

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Haridusinnovatsiooni õppekava

Eva Orav

INNUSTAMINE VÕI KOHUSTUS:
KODULUGEMISE PÕHIMÕTETE SEOS LUGEMISMOTIVATSIOONIGA
RAPLAMAA 3. KLASSI ÕPILASTE NÄITEL

Magistritöö

Juhendajad: haridusuuringute lektor Gerli Silm,
üldpedagoogika õpetaja Maria Jürimäe

Tartu 2026

KOKKUVÕTE

„Innustamine või kohustus: kodulugemise põhimõtete seos lugemismotivatsiooniga

Raplamaa 3. klassi õpilaste näitel”

Magistritöö eesmärk oli selgitada välja Raplamaa 3. klassi õpetajate kodulugemise põhimõtete, töökogemuse ja lugemisvalikute võimaldamise seos õpilaste lugemismotivatsiooniga ning võimalused õpetajate toetamiseks. Kvantitatiivse uuringu käigus viidi läbi küsitlused Raplamaa 3. klassi õpetajatega (n = 16) ja nende õpilastega (n = 83). Andmete analüüsimiseks kasutati kirjeldavat statistikat ja seoseanalüüsi. Selgus, et Raplamaa kogenud klassiõpetajad ei lähtu traditsioonilistest põhimõtetest, vaid arvestavad õpilaste huvidega ja lasevad õpilastel kodulugemise teoseid valida. Kogemus, õpilaste huvidega arvestamine ja valikute võimaldamine moodustab tervikliku autonoomiat toetava õpetamisviisi, millel on mõõdukas positiivne seos õpilaste autonoomse lugemismotivatsiooniga. Samas tunnustavad õpetajad, et vajavad tööriista, mis toetaks neid õpilastele valikuvõimaluste loomisel.

Võtmesõnad: *lugemismotivatsioon, kodulugemine, isemääramisteooria, I kooliaste, seoseanalüüs*

ABSTRACT

“Encouragement or Obligation: The Correlation Between Home Reading Principles and Reading Motivation Based on the Example of 3rd-Grade Students in Rapla County”

This Master's thesis aimed to identify the correlation between Rapla County 3rd-grade teachers' home reading principles, work experience, and provision of reading choices with students' reading motivation, and opportunities for supporting teachers. In this quantitative study, surveys were conducted among 3rd-grade teachers (n = 16) and their students (n = 83). Data were analyzed using descriptive statistics and correlation analysis. Results show that experienced teachers do not rely on traditional principles, but consider students' interests and allow choice in home reading. This autonomy-supportive teaching approach correlates moderately and positively with students' autonomous reading motivation. However, teachers acknowledge needing a practical tool to help provide these choices.

Keywords: *reading motivation, home reading, Self-Determination Theory, early primary school, correlation analysis*

Sisukord

Sissejuhatus	4
TEOREETILINE ÜLEVAADE	5
2.1. Eesti õpilaste lugemisoskus	5
2.2. Lugemismotivatsioon	6
2.3. Kodulugemise valiku põhimõtted.....	8
3. METOODIKA	10
3.1. Valim	10
3.2. Andmekogumine	12
3.3. Andmeanalüüs	15
4. TULEMUSED	15
4.1. Õpetajate põhimõtted kodulugemise valikul	16
4.2. Õpetajate töökogemuse ja lugemisvaliku põhimõtete seos õpilaste lugemismotivatsiooniga	19
4.3. Kodulugemise valikuvõimaluste seos lugemismotivatsiooniga	21
4.4. Kodulugemise valikuid takistavad tegurid ja õpetajate ootused tööriistale	22
5. ARUTELU	23
5.1. Raplamaa kogenud õpetajad arvestavad kodulugemist valides õpilaste huvidega ja annavad võimaluse teoseid valida	24
5.2. Huvidega arvestamine ja vaba valiku pakkumine on seotud õpilaste autonoomse lugemismotivatsiooniga	25
5.3. Õpetajad vajavad lugemismotivatsiooni tekitamiseks ja hoidmiseks tööriistu	27
Tänu sõnad	29
Autorsuse kinnitus.....	30
Kasutatud kirjandus.....	31
LISA 1. Klassiõpetajate küsimustik	
LISA 2. Õpilaste lugemismotivatsiooni küsimustik	

Sissejuhatus

Eesti õpilaste lugemisoskust peetakse heaks, viidates PISA 2022 uuringu kuuendale kohale (Puksand, 2023), kuid samast uuringust selgub ka, et võrreldes 2018. aastaga on tulemused langenud, vähenenud on tippasemel lugejate ja suurenenud nõrkade lugejate osakaal. Eesti PISA edu põhineb tugeval keskmisel ja väikesel alasooritajate osakaalul, tippsooritajaid on meil teiste edukate riikidega võrreldes vähem (Henno, 2024).

Põhikooli riikliku õppekava eesti keele ainekava (Ainevaldkond “Keel ja Kirjandus”, 2023) sätestab kodus loetavate raamatute arvu ja võimaldab juba I kooliastmes õpilasel teoseid valida. Ainekava seab eesmärgiks lugemisharjumuse ja positiivse lugemiskäitumise kujundamise. Tallinna Ülikooli emakeele ja eriõpetuse dotsent Helin Puksand (2012) on avaldanud arvamust, et Eestis tutvustatakse küll lastele raamatuid juba varajases eas, kuid ei tegeleta piisavalt õpilastest eneseteadlike lugejate kujundamisega. Eesti õpilaste hoiakud lugemisse on võimalusi loovast õppekavast hoolimata pigem negatiivsed (Puksand, 2019).

Eesti haridussüsteemis on õpetajal suur autonoomia: ka ühe kooli sees võivad õpetajate lugemisõpetuse põhimõtted olla erinevad, lisaks on Eesti õpetajad ülekoormatud (Leijen *et al.*, 2025). Kuigi õpilastele valikute pakkumine ja õpilaste huvidega arvestamine on üks võimalustest, mis aitab kaasa autonoomse lugemismotivatsiooni tekitamisele ja hoidmisele ning tagab parema lugemisoskuse (De Naeghel *et al.*, 2012) ning autonoomne motivatsioon toob kaasa kõrgekvaliteedilise õppimise ja loovuse (Ryan & Deci, 2000), siis me tegelikult ei tea, kuidas raamatute valik koolides toimub. Oskusteta või piisava toeta õpetajad ei pruugi osata lugemist õpilastele meeldivaks muuta. Et ühtlustada lugemisõpetuse taset Eesti koolides ja toetada õpetajaid lugemisvalikute pakkumisel, tuleks süveneda põhjalikult Eesti lugemisõpetusse, otsida võimalusi õpilaste lugemismotivatsiooni tekitamiseks ja hoidmiseks ning õpetajate toetamiseks.

