

Tartu Ülikool
Sotsiaal- ja haridusteaduskond
Klassiõpetaja õppekava

Mari Tikk

ÕPETAJATE HINNANGUD KUUENDATES KLASSIDES
ENIMKASUTATAVALE INGLISE KEELE ÕPIKULE

Magistritöö

Juhendaja: Evi Saluveer, MA

Läbiv pealkiri: Õpetajate hinnangud inglise keele õpikutele

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: Evi Saluveer

.....

Kaitsmiskomisjoni esimees: Anu Palu, PhD

.....

Tartu 2013

Õpetajate hinnangud kuuendates klassides enimkasutatavale inglise keele õpikule

Resüme

Õpikud on õppetöö läbiviimise aluseks. Selleks, et saada kasutatavast õpikust head ülevaadet ning selgitada välja selle kitsaskohad, tuleks õpetajatel hinnata õpiku erinevaid aspekte.

Käesoleva magistritöö eesmärgiks oli välja selgitada õpetajate hinnangud kuuendates klassides enimkasutatavale inglise keele õpikule, milleks osutus 2006. aastal ilmunud *I Love English 4*, mida õpetajate hinnangute põhjal analüüsiti. Uurimusest selgus, et õpetajad olid enim rahul selle välimuse ning ülesehitusega. Välimuse juures hinnati kõrgeimalt teksti kirja suurust ning struktuuri puhul sõnastiku olemasolu. Veel tõid õpetajad välja, et tööjuhised on õpikus esitatud selgelt. Heaks hinnati ka õpetajaraamatu ülesehitust ja kuulamismaterjalide kvaliteeti. Vähem oldi rahul mõningate keeleõpetuse aspektidega, sealhulgas harjutuste arvu ning tekstide ea- ja ajakohasusega.

Märksõnad: keeleõpik, õpetajate hinnangud, hinnatavad aspektid

The Teachers' Evaluation of the Sixth Grade English Language Textbook

Abstract

Course-books are the foundation of teaching. While evaluating language textbooks, teachers should consider various factors. Assessing different aspects provides a broad overview of the learning material and helps to identify its shortcomings. The aim of the present thesis was to find out teachers' opinions of the English language course-book, which is being used in the 6th form. According to the results of the survey, the most commonly used course-book was *I Love English 4* (published in 2006), which was also analyzed based on the teachers' answers. The results showed that the teachers were most content with the course-book's physical appearance and structure. They were satisfied with the font size of the text and appreciated that the course-book had a glossary. Furthermore, the teachers were of the opinion that both the instructions and the structure of the teacher's book were clear and the quality of listening materials good. The teachers' evaluation indicated that there were some shortcomings concerning the aspect of language teaching, for example, an inadequate number of exercises. They also wished that the texts were more up-to-date and better suited for the agegroup.

Keywords: course-book, teachers' assessments, evaluative aspects

Sisukord	
Sissejuhatus.....	4
Õpiku definitsioon	4
Õpiku funktsioonid	5
Keeleõpiku hindamise vajadus	9
Õpiku hindamise viisid	9
Kontrollnimekiri hindamisvahendina	10
Varasemad uurimused	11
Uurimuse eesmärgid ja uurimisküsimused	13
Meetod	14
Valim.....	14
Mõõtevahend	14
Protseduur.....	15
Andmeanalüüsi meetodid	15
Tulemused.....	16
Õpiku välimus ja struktuur	16
Õpiku sisu vastavus õpilaste vajadustele	17
Kultuuriaspektide käsitlemine	20
Lisamaterjalid	21
Õpiku puudused	23
Tööstaaži mõju õpetajate hinnangutele	24
Arutelu	25
Piirangud	31
Kasutatud kirjandus	33
Lisa 1. Küsimustik	
Lisa 2. Diagramm. Erinevate inglise keele õpikute protsentuaalne jaotuvus	
Lisa 3. Tabel. Sõltumatute gruppide t-test hinnangute keskmiste võrdlemiseks lähtuvalt tööstaažist	

Sissejuhatus

Võõrkeeleõppes on õpik enimkasutatav ning efektiivseim õppevahend (Kayapinar, 2009; Tok, 2010), kuid selle sobivuse hindamisele pööratakse vähe tähelepanu (Ajayi & Lasisi, 2005; Peacock, 1997). Põhjaliku analüüsi asemel vaatavad õpetajad üldise ülevaate saamiseks õpikus oleva materjal kiiresti läbi ning langetavad otsuse esmamulje põhjal (Peacock, 1997). Kuna paljudel õpetajatel pole aega lisamaterjalide koostamiseks ning õpetamisel lähtutakse enamjaolt õpikus pakutavast, on õpik õppetöö lahutamatu osa ning selle hindamine oluline (Kitao & Kitao, 1997). Õpikuid hindavaid uurimusi tuleks läbi viia, kuna õpikud on tugevalt seotud õppimisega. Kui õpik sisaldab eksitavat või väärat informatsiooni, omandab õpilane valed teadmised (Alamir, 2008). Õpik pole õpetajale oluline ainult seetõttu, et pakub raamistikku õpieesmärkide saavutamiseks, vaid see on õpetajale juhendajaks ning lihtsustab tundide läbiviimist (Cakit, 2006). Selleks, et selgitada välja õpiku kitsaskohad ning saada sellest head ülevaadet, peaksid õpetajad ise kasutatava õpiku sobivust hindama (Tomlinson, 2003; Kerge & Mäekivi, 2007). Seda isegi juhul, kui riigi esindusorganid määravad, milliseid õpikuid õppetöös kasutada, sest iga õpiolukord on individuaalne (Cakit, 2006). Õpetajad rakendavad õpikut realselt ja on seega pädevad seda hindama (Gaona, 2000, Tok, 2010).

Keeleõpikute analüüsimiseks on välja töötatud erinevaid kontrollnimekirju. Mitmed uurijad (McDonough & Shaw viidatud Chambers j, 1993; Peacock, 1997) on leidnud, et õpetajatele on abiks lühikesed ja praktilised kontrollnimekirjad. Eestis ei ole autorile teadaolevalt läbi viidud laiaulatuslikumaid uuringuid õpetajate hinnangutest võõrkeele õpikutele. Kuna õpikuid peetakse keeleõppe võtmelementideks (Cakit, 2006; Jalai, 2011; Lawrence, 2011; Hutchinson & Torres, 1994), on teema käsitlemine oluline. Käesoleva uurimuse eesmärgiks on välja selgitada inglise keele õpetajate hinnangud kuuendates klassides enimkasutatavale keeleõpikule.

Õpiku definitsioon

Õpiku mõiste määratlused on varieeruvad. Sageli vaadeldakse õpikut materjalide kogumina, kuhu kuuluvad õpik (*student's book*), töövihik (*workbook*), õpetajaraamat (*teacher's book*), CD-d ja videod (Gover, Philips & Walters, 1995). Võõrkeele õpiku juurde võivad kuuluda ka mängud, tabelid ja (käpik)nukud, kuid üldiselt sisaldab see tekste, millega kaasnevad grammatika, sõnavara ja kirjutamise harjutused (Thornbury, 2006). Tok (2010) jaotab õppematerjalid trükitud (õpik, töövihik, õpetajaraamat), mittetrükitud (helilint,

videokassetid) ning arvutipõhisteks materjalideks. Eesti kirjastajatest lisab Koolibri üldjuhul õppekomplekti õpiku, töövihiku, kontrolltööde kogumiku, õpetajaraamatu ning vajadusel seinatabelid ja CD-d (Lang, 2004).

Mõned autorid lähtuvad oma definitsioonides õpiku süstemaatilisusest. Ur'i (1991) järgi on õpik raamat, mis annab õpetamiseks süstemaatilise aluse. Eesti entsüklopeedia põhjal on õpik õppeainet või kursust süstemaatiliselt käsitlev eakohane õppevahend, ka õppekirjanduse liik. Sealjuures peab kooliõpik vastama õppekavale nii suures ulatuses kui võimalik (Kaevats, 1998). Õpiku mõiste on eraldi määratletud õppekavas. Õpikute, töövihikute, tööraamatute ja muu õppekirjanduse riiklikule õppekavale vastavuse kinnitamise tingimuste kohaselt on õpik õpilasele mõeldud kirjalik õppevahend, mis arvestab riiklikus õppekavas sätestatud õppe- ja kasvatustegevuse eesmärkide, riikliku õppekava põhimõtete, kooliastme ja läbivate teemade pädevuste, ainekava eesmärkide, tundide/kursuste kohustuslikku arvu, sisu ja õpitulemustega (Õpikute, töövihikute..., 2007).

Mitmed autorid samastavad õpikut käsiraamatuga (*handbook*). Õpikut võib vaadata kui harjutusteraamatut õpilasele ning käsiraamatut õpetajale, kuna see pakub õpetamiseks erinevaid meetodeid ja tehnikaid (Hedge, 2003) näidates, kuidas omandada teadmisi (Aziz, 2003). Sheldon (1987, viidatud Arikan, 2008 j) lisab, et õpik on kaubanduslikel kaalutlustel avaldatud raamat, mille peamiseks eesmärgiks on abistada õpilasi keele- ja suhtlemisalaste teadmiste omandamisel. Toetudes eelnevale võib õpikut kokkuvõtvalt defineerida kui õppematerjalide kogumit, mis abistab õpilast õppimisel ja õpetajat õpetamisel ning mis on kooskõlas riikliku õppekavaga, tagades õppeprotsessi süstemaatilisuse.

Õpiku funktsioonid

Võõrkeele õpetamine ei pea tingimata tähendama õpetamist õpiku järgi, kuid hetkel on see enamjaolt kõige levinum õpetamisviis. Seetõttu on oluline mõista, milline on või peaks olema õpiku roll õppimis- ja õpetamisprotsessis (Jalai, 2011). Õpikud lihtsustavad õpetaja tööd, aidates hoida aega kokku tunni planeerimisel ning võimaldades õpetajatel enam keskenduda olemasolevate materjalide kohandamisele kui uue kokkupanemisele (Chou, 2010; Ur, 1991). Lisaks on olemasoleva materjali kasutamine finantsiliselt vähem kulukas kui uue õppematerjali koostamine (Özdemir, 2007).

Õpiku üheks peamiseks funktsiooniks on muuta olemasolevad teadmised õpilastele kättesaadavaks lihtsaimas organiseeritud vormis (Cunningsworth, 1995; Tok, 2012). Õpiku efektiivsust mõjutab õpilaste ja õpetajate suhtumine sellesse kui õppevahendisse. Õpetajate

jaoks on õpik juhendaja, toetaja, õppematerjali allikas, piirangute seadja ja alusmaterjal, millele õpetamisel toetuda (Hutchinson & Torres, 1994; McGrath, 2006; Richards, s.a; Tomlinson, 2008). Õpikud on koostatud kindlate põhimõtete järgi. Kindel struktuur annab nii õpetajatele kui õpilastele teatava turvalisuse – sidusa raamistiku, mille järgi õppida ja korrata (Crawford, 2002; Gover et al., 1995; O'Neill, 1982; Ur, 1991), võimaldades nii õpilastel erinevates klassides õppida sarnaseid teemasid ja neid ühtemoodi testida. Hästi koostatud õpikutes on materjal kaasaegne (Masuhara ja Tomlinson, 2008), kontrollitud ning täidab oma eesmärgi, andes korrektseid mudeleid keele õppimiseks (Richards, s.a).

Nii õpilased kui õpetajad soovivad visuaalselt stimuleerivat materjali, mis oleks kergesti jälgitav. Üldine õpiku ülesehitus (sh sisukord ja sõnastik), disain ning struktuur peaksid olema kergestijälgitavad ning visuaalselt virgutavad (Alamir, 2008; Garinger, 2002). Nii kirja suurus (Özdemir, 2007) kui illustratsioonid peaksid olema õppijasõbralikud ning tekitama positiivseid emotsioone, motiveerides seeläbi õpilasi õppima (Alamir, 2008). Õpiku illustratsioonide ning välimuse puhul peetakse oluliseks ka värvikasutust (Masuhara & Tomlinson, 2008). Samas tuleb jälgida, et illustratsioonidel oleks õigustatud funktsioon. Arikani (2009) uurimusest selgus, et õpetajaid pigem häirisid ilma konkreetse funktsioonita dekoratiivsed pildid. Illustratsioonil võib olla mitmeid funktsioone. Näiteks motiveerib see lugema, soodustab kujutluspiltide tekkimist, annab võimaluse võrdlemiseks, soodustab mõistmist ning mõtlemist, toob välja teksti peaidee ning toetab hoiakute moodustumist ja kinnistumist (Mikk, 1995). Eespool nimetatud kriteeriume on oluline hinnata, sest materjali organiseeritus ning esitlusviis kujundavad õpilase nägemust keelest (Nunan, 1991, viidatud Al-Sowat, 2012 j).

Kuna keel on vahend, mille abil jagatakse informatsiooni vahetult, peaks oluline osa tunnist keskenduma spontaansete keele produtseerimisele (O'Neill 1982) ning tutvustama sealhulgas mitmesuguseid tõhusaid suhtlusviise (Masuhara & Tomlinson, 2008). Selle saavutamiseks peaks õpik sisaldama harjutusi, kus õpilased saavad keelt avastada, uurida ja loominguiliselt kasutada (Cunningsworth, 1995). Nii tekib õpilastel keelega isiklikum kokkupuude ning nad mõistavad paremini keele õppimise mõtet. Siinkohal rõhutab Masuhara, et õpiku ülesandeks on nii õpetajatele kui õpilastele näidata, et ei ole olemas neutraalseid, halbu või perfektseid keelekasutajaid. Täiendavalt peaks õpik võimaldama õpetajal saada ja õpilastele anda kohest tagasisidet harjutuse sooritamise kohta (Masuhara & Tomlinson, 2008). Õpikus olevad juhised peaksid olema selged, et nii õpilased kui õpetajad teaksid, mida antud harjutuses oodatakse (Kitao & Kitao, 1997).

Hea õpik peaks tagama tasakaalu kõikide keeleosaoskuste vahel, sest reaalses suhtluses kasutatakse neid kombineeritult (Cakit, 2006, Irena & Marcela, 2006). Lisaks peaks õpikutes käsitlema võrdselt ning tasakaalustatult ka osaoskuste alaoskusi nagu grammatika, sõnavara, hääldus ja õigekiri. Õpilase sõnavarateadmiste laienemine suurendab kindlust ka grammatika kasutamisel. Õppija teadmiste laienedes peaksid järjest keerulisemaks muutuma nii sõnavara kui grammatikalised konstruktsioonid (Irena & Marcela, 2006). Nii õpiku tekstides kui osaoskuste õpetamisel tuleks lihtsamalt keerulisemale liikuda väikeste osade kaupa, süstematiseeritult ning iga uus osa peaks olema loogiliselt seotud eelnevalt õpituga. Siinkohal on oluline, et nii õpikus kui tunnis käsitletav oleks mahult ja keerukuselt vastavuses õpilaste eaga (Cunningsworth, 1995). See tähendab, et tegevused, harjutused ja tekstid peaksid õpilastele pakkuma parajat pingutust ja eduelamust nende sooritamisel (Howard & Major, s.a; Kitao & Kitao, 1997). Kordamise kaudu salvestub õpitu pikaajalisse mällu ning seega on keeleoskuse omandamisel oluline eelnevalt õpitud materjali pidev käsitlemine edasistes õppetükkides (Cunningsworth, 1995).

