastel on õpetajate arvates raskusi ka teksti põhjal ülesannete täitmisega, näiteks on neil keeruline teha teksti põhjal kokkuvõtet või ei leia nad tekstist vastuseid küsimustele (Õ6, Õ7).

Õpilastega seotud raskuste **lahenduseks**, leiti, et probleemile tuleb kõigepealt tähelepanu pöörata ja sellega pidevalt tegeleda (Õ1, Õ7).

Ma arvan, et kui sellega tegeleda pidevalt ja sellele tähelepanu pöörata, et siis lähevadki asjad ju paremaks. (Õ1)

Õpetajad pakkusid lahendusena ka teksti sobitamist õpilaste tasemega – nõrgema keeletasemega õpilastele saab anda lihtsustatud tekstid või lühema variandi tekstist (Õ2, Õ7). Lisaks saab õpetaja õpilasele selgitada inglise keele õppimise ja lugemise olulisust, et õpilane mõistaks, miks ta peab seda kõike tegema (Õ5). Õpetaja saab ka rõhutada, et see on loomulik, kui õpilane kõigest kohe aru ei saa, vaid tekstist arusaamine võtab aega – nii on õpilasel rohkem motivatsiooni ja tahtmist õppida (Õ7).

Neljanda kategooria moodustasid tekstimõistmisoskuse arendamisel õpetajaga seotud raskused ja lahendused neile. Üks õpetajatest (Õ1) leidis, et tekst peab teda kõnetama – kui see nii pole, siis õpetaja ei oska seda õpilastele huvitavaks teha ning sobivalt käsitleda. Samuti on õpetajal raske hoida nõrgema keeletasemega õpilast teksti juures:

Ja kui ta peab igat sõna tõlkima, siis tal loomulikult kaob igasugune huvi selle teksti vastu ja vot see laste huvihoidmine selle teema selle teksti juures, see on raske, kui tal on sõnavara kehva. (Õ2)

Lisaks valmistab õpetajale raskusi tekstide kohandamine kõikidele õpilastele – alati ei oska õpetaja teksti sobivaks muuta selliselt, et kõik õpilased sellest samamoodi aru saaksid (Õ7).

Lahenduseks pakuti, et õpetaja peab olema energiline ja positiivselt meelestatud:

(...) ennekõike ise mingisugust entusiasmi süstida sellesse teksti, et seda ma olen hästi palju täheldanud, et mis on väga tõhus on teksti ise üles haipida.[üles kiita – töö autor] õpilastele. (Õ6)

Hästi mõjub ka õpilaste kaasahaaramine teemasse. Kui õpilased on rohkem haaratud, siis on neil suurem motivatsioon tekstiga süvitsi minna ja sellega töötada (Õ6). Lisaks saab õpetaja soovitada õpilastele erinevaid strateegiaid ja võtteid, mis aitavad neil tekstiga paremini tööd teha ja sellest aru saada (Õ4).

4. Arutelu

Käesoleva magistritöö eesmärk oli välja selgitada, millised on õpetajate arvamused tekstimõistmisoskuse arendamise kohta II kooliastme inglise keele tundides. Alljärgnevalt arutletakse saadud tulemuste üle uurimisküsimuste alusel.

Esimese uurimisküsimusega sooviti välja selgitada, milliseid lugemisviise ja nendega seotud harjutusi II kooliastme inglise keele õpetajad endi arvates kasutavad ja millised neist tõhusaks peavad. Õpetajad kasutasid oma tundides kõiki lugemisviise, nii üldlugemist, valiklugemist kui süvalugemist, neist kõige tõhusamaks tekstimõistmisoskuse arendamisel peeti süvalugemist. Süvalugemine julgustab õpilasi teksti analüüsima ja autori mõtetest järeldusi tegema (Al-Ithawi, 2010). Üldlugemise juures kasutasid õpetajad erinevaid lugemismooduseid, millest toodi eraldi välja ahellugemine, kõva häälega lugemine ja lõikude kaupa lugemine. Kõik need toetavad õpilaste järjehoidmisoskust ja on üheks üldlugemise tunnuseks, sest üldlugemise puhul õpilased üritavad teada saada kõige põhilisema idee (Yusuf *et al.*, 2017). Õpetajad töid üldlugemise juures välja, et teksti peamisest mõttest arusaamist näitab teksti teema selgitamine oma sõnadega või lõigule sobiva kokkuvõtte leidmine, see tähendab, et tekstiga tegeletakse üldiselt, mitte põhjalikult. Teksti peamise teema sõnastamine näitab õpetajale, et õpilasel on tekkinud esmane arusaam tekstist ning ta on valmis tekstiga põhjalikumalt tegelema. Õpetajate mõtetest tuli välja veel ka üldlugemisega seostatav küsimustele vastamine, kus lugemise käigus otsitakse silmadega sõnu, fraase ja fragmente (Hadfield & Hadfield, 2008), mis oleksid abiks vastuste leidmisel.

Valiklugemise juures kasutasid õpetajad teksti põhjal detailsematele küsimustele vastamist ja konkreetse informatsiooni otsimist. Mõlemad variandid on omased valiklugemisele, sest tekstist otsitakse spetsiifilist sõna-fraasi või vajalikku infot ülejäänule tähelepanu pööratama (Lindsay & Knight, 2006). Informatsiooni otsimine ning küsimustele vastamine on omavahel tihedalt seotud. Kui õpilasel on hea ülevaade tekstist, siis oskab ta kiiresti õiget infot leida ja küsimustele vastata. Valiklugemise juures tegelesid õpetajad ka õpilaste jaoks tundmatute sõnade leidmise ja selgitamisega. Võõrkeelesõppes on sedalaadi tegevus hädavajalik. Töö uute sõnadega aitab õpilasel teksti paremini lugeda ja mõista (Fayzrakhmanova, 2023), mis omakorda võimaldab tõsta lugemistempot ja -ladusust. Nii küsimustele vastamist kui teksti põhjal uutele sõnadele tähenduse leidmist peeti ka tõhusateks tekstimõistmisoskuse arendamisel. Seda

eeldatavasti sellepärast, et küsimused või sõnad võimaldavad õpilastel selgelt oma tähelepanu teksti teatud osadele suunata.