Kehtiv õppekava (Ainevaldkond “Keel ja Kirjandus”, 2023) näeb ette, et juba I kooliastmes saavad õpilased tervikteoste valimisel kaasa rääkida. Eestis on põhjalikult uuritud teismeliste lugemisharjumusi (Puksand, 2014) ja süvenetud klassiõpetajate soovitusliku kirjanduse käsitlemisel kasutatavatesse meetoditesse (Timmusk, 2025), ent puudub põhjalik teadmine sellest, kui võrd vabad on õpilased loetavate raamatute valimisel. Õpilaste lugemioskus ja -huvi ei sõltu küll ainult raamatute valimisest, kuid selle uurimise kaudu on võimalik kaasa aidata nii üldpädevuste saavutamisele kui ka emakeeleõpetuse ainekava täitmisele ja luua võimalusi lugemisoskuse parandamiseks.

TEOREETILINE ÜLEVAADE

2.1. Eesti õpilaste lugemisoskus

Hea lugemisoskus annab eelised hariduse omandamisel (Puksand, 2014; Uibu & Männamaa, 2014) ja aitab inforohkes ühiskonnas olulist ebaolulisest eristada (Talwar *et al.*, 2023).

Kahjuks näitavad hiljutised uuringud (Puksand, 2023; OECD, 2023), et paljudel õpilastel kõikjal maailmas on tekstide mõistmisega raskusi.

Eesti õpilaste lugemisoskust peetakse üldiselt heaks, sest rahvusvahelise PISA uuringu lugemistulemustes on Eesti õpilased alati olnud esirinnas (Puksand, 2016, 2019, 2023). Kuna Eesti õpilased ei osale rahvusvahelises PIRLS uuringus (IEA TIMSS & PIRLS, 2026), mis keskendub 4. klassi õpilaste lugemisoskusele ja -harjumustele, siis saabki meie õpilaste lugemisoskuse taset hinnata just PISA lugemistulemuste põhjal. PISA 2022 uuringust ilmneb, et Eesti õpilaste lugemistulemused näitasid alates 2009. aastast pidevat tõusu, 2022. aastal järgnes tulemuse vähenemine (Puksand, 2022). Kuigi samas analüüsis leitakse, et Eesti tulemuste ühekordset langust ei tasu liiga tõsiselt võtta, sest ka tulemuste tipus olevate Singapuri ja Jaapani tulemused on käinud üles ja alla, ei tohiks seda siiski tähelepanuta jätta. Lugemisoskus sõltub paljuski lugemismotivatsioonist (Springer *et al.*, 2017). 2018. aastal keskendus PISA uuring lugemisele ja uuriti põhjalikult õpilaste suhtumist lugemisse. Eesti õpilaste hoiakud lugemisse olid üsna negatiivsed: koguni 27% Eesti õpilastest väitis, et lugemine on ajaraiskamine, ja umbes 43% Eesti õpilastest luges vaid siis, kui pidi (Puksand, 2018). Seega peaks keskenduma lugemisega seotud hoiakute positiivsemaks kujundamisele.

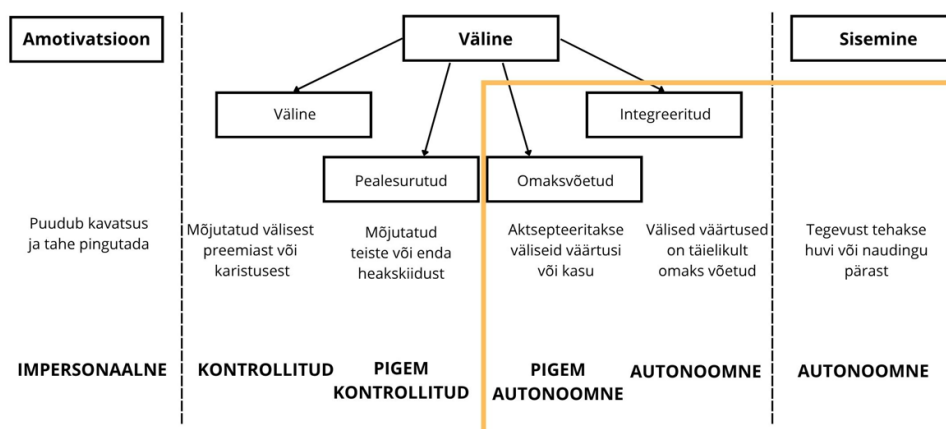
PISA 2022 uuring kinnitas väidet, et kellele meeldib lugeda, see ka oskab lugeda. Õpilased, kes olid täiesti nõus väitega, et kirjandus on üks nende lemmikõppeainetest ja kellel on kodus palju raamatuid, saavutasid oluliselt paremaid tulemusi kui need, kes selle väitega ei nõustunud. Samas meisterlikke lugejaid oli 2022. aastal vaid 10,5%, tüdrukute hulgas oli tiptasemel lugejaid rohkem kui poiste hulgas (vastavalt 14% ja 9,3%; Puksand, 2023). Ometi ilmnes samast uuringust, et võrreldes 2018. aastaga on langenud eelkõige just eesti keelt emakeelena kõnelevate õpilaste, eriti tüdrukute PISA lugemistesti tulemused. Nende uuringute valguses ei saa kuidagi väita, et Eestis on lugemisoskusega kõik hästi. Oluline on pöörata tähelepanu õpilaste lugemisoskuse arendamisele, kuid unustada ei tohi ka õpilaste lugemishuvi, sest õpilastest, kes rohkem loevad, saavad paratamatult ka paremad lugejad (Gambrell, 2015). Õpilaste lugemisorõõmu saab uurida lugemismotivatsiooni kaudu: mida kõrgem on õpilaste autonoomne motivatsioon, seda tõenäolisemalt loevad nad raamatuid huvi või naudinguga pärast (De Naeghel *et al.*, 2012; Ryan & Deci, 2020).