Õpik peaks aitama kaasa õpilase sõltumatuse arenemisele, suunates neid ennast püstitama ning saavutama õpieesmärke (Cunningsworth, 1995). Selleks peaks õpik arvestama erinevate õpistiilidega ning sisaldama materjale, mis võimaldaksid õpilasel iseseisvalt õppida. Lisatud peaks olema tööjuhendid ning vastustelehed enesekontrolliks (Graves, 2000, viidatud Irena & Marcela, 2006 j). Õpikutega kaasneb üldjuhul hulk kasulikku lisamaterjali nagu töövihik, CD, videod ja õpetajaraamat (Richards, s.a), mis toetavad õppimisprotsessi (Kitao & Kitao, 1997). Õpetajaraamat ei sisalda mitte ainult instruktsioone, vaid ka alternatiivseid harjutusi ning annab soovitusi lisamaterjalide leidmiseks (Harmer, 2007). Õpetajaraamat aitab kaasa õpetamisoskuste arenemisele ning õpetab keele- ja kultuurialast informatsiooni kõige efektiivsemalt kasutama (Hemsley, 1997).

Õpik peaks vastama õpilaste vajadustele mitmel moel, mitte ainult lähtuma keelelistest eesmärkidest. Nii peaks õpik arvestama õpilaste kultuurilise tausta, vanuse, huvide ja võõrkeele omandamise eesmärkidega (Garinger, 2002). Viimase paari kümnendi vältel on üheks suuremaks muutuseks keeleõppes just kultuuri õpetamise tähtsuse suurenemine. Oluline ei ole ainult keeleline pädevus. Teadmine sellest, millised väärtused, traditsioonid, uskumused, tabud ja ajalooline taust ühendavad teistest maadest pärit inimesi, omab kultuuridevahelisel suhtlusel suurt tähtsust (Council of Europe, 2001). Kultuurialane teadlikkus võimaldab õpilasel keelt paremini mõista, mõjutades keeletunnetust. Samuti lihtsustab see saadud teabe tõlgendamist (Alptekin, 1993; Council of Europe, 2001), aidates õpilastel korrektselt suhelda (Hsueh, 2009). Kuna tänapäeva koolides ja klassides õpivad

erinevat päritolu õpilased ning ühiskond muutub üha enam multikultuursemaks, peaksid õpetajad tegema kindlaks, kas õpikus esitatud kultuurialane teave (sh illustratsioonid) on täpne, mitmekesine, eelarvamuste ning stereotüüpide vaba (Thompson, 1993, viidatud Kahimbaara, 2000 j) ja ajakohane (Kitao & Kitao, 1997).

Kuigi mitmed uurijad on põhjendanud õpiku olulisust õpetamisel, lähevad arvamused lahku osas, kas õpikud reaalselt aitavad õppeprotsessile kaasa või takistavad seda (Lawrence, 2011). Bell ja Gover (1998, viidatud Rubdy, 2003 j) leiavad, et ükski õpik ei saa vastata kõikide õpilaste vajadustele. Seega on üldkasutatavate õpikute põhiliseks kitsaskohaks nende üldisus, mittevastavus kindlale õppijate grupile, konkreetsele kultuurile või hariduslikule kontekstile (Howard & Major, s.a). Õpikud ei hõlma üldjuhul erinevaid õppimisstiile ja strateegiaid (Ur, 1991). Lisaks võib neis olev teemade valik osutada kultuurilises mõttes ebasobivaks, olla kasin (Harmer, 2007) ega pruugi õpilasi puudutada (Ur, 1991). Sageli võib õpiku materjal olla ilustatud ehk teisisõnu jäetakse kajastamata vastuolusid tekitavad teemad (Richards, s.a). Samuti väidetakse, et õpetamine ainult õpikule ja õpetaja tööraamatule tuginedes on mehhaaniline ja vähendab õpetaja osatähtsust (Richards, s.a; Ur, 1991), sest õpetaja peamine ülesanne on sellisel juhul kellegi toodetud materjali esitamine (Richards, s.a). Mitmed autorid (Dalby, 2009; Gover, et al., 1995; McGrath, 2006) leiavad, et õpik võib kogenenud õpetajate loominguilisust ja vabadust piirata. Negatiivsena tuuakse välja veel õpikute kõrget hinda (Richards, s.a). Kuigi õpikute kasutamise puhul võib esineda mõningaid negatiivseid faktoreid, on õpiku kasutegur siiski suurem. Lisaks on võimalik mõningaid puudusi leevendada. Näiteks leiab O' Neill (1982), et iga õpik sisaldab sarnaseid elementaarseid baaselemente (keelestruktuure), millele keelõpe on üles ehitatud. Baasmaterjali on võimalik erinevatel viisidel näitlikustada ning illustreerida, et erinevad õpilased näeksid õpetatava asjakohasust. See omakorda näitab, et sama õpikut on võimalik edukalt kasutada erinevates õppegruppides ning ühte õpetamissituatsiooni mitte sobiv õpik võib vastata paremini õppijate vajadustele teises õpetamise olukorras (O' Neill, 1982).

Tuginedes eelnevale võib öelda, et

- õpikutel on mitmeid õppetööd reguleerivaid ja soodustavaid funktsioone ning neil on kindel osa õppimis- ja õpetamisprotsessis;
- heas õpikus arvestatakse keelõppe erinevate aspektidega: seotus õppekavaga, õpiku trükitehniline kvaliteet, disain, õppija suhtlejaks kujundamine, keeleosaoskuste ja alaoskuste (grammatika, sõnavara, õigekiri) õpetamine, kultuurialase teabe korrektne ning mitmekesine esitus ning lisamaterjalide kvaliteet;

- õpetajad saavad leevendada õpiku puudusi kohandades õppematerjali vastavalt õpilaste vajadustele.

Keeleõpiku hindamise vajadus

Õpiku hindamine on hariduslik vajadus, kuna see mõjutab otseselt õppimis- ja õpetamisprotsessi (Alamir, 2008). Täiuslikku õpikut ei eksisteeri ning seega on hindamise eesmärgiks leida õpik, mis on antud õppesituatsiooni sobivaim (Grant 1987, viidatud Tok, 2010 j). Hutchinson selgitab, et õpiku hindamine ei piirdu vaid praktilise eesmärgiga, milleks on valida sobivaim õppematerjal. Kui õpetaja hindab õpikut, areneb tema teadlikkus mitmel erineval viisil. Õpetajad suudavad põhjalikumalt analüüsida oma seisukohti keele loomuse ning õppimise kohta ning näevad paremini seost õppematerjalide ja õpisituatsiooni vahel. Seega on õpiku hindamine üks olulisemaid otsuseid, mida õpetaja peab tegema (Hutchinson 1987, viidatud Hemsley 1997 j). Lisaks kasvab õpetajate teadlikkus materjalide efektiivsuse hindamisest (Tomlinson, 2003). Pidev õppekeskkonnas viibimine ning otsene kokkupuude õpilastega on põhjuseks, miks õpetajad suudavad olulisel määral kaasa aidata õpikute koostamisel ning materjalide valimisel (Kahimbaara, 2000). Kokkuvõtvalt võib öelda, et õpikute hindamine on kasutoov mitmest erinevast aspektist. Hindamisprotsessi käigus selgub, milliseid õpiku osi oleks vaja korrigeerida, et efektiivsemalt õpetada. Ühtlasi areneb õpetaja analüüsivõime ning kasvab teadlikkus. Hindamise tulemusena on võimalik valida sobivaim õpik, mis omakorda aitab kaasa õppekvaliteedi paranemisele.

Õpiku hindamise viisid

Lynch (1996) defineerib hindamist kui süstemaatilist katset koguda informatsiooni teatud otsuste vastu võtmiseks. Tomlinsoni (2003) järgi on õpiku hindamine protseduur, mis hõlmab õppematerjali väärtuse mõõtmist ehk otsuste tegemist materjali efektiivsuse kohta, lähtudes selle mõjust kasutajatele. Õpikuid on võimalik hinnata enne kasutamist, kasutamise vältel ja peale kasutamist (Cunnigsworth, 1998; Tomlinson, 2003).

Õpiku hindamine enne selle kasutamist tähendab, et õpetajad vaatavad õpiku kiirelt läbi ning annavad esmamulje põhjal hinnangu, milline võiks olla materjali potentsiaalne väärtus õpiku kasutajatele. Hinnangu andmine õpiku kasutamise vältel on vähem subjektiivne kui enne kasutamist tehtav hindamine, kuna õpetaja teeb järeldusi juba rakendatava kohta. Õpikule hinnangu andmine peale kasutamist on kõige väärtuslikum hindamisviis, sest see võimaldab hinnata materjalide tegelikku mõju kasutajatele. Mõõta saab õpilaste saavutatud

õpiväljundeid ning seeläbi langetada edaspidi otsuseid selle kohta, mida vajadusel õpikus kohandada. Õpilaste saavutatud õpiväljundite mõõtmiseks tuleks kasutada erinevaid teste, mis näitavad, mida õpilased on omandanud. Peale testide võib mõõtvahendina kasutada eksamit, intervjuud, küsimustikke, kasutajate endi hinnangut materjali tõhususele, õpetajate kokkuvõtteid õpilaste hakkama saamise kohta. Hinnangu andmine õpikule peale kasutamist on aeganõudev ning enne peab olema selge olukord, mis eelnes uue õpiku kasutamisele (Tomlinson, 2003).

Õpiku valimine ei ole kerge ülesanne, sest sellega on seotud mitmed osapooled. See omakorda põhjustab arvamuste erisusi ja vastuseise (Tomlinson, 2003). Kui õpetajad õpetavad enam kui ühte gruppi samal tasemel õpilasi, võivad nad kasutada erinevaid õpikuid ning seejärel nende efektiivsust võrrelda (Harmer, 1998). Objektiivsema hinnangu saamiseks võib arutleda nii oma kui ka teiste koolide õpetajatega, kellel on kogemus õpikuga, mida õpetaja tahab kasutama hakata (Gunnigsworth, 1998). Hindama peaks aspekte nagu tööjuhiste ja õpiku ülesehituse selgus, tekstide mõistetavus, ülesannete usaldatavus, ülesannete saavutatavus, materjali õpetatavus, paindlikkus ja praktilisus, õpiku väljanägemine, motiveerivus, mõju ja efektiivsus (Tomlinson, 2003). Õpiku hindamisel on veel olulised õpikus oleva põhjendatavus (kas see on väärt õpetamist) ning see, kuidas õpetajad ja õpilased materjali väärtuslikkust tajuvad. Õpilased kaotavad usu õpikusse, kui nad märkavad, et õpetaja selle sisu ei väärtusta. Tähtis on ka see, mil määral õpik kaasab ja arendab õpetajat (Tomlinson, 2003) ning kuidas ta vastab õppe- ja ainekavale (Tomlinson, 2003; Garinger, 2002). Õpikus olevad tekstid peaksid arendama kõrgema astme oskusi nagu analüüsimine, sünteesimine ja hindamine (Garinger, 2002).

Tomlinson (2003) toob välja, et ilmselgelt ei saa anda õpikule kahte samasugust hinnangut, kuna õpilaste vajadused, taust ja eelistatumad õppimisstiilid erinevad konkreetsetes õppimissituatsioonides. Tähtis on õpiku valimine koostöös, seda eriti juhul, kui mitmed keeleõpetajad hakkavad kasutama sama õpikut (Chambers, 1997). Et õige õpiku leidmine oleks lihtsam, on erinevad autorid välja pakkunud mitmesuguseid nimekirju õpikute hindamiseks.

Kontrollnimekiri hindamisvahendina

Õpikute hindamiseks on välja töötatud erinevaid hindamis- või kontrollnimekirju (*checklists*). Kasutatakse ka termineid nagu hindamismudel, ankeet ja raamistik. Käesolevas töös kasutatakse eespooltoodud mõisteid samatähenduslikena. Seisukohad kontrollnimekirjade kasutamise osas on samuti erinevad. Sheldon'i (1988) sõnul on selge, et

õpiku hindamine on subjektiivne ning mitte ükski valem, süsteem või raamistik ei saa olla lõplik. Mitmed autorid (Littlejohn, 1998; Rubdy, 2003; Tomlinson, 2003) leiavad, et paljud hindamismudelid on mittetäielikud. Enne kontrollnimekirja kasutamist tuleks veenduda, et selles on piisavalt kriteeriume ning need on omavahel seotud. Hindamismudelite koostamisel tuleks arvestada, et jäetakse ruumi kohalikele kriteeriumitele (Tomlinson, 2003). Samas on leitud, et õpetajatele on abiks lühikesed ja praktilised hindamismudelid (McDonough & Shaw, 1993, viidatud Chambers, 1997 j).

Peacock'i (1997) sõnul ei kasuta paljud inglise keele õpetajad õpiku valimisel hindamismudeleid. Pigem vaadatakse õpikus olev materjali kiiresti üldise ülevaate saamiseks läbi ning seejärel langetatakse otsus saadud esmamulje põhjal. Kontrollnimekirjade vähene kasutamine õpikute hindamisel võib olla tingitud põhjusest, et paljud õpetajad ei ole teadlikud nende olemasolust. Teisalt ei vaevuta läbi lugema nimekirju, mis on liiga pikad ning keeruliselt sõnastatud. Samas leitakse, et hindamismudelid aitavad õpetajatel materjali kriitilise pilguga üle vaadata (Sheldon, 1988). Peacock (1997) rõhutab, et kuna ei ole olemas universaalset õpikut ega kontrollnimekirja, peavad õpetajad õpiku hindamisel tuginema eelkõige reaalsele õpetamissituatsioonile ning pakub välja ühe võimaliku mudeli, kombineerides teiste professionaalide nagu Matthews'i (1985), D. Williams'i (1983), R. Williams'i (1981), Cunningsworth'i (1984), Breen and Candlin'i (1987), Sheldon'i (1988) ja Roberts'i (1990) nimekirjade elemente. Peacock'i hindamisnimekiri ei lähtu ühegi maa eripärast ning on seega laialdasemalt rakendatav. Vastavat nimekirja testiti Lõuna-Koreas 1994. aastal. Leiti, et nimekirja kasutamine õpiku hindamiseks andis sellest süstemaatilisema, detailsema ning täiustatuma ülevaate. Hindamismudelite kasutamine kindlustas, et vaadati üle materjali kvaliteet, kultuurilised elemendid, sobivus, materjalide tüüp, instruksioonid kasutajatele ja lisamaterjalid, mis olid avaldatud koos õpikuga (Peacock, 1997). Kokkuvõtvalt võib väita, et õpetajatele on abiks kompaktsed ning praktilised kontrollnimekirjad, mis annavad õpikust süstemaatilise ülevaate, aidates nii õpetajatel langetada otsust õpiku sobivuse kohta.