Tekstimõistmisoskuse arendamise seisukohalt oli õpetajate jaoks kõige tõhusam siiski süvalugemine, mis nõuab õpilaste täielikku keskendumist ja süvenemist loetavale tekstile (Hadfield & Hadfield, 2008). Ühest küljest on see keeruline, sest õpilaste keskendumisvõime on piiratud ning valitseb oht tegeleda lugemise ajal muude tegevustega. Teisalt aga, kui õpilased on selle pingutuse teinud, siis süvalugemise käigus peaksid selgeks ja arusaadavaks saama kõik tekstiga seonduvad detailid. Süvalugemise kõige tõhusamateks harjutusteks pidasid õpetajad ümberjutustamist ja kokkuvõtete tegemist. Õpilane peab selleks eristama teksti põhiideed ja võtma need oma sõnadega kokku (Grabe & Yamashita, 2022; Pratiwi, 2019). See näitab õpetajale, kuidas õpilane on teksti analüüsinud ja sünteesinud. Viimane eeldab, et õpilane leiab tekstist olulisima info, loob selle najal mõttepildi, ühendab eelteadmised ja teeb järeldused (Al-Ithawi, 2010). Seejärel on hea liikuda arutelude juurde klassikaaslaste, paarilise või õpetajaga, mis annavad lisakinnitust selle kohta, kui hästi õpilane tekstist aru sai.

Teise uurimisküsimusega sooviti välja selgitada, milliseid lugemisstrateegiaid II kooliastme inglise keele õpetajad kasutavad oma tundides ja millised peetakse tõhusateks. Õpetajad kasutasid oma tundides strateegiaid, mida saab jagada viide suuremasse kategooriasse: teksti ülevaataamine, õpilaste eelteadmised, tekstiga tegelemine, küsimused ja kokkuvõtte tegemine.

Teksti ülevaatamist kasutasid õpetajad lugemiseelses etapis, kus õpilased tegid tutvust teksti pikkusega ja vaatasid üle tekstis olevad võõrad sõnad. Teksti ülevaataamine enne lugemist aitab õpilastes tekitada huvi lugemise vastu ja läheneda tekstile eesmärgipärasemalt (Toprak & Almacioğlu, 2009). Lugemiseelses etapis olid õpetajate arvamuste põhjal tähtsal kohal ka õpilaste eelteadmised. Eelteadmiste aktiveerimine aitab õpilasel seostada oma olemasolevad teadmised tekstist saadava informatsiooniga (Grabe & Yamashita, 2022; Handayani & Widijantie, 2021; Toprak & Almacioğlu, 2009). Õpetajatel on oluline roll õpilaste teadmiste aktiveerimisel selleks, et nad oleksid tekstiga tegelemiseks paremini valmis. Tulemuste põhjal võib öelda, et intervjueritud õpetajad rakendasid õpilaste eelteadmiste aktiveerimiseks nii õpilaste arvamuste väljaselgitamist lugemisteksti teema kohta kui ennustuste tegemist teksti pealkirja ja piltide põhjal. Ennustuste tegemine aitab õpilasel mõelda läbi oma ootused tekstile ja neid pärast teksti lugemist kontrollida (Grabe & Yamashita, 2022). Eelnevast saab järeldada, et

õpetajad kasutasid sobivaid strateegiaid, et aidata õpilastel seostada oma olemasolevaid teadmisi teksti teemaga ning samal ajal luua huvi lugemise vastu. See omakorda võimaldab õpilastel olla paremini valmis tekstiga tegelemiseks ning seeläbi parandada nende tekstimõistmisoskust.

Tekstiga tegelemisel kasutasid õpetajad mitmeid strateegiaid. Tekste loeti erinevate moodustega – õpetajad praktiseerisid nii teksti lõikude kaupa lugemist kui ajalist lugemist, kus õpilased jälgivad ise oma lugemistempot ja -aega. Ajaline lugemine on eriti sobilik nendele õpilastele, kes ei soovi või ei suuda läbi lugeda tervet teksti ning eelistavad kasutusele võtta üld- või valiklugemisviisi. Selle eesmärk on toetada õpilaste teksti mõistmise jälgimist, rakendades erinevaid alastrateegiaid, näiteks olulise teabe tuvastamine ja raskuste märkamine. Selline jälgimine aitab mõista teksti struktuuri ja olulist teavet, nagu on kirjeldanud Grabe ja Yamashita (2022).

Lisaks teksti lõikude kaupa lugemisele, kasutasid õpetajad ka lõikude sisuga tegelemist, mis annab õpilastele võimaluse saada terviklik ülevaade ühest lõigust, mida nad saavad arutada koos õpetaja ja klassikaaslastega. Lõikude kaupa lugemine nõuab õpilaselt süvenemist, et leida lõigust kõige olulisem mõte, ning õpilane rakendab sel juhul süvalugemist. Viimase olulisust lugemisoskuse parandamiseks ja arusaamise suurendamiseks on allikates rõhutatud (vt nt Scrivener, 2011). Lisaks kasutasid õpetajad erinevaid ülesandeid, nagu lünkteksti täitmine ja lausete lõpetamine, et aidata õpilastel tekstist aru saada. Õpetajad rakendasid ka aktiivõpet (sh omaloomingu tegemist), et õpilased saaksid kinnistada loetud teksti. Võib järeldada, et erinevad ülesanded ja aktiivõpe aitavad õpilastel loetud teksti paremini mõista ja meelde jätta.

Oluline strateegia oli õpetajate arvates lugemistekstiga seotud küsimuste esitamine, mida kasutati kõikides tunni etappides. Õpetajad esitasid õpilaste eelteadmiste kohta küsimusi ja kasutasid lugemise järgselt erinevaid võimalusi (nt õiged ja valed väited). Küsimustega tegelemiseks on mitmeid erinevaid viise, mida kinnitab teoorias ka Chumbi Landy (2020). Kui küsimustega tegeletakse kohe pärast teksti lugemist, siis arendab see kõige enam tekstimõistmist (Grabe & Yamashita, 2022). Küsimuste esitamine on tekstimõistmise protsessis oluline nii õpetajale kui õpilastele. Küsimustele vastamine võimaldab õpetajal hinnata, kui hästi õpilane teksti mõistis ja millised osad olid talle kõige olulisemad. Õpilane saab küsimuste abil teksti uuesti läbi vaadata ja loetut meelde tuletada ning vastused aitavad tugevdada tema arusaama tekstist.