2.2. Lugemismotivatsioon

Paljud tänapäevased lugemismotivatsiooni uuringud (nt Bleukx *et al.*, 2025; De Naeghel *et al.*, 2012, 2014, 2016; Hawrot & Zhou, 2024) lähtuvad isemääramisteooriast (*Self-Determination Theory*), mis on raamistik inimeste motivatsiooni, arengu ja psühholoogilise heaolu mõistmiseks (Ryan & Deci, 2020). Ryani ja Deci teooria nimetust on eesti keelde tõlgitud erinevalt, mina oma töös kasutan vastet *isemääramisteooria*, mis annab eesti keeles kõige paremini edasi teooria sisu, nagu märgivad mahuka õpetajatele kättesaadava eesti keelde tõlgitud motivatsiooniteemalise kogumiku toimetajad (Brophy, 2014). Töös kasutan *lugemismotivatsiooni* mõistet sellest teooriast lähtuvalt. Isemääramisteooria autorite arvates sõltub inimeste heaolu kolme põhivajaduse – autonoomia, kompetentsuse ja seotuse – täitmisest. Motivatsiooni ei eristata ainult selle taseme, vaid ka tüübi ehk kvaliteedi järgi: keskendutakse sellele, miks tegevust tehakse (Ryan & Deci, 2000). Teooria kohaselt kuuluvad autonoomse motivatsiooni alla nii sisemine motivatsioon kui ka osa välisest motivatsioonist (Ryan & Deci, 2000; 2020).

Sisemise motivatsiooni puhul tegutseb inimene huvist või naudingust lähtudes, mitte tagajärje pärast (Brophy, 2014). Samas erineb isemääramisteooria näiteks ootuste ja väärtuste teooriast (Wigfield *et al.*, 2004) selle poolest, et ei pea välist motivatsiooni läbinisti mitteautonoomseks: kui õpilane aktsepteerib väliseid reegleid ja väärtusi, siis muutuvad need osaks tema identiteedist. Ryan ja Deci (2000) jaotavad välise motivatsiooni mitmeks tasandiks, lähtudes sellest, kuivõrd on õpilane väärtused omaks võtnud (vt joonis 1).

Joonis 1. SDT-mudel (kohandatud allikatest Brophy, 2014; Ryan & Deci, 2000;)



Hariduses toob sisemine motivatsioon kaasa kõrgekvaliteedilise õppimise ja loovuse, kuid ka autonoomse välise motivatsiooniga (omaksvõetud ja integreeritud motivatsioon) võib kaasneda parem sooritus, väiksem koolist väljalangevus ja parem psühholoogiline heaolu (Ryan & Deci, 2000). Samas allikas järelavad Ryan ja Deci (2000), et õpetajad ja vanemad saavad aidata kaasa õpilaste motivatsiooni tekkimisele ja hoidmisele, toetades autonoomiat (pakkudes valikuvõimalusi ja tuues tähendusrikkaid põhjendusi), kompetentsust (optimaalseid väljakutseid ja konstruktiivset tagasisidet) ja seotust (hoolivat ja austavat suhet õppijaga), sest autonoomiat toetavam õpetamine viib õpilaste suurema kaasatuse, õppimise ja heaoluni.

Lugemismotivatsiooni uuringutes on leitud (De Naeghel *et al.*, 2012), et autonoomne lugemismotivatsioon on seotud positiivsema lugemiskäitumise ja parema sooritusega. Samas on mitmed autorid (nt Bleukx *et al.*, 2025; De Naeghel *et al.*, 2014, 2016; Hawrot & Zhou, 2024; Uibu & Männamaa, 2014) juhtinud tähelepanu ka seosele õpetajate käitumise ja õpilaste lugemismotivatsiooni või -oskuse vahel. De Naeghel kolleegidega (2014) järeldas, et õpetajad saavad panustada eelkõige oma lugemistegevusi autonoomiat toetavamaks muuttes (nt pakkudes valikuid erinevate tegevuste vahel, arvestades õpilaste huvide ja vaatenurkadega). Näiteks ühes uuringus leiti, et õpetajate professionaalses õpigrupis vastava väljaõppe saanud õpetajate (Naeghel *et al.*, 2016) õpilaste autonoomse lugemismotivatsiooni järeltesti tulemused paranesid võrreldes kontrollrühmaga ja eriti poisid said õpetajate professionaalsest arengust kasu. Paraku ilmses samast uuringust, et täienduskoolituse töötoal ei olnud pikaajalist mõju. Kuna õpetajate käitumine on muudetav, tuleks sellele õpetajate väljaõppes rohkem tähelepanu pöörata, sest õpilaste vajadusi toetava õpikeskkonna loomine klassis aitab vältida sisemise lugemismotivatsiooni langust (Hawrot & Zhou, 2024). Lugemisvalikute pakkumisel on lugemisoskuse arendamisel suur tähtsus ja süsteemseid ning pidevaid teadmisi autonoomiat toetavast lugemiskäitumisest vajavad nii õpetajaks õppijad kui ka juba töötavad õpetajad.

Mitmed teadusuuringud (nt Ahn *et al.*, 2021; Bleukx *et al.*, 2025) on tõestanud, et ainult õpetajate hinnangute põhjal ei saa otsustada, kuivõrd õpetajad autonoomiat toetavad, arvestada tuleks ka õpilaste vaatepunktiga. Õpilaste hinnangud tunnetatud autonoomiale ennustavad õpilaste lugemisoskuse taset paremini kui õpetajate arvamused oma autonoomia toetamise kohta (Bleukx, 2025). Samas uuringus leiti, et autonoomne lugemismotivatsioon ja õpilaste tajutud lugemispädevus ennustasid pikaajalist kaasatust ja positiivseid õpitulemusi paremini kui lihtsalt kõrge üldine motivatsioon. Sellest võib järeldada, et headeks lugejateks kujunemisel peavad õpilased tunnetama vabadust ja uskuma oma oskustesse.

Lugemismotivatsiooni uurides ei tohi siiski unustada, et autonoomia toetamine on vaid üks osa õpetaja toetavast ja motiveerivast käitumisest, oluline on pöörata tähelepanu ka õpetaja käitumisele ja põhimõtetele laiemalt (Aelterman, 2019), sest õpetajate autonoomiat toetav käitumine sõltub paljuski nende põhimõtetest.

2.3. Kodulugemise valiku põhimõtted

Magistritöös kasutan *kodulugemise* mõistet, et eristada oma lõbuks lugemist (inglise keeles *leisure reading*) ja tunnis loetavaid ilukirjanduslike teoste katkendeid tunnivälisel ajal kooli jaoks loetavatest ilukirjanduslikest teostest. Haridussõnastik (Eesti Keele Instituut, *s.a.*) märgib sõna sünonüümiks *kodulektüüri* ja ingliskeelseks vasteks *home reading*. Samas tähenduses on Eesti haridusruumis varem kasutatud mõisteid *kohustuslik kirjandus* ja *soovituslik kirjandus* (nt Agapuu, 2025; Kruusmaa, 2024; Mironova, 2024), kuid kehtivas õppekavas (Ainevaldkond “Keel ja Kirjandus”, 2023) kasutatakse *tervikteoste kodulugemise* mõistet, mida lühendasin oma magistritöös sarnaselt hariduses kasutusel olevatele sõnadele *kodutöö* ja *koduõpe* (Eesti Keele Instituut, *s.a.*).