Varasemad uurimused

Mitmed autorid on uurinud, kuidas õpetajad hindavad inglise keele tundides kasutatavaid õpikuid (Alamir, 2008; Al-Sowat, 2012; Arikan ja Tekir, 2007; Borhani & Hashemi, 2012; Cakit, 2006; Kayapinar, 2009; Özdemir, 2007). Uuritud on erinevate riikide nagu Saudi Araabia, Türgi ja Iraani õpetajate hinnanguid. Valdavalt on neis küsitud õpetajate hinnanguid õpiku aspektidele nagu välimus, ülesehitus, illustratsioonid, õpitegevused ja

harjutused, sisu, temaatika, keeleosaoskused, keeleõpetus, kultuurikäsitlemine ja lisamaterjalid. Erinevate uuringute tulemusi vaadates ilmneb, et õpetajad on enam rahul õpikute välimuse, struktuuri ja õpikus kasutatava kirja suurusega (vt nt Alamir, 2008, Al-Sowat, 2012, Borhani & Hashemi, 2012, Kayapinar, 2009, Özdemir, 2007). Samas leidsid Arikani ja Tekiri (2007) ning Cakit (2006), uurides Türgis kasutatavaid õpikuid, et õpetajate arvates ei ole nende kujundus atraktiivne ega soodusta seetõttu õppetegevust. Õpetajate hinnangud tööjuhenditele on erinevate uurimuste puhul samuti vastandlikud. Mitmetes uurimustes (Al-Sowat, 2012, Borhani & Hashemi, 2012, Özdemir, 2007) leidsid õpetajad, et õpikus antakse piisavalt tööjuhised ning need on selged ning esitatud lihtsas keeles. Seevastu Arikani ja Tekiri (2007) ning Cakiti (2006) uurimuses tõid õpetajad välja, et juhised on ebaselged või vajasisid õpilased õpetajapoolseid lisaselgitusi tööülesannete täielikuks mõistmiseks.

Vaadeldes õpetajate hinnanguid sisu erinevatele aspektidele nagu teemade eakohasus, keeletase ning harjutuste piisavus selgub, et õpetajate arvamusel erinevates uuringutes lahknevad. Kui suurem osa Saudi Araabia keeleõpetajatest leidis, et õpikus olevad teemad on eakohased (Alamir, 2008, Al-Sowat, 2012), siis Türgi (Arikani & Tekir, 2007) ja Iraani (Borhani & Hashemi, 2012) keeleõpetajad tõid välja, et teemad ei paku õpilastele huvi. Sama ilmnis ka hinnangutes õpikute sobiva keeletaseme kohta. Al-Sowat (2012) ja Kayapinar (2009) tõid oma uurimustes välja, et õpetajate hinnangul vastasid harjutused ning tekstid õpilaste keeletasemele, samas Türgi õpetajad leidsid (Arikani ja Tekir, 2007, Cakit, 2006), et õpikus olevate harjutuste ning tekstide keeletase ei ole õpilaste jaoks sobiv. Siinkohal tõid õpetajad välja, et õpiku tase oli õpilaste jaoks liiga kõrge. Leiti, et lugemistekstid olid õpilaste jaoks liiga pikad, sisaldades ülemäära keerulisi sõnu ning lauseid. Keeleõpetuse puhul lahknesid õpetajate hinnangud ka küsimuses, kas grammatika käsitletakse deduktiivselt või induktiivselt (Cakit (2006)).

Mitmeid Türgi uurimusi võrreldes selgub, et sarnaselt toodi kõige enam puudusena välja harjutuste väikest hulka ning nende ühelaadilisust (Arikani ja Tekir, 2007, Cakit, 2006, Kayapinar, 2009). Õpetajad soovisid rohkem ning mitmekesisemaid harjutusi ja mänge erinevate keeleteemade, eriti grammatika õpetamiseks. Arikani ja Tekiri (2007) uurimuses tõid õpetajad omalt poolt välja, et õpik võiks sisaldada rohkem informatsiooni teiste maade ja kultuuride kohta. Saudi Araabia uurimustes seevastu leidsid õpetajad, et teemade kinnistamiseks on esitatud piisaval hulgal mitmekesisemaid harjutusi ning õpikut kinnistatakse edasistes peatükkides (Alamir, 2008; Al-Sowat, 2012). Ka lisamaterjalide kvaliteediga olid Saudi Araabia õpetajad rahul, selgitades, et õpetajaraamat on informatiivne, pakkudes

lisaharjutusi teemade kinnistamiseks ning audiomaterjalid on sobivad (Alamir, 2008; Al-Sowat, 2012).

Uurimuse eesmärgid ja uurimisküsimused

Kuigi keeleõppes on õpik enimkasutatav ning efektiivseim õppevahend, (Kayapinar, 2009; Tok, 2010) pööratakse selle sobivuse hindamisele vähe tähelepanu (Ajayi & Lasisi, 2005; Peacock, 1997). Samas väidab Peacock (1997), et kontrollnimekirja kasutamine õpiku hindamisel aitab saada sellest süstemaatilisemat ning detailsemat ülevaadet. Tulenevalt eelnevast oli uurimuse eesmärgiks välja selgitada inglise keele õpetajate hinnangud kuuendates klassides enimkasutatavale keeleõpikule. Eesmärgist lähtuvalt püstitati järgmised uurimisküsimused:

- 1) *Milline on inglise keele õpetajate hinnangul õpiku välimus (illustratsioonid, värvid) ja struktuur (sisukord, sõnastik, peatükid)? Üldine mulje õpikust on oluline, kuna selle abil antakse õppevahendile esmane hinnang. Atraktiivne kujundus ning organiseeritud struktuur suurendab õpilaste huvi õppevahendi ning aine vastu julgustades neid õppima (Alamir, 2008). Suur osa õpilastest omandavad informatsiooni kõige paremini nägemismeele kaudu. Kirja suurus ning trükikvaliteet peavad olema vastavuses õpilaste arenguga. Liiga väike kiri ning tihe tekst võivad põhjustada õpimotivatsiooni langust (Özdemir, 2007).*
- 2) *Millisel määral arvestab õpetajate hinnangul õpiku sisu õpilaste vajadustega (õpitegevused, teemad, harjutused, keeleosaoskused, grammatika, sõnavara)? Materjali organiseeritus ning esitlusviis kujundavad õpilase nägemust keelest (Nunan 1991, viidatud Al-Sowat, 2012 j). Õpik peaks vastama õpilaste vajadustele, lihtsustades õppimisprotsessi, äratades neis huvi, pakkudes intellektuaalset väljakutset ning julgustama õpilasi keelt iseseisvalt rakendama (Cunnigsworth, 1998). Keeleosaoskusi tuleks õpikus käsitleda integreeritult, sest keelt kasutades rakendatakse tavaliselt mitut erinevat osaoskust (Cakit, 2006).*
- 3) *Millisel määral võimaldab õpik õpetajate hinnanguil käsitleda erinevaid kultuuri-aspekte? Õpitava keele kultuuri õppimine mõjutab keeletunnetust tajumise ning tõlgendamise tasandil, lihtsustades keele mõistmist. Seega pole keelt võimalik õpetada ilma selle kultuuri käsitlemata. Kui ei suudeta mõista kultuuripõhist teavet, ei suudeta omandada keelt viisil, nagu seda räägitakse sihtkeeles (Abdullah & Kumari, 2009, Alptekin, 1993, McKay, 2003, Ketabi & Rajabi, 2012, Skopinskaja, 2003).*

- 4) *Kuidas hindavad õpetajad õpiku lisamaterjale?* Lisamaterjalid peaksid tagama piisava hulga kinnistavaid harjutusi ja seega on nende kvaliteedi hindamine oluline (Cakit, 2006). Õpetajaraamat arendab õpetamisoskusi ning aitab mõista õpetatavat tervikuna. Lisaks antakse seal juhiseid õppematerjali (sõnavara, grammatika, kultuuri teemad) käsitlemise kohta (Hemsley, 1997).
- 5) *Millised on õpetajate hinnangul keeleõpiku puudused?* Varasemate uurimuste põhjal on õpetajad toonud välja mitmeid õpikute kitsaskohti. Õpetajate hinnangul ei rakendata ega korrata uut sõnavara piisavalt edasistes peatükkides (Kayapinar, 2009). Lisaks pole õpikutes alati piisavalt paaris- ega grupitööle orienteeritud harjutusi. Õpetajate hinnangul ei anna õpikud õpilastele piisavalt võimalust vastata küsimustele loovalt või ise keelt produtseerida (Tok, 2010) ning neis pööratakse rohkem tähelepanu lugemisele ja kirjutamisele kui kuulamisele ja rääkimisele (Alamir, 2008).
- 6) *Kas ja kuidas mõjutab õpetajate staaž hinnanguid õpikule?* Arvatakse, et aastatega saadud kogemus tõstab töötajate produktiivsust, täiendab teadmisi ning oskusi (Rice, 2010). Seega võib arvata, et vanemad õpetajad hindavad õpikuid kriitilisemalt kui väiksema kogemusega õpetajad.

Meetod

Valim

Mugavusvalimi moodustasid eestikeelse õppega koolide kuuendate klasside inglise keele õpetajad. Koolide nimekirjad saadi maakondade kodulehekülgedelt ning inglise keele õpetajate meiliaadressid koolide kodulehekülgedelt. Küsimustikud saadeti kõikidesse Eesti maakondadesse peale Ida-Virumaa. Viimane arvati valimist välja, kuna paljud selle piirkonna koolid on vene õppekeelega. Kokku osales uuringus 81 õpetajat. Uurimuses analüüsiti 50 õpetaja vastuseid, kuna eesmärgiks oli välja selgitada õpetajate hinnangud enimkasutatavale õpikule. Õpetajate vastuseid analüüsiti ka lähtuvalt staažist. Andmete alusel jaotati õpetajad kahte staažigruppi: töökogemus alla 20 aasta (46%) ning üle 20 aasta töötanud õpetajad (54%).

Mõõtevahend

Andmete kogumiseks kasutati ankeeti, kuna see on sobivaim mõõtevahend hinnangute väljaselgitamiseks. Ankeet koostati erinevate uurijate (Arikan & Tekir, 2007, Cunningsworth, 1995; Peacock, 1997, Özdemir, 2007) poolt väljatöötatud küsimustike alusel e-keskkonnas *Google Docs*. Lisaks arvestati ka õppekavas õppekirjandusele esitatud nõuetega (Reps &

Jõgiste, 2007). Ankeedis oli kokku viiskümmend seitse väidet, mis olid jaotatud seitsmesse plokki. Väited jaotati plokkidesse, et uuritavatel oleks lihtsam nendes orienteeruda. Ankeedi realiaabsuse mõõtmiseks arvutati iga ploki Cronbach'i alfa välja eraldi: 1) välimus (väited 1–4, $\alpha = 0,86$), 2) ülesehitus (väited 5–8, $\alpha = 0,62$), 3) õpitegevused ja harjutused (väited 9–16, $\alpha = 0,86$), 4) sisu (väited 17–32, $\alpha = 0,91$), 5) keele õpetamine (väited 33–41, $\alpha = 0,84$), 6) kultuuri õpetamine (väited 42–47, $\alpha = 0,87$) ja 7) lisamaterjalid (väited 48–57, $\alpha = 0,88$). Üldjoones jäävad kõikide kategooriate alfa väärtused 0,70 ja 0,90 vahele ning seega võib öelda, et ankeet on usaldusväärne. Täpsustava informatsiooni saamiseks esitati lisaks eespooltoodud väidetele üks avatud küsimus. Tulemuste hindamiseks kasutati 5-pallist Likert'i skaalat. Vastused kodeeriti järgnevalt: 1 – ei nõustu, 2 – pigem ei nõustu, 3 – nii ja naa, 4 – pigem nõustun, 5 – nõustun täielikult. Ankeedi lõpus olevad küsimused olid taustainformatsiooni kogumiseks.

Protseduur

2012. aasta kevadel saadeti ankeedid e-keskkonnas kuuendate klasside inglise keele õpetajatele üle kogu Eesti. Ankeete saadeti kõikidele kättesaadavatele inglise keele õpetajate aadressidele, sest mitmel juhul ei olnud võimalik eristada kuuenda klassi inglise keele õpetajat teistest inglise keele õpetajatest. Ankeete saadeti ligikaudu 400 õpetajale. Tagasi saadi 61 ankeeti. Vastamisprotsendi suurendamiseks saadeti igale uuritavale eraldi meeldetuletuskiri. Kuna 2012. aasta kevadel kogutud andmete arv osutus ebapiisavaks järeltuste tegemiseks, koguti täiendavaid andmeid 2012. aasta sügisel. Seekord viidi ankeedid Tartu koolidesse paber kandjal. Selleks saadeti eelnevalt õppealajuhatajatele kiri, milles küsiti nõusolekut osalemiseks ning lepiti kokku kohtumine. Seejärel viidi ankeedid koos ümbrikutega õppealajuhatajatele, kes edastasid need õpetajatele. Vastamiseks oli uuritavatel aega üks nädal. Lisaks lepiti kokku, kust täidetud ankeedid kätte saab – õpetajatetoast või õppealajuhataja kabinetist. Paber kandjal olev ankeet on esitatud tabeli kujul (Lisa 1) ning erineb kujunduselt e-keskkonnas olevast ankeedist.

Andmeanalüüsi meetodid

Andmete analüüsimiseks kasutati andmetöötlusprogrammi SPSS Statistics versiooni 20 ning tabelitöötlusprogrammi Excel. SPSS programmi abil arvutati välja kirjeldava statistika näitajad nagu standardhälbed, sagedused ning aritmeetilised keskmised. Lisaks kasutati sõltumatute gruppide t-testi, saamaks teada, kas väidete plokkide keskmistes esines statistiliselt olulisi erinevusi lähtuvalt kahest staažigrupist. Selgitamaks, kas väidete puhul oli

kahe staažigrupi (õpetamise staaž alla 20 aasta ja üle 20 aasta) vastuste keskmistes statistiliselt olulisi erinevusi, kasutati Mann-Whitney U testi. Diagrammid ja joonised koostati programmis Excel.