Üks oluline strateegia, mida õpetajad kasutasid lugemisjärgses etapis, oli tekstist kokkuvõtte tegemine, mis hõlmas kas lõikude või terve teksti kokkuvõtet. Kokkuvõtte tegemine aitab õpilastel korrastada ja kinnistada loetu sisu ning mõtteid (Grabe & Yamashita, 2022; Pratiwi, 2019). Kokkuvõtte juures toimusid arutelud teksti teema üle klassis, paarilisega ja/või grupis. Õpilastevahelised arutelud on hea viis mõistmaks, kuidas õpilased on tekstist aru saanud ja millised on nende vaatenurgad ja arvamused tekstist. Samuti annavad kokkuvõtted õpetajale väärtuslikku infot selle kohta, mis lugemisel ja/või tekstimõistmisel raskusi valmistas. Kui midagi on jäänud õpilastele ebaselgeks või arusaamatuks, siis on võimalik seda koos selgitada. Lisaks oli õpetajatele oluliseks ka analüüside tegemine teksti põhjal, mis on Grabe ja Yamashita (2022) ja Pratiwi (2019) sõnul oluline, et saada parem ülevaade tekstist ning mõista selle sisu.

Õpetajate vastustest koorusid välja strateegiad, mida nad pidasid tõhusateks. Üheks selliseks oli klassis arutelu pidamine, kus õpilased saavad jagada oma mõtteid ja arvamusi loetud teksti kohta. Toprak ja Almacıoğlu (2009) on maininud, et lugemisjärgsed ülesanded peaksid kontrollima õpilase arusaamist tekstist ja julgustama neid süvitsi teksti analüüsima. Arutelu pakub selleks kindlasti sobiva võimaluse, sest selleks, et oma arvamust avaldada, peab olema teksti mõttest aru saadud. Tekstist põhiidee leidmine ja sellest oma sõnadega kokkuvõtte tegemine aitab mõtteid korrastada ja arvamust kujundada. See võimaldab arendada tekstimõistmist ja analüüsivõimet (Gower *et al.*, 1995; Pratiwi, 2019). Samuti peeti tõhusaks lõikude kaupa tekstiga tegelemist, sealhulgas lõikude kaupa lugemist ning teksti uuesti lugemist. Tekstide aeg-ajalt uuesti lugemine on oluline, et õpilased leiaksid tekstist kõige olulisema informatsiooni (Hadfield & Hadfield, 2008). Lõikude kaupa tegutsemine on sihtrühmale (6. klassi õpilased) jõukohane ja võimaldab liikuda tekstiga tegelemisel sammhaaval. Sel moel on õpilastel lihtsam aru saada kogu teksti peamisest mõttest. Viimane on seatud eesmärgiks ka II kooliastme lõpetamisel ainevaldkonnas „Võõrkeeled“ (2023). Õpetajad leidsid, et eelnevalt lugemisteksti kohta esitatud küsimused aitavad õpilastel lugemise ajal fookust säilitada ning seeläbi on lihtsam teksti üle hiljem arutleda. Küsimuste esitamine on oluline lugemisoskuse arendamisel, sest see suunab õpilasi teksti analüüsima ja aitab neil selgemalt aru saada tekstis esitatud ideedest (Chumbi Landy, 2020).

Kolmanda uurimisküsimusega sooviti välja selgitada, milliseid raskusi näevad II kooliastme inglise keele õpetajad tekstimõistmise arendamisel ja milliseid lahendusi nad välja

pakuvad raskuste ületamiseks. Õpetajad nimetasid erinevaid raskuseid, mis olid seotud nii loetava teksti, keskkonna, õpilaste kui ka õpetaja tegevustega.

Üheks tekstiga seotud raskuseks peeti õpilase huvi puudumist loetava teksti vastu – tekst võib olla aegunud ja ei kõneta õpilasi. Õpilaste huvi hoidmine tekstil on aga olulise tähtsusega tekstimõistmisoskuse arendamisel, mistõttu on sobiva teksti valik võtmeküsimusega. Juhul kui õppematerjal on mõni tekst, mis õpilastes huvi ei ärata, on õpetajal võimalus see asendada mõne teise tekstiga. Subhasise (2016) sõnul kaob õpilastel teksti vastu kiirelt huvi, kui selles on sõnu, mida nad ei tunne. See ilmnes ka õpetajate vastustest, kes mainisid raskusena õpilaste piiratud sõnavara - kui õpilasel ei ole vajalikku sõnavara ja ta ei mõista loetavat teksti, siis on arusaadavalt huvi teksti vastu kerge kaduma. Gilakjani ja Sabouri (2016) arvates loevad õpilased teksti aeglasemalt, kui neil tekivad raskused sõnade tähenduse mõistmisega ja nende ära tundmisega, mis omakorda aeglustab tunni tempot. Huvi kadumise juures mängis õpetajate arvates rolli teksti eakohasus - kui tekst ei ole teema poolest sobilik teatud vanuseastmele, siis pole õpilastel huvitav seda lugeda. Õpilased vajavad lugemiseks tekste, mis on seotud nende keeleteadmiste ja kogemustega ning mis haakuvad päriseluga. Sel moel on tekst oma keeleliselt ja sisuliselt raskusastmelt õpilastele jõukohane ning nad saavad edukalt luua seoseid oma eelnevate ja uute teadmiste vahel. Sama mõtet pakkusid õpetajad ühe lahendusena välja. Õpetajad mainisid raskusena ka teksti ebasobivat kujundust, kus liiga tihe ja pikk tekst ei pruugi olla motiveeriv. Õpilaste jaoks võib olla ehmatah ja hirmutav, kui nad näevad tekstis pikki lauseid ja võõraid sõnu. Yu (2021) arvates mõjutab õpilaste jaoks teksti keerukust sõnade ja lausete pikkus ning sõnade kordus. Kujundamisel on kindlasti abiks, kui tekst jaotada lühikesteks, kergesti haaratavateks lõikudeks, mille põhjal õpilased saavad välja tuua peamised ideed. Vajadusel saab anda erinevaid lõike lugeda erinevatele õpilastele. Õpetajad leidsid ka, et tekstist arusaamist toetab see, kui tekst on varustatud sobilike piltide ja/või graafikutega. Lisaks pakub visuaalne materjal hea võimaluse ennustada, millest tekstis juttu tuleb.