Igal aastal ilmub hulgaliselt laste- ja noorteraamatuid ning õpetajad peavad otsustama, milliseid raamatuid nad õpilastele soovivad ning kui palju nad valikuid annavad. Raamatud, mida õpilased loevad, peaksid olema nende eluga seotud, köitma neid ning olema sobiva raskusastmega (Hartsfield & Kimmel, 2021). Barberg (2022) järeldas, et klassides, kus õpetaja valis kõik loetavad tekstid ise, langes õpilaste arv, kes soovisid lugemises paremaks saada, seevastu vaba valikuga rühmades õpilaste arengusoo kasvas. Õpetajakeskne valik võib pärssida õpilaste iseseisvust ja muuta lugemise pelgalt kohustuseks (Barberg, 2022; Ivey & Broaddus, 2001). Hartsfield ja Kimmel (2021) rõhutavad, et kuigi õpetajad soovivad oma põhimõtetest lähtuvalt pakkuda õpilastele lugemiseks parimaid raamatuid, võib eeltsensuur piirata õpilaste valikuvõimalusi ja rikkuda nende intellektuaalset vabadust. Samad autorid leiavad, et kuigi õpilaste intellektuaalse vabaduse toetamine nõuab julgust ja pühendumist, on see õpetajate üks olulisemaid ülesandeid.

Õpetajat saab valikutes suunata nii kool kui ka hariduspoliitika laiemalt. De Naeghel kolleegidega juhtis 2014. aastal tähelepanu asjaolule, et koolile ja koolikultuurile on lugemismotivatsiooni uuringutes seni vähe tähelepanu pööratud: oluline on uurida, kuidas koolid ja hariduspoliitika (nt õppekava) saaksid aidata kaasa toetava lugemiskeskonna loomisele. Eesti riikliku õppekava eesti keele ainekava (2023) autorid jätavad kodulugemise valiku õpetajate otsustada, lisaks eeldatakse ainekavas, et juba I kooliastmes saavad õpilased teoseid valida. Õppekavas seatakse eesmärgiks lugemisharjumuse kujundamine, positiivsete

lugemiskogemuste pakkumine ja lugemisrõõmu tekitamine, kuid teekonna eesmärgini saavad õpetajad valida ise.

Eestis on uuritud I kooliastme õpilaste lugemismotivatsiooni seost lugemisoskusega (nt Lepp, 2018; Uiga, 2013; Vaher & Väikmeri, 2024), kodulektüüri raskusastme sobivust 1. klassi õpilastele (Alver & Nurklik, 2025), lugemishuvi (nt Agapuu, 2025; Kruusmaa, 2024; Kundla, 2025; Mironova, 2024; Puksand, 2014; Rannastik, 2014; Talvar, 2021), lugemisoskuse ja -motivatsiooni ning vanemate hinnangute vahelisi seoseid (Emberg, 2015), klassiõpetajate õpetamismeetodeid (Timmusk, 2025) ning II–III kooliastme õpilaste võimalust teoseid valida (nt Vapper, 2018). Lugemisrõõmu eeskõnelejad on valikute olulisuse teemal sõna võtnud (Müürsepp, 2017; Puksand, 2014), aga ühtegi laiaulatuslikku uurimust koos programmiga, mis viiks suurema osa õpetajate käitumise muutumiseni, minu teada läbi viidud ei ole.

Põhikooli riiklik õppekava sätestab, et esimeses kooliastmes peavad õpilased lugema vähemalt kümme kodulugemise tervikteost (Ainevaldkond “Keel ja kirjandus”, 2023), mis teeb kolm kuni neli raamatut õppeaastas. Samas tõestavad varasemad Eestis tehtud uuringud, et loetavate raamatute hulk võib erinevates koolides või klassides olla äärmiselt erinev: alates kolmest raamatust õppeaastas (Kruusmaa, 2022) üheksani (iga kuu üks raamat; Mironova, 2024; Vapper, 2018). Minu teada ei ole varasemates Eestis läbi viidud uuringutes otsitud seost kodulugemise teoste arvu ja lugemismotivatsiooni vahel. Samas avaldavad õpetajad selgelt rõõmu õpilaste üle, kes loevad palju, ja usuvad, et mida rohkem õpilased loevad, seda parem (Kundla, 2025).

Paljud õpetajad lähtuvad kodulugemise puhul endiselt traditsioonilisest valikust, mitte õpilaste huvidest, ja õpilased saavad raamatu valikul kaasa rääkida vaid ühe või kahe teose puhul (Alver & Nurklik, 2025; Vapper, 2018), samas on ka õpetajaid, kes annavad õpilastele kodulugemise valikul täiesti vabad käed (Mironova, 2024). Õpetajad on põhjendanud vähest valiku andmist asjaoluga, et õpilased ei oska valida või valivad taseme poolest sobimatuid (liiga keerulisi või lihtsaid) teoseid (Vapper, 2018). Samas Alveri ja Nurkliku (2025) uuringust selgub, et õpetajate hinnangud raamatute raskusastmele ei läinud kokku autorite määratud tulemustega, mis tähendab, et ka õpetajad ise hindavad teoste raskusastet tihti valesti ja pakuvad lisaks ebahuvitavatele raamatutele ka vale raskusastmega teoseid. Seega näib nende uuringute põhjal, et paljud Eesti õpetajad pakuvad hoolimata õppekavasse sisse kirjutatud võimalusest teoseid valida endiselt õpilastele pikki kohustuslikke või soovituslikke nimekirju, kus on aastakümneid lugemisnimekirjades olnud teosed, ja ei arvesta õpilaste huvidega.

Õpetajate töökogemust ja lugemisõpetust kõrvutades on leitud, et õpetajate tööstaaž ei määra seda, milliseid meetodeid õpetaja kasutab (Timmusk, 2025), kuid on ka uuringuid, kus järeldatakse, et väiksema tööstaažiga nooremad õpetajad usuvad valikuvabaduse andmise motiveerivasse jõusse rohkem (Agapuu, 2025; Raud, 2018; Vapper, 2018).