Tulemused

Tagastatud ankeetidest selgus, et 50 õpetajat (61 %) 81-st kasutab õpetamiseks 2006. aastal ilmunud õpikut *I Love English 4*. Lisaks *I Love English* õpikule kasutasid mitmed õpetajad õpikuid *Wayahead*, *Energy* või *Enterprise*. Teisi õpikuid kasutati oluliselt vähem (vt Lisa 2). Kuna õpikud jaotusid kasutamise sageduse järgi ebavõrdselt ning mõned neist olid alaesindatud, ei olnud õpikuid võimalik omavahel võrrelda. Seetõttu analüüsiti käesolevas töös ainult enimkasutatavale õpikule, *I love English 4*, antud hinnanguid.

Õpiku välimus ja struktuur

Selgitamaks inglise keele õpetajate hinnanguid õpiku välimusele ja struktuurile, paluti uuritavatel 5-palli skaalal hinnata vastavaid väiteid (mõõtevahendis väited 1 – 8). Vastanute hinnangute jaotus ja keskmine hinnang väidete järjestamiseks on toodud tabelis 1.

Tabel 1. *Õpetajate hinnangud õpiku välimusele ja struktuurile*

	5	4	3	2	1	Kesk-	SD
	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	mine	
<i>Välimus</i>							
3. Teksti kirja suurus on õpilaste jaoks sobiv.	58	38	2	2	–	4.52	.646
2. Õpiku trükitehniline kvaliteet on hea.	46	34	10	10	–	4.16	.976
4. Pildid ja joonised on värvilised ja atraktiivsed.	32	48	10	10	–	4.02	.915
1. Õpiku üldine välimus ja kujundus on atraktiivsed.	12	46	24	18	–	3.52	.931
Eelnevate väidete (5. – 7.) kogukeskmine						4.06	.739
<i>Ülesehitus</i>							
7. Õpikus on olemas sõnastik.	82	14	2	–	2	4.74	.694
8. Õppetükkide (lessons / units) ülesehitus on selge.	46	34	10	8	2	4.14	1.030
6. Õpikus on olemas sisukord.	46	30	4	20	–	4.02	1.152
5. Õpiku ülesehitus on selge ning õpetajal on	32	48	8	10	2	3.98	1.000

õpikut lihtne järgida.

Eelnevate väidete (1. – 8.) kogukeskmine 4.22 .745

5 – nõustun täielikult; 4 – pigem nõustun; 3 – nii ja naa; 2 – pigem ei nõustu; 1 – ei nõustu

Tabelist 1 selgub, et keskmiselt kõige kõrgemalt hindasid uuritavad õpiku välimuse puhul teksti kirja suuruse sobivust, kus täielikult või pigem nõustus väitega 96% vastanutest. Keskmiselt kõige madalamalt hindasid vastanud õpetajad väidet, et õpiku üldine välimus ja kujundus on atraktiivsed. Kuigi üle poole uuritavatest nõustusid täiesti või pigem selle väitega, valis peaaegu viiendik vastusevariandiks pigem ei nõustu. Tabelist 1 nähtub veel, et õpiku struktuuri hinnates nõustuti keskmiselt enim väitega, et õpikus on olemas sõnastik, kus täielikult või pigem nõustus väitega 96% vastanutest. Kuigi 80% õpetajatest nõustus täielikult või pigem väitega, et õpiku ülesehitus on selge ning õpetajal on seda lihtne järgida, siis kokkuvõttes nõustusid õpetajad selle väitega keskmiselt kõige vähem. Tabelist 1 ilmneb, et väidete kokkuvõttes hindasid uuritavad õpiku *I Love English 4* puhul struktuuri keskmiselt kõrgemalt kui välimust, vastavalt ($M = 4.22$, $SD = 0.745$) ja ($M = 4.06$, $SD = .739$).

Õpiku sisu vastavus õpilaste vajadustele

Leidmaks, millisel määral arvestab õpetajate hinnangul õpiku sisu õpilaste vajadustega analüüsiti väiteid kolmes ploki: õpitegevused ja harjutused (väited 9 – 16), sisu (väited 17 – 32) ja keele õpetamine (väited 33 – 41). Õpetajate hinnangute jaotus ja keskmine hinnang väidete järjestamiseks on esitatud tabelites 2 – 4.

Tabel 2. *Õpetajate hinnangud õpitegevustele ning harjutustele*

Õpitegevused ja harjutused	5	4	3	2	1	Kesk- mine	SD
	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)		
9. Õpitegevused ja harjutused vastavad õpilaste keeletasemele.	30	60	8	2	–	4.18	.661
10. Enne harjutuse sooritamist on esitatud näidisülesanne.	42	32	12	14	–	4.02	1.059
16. Õpitegevustes ning harjutustes liigutakse lihtsamalt keerulisemale.	18	58	4	18	2	3.72	1.031
11. Õpitegevused ja harjutused võimaldavad õpilastel ise keelt produtseerida.	12	54	16	18	–	3.60	.926
12. Õpitegevused ja harjutused võimaldavad arendada suhtlemisoskusi.	18	42	22	18	–	3.60	.990

13. Õpitegevused ja harjutused on õpilastele meelepärased.	10	40	28	22	–	3.38	.945
14. Õpitegevuste ning harjutuste hulk on uute keeleteemade õpetamiseks piisav.	6	46	20	26	2	3.28	.991
15. Õpitegevustes ning harjutustes on arvestatud erinevate õppimisstiilidega.	14	30	20	32	4	3.18	1.155
Eelnevate väidete (9. – 16.) kogukeskmine						3.63	.669
5 – nõustun täielikult; 4 – pigem nõustun; 3 – nii ja naa; 2 – pigem ei nõustu; 1 – ei nõustu							

Tabelist 2 selgub, et õpetajad nõustusid keskmiselt enim väitega, et õpitegevused ja harjutused vastavad õpilaste keeletasemele. Selle väitega nõustus pigem või täielikult 90 % küsitletutest. Keskmiselt kõrgemalt hindasid vastanud ka väidet, et enne harjutuse sooritamist on esitatud näidisülesanne, millega täiesti või pigem nõustus ligi kolmveerand õpetajatest. Keskmiselt kõige vähem nõustusid uuritavad, et õpitegevustes ning harjutustes on arvestatud erinevate õppimisstiilidega. Alla poole õpetajatest oli väitega pigem või täielikult nõus ning 36 % vastanutest pigem ei olnud või ei olnud nõus. Keskmiselt madalalt hindasid õpetajad ka õpitegevuste ning harjutuste hulga piisavust uute keeleteemade õpetamiseks, kus väitega täielikult või pigem nõustusid pooled vastanutest, veidi üle veerandi õpetajatest pigem ei olnud või ei olnud sellega nõus.

Tabel 3. *Õpetajate hinnangud õpiku sisule*

Sisu	5 (%)	4 (%)	3 (%)	2 (%)	1 (%)	Kesk- mine	SD
20. Tööjuhendid on selged.	40	50	8	2	–	4.28	.701
24. Ei ole liialdatud uue teabega.	36	52	2	10	–	4.14	.881
19. Tekstid on kirjutatud ladusas ja eakohases keeles.	24	60	14	2	–	4.06	.682
21. Pildid ja joonised aitavad kaasa teema mõistmisele.	32	46	14	8	–	4.02	.892
29. Omandatud teadmisi rakendatakse järgnevate õppetükkides.	26	50	16	8	–	3.94	.867
17. Mõistete, seletuste, faktide esitamine on süsteemne ja arusaadav.	20	62	8	10	–	3.92	.829
25. Teemad on eakohased.	28	38	18	16	–	3.78	1.036

28. Kinnistavad peatükid võimaldavad õpilastel õpitut piisavalt korrata.	26	42	14	16	2	3.74	1.084
26. Teemad on loogiliselt järjestatud.	16	52	18	10	4	3.66	1.002
31. Õpilasel on võimalik ennast õppematerjaliga seostada.	12	42	32	12	2	3.50	.931
30. Õpikut on võimalik kasutada erinevates õpituatsioonides.	14	36	28	22	–	3.42	.992
22. Lisatud mängud aitavad kaasa keeleoskuse arendamisele.	16	26	30	26	2	3.28	1.089
23. Ülesanded individuaalse-, paaris-, grupi-, ja frontaalse töö kasutamiseks on tasakaalus.	12	28	30	24	6	3.16	1.113
32. Arvestatud on õpilastega, kes peavad ise õpiku järgi õppima.	8	32	30	28	2	3.16	.997
18. Õpik sisaldab ülesandeid õppesisu ja õppeprotsessi diferentseerimiseks.	8	34	26	28	4	3.14	1.050
27. Õppematerjal on ajakohane.	12	26	20	34	8	3.00	1.195
Eelnevate väidete (17. – 32.) kogukeskmine						3.64	.645

5 – nõustun täielikult; 4 – pigem nõustun; 3 – nii ja naa; 2 – pigem ei nõustu; 1 – ei nõustu

Tabelist 3 nähtub, et õpetajad olid keskmiselt kõige rohkem nõus väitega, et õpikus esitatud tööjuhised on selged, millega täiesti või pigem nõustus 90% vastanutest. Samuti hinnati keskmiselt kõrgemalt väiteid, et õpikus ei ole liialdatud uue teabega ning tekstid on kirjutatud ladiusas ja eakohases keeles. Mõlema väite korral nõustus või pigem nõustus väitega üle 80% õpetajatest. Ilmnes, et keskmiselt kõige vähem nõustusid õpetajad, et õppematerjal on ajakohane, millega täielikult või pigem nõustus 38% vastanutest ning 42% pigem ei nõustunud või ei nõustunud. Keskmiselt madalamalt hinnati väiteid, et õpik sisaldab ülesandeid õppesisu ja õppeprotsessi diferentseerimiseks ning õpikus on arvestatud õpilastega kes peavad ise õpiku järgi õppima. Esimese väitega nõustus täielikult või pigem 42% küsitletustest ning pigem ei nõustunud või ei nõustunud 32% vastanutest. Teise väitega nõustus täielikult või pigem 40% vastanutest ning 30% pigem ei nõustunud või ei nõustunud sellega.

Tabel 4. *Õpetajate hinnangud keeleõpetust käsitlevatele väidetele*

Keele õpetamine	5	4	3	2	1	Kesk-	SD
	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	mine	
33. Sõnavara õpetamisel liigutakse lihtsamalt keerulisemale.	22	56	14	6	2	3.90	.886
39. Keelt esitatakse erinevatel viisidel (laulud, pildid, jutud, dialoogid jne).	20	52	10	18	–	3.74	.986
34. Sõnavara õpetamise viisid on eakohased.	20	44	20	16	–	3.68	.978
41. Keele osaoskusi on omavahel integreeritud.	18	42	24	16	–	3.62	.967
36. Uusi keelestruktuure esitatakse süstemaatiliselt.	20	38	24	18	–	3.60	1.010
35. Uut sõnavara praktiseeritakse piisavalt harjutuste abil.	16	36	24	24	–	3.44	1.033
40. Keele osaoskuste arendamine on tasakaalus.	12	42	18	28	–	3.38	1.028
37. Grammatika õpetamisel kasutatakse induktiivset lähenemist.	8	42	26	22	2	3.32	.978
38. Grammatika õpetamisel kasutatakse deduktiivset lähenemist.	10	36	32	14	8	3.26	1.084
Eelnevate väidete (33. – 41) kogukeskmine						3.55	.684

5 – nõustun täielikult; 4 – pigem nõustun; 3 – nii ja naa; 2 – pigem ei nõustu; 1 – ei nõustu

Tabelist 4 selgub, et õpetajad nõustusid keskmiselt enim, et sõnavara õpetamisel liigutakse lihtsamalt keerulisemale, millega täiesti või pigem nõustus veidi üle kolmveerandi vastanutest. Kõige vähem nõustusid õpetajad väidetega, mis puudutasid grammatika õpetamist. Selgus, et pooled õpetajatest pigem või täielikult nõustusid mõlema väitega ning peaaegu veerand vastanutest pigem ei nõustunud või ei nõustunud väidetega. Tabelites 2, 3, 4 toodud plokkide kogukeskmiste põhjal hinnati kõige kõrgemalt õpiku sisu hõlmavate väidete plokki ($M = 3.64$, $SD = .645$), millele järgnes õpitegevuste ning harjutuste plokk ($M = 3.63$, $SD = .669$). Madalaimalt hinnati keele õpetamist käsitlevate väidete plokki ($M = 3.55$, $SD = .684$).

Kultuuriaspektide käsitlemine

Selleks, et teha kindlaks, millisel määral võimaldab inglise keele õpetajate hinnangul õpik *I love English 4* käsitleda erinevaid kultuuriaspekte, paluti õpetajatel hinnata mõõtevahendis väiteid 42 – 47. Vastanute hinnangute jaotus ja keskmine hinnang väidete järjestamiseks on toodud tabelis 5.

Tabel 5. *Õpetajate hinnangud kultuuri aspektide käsitlemisele*

	5	4	3	2	1	Kesk-	SD
	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	mine	
42. Tekstid ja illustratsioonid väldivad negatiivseid stereotüüpe.	48	40	8	4	–	4.32	.794
45. Teisi kultuure käsitletakse õpikus objektiivselt.	32	42	20	4	2	3.98	.937
44. Kultuuri teemad on integreeritud tekstidesse ning harjutustesse.	20	52	16	12	–	3.80	.904
46. Õpikus esitatud situatsioonid on sellised, millega õpilane reaalses elus võib kokku puutuda.	20	38	28	14	–	3.64	.964
43. Õpikus olev informatsioon teiste kultuuride kohta on täpne ning ajakohane.	12	42	26	18	2	3.44	.993
47. Õpik tutvustab mitmeid erinevaid kultuure (mitte ainult Briti ja Ameerika).	10	22	26	36	6	2.94	1.114
Eelnevate väidete (42. – 47) kogukeskmine						3.69	.710

5 – nõustun täielikult; 4 – pigem nõustun; 3 – nii ja naa; 2 – pigem ei nõustu; 1 – ei nõustu

Tabelist 5 ilmneb, et keskmiselt kõige rohkem nõustusi vastanud, et õpikus olevad tekstid ja illustratsioonid väldivad negatiivseid stereotüüpe, millega täielikult või pigem nõustus 88% vastanutest. Keskmiselt kõrgemalt hinnati ka teiste kultuuride objektiivset käsitlemist õpikus, kus väitega täielikult või pigem nõustus ligi kolmveerand õpetajatest. Keskmiselt kõige vähem nõustusi õpetajad väitega, et õpik tutvustab mitmeid erinevaid kultuure (mitte ainult Briti ja Ameerika). Seejuures täielikult ning pigem nõustus väitega veidi alla veerandi vastanutest ning pigem ei nõustunud või ei nõustunud 42% küsitletutest. Keskmiselt madalalt hinnati veel väidet, et õpikus olev informatsioon teiste kultuuride kohta on täpne ning ajakohane, millega täielikult ning pigem nõustus 54% õpetajatest ning pigem ei nõustunud või ei nõustunud 20% uuritavatest.