Keskkonnaga seotud raskuste juures nimetasid õpetajad, et kõige suuremaks häirijaks on lärm klassis või väljaspool seda. Kui ruumis on mõni häiriv heli või lärm, siis see segab õpilast, ta võib kaotada lugemisfookuse või tekstist üldse mitte aru saada (Abeeleh *et al.*, 2021). Kaasõpilastest tingitud müra on tihtipeale paratamatu nendes klassides või keelerühmades, kus õpilaste keeletase on väga erinev. Kiiremad õpilased võivad hakata pärast lugemist lobisema. Õpetaja ülesandeks oleks sel juhul mõelda, kuidas ta tunnitööd täpsemalt korraldab ning

lugemisega seotud harjutusi diferentseerib. Diferentseerimist võimaldab ka õpetajate poolt pakutud lahendus, kus keelerühmad moodustatakse õpilaste keeletaset silmas pidades.

Õpilastega seotud raskuste juures tõid õpetajad peamise murekohana välja õpilaste järjest väheneva võime keskenduda. Kuna õpilasi ümbritseb igapäevaselt palju informatsiooni ning levinud on mitme tegevuse samaaegne tegemine, siis järjest raskem on õpilastel tähelepanu veidi pikemalt ühele tegevusele koondada. Tegevuste vahel saab õpetaja teha puhkepause ja lühikesi tegevusi, mis korraks aitaksid õpilasel tekstist mõtted eemale saada ja seejärel mõtted uuesti fookuseerida. Üheks selliseks sobivaks harjutuseks on vaikuseminut või paar füüsilist harjutust keha turgutamiseks. Lisaks saab õpetaja heas mõttes ära kasutada kaaslaste vahelisi suhteid, kus õpilased saavad oma ideid ja lugemiskogemusi jagada ning seeläbi tekitada või suurendada huvi lugemise vastu. Õpetajad tõid õpilasega seotud raskuste juures välja ka õpilaste madala enesehinnangu oma keeleliste võimete osas. Õpilase lugemisega seotud enesehinnangut mõjutab võrdlemine rühmakaaslastega, kes on kiiremad lugejad (Woolley, 2011). Kui õpilane tunnetab oma nõrgemat keeletaset, siis võib tal tekkida trots teksti lugemise, aga ka võõrkeeleeõppe vastu üldiselt. Õpilastega seotud raskuste lahendusteks nimetasid õpetajad, et esimese asjana tuleb probleemile tähelepanu pöörata ja sellega tegelema hakata. Vastasel korral ei saa õpilane kuidagi oma tekstimõistmist arendada ega selle nimel tööd teha. Õpetajad pakkusid välja, et aeglasematele õpilastele tuleks sobitada tekst nende keeleliste oskustega (näiteks teksti lühendada ja/või lihtsustada). Sellisel moel saab õpilane teksti põhiidee kätte, kuid ei pea ülemäära pingutama pika teksti lugemisel ja mõistmisel.

Mõni õpilaste tekstimõistmisoskuse arendamisega seotud raskus võib olla seotud hoopis õpetaja tegevusega. Sedalaadi raskusi küll intervjuudes mainiti, aga märksa vähem, kui muude aspektidega seotud raskusi. Näiteks ei pruugi tekst kõnetada õpetajat ning ta ei suuda seda seetõttu muuta atraktiivseks ka õpilastele. Õpetaja arvamus teksti kohta või hoiak teksti suhtes võib mõjutada omakorda õpilasi. Gilakjani ja Sabouri (2016) arvavad, et õpilasel pole tahtmist teksti lugeda, kui ta tunneb, et tekst on igav ja üksluine. Seetõttu on oluline valida tekst, mis pakub huvi nii õpetajale kui õpilastele. Samuti on võimalik sisu poolest veidi ebahuvitavamast teksti kompenseerida põnevamate ja mängulisemate harjutustega, mida teksti põhjal teha. Lahendusena pakuti, et õpetaja saab ise olla energiline ja tekitada oma positiivse meelestatusega õpilastes huvi tekstiga töötama hakata. Kui õpetaja näitab välja, et tekst talle ei meeldi ja pole huvitav, siis on raske eeldada, et õpilased tekstist innustuvad. Kasulik on õpilastele tutvustada

erinevaid lugemisstrateegiaid, mis aitavad neil teksti paremini mõista – heal lugejal on lugemisel strateegiline plaan, kuidas teksti mõista ning selle jaoks on vaja õpilastes arendada strateegiaid, mis aitaksid neil seostada eelteadmisi ja aidata mõista teksti (Boudra, 2016).

Kokkuvõtteks võib öelda, et õpilaste tekstimõistmisoskuse arendamise jaoks on õpetajatel palju mõtteid ja arvamusi, tundides kasutatakse erinevaid lugemisviise ja igas lugemisetapis vastavaid lugemisstrateegiaid, mis kõik ühel või teisel moel toetavad õpilase arengut teksti mõistmisel. Saadud tulemused võivad inglise keele õpetajatel aidata teadvustada, kuidas nad oma tundides õpilaste tekstimõistmisoskusega tegelevad ning mõelda, mida nad veel saaksid teha, et õpilasi selles protsessis toetada.