Lähtudes teadmisest, et inforohkes ühiskonnas on head lugemisostkust järjest enam vaja, kuid Eesti õpilaste lugemisostkus näitab langustrendi (Puksand, 2023), on oluline otsida võimalusi õpetajate toetamiseks, sest õpetajate intellektuaalset vabadust toetaval käitumisel võib olla õpilaste lugemismotivatsioonile suur mõju. Eesti haridussüsteemis on õpetajal suur autonoomia (Leijen *et al.*, 2025): teadmiste või toeta õpetajad ei pruugi õpilaste lugemisostkust arendada ja -huvi suurendada. Kuigi põhikooli riiklik õppekava (2023) loob lugemisostkuse arendamiseks head võimalused, puudub laiaulatuslik ülevaade sellest, millistest põhimõtetest õpetajad teoste valikul tegelikult lähtuvad ja kuidas on need põhimõtted seotud õpilaste sooviga lugeda.

Magistritöö eesmärk on selgitada välja Raplamaa 3. klassi õpetajate kodulugemise põhimõtete, töökogemuse ja lugemisvalikute võimaldamise seos õpilaste lugemismotivatsiooniga ning võimalused õpetajate toetamiseks.

Magistritöös on püstitatud järgmised uurimisküsimused.

1. Millistest põhimõtetest lähtuvad õpetajad kodulugemise teoste valikul?
2. Kuidas on lugemisvaliku põhimõtted ja õpetajate töökogemus seotud õpilaste lugemismotivatsiooniga?
3. Kuidas on loetavate raamatute arv ja õpilaste võimalus teoseid valida seotud õpilaste lugemismotivatsiooniga?
4. Mis takistab valikuid pakkumast ja milline tööriist toetaks õpetajate hinnangul neid teoste valikuvõimaluste laiendamisel?

3. METOODIKA

Magistritööl on Tartu Ülikooli inimuuringute eetika komitee kooskõlastus nr 405/T-15.

3.1. Valim

Uuritavaks piirkonnaks valisin Raplamaa, sest elan ja töötan Raplamaal ning olen selle maakonna hariduse arendamisest huvitatud, lisaks ei ole Raplamaa PISA-testi lugemistulemused 2018. aastaga võrreldes langenud (Puksand, 2019, 2023), mis võib viidata Raplamaa õpetajate teadlikule lugemist toetavale käitumisele. Magistritöökäsi moodustasin

kaks valimit. Kolmanda klassi õpetajad ja õpilased valisin seetõttu, et I kooliastme lõpuks peaks õpilased olema omandanud lugemistehnika (Ainevaldkond „Keel ja kirjandus”, 2023).

Õpetajate puhul taotlesin kõikset valimit. Kõikse valimi korral uuritakse kõiki üldkogumi liikmeid, mis tähendab, et uuringus osalemise võimalus antakse kõigile üldkogumi liikmetele (Beilmann & Rämmer, 2025). Esimesse valimisse kuulusid 16 Raplamaal 2025/2026. aastal 3. klasse õpetavat klassiõpetajat (73% üldkogumist; 13 erinevast koolist). Õpetajate keskmine töökogemus oli 26,2 aastat (standardhälve 14,5), kõige vähem töötanud õpetaja tööstaaž oli 1,5 aastat, kõige kauem töötanud õpetajal 46. Kõik õpetajad olid naissoost.

Teise valimisse kuulusid nende 16 õpetaja õpilased (34% üldkogumist; $n = 83$: 44 poissi ja 37 tüdrukut, 2 ei täpsustanud sugu; osalusprotsent klassiti 5 kuni 75), kelle vanemad osalemiseks loa andsid. Õpilaste valim oli seega iseselekteeruv (Beilmann & Rämmer, 2025).

Munitsipaalkoole, kus on algklassiosa, on Raplamaal 17. Klasside suurus on erinevad: mõnes koolis on paari õpilasega liitklass, ülejäänud koolides varieerub õpilaste arv neljast 24-ni; suuremates koolides on mitu paralleelklassi. Enne uuringu läbiviimist küsisin koolijuhtidelt uuringu läbiviimiseks nõusolekut. Koolijuhi infokirjas kirjeldasin detailselt uuringut ja küsimustiku läbiviimisega seotud korralduslikku poolt. Kontakti sain kõigi koolijuhtidega, nendest 15 olid nõus kooli osalemisega ja kaks põhjendasid keeldumist. Osalemisega nõustunud koolide direktoritel või nende määratud kontaktisikutel palusin saata uuringu kutse 2025/2026. õppeaastal 3. klasse õpetavatele klassiõpetajatele. Jälgisin vastuste laekumist ja palusin saata õpetajatele meeldetuletusi. Kaks õpetajat jätsid meeldetuletustest hoolimata küsimustikule vastamata.

Teise valimisse kutsusin küsimustikule vastanud õpetajate 3. klasside õpilased. Uuringusse sain kaasata ainult need õpilased, kelle vanemad nõusoleku andsid. Palusin koolide kontaktisikutel informeerida valimisse sattunud õpilaste seaduslikke esindajaid kooli infokanalite (nt Stuudium, e-kool) vahendusel uuringukutsest. Kutses palusin vanemaid või hooldajaid avada lingina lisatud registreerimisvormi LimeSurvey keskkonnas. Registreerimisvorm võimaldas lapsevanema enda antud e-posti aadressile saata e-kiri personaalse nõusolekuvormi lingiga. LimeSurvey's olevas nõusolekuvormis sai lapsevanem või hooldaja anda diginõusoleku. Lapsevanem sai nõusoleku andmise järel kinnituskirja koos nõusolekuvormi ühe eksemplariga. Andsin kontaktisikutele tagasisidet vastanud õpilaste arvu kohta ja palusin kolmel korral saata meeldetuletuse. Pikendasin kahe kooli nõusoleku andmise aega, sest vastanud vanemate arv oli väike.

3.2. Andmekogumine

Klassiõpetajatelt andmete kogumiseks koostasın küsimustiku (vt lisa 1), mille eesmärgiks oli välja selgitada, kuivõrd lasevad Raplamaa esimese kooliastme õpetajad õpilastel kodulugemist valida, millistest valikupõhimõtetest nad lähtuvad ja millised tööriistad toetaksid õpetajate hinnangul neid teoste valikuvõimaluste laiendamisel. Küsimustiku koostamisel võtsin aluseks samal teemal nii Eestis kui ka mujal maailmas tehtud teadusuuringud (Alver & Nurklik, 2025; Hartsfield & Kimmel, 2021; Vapper, 2018). Küsimustik koosnes valikvastustega küsimustest, avatud vastustest ja 5-pallise Likert-skaalaga väidetest. Küsimustikus oli viis teemaplokki: taustandmed, küsimused kodulugemise arvu kohta (avatud vastused), 31 väidet kodulugemise põhimõtete kohta, 11 väidet valikute andmist takistavate tegurite kohta ja üheksa väidet ootuste kohta tööriistale. Viimases plokis ei tutvustanud ma õpetajatele valmis tööriista, vaid palusin neil kujutleda, et neil on võimalus kasutada tööriista, mis aitab õpilastel raamatuid valida. Palusin õpetajatel märkida ette antud väidete hulgast ära nende arvates olulised ootused. Kahes viimases plokis said õpetajad lisada ka oma vastuseid.