Lisamaterjalid

Leidmaks, kuidas hindavad õpetajad õpiku *I Love English 4* lisamaterjale, paluti uuritavatel hinnata vastavaid väiteid 48 – 57. Vastanute hinnangute jaotus ja keskmine hinnang väidete järjestamiseks on toodud tabelis 6.

Tabel 6. *Õpetajate hinnangud lisamaterjalidele*

	5	4	3	2	1	Kesk-	SD	Puud.
	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	mine		väärt
								(%)
48. Õpetaja raamatu ülesehitus on selge.	42	30	8	4	2	4.23	.972	14
57. CD korral on lisatud kuulamistekstide ümberkirjutis.	58	20	8	6	8	4.14	1.278	
55. Õpik on varustatud vajalike audio materjalidega.	44	36	10	6	4	4.10	1.074	
56. Kuulamismaterjal on hea kvaliteediga.	40	40	6	10	2	4.08	1.038	
53. Töövihik pakub õppimiseks erinevaid harjutuste tüüpe (formaate).	40	38	6	16	–	4.02	1.059	
54. Töövihiku harjutuste hulk on piisav.	34	34	10	22	–	3.80	1.143	
50. Õpetajaraamat pakub piisavalt tuge.	28	30	12	12	4	3.77	1.192	14
49. Õpetajaraamatus esitatud harjutuste eesmärgid on selgelt välja toodud.	24	18	18	18	8	3.40	1.345	16
51. Õpetajaraamat pakub erinevaid õpitegevusi (mängud, draama jne).	10	26	24	18	2	3.30	1.043	20
52. Õpetajaraamatus tuuakse välja erinevate õpitegevuste ajaline kestus.	2	12	10	24	36	2.05	1.168	16
Eelnevate väidete (48. – 57.) kogukeskmine						3.73	.747	

5 – nõustun täielikult; 4 – pigem nõustun; 3 – nii ja naa; 2 – pigem ei nõustu; 1 – ei nõustu

Tabelist 6 ilmneb, et õpetajad nõustusid keskmiselt enim väitega, et õpetajaraamatu ülesehitus on selge. Seejuures täielikult ning pigem nõustus väitega 72% küsitletutest. Keskmiselt kõrgemalt nõustusid õpetajad ka väitega, et CD olemasolu korral on neile lisatud kuulamistekstide ümberkirjutis, millega täielikult ning pigem nõustus üle kolmveerandi uuritavatest. Õpetajad nõustusid keskmiselt vähim väitega, et õpetajaraamatus tuuakse välja erinevate õpitegevuste ajaline kestus. Selle väitega nõustus täielikult ning pigem 14% vastanutest ning pigem ei nõustunud või ei nõustunud üle poole vastanutest. Keskmiselt madalalt nõustuti veel väitega, et õpetajaraamat pakub erinevaid õpitegevusi (mängud, draama), millega täielikult ning pigem nõustus 36% vastanutest ning pigem ei nõustunud või ei nõustunud 20% õpetajatest.

Kokkuvõttes nõustusid õpetajad kõikide plokkide kogukeskmiste lõikes keskmiselt kõrgeimalt õpiku struktuuri ($M = 4.22$, $SD = .745$) ning välimust ($M = 4.06$, $SD = .739$)

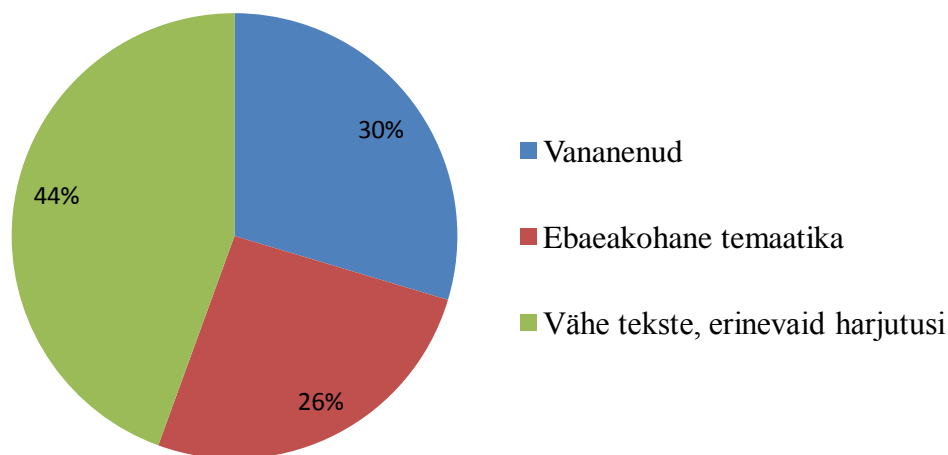
käsitlevate väidetega. Madalaimalt hinnati keeleõpetust käsitlevaid väiteid ($M = 3.55$, $SD = .684$). Kõikide väidete plokkide kogukeskmised ning standardhälbed on esitatud tabelis 7.

Tabel 7. Väidete plokkide kogukeskmised ja standardhälbed

	Keskmine	SD
Ülesehitus	4.22	.745
Välimus	4.06	.739
Lisamaterjalid	3.73	.747
Kultuuri õpetamine	3.69	.710
Sisu	3.64	.645
Õpitegevused ja harjutused	3.63	.669
Keeleõpetamine	3.55	.684

Õpiku puudused

Selgitamaks välja, millised on õpetajate hinnangul *I Love English 4* õpiku puudused esitati mõõtevahendis lisaks kinnistele väidetele üks avatud küsimus. Pooled õpetajatest (25) kasutasid kommenteerimise võimalust. Kuigi õpetajate vastused olid sõnastuselt erinevad, võis neid sisult jaotada kolme gruppi: ajakohasus, eakohasus ja temaatika ning harjutuste piisavus. Esimesse gruppi koondati vastused, milles kasutati väljendeid: *aegunud, vananenud, võiks olla kaasaegsem, vajab uuendamist*. Teise gruppi loeti vastused, milles kasutati väljendeid nagu *eale liiga lapselik, tekstid on liiga lihtsad või igavad, sooviks eakohasemaid tekste, temaatika vähe huvi pakkuv, tekstid võiksid olla pikemad*. Kolmandasse gruppi koondati vastused, milles kasutati väljendeid: *rohkem laule, mängu, vähe kinnistavaid harjutusi, lisa lugemistekste, lisa grammatika harjutusi, mitmekesisemaid õpitegevusi*. Jooniselt 2 nähtub, et puudustest toodi enim välja harjutuste väikest hulka. Seda nimetas 44% küsimusele vastanud õpetajatest. 30 % õpetajatest leidis, et õppematerjal pole piisavalt kaasaegne ning veidi üle veerandi tõi välja, et õpikus käsitletud teemad ei ole eakohased.



Joonis 2. Enim õpetajate poolt välja toodud *I Love English 4* õpiku puudused

Õpetajad nimetasid lisaks eelnevale, et

- sama teema ulatuses võiks õpik pakkuda erineva raskusastmega harjutusi ja lugemistekste;
- õpik võiks sisaldada rohkem iseseisvaid projektitöid ning teavet õppematerjalide allikate kohta;
- võiks olla olemas eraldi ainult grammatika harjutustele orienteeritud töövihik;
- silmaringi laiendamiseks võiks olla õpikule lisatud DVD selles käsitletavate vaatamisväärsuste kohta koos vastavate ülesannetega;
- õpik võiks sisaldada rohkem eri rahvuste kultuure puudutavaid tekste ja sõnavaramänge.

Tööstaaži mõju õpetajate hinnangutele

Selleks, et selgitada välja, kas õpetajate tööstaaž mõjutab nende hinnanguid õpikule, analüüsiti väideteplokkide keskmisi *sõltumatute gruppide t-testiga* ning erinevusi alaväidete keskmistes hinnangutes *Mann-Whitney U testiga*. Tööstaaži järgi kuulusid esimesse gruppi õpetajad, kellel oli töökogemust alla 20 aasta (46 %) ning teise gruppi need, kes on töötanud õpetajana üle 20 aasta (54%). T-testi tulemusena selgus, et tööstaaži arvestades, plokkide keskmistes hinnangutes statistiliselt olulisi erinevusi ei esinenud ($p > 0,05$) (vt Lisa 3), kuid neid esines plokkide üksikutes väidetes ($p < 0,05$) (vt Tabel 8).

Tabel 8. Statistiliselt olulised erinevused väidetes lähtuvalt staažist.

	Alla 20 aasta töötanud		Üle 20 aasta töötanud		Sig.
	Keskmine	SD	Keskmine	SD	
16. Õpitegevustes ning harjutustes liigutakse lihtsamalt keerulisemale.	3.35	1.152	4.04	.808	0.028
26. Teemad on loogiliselt järjestatud.	3.30	1.063	3.69	.854	0.022
27. Õppematerjal on ajakohane.	2.52	1.238	3.41	1.010	0.007
38. Grammatika õpetamisel kasutatakse deduktiivset lähenemist.	2.83	1.154	3.63	.884	0.007
45. Teisi kultuure käsitletakse õpikus objektiivselt.	3.65	1.027	4.26	.764	0.031
50. Õpetajaraamat pakub piisavalt tuge.	3.20	1.281	4.26	.864	0.005

Võrreldes alla 20-aastase töökogemusega ning üle 20 aasta töötanud õpetajate keskmisi hinnanguid tabelis 8 toodud väidetele selgub, et väiksema staažiga õpetajad on kõiki väiteid hinnanud keskmiselt madalamalt kui staažikamad õpetajad. Kõige suurem keskmiste hinnangute vahe oli väites nr 50 – õpetajaraamat pakub piisavalt tuge. Siinkohal oli vähem töötanud õpetajate hinnangute keskmine 3.2 ning staažikamatel 4.26, seega on erinevus üle ühe palli. Kuigi hinnangutes ülaltoodud väidetele, esines statistiliselt oluline erinevus, hinnati sarnaselt mõlemas staažigrupis keskmiselt kõrgeimalt väidet, et teisi kultuure käsitletakse õpikus objektiivselt ning keskmiselt madalaimalt õppematerjali ajakohasust.

Arutelu

Õpilased toetuvad õppimisel õpikutele ning omandavad teadmisi nii nagu need on õpikus esitatud (Alamir, 2008). Seega on õpik õppimisprotsessi aluseks ning selle hindamine üks olulisemaid ülesandeid (Azizi & Talebinejad, 2012). Vaatamata sellele pööratakse õpiku sobivuse hindamisele vähe tähelepanu (Ajayi & Lasisi, 2005; Peacock, 1997). Samas aitab kontrollnimekirja kasutamine õpiku hindamisel saada sellest süstemaatilisemat ning detailsemat ülevaadet (Peacock, 1997). Lähtuvalt eelnevast oli uurimistöo eesmärgiks välja selgitada inglise keele õpetajate hinnangud kuuendates klassides enimkasutatavale õpikule. Selleks paluti õpetajatel hinnata kontrollnimekirja alusel faktoreid nagu õpiku välimus,

struktuur, õpiku sisu vastavus õppijate vajadustele, keeleosaoskuste õpetamine, kultuuri käsitlemine ja lisamaterjalide kvaliteet. Tagastatud ankeetidest selgus, et küsitletute seas oli enimkasutatavaks õpikus 2006. aastal ilmunud *I Love English 4*, mistõttu analüüsiti käesolevas uurimistöös õpetajate hinnanguid sellele õpikule.

Välimus ja struktuur. Õpiku kujundust ning ülesehitust on oluline hinnata, kuna materjali organiseeritus ning esitusviis kujundavad õpilase nägemust keelest (Nunan, 1991, viidatud Al-Sowat, 2012 j). Arvatakse, et õpilaste huvi ning tähelepanu haaravad värvid, illustratsioonid, fotod, koomiksid ja diagrammid. Mida atraktiivsem on õpilase jaoks õppevahend, seda suurem on tema õpimotivatsioon ning võimalus teadmisi edukalt omandada (Alamir, 2008, Al-Sowat, 2012, Cakit, 2006). Uuringu tulemustest selgus, et õpetajad olid valdavalt rahul nii õpiku välimuse kui ka struktuuriga. Sarnaseid tulemusi on saanud ka teised uurijad (vt nt Alamir, 2008, Al-Sowat, 2012, Cakit, 2006, Borhani & Hashemi, 2012), uurides õpetajate hinnanguid erinevates vanuseastmetes kasutatavatele inglise keele õpikutele. Õpiku välimuse juures hindasid õpetajad keskmiselt kõrgeimalt teksti kirja suuruse sobivust. Kirja suurus peab olema õppijasõbralik, motiveerimaks õpilasi tekstiga tegelema (Özdemir, 2007). Keskmiselt madalaimalt hinnati õpiku üldist kujundust. Õpiku struktuur hõlmab peatükkide ülesehitust, sealhulgas ka sõnastiku ja sisukorra olemasolu. Tulemustest ilmnes, et mitte kõik õpetajad ei olnud rahul õpiku ülesehituse jälgitavusega. Kuna õpiku kujundus võib mõjutada õpiku jälgitavust, on need kaks omavahel seotud ning sarnaselt keskmiselt madalamate hinnangute saamine ootuspärane. Õpetajate vastustest võib järeldada, et õpiku *I Love English 4* struktuur on kohati ebaselge või raskesti jälgitav, mis võib viidata selle, et õpikus olevad teemad või harjutused on esitatud ebaloogilises järjekorras või laialivalguvalt.

Õpiku sisu vastavus õpilaste vajadustele. Siinkohal analüüsiti hinnanguid õpitegevuste ning harjutuste, materjali aja-ja eakohasuse, sõnavara, grammatika ja keeleosaoskuste käsitlemise kohta. Õpikus olev peaks suutma õpilaste tähelepanu haarata, olema eakohane, käsitlema teemasid, millega õpilased saavad end seostada, kuid olema samal ajal informatiivne (Cunningsworth, 1995). Õpetajad nõustusid enim, et õpitegevused ja harjutused vastavad õpilaste keeletasemele ning enne harjutamist on toodud näidisülesanne. Õpilased toetuvad keeleõppimisel näidistele. Näidisülesanded annavad õpilastele mitmesugust teavet õpitava keele kohta lihtsustades selle mõistmist ning seega on nende olemasolu õpikus oluline hinnata (Byrd, s.a). Samas olid õpetajad erinevatel seisukohtadel, kas õpitegevustes ning harjutustes on arvestatud erinevate õppimisstiilidega või mitte. Ühelt poolt on leitud, et õpistiilid pole mõõdetavad, kuna lisaks isiksusega seotud teguritele mõjutab õppimist suur hulk väliseid tegureid (motivatsioon, temperatuur ruumis, emotsioonid jne) ning õpistiil on

ainest, mitte õpilase eripärast sõltuv (Villems, 2010). Teisalt peetakse õpistiilide hindamist oluliseks, kuna viis, kuidas õpilased lähenevad õppimisele, kas teadlikult või alateadlikult, avaldab mõju nende õpitulemustele (Cassidy, 2004) ning õpilased võtavad vastu ning töötlevad informatsiooni erinevalt (Kopsovich, 2001). Lahknevaid arvamusi võis põhjustada õpitegevuste ning harjutuste paljusus, mistõttu võis uuritavatel tekkida raskusi üldistava hinnangu andmisel. Samas järgivad õpikud üldiselt kindlat joont ning tekstide ülesehitus ja ka harjutuste tüübid kalduvad peatükiti korduma. Seega peaks olema võimalik erinevate õpistiilide kasutamist õpikus hinnata.