Läbi viidud uuringu puhul saab välja tuua mõningaid piiranguid. Kuna intervjuude abil oli võimalik kindlaks teha õpetajate arvamused teema kohta, siis puudub ülevaade, kuidas õpetajad reaalselt oma inglise keele tundides õpilaste tekstimõistmisoskust arendavad. Teiseks ilmnes, et õpetajate teadmised mõistete kohta olid piiratud ning nad vajasisid abi nende määratlemisel. Seetõttu ei pruukinud nad täpselt mõista lugemisviiside ja lugemisstrateegiate erinevust. Teatud määral kajastus see ka uuringu tulemustes, kuna õpetajad tõid samu mõtteid välja nii lugemisviiside kui -strateegiatega seoses.

Edaspidi võib kaasata suuremat valimit II kooliastmes ja/või uuringut laiendada teistele põhikooli kooliastmetele, et selgitada välja, kuidas inglise keele õpetajad toetavad tekstimõistmisoskuse arendamist I kooliastmes võõrkeeleeõppe alguses või vastupidi III kooliastme õpilaste puhul. Tulevases uuringus saab andmete kogumiseks lisaks intervjuule kasutada vaatlust, et kindlaks teha, milliseid lugemisviise ja -strateegiaid õpetajad oma tundides tegelikult rakendavad. See annaks võimaluse saada temaatikast põhjalikum ülevaade ning määratleda sarnasused ja erinevused erinevate kooliastmete õpilaste tekstimõistmisoskuse arendamisel võõrkeeleeõppes.

Tänu sõnad

Töö autor soovib tänada kõiki uuringus osalenud õpetajaid selle eest, et nad olid nõus koostööd tegema ning oma arvamust avaldama ja oma juhendajat Kristel Ruutmetsa, kes oma soovitude ja ideedega magistr töö valmimisele väga palju kaasa aitas. Lisaks tänan oma vanemaid ja sõpru, kes olid mulle toeks ja aitasid tööd kõrvaltvaataja pilguga lugeda.

Autorsuse kinnitus

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

Kasutatud kirjandus

- Abdelrahman, M. S. H. B., & Bsharah, M. S. (2014). The effect of speed reading strategies on developing reading comprehension among the 2nd secondary students in English language. *English Language Teaching*, 7(6), 168-174.
<http://dx.doi.org/10.5539/elt.v7n6p168>
- Abeeleh, T. W. A., Al-Ghazo, A., & Al-Sobh, M. (2021). Reading Comprehension Problems Encountered By EFL Students at Ajloun National University. *International Journal of Language and Linguistics*, 8(1), 6-15. <http://dx.doi.org/10.30845/ijll.v8n1p2>
- Ainevaldkond "Võõrkeeled" (2023). *Riigi Teataja I*, 14.01.2011,1.
https://www.riigiteataja.ee/aktulisa/1080/3202/3005/18m_pohi_lisa8.pdf
- Alfaki, I. M., & Siddiek, A. G. (2013). The Role of Background Knowledge in Enhancing Reading Comprehension. *World Journal of English Language*, 3(4), 42-66.
<http://dx.doi.org/10.5430/wjel.v3n4p42>
- Al-Ithawi, M. A. M. (2010). Types of Reading and Skilled ESL Reading Comprehension. *Journal of College of Education*, (4), 574-585. <https://www.iasj.net/iasj/article/54395>
- Al-Jarrah, H., & Ismail, N. S. B. (2018). Reading Comprehension Difficulties Among EFL Learners in Higher Learning Institutions. *International Journal of English Linguistics*, 8(7), 32-41. <https://doi.org/10.5539/ijel.v8n7p32>
- Anderson, N. J. (2003). Scrolling, Clicking, and Reading English: Online Reading Strategies in a Second/Foreign Language. *The Reading Matrix*, 3(3), 1-33.
- Annandale, K., Handley, K., & Bindon, R. (2013). *First steps. Reading resource book*. Department of Education WA.
- Bedir, H. (1998). *The Effect of Using Cognitive Learning Strategies on Reading Comprehension Ability of Turkish Students*. Doctoral Dissertation. The Institute of Social Sciences, Cukurova University, Adana, Turkey.
- Bernal, M., & Bernal, P. (2020). Using reading to teach English as a foreign language. *Maskana*, 11(2), 18–26. <https://doi.org/10.18537/mskn.11.02.02>
- Blattner, G., & Lomicka, L. (2012). Facebook-ing and the social generation: A new era of language learning. *Alsic. Apprentissage Des Langues et Systèmesd'Information et de Communication*, 15(1).

- Bostock, J. (2020). *Importance of reading: Why reading is such an important English language skill*. <https://preply.com/en/blog/the-importance-of-reading-english-more-often-and-more-widely/>
- Boudra, S. (2016). Developing EFL Learners' Reading Comprehension through Teaching (some) Critical Thinking Skills. <http://bib.univ-oeb.dz:8080/jspui/bitstream/123456789/3584/1/pdf%20wetech.pdf>
- Buehl, D. (2013). *Classroom Strategies for Interactive Learning* (4th ed.). International Literacy Association.
- Celce-Murcia, M., Brinton, D., & Snow, M. A. (Toim.). (2014). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. (4th ed.). National Geographic Learning.
- Cerdán, R., Vidal-Abarca, E., Martínez, T., Gilabert, R., & Gil, L. (2009). Impact of question-answering tasks on search processes and reading comprehension. *Learning and Instruction, 19*(1), 13-27. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.12.003>.
- Chumbi Landy, V. A. (2020). *Question-Generation Strategy to Improve Students' Reading Comprehension in an EFL Class: An Action Research Study*. Master Thesis. Universidad Casa Grande
- Dennis, D. V. (2008). Are Assessment Data Really Driving Middle School Reading Instruction? What We Can Learn From One Student's Experience. *Journal of Adolescent and Adult Literacy, 51*(7), 578-587. <http://dx.doi.org/10.1598/JAAL.51.7.5>
- Eetikaveeb (2017). *Hea teadustava*. <https://www.eetika.ee/et/eesti-hea-teadustava>
- Fayzrakhmanova, Z. I. (2023). Scanning and Skimming as an Important Type of Reading Skill. *Scientific Journal Impact Factor, 2*(6), 498-502. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7787236>
- Gatcho, A. R. G., & Hajan, B. H. (2019). "Check Your Face(Book) on Page...": Unpacking the Pedagogical Potentialities of English Teachers' Wall Posts. *LinguaCultura, 13*(1). <https://doi.org/10.21512/lc.v13i1.5253>
- Gilakjani, A. P., Leong, L.-M., & Sabouri, N. (2016). A Study on the Role of Motivation in Foreign Language Learning and Teaching. *International Journal of Modern Education and Computer Science, 4*(7), 9-16. <http://dx.doi.org/10.5815/ijmecs.2012.07.02>
- Gilakjani, A.P., & Sabouri, N.B. (2016). A Study of Factors Affecting EFL Learners' Reading Comprehension Skill and the Strategies for Improvement. *International Journal of English Linguistics, 6*(5), 180-187. <http://dx.doi.org/10.5539/ijel.v6n5p180>