Õpilaste küsimustiku (vt lisa 2) tõlkisin ja kohandasın isemääramisteooriast lähtuvast SRQ-lugemismotivatsiooni küsimustikust (*Self-Regulation Questionnaire-Reading Motivation*, Bleukx et al. 2025; De Naeghel et al., 2012). Õpilased vastasid 5-pallisel Likerti skaalal, kokku oli küsimustikus 23 väidet lugemismotivatsiooni erinevate komponentide kohta, neli väidet õpetaja pakutavate valikute kohta ja kolm taustküsimust (kool, klass ja sugu). Küsimustik hindas õpilaste autonoomse lugemismotivatsiooni (ARM - *Autonomous Reading Motivation*) ja kontrollitud lugemismotivatsiooni (CRM - *Controlled Reading Motivation*) taset ning lugemisega seotud enesetõhusust (RSE - *Reading Self-Efficacy*). SRQ-lugemismotivatsiooni küsimustikus on lugemisalast enesetõhusust käsitletud kui eraldiseisvat tegurit, mis mõjutab lugemisaktiivsust ja arusaamist sõltumatult motivatsiooni tüübist (De Naeghel et al., 2012).

Et tõsta uuringu kvaliteeti, viisin mõlema küsitluse eel läbi prooviuuringu ja koostasın uuringut läbi viivatele õpetajatele põhjaliku infokirja koos õpilastele mõeldud videojuhendiga. Prooviuuringus osalemiseks taotlesın lapsevanematelt LimeSurvey keskkonna kaudu nõusolekut. Prooviuuringud viisin läbi kognitiivse intervjuu vormis, nagu soovitab Miller kolleegidega (2014): osalejal palusin täita küsimustikku ning arutleda samal ajal selle arusaadavuse üle. Õpetajate prooviuuringus osales neli Raplamaa klassiõpetajat, kes 2025/2026. õppeaastal ei õpetanud 3. klassi õpilasi, õpilaste prooviuuringus neli teise klassi õpilast. Prooviuuringus osalenud õpetajate ja õpilaste vastuseid ma põhiuuringus ei

kasutanud. SRQ-lugemismotivatsiooni küsimustikku on minu teada varem kasutatud Flandria 4. ja 5. klassi õpilaste puhul. Flandrias lähevad õpilased kooli 6-aastaselt (Vlaanderen, 2026), seega on 4. klassi õpilased sama vanad kui Eesti koolide 3. klassi õpilased, sellegipoolest valisin prooviuuringusse nooremad õpilased, et olla veendunud, et küsimustiku täitmine on 3. klassi õpilastele jõukohane. Erilist tähelepanu pöörasin õpilaste küsimustiku disainile, sest usaldusväärsete vastuse saamiseks pidid õpilased küsimustiku loogikat mõistma. Prooviküsimustikus katsetasin kahte erinevat disaini: põhiuuringusse valisin kujunduse, mis tundus mõistetavam kolmele vastajale neljast (vt joonis 2). Teine disaini variant on toodud lisa 2.

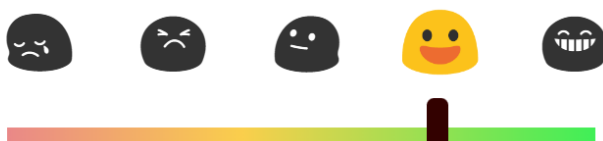
Joonis 2. Õpilaste lugemismotivatsiooniuringu küsimustiku küsimuste disain

Palun vali emotikon, mis sobib kõige paremini! Mida rohelisem on skaala, seda rohkem oled lausega nõus.



POLE NÕUS NATUKE POLE NÕUS NII JA NAA NATUKE NÕUS OLEN TÄITSA NÕUS

* Ma loen, sest mulle meeldib seda teha.



Pärast prooviuuringuid kohandasin mõlemaid küsimustikke. Õpetajate küsimustikus parandasin kõigi nende küsimuste sõnastust, kus nägin, et õpetajad kahtlesid vastamisel või mõistsid küsimust oodatust erinevalt (näiteks ei keskendunud nad kodulugemise teostele, vaid vaba aja lugemisele). Võtsin kasutusele *kodulugemise* mõiste, et õpetajad eristaksid üldisi raamatusoovitusi nendest, mida nad annavad õpilastele lugeda õppekavast lähtuvalt. Ka õpilaste küsimustikus muutsin küsimuste sõnastust lihtsamaks ja selgemaks või just konkreetsemaks.

Näiteks täpsustasin järgmisi väiteid:

- *Ma loen, sest olen uhke, kui saan selle eest häid hindeid.* > *Ma loen, sest olen uhke, kui saan selle eest häid hindeid või kiita.* (Paljudes koolides ei panda kolmandas klassis hindeid.)
- *Ma loen, sest saan selle eest midagi head.* > *Ma loen, sest saan selle eest midagi head (kommi, mänguasju).*

Mõlemad põhiuuringud viisin läbi veebruarikuus 2026. Õpetajad vastasid küsimustikule enda valitud kohas. Õpilaste uuringud toimusid kooli nutiseadmeid kasutades LimeSurvey keskkonnas koolile sobival ajal ja kohas (arvutiklassis või tahvelarvutitega). Et muuta uuringus osalemine koolidele võimalikult mugavaks, pakkusin uuringu läbiviijatele, et võin soovi korral minna ise kooli uuringut korraldama või koostada uuringus mitte osalevate õpilastele alternatiivse tunnitegevuse. Esimest võimalust kasutas kaks kooli, tunnitegevuste juures õpetajad abi ei vajanud. Õpilastel oli õigus uuringus osalemisest keelduda või selle täitmine igal hetkel pooleli jätta, ilma et kaasneks negatiivseid tagajärgi. Õpetajaid instrueerisin mitte sekkuma vastamise protsessi.