Lisaks eelnevale lahknesid õpetajate arvamused õpitegevuste ning harjutuste hulga piisavuse osas. Vaid veidi üle poole uuritavatest nõustus või pigem nõustus, et harjutuste hulk õpikus on piisav. Mitmed õpetajad tõid harjutuste ebapiisavuse eraldi välja ka avatud küsimuses. Eelneva põhjal võib järeldada, et selles õpiku aspektis esineb kitsaskohti. Õpetajad võisid pidada harjutuste hulka ebapiisavaks, kuna nad on pidanud ise juurde otsima või koostama mitmeid erinevaid teemasid täiendavaid harjutusi või teisi materjale (pildid, postrid, *flash cards*). Harjutuste hulka võidi veel pidada väheseks põhjusel, et olemasolevate harjutuste abil ei suuda õpilased õpitavat teemat täielikult omandada või on harjutused ühelaadilised ega arvesta õpilaste erinevate võimete. Ka vastustest avatud küsimusele selgus, et õpetajate hinnangul võiksid ülesanded peatüki raames olla diferentseeritumad, võimaldades õpilastel harjutusi sooritada või valida vastavalt võimetele. Nii õpikus kui tunnis käsitletav peaks olema mahult ja keerukuselt vastavuses õpilaste eaga (Cunningswoth, 1995). Harjutused ja tekstid peaksid õpilastele pakkuma parajat pingutust ja eduelamust nende sooritamisel (Howard & Major, s.a; Kitao & Kitao, 1997). Harjutuste ning tegevuste optimaalne arv keeleteema omandamisel on üks olulisi keeleõpet mõjutavatest teguritest (Cakit, 2006). Kui õpetajad olid erinevatel seisukohtadel harjutuste piisavuse osas, siis suurem osa neist nõustus või pigem nõustus, et harjutused ning õpitegevused vastavad õpilaste keeletasemele. Sellest võib järeldada, et õpetajate arvates kasutatakse harjutustes sõnavara ning grammatikakonstruktsioone, mida õpilased peaksid eelnevalt õpitu põhjal teadma ning õpikutes ei ole liialdatud uue teabega. Ka varasemad uuringud teistes riikides (vt nt Al-Sowat, 2012; Kayapinar, 2009; Özdemir, 2007) on näidanud sama.

Õpiku sisu vastavust õpilaste vajadustele hõlmavas väidete plokis nõustus suurem osa vastanutest, et õpikus esitatud tööjuhised on selged. Sarnaselt käesolevale uurimusele olid tööjuhiste esitusviisi ning sisuga rahul õpetajad Saudi Araabia koolides (Alamir, 2008; Al-Sowat, 2012). Selgeid tööjuhiseid võib pidada *I Love English 4* õpiku üheks tugevamaks küljeks. Õpetajate vastustest järeldub, et tööjuhised on õpikus esitatud õpilastele arusaadavas

keeles ning õpilased suudavad nende järgi harjutuste sooritamist iseseisvalt alustada. Juhiste selgus on oluline selleks, et nii õpilased kui õpetajad teaksid, mida antud harjutuses oodatakse (Kitao & Kitao, 1997). Mitmeti mõistetavad ning keerulised juhised võivad tekitada õpilastes vastumeelsust ning põhjustada soovimatust tunnis kaasa töötada (Cakit, 2006).

Uuringust ilmnes, et õpetajad on vastandlikel seisukohtadel õpiku ajakohasust käsitleva väite osas. See võib viidata asjaolule, et õpikus pole käsitletud teemasid lähiaja tehnoloogiliste saavutuste, interneti, muusikamaailma või hiljuti aset leidnud loodus-katastroofide kohta (Alavinia & Siyadat, 2013). Aegunud materjal võib vähendada õpilaste huvi õppematerjali ning tekstide vastu (Hsueh, 2009), samas kui teemade ning nendega seotud õpitegevuste varieeruvus aitab säilitada õpilaste huvi ning motivatsiooni õppimisel. Muusika, spordi ja meelelahutusvaldkondadest võib leida nii mõnegi teema, mis pakub huvi teismeliste õpilastele ning mida saaks kergesti integreerida keeleõppesse (Arikan & Tekir, 2007). Kuigi õpetajatel ja õpilastel võib olla natuke erinev arusaam sellest, mis on ajakohane, ei ole raske kindlaks teha, mis õpilastele meeldib. Õpetajatel on võimalus küsida õpilaste arvamust. Samas saab õpilaste ning neid huvitava kohta teavet õpilasi vahetundide ajal jälgides ning kuulates.

Õpetajad ei andnud sarnaseid hinnanguid ka väitele, et ülesanded individuaalse, grupi-, paaris- ja frontaalse töö kasutamiseks on tasakaalus. Siinkohal võis vastamist mõjutada õpetajate enda õpetamisstiil või tõekspidamised kõige efektiivsemast õpetamisstiilist. Õpetajatel, kes eelistavad õpetamisel frontaalset lähenemist kombineeritud lähenemisele, võis olla raskusi hinnangu andmisel. Samas on keeruline määratleda, milline peaks olema ülalmainitud harjutuste tüüpide suhe. Lisaks selgus, et õpetajad on eriarvamusel selles, kas õpik arvestab õpilastega, kes peavad iseseisvalt õppima. Ühest küljest on seda keeruline hinnata, kuna iga õpilane on erinevate võimetega. Samuti võib olla mitmeid võimetest mitte lähtuvaid põhjuseid, miks õpilasel võib tekkida olukord, kus ta peab iseseisvalt õppima. Õpetajad võisid väitega mitte nõustuda või pigem mitte nõustuda põhjusel, et õpikule pole lisatud kontrolllehte harjutuste õigete vastustega või vajalikke vahendeid (nt CD-d) kuulamisharjutuste sooritamiseks. Samuti võivad mõned grammatikaosad või sõnavara vajada täielikuks mõistmiseks õpetajapoolseid selgitusi, mida õpik pakkuda ei suuda. Õpik peaks aitama kaasa õpilase sõltumatuse arenemisele suunates neid ise saavutama õpiesmärke (Cunningsworth, 1995). Selleks peaks õpik arvestama erinevate õpistiilidega ning sisaldama materjale, mis võimaldaksid õpilasel iseseisvalt õppida (Graves, 2000, viidatud Irena & Marcela, 2006 j).

Õpetajate arvamused lahknesid ka selles, millist lähenemisviisi grammatika õpetamisele õpikus kasutatakse. Õppemeetodid võivad olla induktiivsed, deduktiivsed või nende kahe kombinatsioon. Induktiivse meetodi korral esitatakse õpilasele mitmeid näiteid ning õpilane peab jõudma nende abil teatud järelduse või reeglini. Seega toimub liikumine konkreetsele üldisele. Deduktiivse meetodi korral esitatakse üldine reegel ning seejärel toimub kinnistamine erinevate näidete/harjutuste abil. Seega liigutakse üldiselt konkreetsele. Õige õppemeetodi valik teatud teemade õpetamisel võib positiivselt mõjutada õpilaste teadmiste omandamist ning seda võib lugeda efektiivseks, kui see vähendab arusaamatusi ning väärarvamusi (Brant, Dameus & Tilley, 2004). Käesolevas uurimuses nõustusid ligi pooled vastanutest, et õpikus kasutatakse deduktiivset õpetamisstiili ning pooled, et induktiivset. Özdemiri (2007) järgi võib lahkumise põhjus olla selles, et enamused õpetajaid kasutab õpetamisel deduktiivset lähenemist, ega ole seega tuttavad induktiivse lähenemisega. Samas võib õpik sisaldada harjutusi, millest ühed on induktiivse ning teised deduktiivse laadiga, mistõttu võis õpetajatel olla keeruline määrata ühte kindlat lähenemist. Eelnevast võib järeldada, et õpikus kasutatakse kombineeritud lähenemist grammatika õpetamisele. Sarnase tulemuseni jõudis oma uuringus ka Alamir (2008). Õpiku sisu erinevaid aspekte käsitleva kolme plokki keskmete hinnangute erinevus on väike, millest järeldub, et vastanud hindasid õpiku sisu vastavust õpilaste vajadustele sarnaselt.

Kultuuriaspektide käsitlemine. Kuna ühiskond muutub üha enam multikultuursemaks, peaksid õpetajad tegema kindlaks, kas õpikus esitatud kultuurialane teave (sh illustratsioonid) on täpne, mitmekesine, eelarvamuste ja stereotüüpide vaba (Thompson, 1993, viidatud Kahimbaara, 2009 j). Õpetajad nõustusid enim sellega, et õpikus välditakse nii tekstides kui illustratsioonides negatiivseid stereotüüpe. Õpiku kaudu antakse lisaks keeleliste teadmiste edasi väärtusi ning arendatakse sotsiaalseid oskusi ning selle abil võib kinnistada õpilaste arusaama teistest kultuuridest või seda muuta. Õpilastel hakkavad tekkima hoiakud stereotüüpidest juba väikelapseas. Lisaks kasvatusel, vanemate väärtushinnangutele ja üldlevinud arusaamadele aitavad õigeid hinnanguid kujundada ka õpikud. Seetõttu on selle aspekti hindamine olulisel kohal (Futo, 2011). Õpetajad ei nõustunud väitega, et õpik tutvustab mitmeid erinevaid kultuure, mis viitab sellele, et õpikus käsitletakse peamiselt Briti ja Ameerika kultuuri elemente. Ka Skopinskaja (2003) põhjal kalduvad Euroopas kasutatavad õpikud pigem peegeldama inglise keele kasutamist nendes kultuurides, kus sellega enim kokku puututakse. Algselt üritavad õpilased teiste kultuuride nähtusi mõista lähtuvalt kogemustest enda päritolumaaga ning seega on kultuurialase teadlikkuse arendamisel oluline anda õpilastele võimalus erinevaid kultuurikontekste võrrelda. Sama oluline on aidata

õpilastel näha oma kultuuritausta objektiivse kõrvaltvaatajana. Erinevate riikide käsitlemine keeletundides aitab õpilasel paremini mõista erinevat päritolu inimesi ning nendega efektiivselt suhelda. Sarnaselt käesolevale uurimusele tõid õpetajad ka Aarikan'i ja Tekir'i (2007) uurimuses välja, et õpik võiks käsitleda rohkem eri rahvuste kultuure.

Lisamaterjalide kvaliteet. Erinevate lisamaterjalide olemasolu on oluline, kuna need võimaldavad õpilastel erinevate harjutuste abil õpitud materjali korrata ning kinnistada (Cakit, 2006). Kui õpetajad leidsid, et õpetajaraamatu ülesehitus on enamjaolt selge, siis ei nõustunud või pigem ei nõustunud üle poole õpetajatest, et seal tuuakse välja erinevate õpitegevuste ajaline kestus. Õpitegevuste kestuse välja toomine lihtsustaks tundide planeerimist ning suurendaks õpetajaraamatu kasutegurit. Mitmed õpetajad ei hinnanud õpetajaraamatut käsitlevaid väiteid, kuna nad ilmselt ei kasuta seda õppetöös. Saamaks teada põhjuseid, miks osa õpetajaid õpetajaraamatuid ei kasuta, vajaks täiendavat uuringut. Õpetajaraamatud on olulised, kuna nad aitavad õpetajal paremini mõista õpikumaterjali eesmärke ning kuidas seda efektiivselt edasi anda (Al-Sowat, 2012; Hemsley, 1997). Lisamaterjalidest olid õpetajad rahul kuulamismaterjalide kvaliteediga. Õpetajate vastused osutavad sellele, et taustamüra helitugevus ei ületa dialoogide oma ning pealelugejate diktsioon ning kõnekiirus on sobivad. Ka Alamir'i (2008) uurimuses hindasid õpetajad kõrgelt kuulamismaterjali kvaliteeti. See on oluline, kuna selge ning kuuldava diktsiooni abil saavad õpilased õige ettekujutuse sõnade hääldusest (Castro & Veronica, 2012). Lisaks aitavad erinevad multimeedia vahendid õpilastel keelt kogeda viisidel, mil visuaalne paber kandjal olev materjal seda ei võimalda (Lutes & Williams, s.a).

Õpiku puudused. Saadud vastustuseid oli võimalik jaotada kolme gruppi: õpik võiks olla kaasaegsem, temaatika ei ole eakohane ning harjutusi on liiga vähe. Need kolm kitsaskohta tulid tegelikult välja ka hinnatavatest väidetest, sest vastavasisuliselt väiteid hinnati madalamalt. Seega juhib viimane küsimus tähelepanu nende kolme probleemi olulisusele. Õpiku ajale mittevastavuse juures toodi välja, et mõned õpikus esitatud faktid on vananenud ning temaatika võiks olla kaasaegsem ja tekstid atraktiivsemad. Kui Tok'i (2010) uurimuses mõisteti eale mittevastava temaatika all liigselt akadeemilisi tekste, siis käesolevas uurimuses viitavad õpetajate vastused pigem liiga lihtsatele tekstile. Vaadates õpetajate vastuseid võib järeldada, et õpetajad soovivad rohkem ning pikemaid lugemistekste, diferentseeritumaid ja mitmekesisemaid õpitegevusi ning harjutusi. Sarnaseid tulemusi said ka Aarikan ja Tekir (2007) ja Kayapinar (2009). Kuna iga õpilase õpikiirus on individuaalne on oluline, et õpikute koostajad lisaksid õpikule materjale, mis arvestaksid õppijate erinevate võimete (Aarikan ja Tekir, 2007). Veel nimetati, et õpik võiks pakkuda aktiivõppe meetodeid, rohkem iseseisvaid

töid ning anda soovitusi, millistelt internetilehekülgedelt leida toetavaid harjutusi. Siinkohal leidis kinnitust asjaolu, et õpetajad näevad õpikuid lisaks õppevahendile ka kui ressursside allikat.