- Gower, R., Phillips, D., & Walters, S. (1995). *Teaching Practice Handbook*. Macmillan Education.
- Grabe, W., & Yamashita, J. (2022). *Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice*. 2nd ed. Cambridge University Press.
- Grensbacher, M. A., & Kaschak M. P. (2013). Text Comprehension. In D. Reisberg (Ed.) *The Oxford Handbook of Cognitive Psychology* (pp. 462-474). Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195376746.013.0029>
- Hadfield, J., & Hadfield, C. (2008). *Introduction to Teaching English*. Oxford University Press.
- Handayani, W. & Widijantie, N. (2021). An Analysis of Previewing Reading Strategy in Business Texts: A Think Aloud Protocol Study. *International Journal of English and Cultural Studies*, 4(1), 30-38. <https://doi.org/10.11114/ijecs.v4i1.5151>
- Harmer, J. (2007). *How to Teach English* (2nd ed.). Oxford: England Ocelot Publishing.
- Kalmus, V., Masso, A., & Linno, M. (2015). *Kvalitatiivne sisuanalüüs*. Tartu Ülikool.
<https://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalyys>
- Kaya, E. (2015). *The Role of Reading Skills on Reading Comprehension Ability of Turkish EFL Students*. *Üniversitepark Bülten*, 4(1-2), 37-5. <http://dx.doi.org/10.12973/unibulletin.412.4>
- Kärbla, T., Uibu, K., & Männamaa, M. (2020). Teaching strategies to improve students' vocabulary and text comprehension. *European Journal of Psychology of Education*, 36, 553–572. <https://doi.org/10.1007/s10212-020-00489-y>
- Käsper, M., Uibu, K., & Mikk, J. (2020). Primary school teachers' teaching strategies for the development of students' text comprehension, *Education 3-13*, 48(5), 512-526. DOI: 10.1080/03004279.2019.1623282
- Lagerspetz, M. (2017). *Ühiskonna uurimise meetodid: sissejuhatus ja väljajuhatus*. TLÜ Kirjastus.
- Lepik, K., Harro-Loit, H., Kello, K., Linno, M., Selg, M., & Srtömpl, J. (2014). *Intervjuu*. Tartu Ülikool. <https://samm.ut.ee/intervjuu>
- Lindsay, C., & Knight, P. (2006). *Learning and Teaching English: A Course for Teachers*. Oxford University Press.
- Miles, J., & Gilbert, P. (Toim). (2005) *A Handbook of Research Methods for Clinical and Health Psychology*. Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/med:psych/9780198527565.001.0001>

- Must, O., Must, A., & Raudik, V. (2001). Lugemiskirjaoskus. *Akadeemia*, 7, 1431–1448.
- OECD (2019). *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*, PISA, OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>.
- Olev, A., & Alumäe, T. (2022). Estonian Speech Recognition and Transcription Editing Service. *Baltic J. Modern Computing*, 10(3), pp. 409–421.
<https://doi.org/10.22364/bjmc.2022.10.3.14>
- Oukaci, K., & Baz, T. (2021). *Investigating the Effects of Vocabulary Learning Strategies on Reading Comprehension Skill in EFL Classes: The Case of First year Pupils in the Secondary School "Slimani Mohand" in Freha*. Magistritöö. Université Mouloud Mammeri Tizi Ouzou
- Philip, B., & Anak Martin Noel, N. (2017). Strategic processing of academic text: Identifying a strategic reader. *Journal of Creative Practices in Language Learning and Teaching (CPLT)*, 5(2), 37-51. <https://cplt.uitm.edu.my/v1/images/v5n2/Article3.pdf>
- Pratiwi, E. (2019). Strategies of Reading Skills for English Language Class. *Esteem Journal of English Education Study Programme*, 2(1), 1-8.
<https://doi.org/10.31851/esteem.v2i1.3470>
- Scrivener, J. (2011). *Learning Teaching. 3rd edition*. Macmillan Education.
- Snow, C. E. (2010). Reading Comprehension: Reading for Learning. *International Encyclopedia of Education*. 3rd ed. 413-418. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.00511-X>
- Stratton, S. (2021). Population Research: Convenience Sampling Strategies. *Prehospital and Disaster Medicine*, 36(4), 373-374. doi:10.1017/S1049023X21000649
- Subbasis, N. (2016). Text, Text Factors and Reading Comprehension: Issues of Bilingual Learners. *Folklore Foundation. Lokaratna*, 5, 214-225.
- Sumirat, R., Padilah, C., & Haryudin, A. (2019). The Use of Predictions Strategy in Improving Students' Reading Comprehension. Project. *Professional Journal of English Education*, 2(4), 521-525. <http://dx.doi.org/10.22460/project.v2i4.p521-525>
- Zwiers, J. (2010). *Building Reading Comprehension Habits in Grades 6-12: A Toolkit of Classroom Activities*. (2nd ed.). International Reading Association, Newark, DE.
- Toprak, E., & Almacioğlu, G. (2009). Three Reading Phases and Their Applications in the Teaching of English as a Foreign Language in Reading Classes with Young Learners . *Journal of Language and Linguistic Studies* , 5(1) , 0-36.