Hindasin tõlgitud küsimustiku reliaablust, kasutades McDonaldi oomega koefitsienti. Kõigi kolme lugemismotivatsiooni näitaja reliaablus oli Coheni (2018) järgi rahuldav kuni väga kõrge (McDonaldi ω ARM 0,92; CRM 0,81; RSE 0,77). Sellest lähtuvalt leidsin kõigi näitajate puhul koondskoorid (aritmeetilised keskmised) iga vastaja iseloomustamiseks. Enesetõhususe väidetest jätsin välja ühe lause (*Õpetaja ütleb, et loen hästi*), sest olin selle sõnastanud teistest erinevalt ja välja jätmise tõstis väidete sisemist kooskõla.

Õpetajate küsimustiku põhimõtete (igal alaskaalal oli vähemalt kolm väidet) väljaselgitamise osas oli reliaablus vähemalt rahuldav viie põhimõtte puhul (McDonaldi ω huvidega arvestamine 0,82; kõigile ühtemoodi 0,75; raamatu välimus 0,80; erisustega arvestamine 0,71; koostöö vanematega 0,81). Neid põhimõtteid analüüsisid kasutasin väidete koondskoori (aritmeetilist keskmist). Ülejäänud viie põhimõtte väiteid, mille alaskaala reliaablus jäi alla rahuldava väärtuse (McDonaldi ω vahemikus 0,52 kuni 0,65) ja ühte alaskaalas teistest väidetest eristunud lapsevanemate koostööga seotud väidet analüüsisin üksikväidetena, lähtudes positiivsete vastuste protsendist (Likerti 5-pallisel skaalal *pigem peab paika* (väärtus 4) või *alati peab paika* (väärtus 5) vastanute protsent koguarvust).

Isikuandmeid säilitasin Tartu Ülikooli LimeSurvey keskkonnas ja OneDrive'is ning kustutasin aprillis 2026. Andmestik oli kättesaadav ainult mulle ning andmeid töötlesin konfidentsiaalselt, arvestades isikuandmete kaitse põhimõtteid ja regulatsioone (Hea teadustava, 2023).

3.3. Andmeanalüüs

Kogutud andmeid analüüsid kasutasin kvantitatiivseid andmeanalüüsi meetodeid (Rootalu, 2014a; 2014b). Andmeid korrastasin ja kodeerisin Microsoft Office Exceli andmetabelis. Vastassuunalised väited muutsin samasuunalisteks ja viisin seejärel andmed analüüsimiseks ja kirjeldamiseks üle andmetöötlusprogrammi JASP 0.19.1 (Jasp Team, 2026). Andmeid analüüsisin lähtuvalt neljast magistritöö uurimisküsimusest. Andmeid kirjeldasin sagedusnäitajate kaudu (vastajate arv, protsendid). Õpetajate põhimõtete erinevuse hindamiseks viisin läbi Friedmani testi. Seoseanalüüsi käigus selgitasin välja, kuidas on loetavate raamatute hulk, õpetajate põhimõtted ja õpilaste võimetus teha valideeritud õpilaste lugemismotivatsiooni erinevate komponentidega. Õpetajate küsimustiku põhimõtete analüüsimisel kasutasin Spearmani astakorrelatsiooni, sest andmed olid ordinaalskaalal või ei vastanud Shapiro-Wilki testi põhjal normaaljaotusele (kõigi puhul $p < 0,001$). Spearmani astakorrelatsioonikordajat tõlgendasin Coheni (2018) põhimõtetest lähtuvalt.

Poiste ja tüdrukute lugemismotivatsiooni erinevuse hindamiseks viisin läbi Mann-Whitney U-testi, sest võrreldavate tunnuste jaotused ei vastanud Shapiro-Wilki testi põhjal normaaljaotusele ($p \leq 0,05$).

Lisaks kontrollisin leitud seoseid mitmetasandilist analüüsi (LMM - *Linear Mixed Model*) kasutades, sest uuritud õpetajad ja õpilased ei olnud üksteisest sõltumatud ja lineaarse korrelatsioonikordaja kasutamine gruppideülele võib tuua kaasa ekslikud järeldused üksikkomponendi statistilise olulisuse kohta (Rootalu, 2014b). Mitmetasandiline mudel võimaldab tulemuste tõlgendamisel arvestada konteksti ja komponentide vastastikmõju (Tooding, 2017). Vabadusastmete ja p-väärtuse arvutamiseks valisin Kenward-Rogeri mudeli, mis on väikeste ja erineva suurusega gruppide puhul kõige usaldusväärsem mudel valepositiivsete leidude vältimiseks (Kenward & Roger, 1997).

4. TULEMUSED

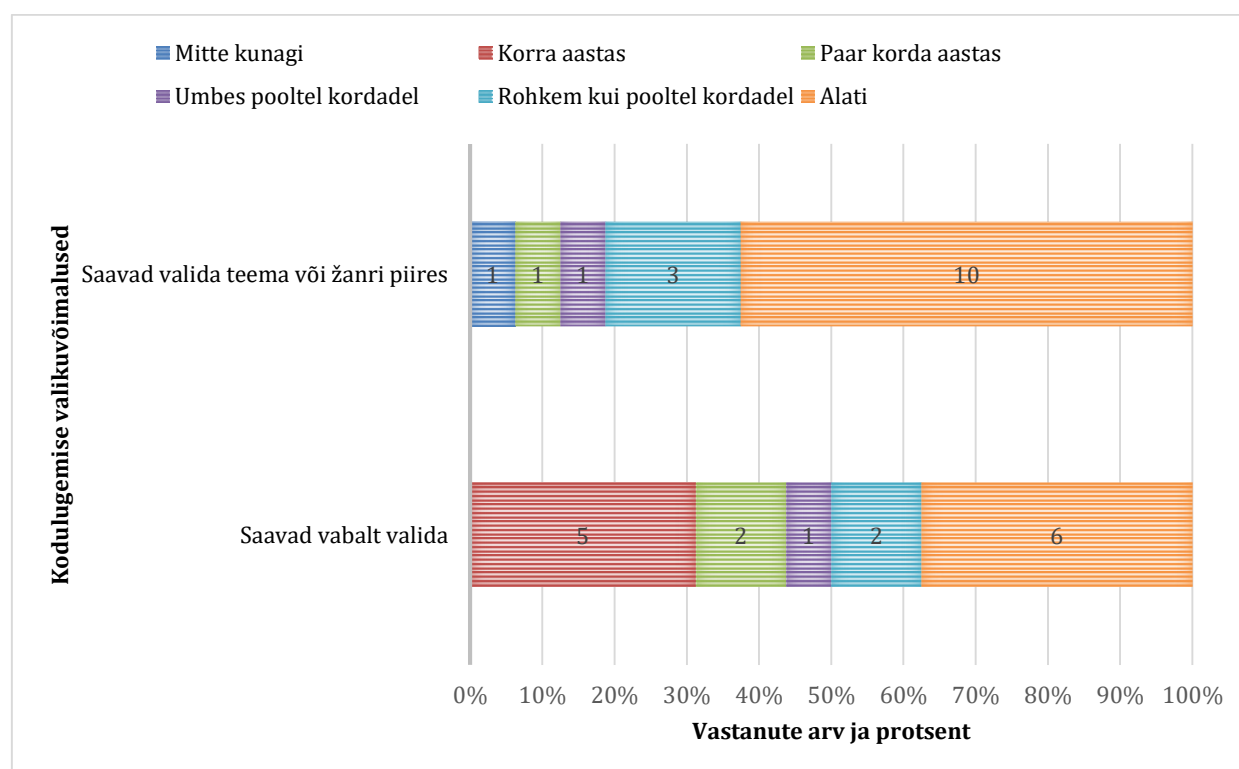
Magistritöö eesmärk oli selgitada välja Raplamaa 3. klassi õpetajate kodulugemise põhimõtete, töökogemuse ja lugemisvalikute võimaldamise seos õpilaste lugemismotivatsiooniga ning võimalused õpetajate toetamiseks. Tulemustest annan ülevaate uurimisküsimustest lähtuvalt.