Õpetajate staaži mõju hinnangutele. Selgus, et kuigi plokkide raames tööstaažigruppide keskmiste hinnangute vahel statistiliselt olulisis erinevusi ei esinenud, oli neid mõningates väidetes. Kui algselt eeldati, et staažikamad õpetajad peaksid õpikuid hindama kriitilisemalt, siis tulemus oli vastupidine. Nimelt andsid vähem staažikamad õpetajad õpiku aspektidele keskmiselt madalamaid hinnanguid kui pikema staažiga õpetajad. Õpetajate jaoks on õpik juhendaja, toetaja, õppematerjali allikas, piirangute seadja ja alusmaterjal, millele õpetamisel toetuda (Hutchinson & Torres, 1994; McGrath, 2006; Richards, s.a; Tomlinson, 2008). Nooremate õpetajate madalamad hinnangud võivad seega osutada sellele, et õpik ei paku neile piisavalt tuge õpetamisel. Cancela, et al (2006) uuringu põhjal kaldusid väiksema staažiga õpetajad õpiku hindamisel olulisemaks pidama just seda, mil määral lihtsustab õpik tunni läbiviimise protseduuri. Staažikamate ning vähem kogunud õpetajate hinnangud võivad erineda, kuna nad kasutavad erinevaid õpetamisstrateegiaid. Staažikamad õpetajad kalduvad kasutama kogemuse põhjal välja kujunenud õpetamisstrateegiaid. Nooremad, aga tavapärasest erinevamaid ning uuenduslikumad viise, mis nende arvates on tulemuslikumad (Sharifabad & Zarei, 2012). Staažikamate õpetajate hinnangud võivad olla kõrgemad, kuna nad on aastatega kogunud hulgaliselt õpikut toetavat materjali ning seega ei pruugi nad õpikusse suhtuda nii kriitiliselt kui lühema staažiga õpetajad. Noorematel õpetajatel, aga puudub materjalipagas ning seetõttu võivad neil olla õpiku suhtes kõrgemad ootused. Kuna erinevusi kahe staažigrupi hinnangutes oli vähe, siis võib öelda, et staaž ei mõjuta hinnanguid suurel määral.

Kokkuvõttes võib öelda, et õpiku juures on aspekte, mille hindamisel õpetajad on erinevatel arvamustel – erinevate õpistiilidega arvestamine õpitegevustes, harjutuste hulga piisavus, õpiku ajakohasus, millist lähenemisviisi kasutatakse grammatika õpetamisel. Lahkarvamused võivad osutada sellele, et kõik väited ei olnud üheselt mõistetavad. Saamaks teada erimeelsuste põhjusi oleks vaja täiendavaid uurimusi, mis keskenduks nendele aspektidele.

Piirangud

Kuigi uurimuse autor kasutas küsimustiku koostamisel elemente erinevate ekspertide ankeetidest, võib nende kategoriseerimine olla subjektiivne. Seda põhjusel, et elemente on võimalik kategoriseerida erinevalt ning lisada ja eemaldada vastavalt sellele, kuidas uurija

hindab nende olulisust (Arikan, 2007). Käesolev uurimus keskendus kuuendates klassides enim kasutatava inglise keele õpiku *I Love English 4* aspektide analüüsimisele ning seega pole võimalik teha üldistusi teiste selles kooliastmetes kasutatavate õpikute kohta. Ühele õpikule keskendumine annab sellest kitsa ülevaate. Saamaks põhjalikumalt ülevaadet õpikust, võiks edaspidi uurida sama sarja õpikuid kooliastme piires, sest ainekava ei piiritle täpselt, mida ühes või teises klassis õpetada. Käesolevas töös uuriti vaid õpetajate hinnanguid. Edaspidi võiks uurida ka õpilaste hinnanguid. Uurimuse valim on piiratud ning see võis mõjutada tulemusi. Lisaks võisid õpetajad mõningaid väiteid erinevalt tõlgendada, kuna need võisid olla üheselt mittemõistetavad või vajanuks konkreetsemat sõnastust. Ankeedis oleks võinud kasutada 5-pallilise skaala asemel 4-pallilist, mille abil oleks saanud parema ülevaate õpetajate hinnangutest. Käesolevas töös vastasid paljud õpetajad erinevate väidete puhul nii ja naa, mis hajutas uurimistulemusi.

Tänuõnad

Tänan oma juhendajat suurepärase juhendamise, abi ja aja eest. Lisaks tänan Annika Kruttot statistiliste nõuannete eest, õpetajaid, kes leidsid aega ankeedile vastamiseks ning õppealajuhatajaid, kes abistasid mind ankeetide edasiandmisel. Tänan, ka oma perekonda ning elukaaslast kannatlikkuse ning toetuse eest.

Autorsuse kinnitus

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

Kasutatud kirjandus

- Abdullah, N. & Kumari, S. (s.a.). *Cultural Elements in a Malaysian English Language Textbook*. Külastatud 7. mai 2013 aadressil http://ddms.usim.edu.my/bitstream/handle/123456789/713/CULTURAL%20ELEMENTS%20IN%20MALAYSIAN%20ENGLISH%20LANGUAGE%20TEXTBOOKS%20-%20MY_CASELT.pdf?sequence=1.
- Ajayi & Lasisi. (2005). Teachers' Needs and Predesigned Instructional Practices: An Analysis of a Reading/language Arts Coursebook for a Second Grade Class. *Reading improvement*, 42 (4). Külastatud 7. mail 2013 aadressil <http://www.questia.com/read/1G1-142874178/teachers-needs-and-predesigned-instructional-practices>.
- Alamir, A. A. M. (2008). *An Evaluation of the Sixth Grade English Language Textbook for Saudi Boys' Schools*. Publitseerimata magistritöö. King Saud University. Külastatud 16. mail 2013 aadressil <http://faculty.ksu.edu.sa/amri/Documents/MA%20thesis.pdf>
- Alavinia, P. & Siyadat, M. (2013). A Comparative study of English tesxtbook used in Iraninan institutes. *International Journal of Asian Social Science*, 3 (1), 150-170.
- Alptekin, C. (1993). Target-language culture in EFL materials. *ELT Journal*, 47 (2), 136-143.
- Al-Sowat, H. (2012). *An Evaluation of English Language Textbook "Say It In English" For First Year Intermediate Grade in Saudi Arabia*. Külastatud 7.mai 2013 aadressil http://uqu.edu.sa/files2/tiny_mce/plugins/filemanager/files/4280212/GES3-2-5.pdf.
- Arikan. A. (2009). Problems with coursebooks in EFL classrooms: prospective teacher's opinions. *EKEV Academic review*, 38, 309-317. Külastatud 7. mail 2013 aadressil <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED506597.pdf>.
- Arikan, G. (2008). *Textbook evaluation in foreign language teaching for English, grade 4 teachers' and students' views*. Publitseerimata magistritöö. Cukurova University. Külastatud 16. mail 2013 aadressil <http://www.belgeler.com/blg/19y3/textbook-evaluation-in-foreign-language-teaching-yabanci-dil-retiminde-ders-kitabi-deerlendirmesi>.
- Arikan, A. & Tekir, S. (2007). An analysis of English language teaching coursebooks by Turkish writers: „Let's speaks English 7“ example. *International Journal of Human Sciences*, 4 (2).

- Aziz, D. (2003). A coursebook is what it is because of what it has to do: An Editors's Perspective. B. Tomlinson (Ed.), *Developing Materials for Language Teaching* (pp 58-71). London: Cromwell Press.
- Azizi, M. & Talebinejad, M.R. (2012). Evaluation of General English Coursebooks in Iranian Universities: A Critical Thinking Perspective. *Theory and Practice in Language Studies*, 2 (10), 2194-2203.
- Brant, M., Dameus, A., Tilley, D.S. (2004). Effectiveness of Inductive and Deductive Teaching Methods in Learning Agricultural Economics: A Case Study. *NACTA journal*. Külastatud 7. mail 2013 aadressil http://www.nactateachers.org/attachments/article/435/Dameus_NACTA_Sept_04_Journal-2.pdf.
- Borhani, A. & Hashemi, S. Z. (2012). Textbook Evaluation: An Investigation into Touchstone Series. *Theory and Practice in Language Studies*, 2 (12). 2655-2662.
- Byrd, P. (s.a.). *Examples and the Teaching of ESL/EFL*. Külastatud 7. mail 2013 aadressil http://www2.gsu.edu/~eslhp/grammar/lecture_4/examples.html.
- Cakit, I. (2006). *Evaluation of the EFL Textbook "New Bridge to Success 3" from the perspectives of students and teachers*. Publitseerimata magistritöö. The Middle East Technical University. Külastatud 16. mail 2013 aadressil <http://etd.lib.metu.edu.tr/upload/12607694/index.pdf>
- Cancela, O. S., Fang, L. Y., Johnson, K., Kim, M., Lu, W., Nava, A., Perkins, D., Smith, A.M. (2006). A step forward: investigating expertise in materials evaluation. *ELT journal*, 62 (2). 157-163.
- Castro, F., Veronica, C. (2012). *The use of supplementary materials in ESL classes: a comparative analysis of public and private high schools*. Lõputöö. Centro Universitario New York. Külastatud 16. mail 2013 aadressil <http://dspace.utpl.edu.ec/bitstream/123456789/6073/1/FREIRE%20CASTRO%20CECILIA%20VERONICA.pdf>.
- Cassidy, S. (2004). Learning Styles: An overview of theories, models and measures. *Educational Psychology*, 24 (4), 419 - 444.
- Chambers, F. (1997). Seeking Consensus in material evaluation. *ELT Journal*, 1 (51), 29-35.
- Chou, P.T.M. (2010). Advantages and Disadvantages of ESL Course Books. *The Internet TESL Journal*, 16 (11). Külastatud 7. mail 2013 aadressil <http://iteslj.org/Articles/Chou-CourseBooks.html>.

- Council of Europe. (2001). *The Common European Framework in its political and educational context*. Kõlastatud 7. mail 2013 aadressil
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf.
- Cunningsworth, A. (1995). *Choosing your Coursebook*. Oxford: Macmillan Heinemann.
- Crawford, J. (2002). The role of Materials in the language classroom: Finding the Balance. In J.C. Richards, W.A. Renandya (Eds.), *Methodology in language Teaching. An Anthology in Current practice* (pp. 80-86). New York: Cambridge University Press.
- Dalby, T. (2009). *Adapting Your Course Book: Becoming Skilled in the Art of Manipulation*. Kõlastatud 7. mail 2013 aadressil
<http://tesolreview.org/down/7.%20Tim%20Dalby.pdf>.
- Gaona, M. D. R. D. (2000). *Evaluating textbooks*. Paper presented at the 27th MEXTESOL National Convention, Aguascalientes, México. Kõlastatud 7. mail 2013 aadressil
http://idiomas.tij.uabc.mx/plurilingua/volumen6eng/Microsoft%20Word%20-%20Academic_Event_Evaluating_Text__books.pdf.
- Garinger, D. (2002). Textbook Selection for the ESL Classroom. *Center for applied linguistics*. Kõlastatud 7.mail 2013 aadressil
<http://www.cal.org/resources/digest/0210garinger.html>.
- Gover, R., Philips, D., Walters, S. (1995). *Teaching Practice Handbook*. Macmillan Education.
- Futo, H.H. (2011). Textbooks and stereotypes. *Acta Universitatis Sapientiae, Philologica*, 3 (2), 265-278.
- Harmer, J. (2007). *The Practice of ELT*. UK: Pearson Longman.
- Harmer, J. (1998). *How to Teach English*. England: Longman.
- Hedge, M. N. (2003). *A coursebook on Scientific and professional writing for speech language pathology 3rd edition*. San Diego: Singular Publishing.
- Hemsley, M. (1997). The Evaluation of Teachers' Guide-design and Application. *ELTED*, 3 (1). 72-83.
- Howard, J., Major, J. *Guidelines for Designing Effective English Language Teaching Materials*. (s.a.). Kõlastatud 9 mail 2013 aadressil
<http://www.paaljapan.org/resources/proceedings/PAAL9/pdf/Howard.pdf>.
- Hutchinson, T. & Torres, E. (1994). The textbook as agent of change. *ELT journal*, 48 (4).
- Hsueh, F.J.T. (2009). *An evaluation of junior high school English textbooks in Taiwan*. Fu Jen University, College of Foreign Languages & Literatures. Kõlastatud 9. mail 2013 aadressil

- <http://www.thefreelibrary.com/An+evaluation+of+junior+high+school+English+textbooks+in+Taiwan.-a0221850901>.
- Irena, R.& Marcela, B. (2006). *Traditional versus electronical textbook*. Publitseerimata lõputöö. Külastatud 16. mail 2013 aadressil <http://dspace.upce.cz/bitstream/10195/20763/1/D16165.pdf>.
- Jalai, M. (2011). Evaluation of an EFL English Coursebook. *Iraninan EFL journal*, 7 (5). 71-88.
- Kaevats. Ü. (Toim). (1998). *Eesti Entsüklopeedia, kd. 10*. Tallinn: Eesti Entsüklopeedia kirjastus.
- Kahimbaara, K.T.S. (2000). *The evaluation of ESL textbooks: A sociolinguostic perspective*. Publitseerimata magistr töö. The Potchefstroomse Universiteit. Külastatud 16. mail 2013 aadressil <http://dspace.nwu.ac.za/handle/10394/1879?show=full>.
- Ketabi, S., Rajabi, S. (2012). Aspects of Cultural Elements in Prominent English Textbooks for EFL Setting. *Theory and Practice in Language Studies*, 2 (4). 705-712.
- Kayapinar, U. (2009). Coursebook Evaluation by English Teachers. *Inonu University Journal of Faculty of Education. Inonu University journal of the faculty of education*, 10 (1). 69-78. Külastatud 9. mail 2013 aadressil <http://web.inonu.edu.tr/~efdergi/101/69-78.pdf>.
- Kerge, K., Mäekivi, H (Toim). (2007). *Euroopa keeleõppe raamdokument: õppimine, õpetamine ja hindamine*. Council of Europe.
- Kitao, K., Kitao, .S. K. (1997). Selecting and Developing Teaching/Learning Materials. *The Internet TESL Journal*, 4 (4). Külastatud 9.mail 2013 aadressil <http://iteslj.org/Articles/Kitao-Materials.html>.
- Kopsovich, R. D. (2001). *A study of correlations between learningstyles of students and their mathematics scores on the Texas assessment of academic skills test*. Dissertatsioon. University of North Texas. Külastatud 16. mail 2013 aadressil http://digital.library.unt.edu/ark%3A/67531/metadc2889/m2/1/high_res_d/dissertation.pdf.
- Lang, A. (2004). Kuidas valmib õpik. *Koolibri uudised*, 1 (1). Külastatud 9. mail 2013 aadressil http://failid.koolibri.ee/koduleht/ajaleht_01.pdf.
- Lawrence, W.P.W. (2011). *Textbook Evaluation: A Framework for Evaluating the Fitness of the Hong Kong New Secondary School (NSS) Curriculum*. Publitseerimata magistr töö. City University of Hong Kong. Külastatud 16. mail 2013 aadressil <http://www.asian-efl-journal.com/Thesis/Thesis-Wong.pdf>.