- Wardhaugh, R. (2006). Linguistic insights into reading process. *Language Learning*, 18(3-4), 235–252.
- Westwood, P. (2001). *Reading and Learning Difficulties. Approaches to teaching and assessment*. The Australian Council for Educational Research Ltd.
- Willis, J. (2008). *Teaching the Brain to Read. Strategies for Improving Fluency, Vocabulary, and Comprehension*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Woolley, G. (2011). *Reading Comprehension: Assisting Children with Learning Difficulties*. Springer Dordrecht Heidelberg. London New York
- Yu, X. (2021). Text complexity of reading comprehension passages in the National Matriculation English Test in China: The development from 1996 to 2020. *International Journal of Language Testing*, 11(2), 142-167.
- Yusuf, Q., Yusuf, Y. Q., Yusuf, B., & Nadya, A. (2017). Skimming and Scanning Techniques to Assist EFL Students in Understanding English Reading Texts. *Indonesian Research Journal in Education [IRJE]*, 1(1), 43-57. <https://doi.org/10.22437/irje.v1i1.4338>

Lisad

Lisa 1. Intervjuukava

Sissejuhatus

Täna, et Te olete nõus osalema minu magistratöö uuringus. Uuringu eesmärk on välja selgitada õpetajate arvamused tekstimõistmisoskuse arendamise kohta II kooliastme inglise keele tundides. Intervjuu on konfidentsiaalne, Teie nimi ei kajastu uuringutulemustes.

Kas Teile sobib, kui ma meie intervjuud salvestan, et hiljem see transkribeerida?

Panen intervjuu salvestama.

Taustinfo õpetaja kohta

1. Kui kaua Te olete inglise keelt õpetanud?
2. Millistele II kooliastme klassidele Te inglise keelt annate?
3. Kuivõrd Te oma inglise keele tundides keskendute õpilaste lugemis- ja tekstimõistmisoskuse arendamisele?

Põhiküsimused

4. Milliseid lugemisviise Te kasutate II kooliastme õpilaste tekstimõistmisoskuse arendamisel inglise keele tundides?

Kui õpetaja ei oska vastata, siis selgitan allolevaid mõisteid.

* Üldlugemine (ingl *skimming*) on lugemisviis, kus teksti loetakse kiiresti, et saada sellest põgus ülevaade (Scrivener, 2011).

* Valiklugemine (ingl *scanning*) on viis, mida lugeja rakendab, kui ta otsib tekstist spetsiifilist infot, näiteks mõnda kindlat sõna, nime, aadressi või numbrit (Lindsay & Knight, 2006).

* Süvalugemine (ingl *intensive reading, reading for detail*) vajab lugeja poolt teksti süvenemist ning keskendumist, lugeja loeb teksti rahulikult ning võtab selleks aega.

- a. Kuivõrd kasutate üldlugemist? Milliseid harjutusi Te selleks kasutate ja mis põhjusel?
- b. Kuivõrd kasutate valiklugemist? Milliseid harjutusi Te selleks kasutate ja mis põhjusel?
- c. Kuivõrd kasutate süvalugemist? Milliseid harjutusi Te selleks kasutate ja mis põhjusel?
- d. Kas Te kasutate veel mõnda lugemisviisi? Kui jah, siis millist? Milliseid harjutusi Te selleks kasutate ja mis põhjusel?

5. Milliseid lugemisviise ja nendega seotud harjutusi peate II kooliastme õpilaste jaoks tõhusaks tekstimõistmisoskuse arendamisel inglise keele tundides?

- a. Kui tõhusaks peate üldlugemist ja sellega seotud harjutusi? Palun põhjendage.
- b. Kui tõhusaks peate valiklugemist ja sellega seotud harjutusi? Palun põhjendage.
- c. Kui tõhusaks peate süvalugemist ja sellega seotud harjutusi? Palun põhjendage.

6. Milliseid õpilaste tekstimõistmisoskuse arendamisega seotud strateegiaid kasutate II kooliastme inglise keele tundides?

Kui õpetaja ei oska vastata, siis selgitan allolevat mõistet.

* Tekstimõistmisstrateegiad on (meta)kognitiivsed tahtlikud ja sihipärased tegevused, mille eesmärgiks on arendada tekstide mõistmist. Need annavad lugejale võimaluse kontrollida, jälgida ja edendada oma tekstimõistmise taset (Kärbla jt, 2020).

Kui õpetajal ei tule ühtegi strateegiat: eelteadmiste aktiveerimine ja oma tekstimõistmise jälgimine lugemise ajal.

- a. Millised strateegiaid kasutate lugemiseelses etapis? Palun põhjendage.
- b. Milliseid strateegiaid kasutate lugemisaegses etapis? Palun põhjendage.
- c. Milliseid strateegiaid kasutate lugemisjärgses etapis? Palun põhjendage.

7. Milliseid tekstimõistmisoskuse arendamisega seotud strateegiaid peate II kooliastme õpilaste jaoks tõhusaks inglise keele tundides?

- a. Milliseid strateegiaid peate tõhusaks lugemiseelses etapis? Palun põhjendage.
- b. Milliseid strateegiaid peate tõhusaks lugemisaegses etapis? Palun põhjendage.
- c. Milliseid strateegiaid peate tõhusaks lugemisjärgses etapis? Palun põhjendage.

8. Kui heaks hindate oma teadmisi seoses lugemisviisidega? Palun põhjendage.

9. Kui heaks hindate oma teadmisi seoses tekstimõistmisoskuse arendamisega seotud strateegiatega? Palun põhjendage.

10. Millised on Teie arvates põhilised raskused II kooliastme

õpilastele tekstimõistmisoskuse arendamisel inglise keele tundides?

- a. Millised on erinevad tekstiga seotud raskused? Tooge palun näiteid raskustest, mida olete oma II kooliastme inglise keele tundides kogenud.
- b. Millised on erinevad keskkonnaga seotud raskused? Tooge palun näiteid raskustest, mida olete oma II kooliastme inglise keele tundides kogenud.

- c. Millised on erinevad õpilase endaga seotud raskused? Tooge palun näiteid raskustest, mida olete oma II kooliastme inglise keele tundides kogenud.
- d. Võiks anda õpetajale võimaluse ka omalt poolt veel raskusi välja tuua, kui soovib.

11. Milliseid lahendusi Te välja pakute raskuste ületamiseks?

- a. Millele peaksid õpetajad õpilaste tekstimõistmisoskuse arendamisel inglise keele tundides rohkem tähelepanu pöörama?
- b. Milliseid harjutusi soovitaksite tekstimõistmisoskuse arendamiseks II kooliaste inglise keele tundides?

LÕPUOSA

- Mida Te soovite veel teema kohta lisada? Kas Teil on veel mõtteid, mida sooviksite jagada tekstimõistmisoskuse arendamise kohta?

Täna Teid intervjuus osalemise eest. Kordan, et intervjuu on konfidentsiaalne ja Teie nimi ei kajastu uuringutulemustes. Kui Teil on soovi, siis enne analüüsimist võin Teile saata intervjuu transkriptsiooni Teile läbilugemiseks.

Lõpetan salvestamise.

Lisa 2. Kolmanda uurimisküsimuse kategooriad ja koodid

Raskused tekstimõistmisoskuse arendamisel II kooliastme inglise keele tundides

1) Tekstiga seotud raskused

- a) Tekst ebahuvitav (nt vana/aegunud, liiga üldine jne)
- b) Teksti keel liiga raske (nt sõnavara)
- c) Tekst pole eakohane
- d) Teksti vormistus ebasobiv (nt erivajadustega õpilast silmas pidades)
- e) Tekst pole seotud päriseluga

2) Keskkonnaga seotud raskused

- a) Segavad faktorid klassis (nt teised õpilased)
- b) Segavad faktorid väljaspool klassi (vist mainis ainult üks õpetaja)
- c) Liiga suured keelerühmad (vist ka üks õpetaja)

3) Õpilasega seotud raskused

- a) Õpilane ei suuda keskenduda (nt erinevate segajate tõttu)
- b) Õpilasel on madal enesehinnang (nt madalama keeletaseme tõttu)
- c) Õpilastel on erinev keeletase/varasemad teadmised (seetõttu ka lugemistempo erinev)
- d) Õpilastel puudub huvi, harjumus ja/või motivatsioon (nt keeletasemete erinevuse tõttu, mugavuse tõttu jne)
- e) Õpilane ei oska teha tekstiga seotud ülesannet (nt kokkuvõtte tegemine, õigete vastuste leidmine tekstist)

4) Õpetajaga seotud raskused

- a) Tekst ei kõneta õpetajat
- b) Õpetaja ei suuda õpilaste huvi üleval hoida
- c) Õpetaja ei suuda kõigile õpilastele teksti sobivaks muuta

Lisa 3. Kolmanda uurimisküsimuse kodeerimise väljavõte

A: Väga hea, siis ma läheks natuke nende raskuste juurde, et millised on põhilised raskused teise kooliastme õpilaste tekstimõistmiskuse arendamisel. Et näiteks, mis on tekstiga seotud raskused?

B: Mõnikord see tekst on, kui ta juba vanem õpik, siis see tekst on juba selline õpilase jaoks igav või aegunud, et on olnud see nii aegunud ja õpilane ei tahagi, tal ei ole huvi seda lugeda. Tekst on ebahuvitav, või vana, et ei kõneta õpilast, siis see tekst võib olla õpilase jaoks liiga keeruline, et ta ei mõista neid sõnu või väljendeid, mis tal seal on, et ta lihtsalt ei saagi aru, see ei ole tema tase. Või siis, või siis ongi tekst selline, et ei ole mõeldud sellele eale, et ta võib olla õpikus, mis on koostatud täiskasvanule või, või noh, teismelisele siis, ja siis sa ei saa seda viiendas klassis kasutada. Või neljandas, et ei ole nagu hea kohane. Ma ei tea või siis meil on erinevad õpiraskused ka ja võib-olla õpilase jaoks see tekst on liiga väike. Mõned tahavad, et see tekst oleks koostatud mingi laiemaga reavahega, ja no sellised nüansid võivad ka seal mõjutada veel.

A: Mhmm, aga milliseid raskusi võib tulla keskkonnaga seotult, et ümbritsev keskkond?

B: No, võib-olla lärm klassis, et lärmi tõttu õpilane ei saa keskenduda, et sealt ei saagi mingit tulemust head. Võib-olla lärm võib tulla klassist väljaspoolt ka küll on need lumepuhurid ja lehepuhurid ja et on lihtsalt häirivaid faktoreid ja lärm võib-olla ma ei teagi. Valgust on alati piisavalt olnud, et noh, ma ei teagi, muide selliseid ekstreemsusi ei olegi olnud või mis häiriks.

A: Mhmm, mhmm. Ja milliseid raskusi võib-olla õpilase endaga seotud, et õpilase enda sees mõni raskus?

B: Vahele õpilane ei suudagi ennast häälestada sellele tekstile, et ta on kas liiga ärevil, liiga väsind juba, hajevil ta ei suuda lugeda. Siis ma ei tea, kõht on vahepeal tühi neil juba ja sellised faktorid, mis hakkavad mõjutama tulemust. Mõnele õpilasele annan teksti kätte, siis ta ütleb mulle ahh lähebki pahasti, ma nagunii ei saa aru, et mingi mada enesehinnang hakkab takistama juba. Ma ei tea praegu midagi muud pähe ei tule.

A: Tuleb mõni raskus veel meelde, mis ei olnud praegu sellega seotud, mida ma küsisin?

B: Väib-olla see tekst, natuke annab ei kõneta, et siis siis ta ei oska seda käsitleda ka või

U user
Tekst igav/ebahuvitav (sest aegunud/vana)
Vastake

U user
Tekst/sõnavara liiga keeruline
Vastake

U user
Tekst pole eakohane
Vastake

U user
Teksti vormistus (nt tekst ja selle reavahe liiga väike)
Vastake

U user
Segajad (nt lärm, teised õpilased jne) klassis või väljaspool seda

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Elis Tõnisson,

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

Elis Tõnisson

17.05.2023