- Littlejohn, A. (1998). The analysis of language teaching materials: Inside the Trojan Horse. B. Tomlinson (Toim), *Materials Development in Language Teaching*. (2. trükk). 190-216. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lutes, P., Williams, R. T. (s.a). *Using video in an Esl classroom*. Külastatud 9.mail 2013 aadressil http://www.takamatsu-u.ac.jp/library/06_gakunaisyupan/kiyo/no48/001-013_williams.pdf.
- Lynch, K. (1996). *Language Program Evaluation: Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Masuhara, H. & Tomlinson, B. (2008). Materials for General English. B. Tomlinson (Toim), *English Language Learning Materials: A Critical Review*. 17-37. London: Biddles Ltd.
- McGrath, I. (2006). Teachers' and learners' images for coursebooks. *ELT Journal*, 60 (2). 171-180.
- McKay. S. L. (2003). Toward an appropriate EIL pedagogy: re-examining common ELT assumptions. *International journal of applied linguistics*, 3 (1). 1-22.
- Mikk, J. (1995). Some Guidelines for Illustrating Textbooks. I. Kraav, J. Mikk, L. Vassiltchenko (Toim), *Family and Textbooks: Proceedings of the Department of Education*. 127-149. Tartu: TÜ kirjastus.
- O' Neill (1982). Why use textbooks? *ELT journal*, 36 (2). 104-111.
- Peacock, M. (1997). *Choosing the right book for your class*. Essex Graduate Papers in Language and Linguistics. Külastatud 9. mail 2012 aadressil http://www.essex.ac.uk/linguistics/publications/egsp11/volume_1/pdf/PEACOCK1.pdf.
- Reps, M. & Jõgiste, S. (2007). *Õpikute ja muu õppematerjali kutse- või eriala riiklikule õppekavale vastavuse kinnitamise tingimused ja kord ning nõuded õpikule ja muule õppematerjalile*. Külastatud 9.mail 2013 aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/12816742>.
- Rice, J. K. (2010). *The Impact of Teacher Experience: Examining the Evidence and Policy Implications*. National Center for Analysis of Longitudinal Data in Education Research: Washington DC. Külastatud 16. mail 2013 aadressil <http://www.urban.org/UploadedPDF/1001455-impact-teacher-experience.pdf>.
- Richards, C.J. (s.a.). *The Role of Textbooks in a Language Program*. Külastatud 9.mail 2013 aadressil <http://www.cambridge.org.br/authors-articles/articles?id=337>.
- Rubdy, R. (2003). Selection of Materials. B. Tomlinson (Toim), *Developing Materials for Language Teaching*. 37-57. London: Cromwell Press.

- Sharifabad, N.A. & Zarei, A.A. (2012). Experienced and Novice Iranian Teachers' Perceptions as to the Effect of Intrinsic Factors on Teacher Efficacy. *Journal of Education Research and Review*, 1(1). 4-14.
- Sheldon, L.E. (1988). Evaluating ELT textbooks and materials. *ELT Journal*, 42 (4). 237-246.
- Skopinskaja, L. (2003). The role of culture in foreign language teaching materials: an evaluation from an intercultural perspective. In I. Lazar. *Incorporating intercultural communicative competence in language teacher education*. Kapfenberg: Council of Europe Publishing.
- Thornbury, S. (2006). *An A-Z of ELT*. Oxford: Macmillan Publishers Limited.
- Tomlinson, B. (2008). Materials for General English. B. Tomlinson (Toim), *English Language Learning Materials: A Critical Review*. The process of material writing pp. 136. London: Biddles Ltd.
- Tomlinson, B. (2003). Materials Evaluation. B. Tomlinson (Toim), *Developing Materials for Language Teaching*. 15-37. London: Cromwell Press.
- Tok, H. (2010). TEFL textbook evaluation: From teachers' perspectives. *Educational Research and Review*, 5 (9). 508-517.
- Ur, P. (1991). *A Course in Language Teaching. Practice and Theory*. UK: Cambridge University Press.
- Villems (2010). *Lühikokkuvõte Hugh Lafferty & Keith Burley, Sheffield Hallam University (UK) artiklist „Do Learning Styles exist? Külastatud 9.mail 2013 aadressil http://www.e-ope.ee/_download/repository/Opistiilid.pdf*.
- Õpikute, töövihikute, tööraamatute ja muu õppekirjanduse riiklikule õppekavale vastavuse kinnitamise tingimused ja kord ning nõuded õpikutele, töövihikutele, tööraamatutele ja muule õppekirjandusele. (2007). Külastatud 9.mail 2013 aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/13063327>.
- Özdemir, F.E. (2007). *An evaluation of „Time for English 4“, the 4th grade English coursebook for public schools*. Publitseerimata magistritöö. The Middle East Technical University. Külastatud 16. Mail 2013 aadressil <https://etd.lib.metu.edu.tr/upload/12608907/index.pdf>.

Lisa 1. Küsimustik

Tere! Olen Tartu Ülikooli Sotsiaal- ja haridusteaduskonna üliõpilane Mari Tikk ning vajan Teie abi magistritöö kirjutamisel. Minu töö eesmärgiks on välja selgitada inglise keele õpetajate hinnangud kuuendas klassis kasutatavatele õpikutele. Teie vastused on konfidentsiaalsed ja neid kasutatakse vaid selle uurimistöö raames. Küsimustiku täitmine võtab aega umbes 25 minutit. Kui teil tekib küsimusi või soovite saada tagasisidet uurimistulemuste kohta, kirjutage mulle palun meiliaadressil: maritikk@hotmail.ee.

Kui olete küsimustiku elektrooniliselt täitnud, tehke rist järgnevasse kasti. **Käesolevat küsimustikku ei ole siis vaja täita.**

Millist põhiõpikut kasutate kuuendas klassis?

Pealkiri..... Autor(id)..... Väljaandmise aasta.....

Palun hinnake 5-pallisel skaalal, mil määral nõustute järgmiste väidetega

Faktor	5 Nõustun täielikult	4 Pigem nõustun	3 Nii ja naa	2 pigem ei nõustu	1 Ei nõustu
VÄLIMUS					
1. Õpiku üldine välimus ja kujundus on atraktiivsed.					
2. Õpiku trükitehniline kvaliteet on hea.					
3. Teksti kirja suurus on õpilaste jaoks sobiv.					
4. Pildid ja joonised on värvilised ja atraktiivsed.					
ÜLESEHITUS					
5. Õpiku ülesehitus on selge ning õpetajal on õpikut lihtne järgida.					
6. Õpikus on olemas sisukord.					
7. Õpikus on olemas sõnastik.					
8. Õppetükkide (lessons/units) ülesehitus on selge.					

ÕPITEGEVUSED JA HARJUTUSED					
9. Õpitegevused ja harjutused vastavad õpilaste keeletasemele.					
10. Enne harjutuse sooritamist on esitatud näidisülesanne.					
11. Õpitegevused ja harjutused võimaldavad õpilastel ise keelt produtseerida.					
12. Õpitegevused ja harjutused võimaldavad arendada suhtlemise oskusi.					
13. Õpitegevused ja harjutused on õpilastele meelepärased.					
14. Õpitegevuste ning harjutuste hulk on uute keeleteemade õpetamiseks piisav.					
15. Õpitegevustes ning harjutustes on arvestatud erinevate õppimisstiilidega.					
16. Õpitegevustes ning harjutustes liigutakse lihtsamalt keerulisemale.					
SISU					
17. Mõistete, seletuste, faktide esitamine on süsteemne ja arusaadav.					
18. Õpik sisaldab ülesandeid õppesisu ja õppeprotsessi diferentseerimiseks.					
19. Tekstid on kirjutatud ladusas ja eakohases keeles.					
20. Tööjuhendid on selged.					
21. Pildid ja joonised aitavad kaasa teema mõistmisele.					
22. Lisatud mängud aitavad kaasa keelioskuse arendamisele					
23. Ülesanded individuaalse, -paaris-, grupi-, ja frontaalse töö kasutamiseks on tasakaalus.					
24. Ei ole liialdatud uue teabega.					
25. Teemad on eakohased.					
26. Teemad on loogiliselt järjestatud.					
27. Õppematerjal on ajakohane.					
28. Kinnistavad peatükid võimaldavad õpilastel õpitut piisavalt korrata.					
29. Omandatud teadmisi rakendatakse järgnevate õppetükkides.					
30. Õpikut on võimalik kasutada erinevates õpituatsioonides.					
31. Õpilasel on võimalik ennast õppematerjaliga seostada.					

32. Arvestatud on õpilastega, kes peavad ise õpiku järgi õppima.					
KEELE ÕPETAMINE					
33. Sõnavara õpetamisel liigutakse lihtsamalt keerulisemale.					
34. Sõnavara õpetamiseks kasutatavad viisid on eakohased.					
35. Uut sõnavara praktiseeritakse piisavalt harjutuste abil.					
36. Uusi keelestruktuure esitatakse süstemaatiliselt.					
37. Grammatika õpetamisel kasutatakse induktiivset lähenemist.					
38. Grammatika õpetamisel kasutatakse deduktiivset lähenemist.					
39. Keelt esitatakse erinevate viisidel (laulud, pildid, jutud, dialoogid jne).					
40. Keele osaoskuste arendamine on tasakaalus.					
41. Keele osaoskusi on omavahel integreeritud.					
KULTUURI ÕPETAMINE					
42. Tekstid ja illustratsioonid väldivad negatiivseid stereotüüpe.					
43. Õpikus olev informatsioon teiste kultuuride kohta on täpne ning ajakohane.					
44. Kultuuri teemad on integreeritud tekstidesse ning harjutustesse.					
45. Teisi kultuure käsitletakse õpikus objektiivselt.					
46. Õpikus esitatud situatsioonid on sellised, millega õpilane reaalses elus võib kokku puutuda.					
47. Õpik tutvustab mitmeid erinevaid kultuure (mitte ainult Briti ja Ameerika).					
LISAMATERJALID					
48. Õpetaja raamatu ülesehitus on selge.					
49. Õpetajaraamatus esitatud harjutuste eesmärgid on selgelt välja toodud.					
50. Õpetajaraamat pakub piisavalt tuge.					
51. Õpetajaraamat pakub erinevaid õpitegevusi (mängud, draama jne).					
52. Õpetajaraamatus tuuakse välja erinevate õpitegevuste ajaline kestus.					
53. Töövihik pakub õppimiseks erinevaid harjutuste tüüpe (formaate).					

54. Töövihiku harjutuste hulk on piisav.					
55. Õpik on varustatud vajalike audio materjalidega.					
56. Kuulamismaterjal on hea kvaliteediga.					
57. CD korral on lisatud kuulamistekstide ümberkirjutis.					

Mida sooviksite õpikus veel näha, mis on puudu?

.....

.....

.....

.....

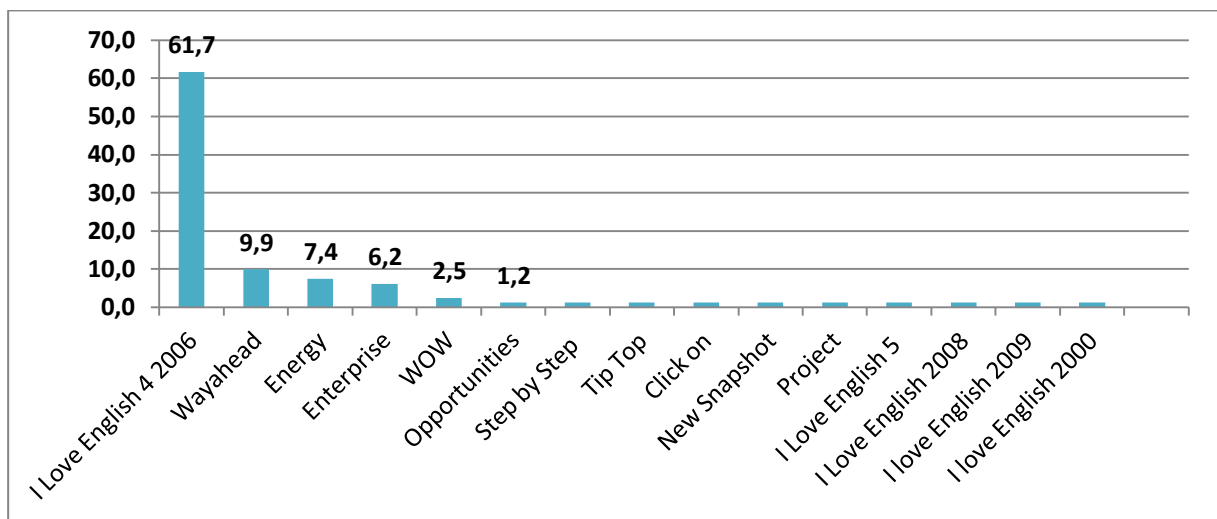
Palun tõmmake sobivale vastusele ring ümber.

Vanus: 1) 21-30 2) 31-40 3) 41-50 4) 51-60 5) vanem kui 60

Tööstaaž aastates: 1) alla kolme aasta 2) 4 – 10 3) 11 – 15 4) 16 – 20 5) üle 20 aasta

SUUR TÄNU ABI EEST!

Lisa 2.



Joonis 1. Erinevate inglise keele õpikute kasutamise protsentuaalne jaotuvus

Lisa 3

Tabel. *Sõltumatute gruppide t-Test õpetajate hinnangute keskmiste võrdlemiseks lähtuvalt tööstaažist*

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tai- led)	Mean Difference	Std. Error Diffe- rence	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper	
VÄLIMUS	Equal variances assumed	,007	,935	-,867	48	,390	-,18237	,21033	-,60526	,24053
	Equal variances not assumed			-,868	46,889	,390	-,18237	,21016	-,60518	,24044
ÜLESEHITUS	Equal variances assumed	,281	,598	-1,048	48	,300	-,19866	,18959	-,57986	,18254
	Equal variances not assumed			-1,046	46,479	,301	-,19866	,18986	-,58072	,18339
SISU	Equal variances assumed	,081	,777	-,930	48	,357	-,17052	,18331	-,53909	,19806
	Equal variances not assumed			-,933	47,203	,356	-,17052	,18281	-,53823	,19720
KEELEÕPETAMINE	Equal variances assumed	,097	,756	-,857	48	,396	-,16673	,19448	-,55777	,22430
	Equal variances not assumed			-,864	47,788	,392	-,16673	,19295	-,55473	,22127
KULTUURIÕPETAMINE	Equal variances assumed	,084	,774	-,646	48	,522	-,13089	,20275	-,53855	,27678
	Equal variances not assumed			-,642	45,472	,524	-,13089	,20396	-,54156	,27979
LISAMATERJALID	Equal variances assumed	,669	,417	-1,086	48	,283	-,22998	,21181	-,65585	,19588
	Equal variances not assumed			-1,078	45,253	,287	-,22998	,21325	-,65943	,19946

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Mari Tikk (30.09.1988),

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose

Õpetajate hinnangud kuuendates klassides enimkasutatavale inglise keele õpikule, mille juhendaja on Evi Saluveer,

1.1.reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;

1.2.üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.

2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus 20.05.2013