4.1. Õpetajate põhimõtted kodulugemise valikul

Esimese uurimisküsimusega soovisin teada saada, millistest põhimõtetest lähtuvad Raplamaa 3. klassi õpetajad (n = 16) kodulugemise teoseid valides. Viis õpetajat (31,3%) 16-st lähtub teoste arvu osas ainekavas sätestatud nõudest, mille järgi peaksid I kooliastme õpilased lugema kolme aasta jooksul vähemalt kümme tervikteost (Ainevaldkond “Keel ja kirjandus”, 2023) ehk 3. klassis umbes neli tervikteost õppeaasta jooksul, neli õpetajat (18,8%) laseb õpilastel raamatu läbi lugeda iga kuu (õppeaastas üheksa raamatut). Veerand vastanutest (n = 4) palub õpilastel õppeaasta jooksul lugeda 5–6 raamatut, veerand 7–8 raamatut.

Jooniselt 3 ilmneb, et õpetajad lasevad õpilastel õppeaasta jooksul mõnevõrra rohkem valida teoste vahel kui täiesti vabalt, kuid kõik õpilased saavad raamatuid valida vähemalt korra aastas. Ainuke õpetaja, kes ei lase valida raamatute vahel, annab õpilastele alati vaba valiku.

Joonis 3. Õpetajate (n = 16) põhimõtted kodulugemise valikuvõimaluste kohta



Raplamaa õpetajate puhul analüüsisin viie alaskaala (huvidega arvestamist, kõigile ühtemoodi lähenemist, raamatu välimust, erisustega arvestamist ja koostööd vanematega) puhul koondskoori (vt tabel 1).

Tabel 1. Õpetajate (n = 16) kodulugemise põhimõtted

	M	SD	Min	Max
Huvidega arvestamine	3,85	0,77	2,67	4,67
Koostöö vanematega	3,65	0,75	2,33	4,67
Erisustega arvestamine	3,52	0,86	2,33	5
Kõigile ühtemoodi	3,48	0,74	2	4,33
Raamatu välimus	2,31	0,91	1	4

Märkus. Iga põhimõtte alaskaalal oli kolm väidet, millele sai vastata 5-pallisel skaalal. M – aritmeetiline keskmine; SD – standardhälve; Min – miinimum; Max – maksimum

Friedmani test näitas, et õpetajate põhimõtted erinesid statistiliselt oluliselt ($p < 0,001$). *Post hoc* analüüs (Holmi korrektsiooniga) tõi esile, et õpetajate hinnangud raamatu välimusega arvestamise põhimõttele erinesid statistiliselt oluliselt kõigist teistest uuritud põhimõtetest ($p < 0,001$ kuni $p = 0,01$), mis tähendab, et raamatu välimusega arvestamist hindasid õpetajad oluliselt madalamalt kui teisi põhimõtteid. Ülejäänud nelja põhimõtte puhul statistiliselt olulisi erinevusi ei ilmnunud (kõik p -väärtused $> 0,05$).

Tabelis 2 on toodud üksikväited, mida analüüsisin positiivsete vastuste protsendist lähtuvalt: 5-pallisel skaalal hinnangute 4 (*pigem peab paika*) ja 5 (*peab alati paika*) vastanute osakaal kõigist vastustest. Tabelist järeldub, et Raplamaa õpetajad ei eelista tüvitekste tänapäevastele lasteraamatutele ega anna õpilastele lugeda igal aastal enam-vähem samu raamatuid (vt tabel 2). Kuigi koostööd lapsevanematega peetakse oluliseks ($M = 3,65$), ei kutsu õpetajad siiski lapsevanemaid kooli lemmikraamatuid tutvustama. Samas soovivad 14 õpetajat 16-st õpilastele huvitavaid raamatuid, 12 õpetajat suunavad õpilasi osalema raamatukogude lugemisvõistlustele ja üheksa õpetajat väidavad, et pigem või alati hoiavad ennast kursis uuema lastekirjandusega.

Traditsioonilise valiku kohta käivate väidete alaskaalal eristus positiivsete vastuste protsendi alusel vaid kvaliteetse lastekirjanduse lugemise olulisus (37,5%, $n = 6$). Soovitusliku nimekirja väidetest selgus, et õpetajad annavad meelsamini õpilastele lugeda raamatuid, mida soovitatakse ka teistes koolides (37,5%, $n = 6$), kuid vaid vähestes koolides on fikseeritud raamatute nimekirjad, millest kõik õpetajad lähtuvad (12,5%, $n = 2$).

Tabel 2. Õpetajate (n = 16) põhimõtteid hindavate üksikväidete positiivsete vastuste osakaal

	Positiivsete vastuste osakaal (%)*	Hinnangu 4 või 5 andnud vastanute arv
TRADITSIOONILINE VALIK		
Arvan, et õpilased peaksid lugema pigem tüvitekste kui tänapäevaseid lasteraamatuid.	0	0
Õpilased peaksid lugema ainult kvaliteetset lastekirjandust.	37,5	6
Soovitan õpilastele kodulugemiseks igal aastal enam-vähem samu raamatuid.	0	0
SOOVITUSLIKUST NIMEKIRJAST LÄHTUMINE		
Meie koolis on kokku lepitud raamatute nimekiri.	12,5	2
Mul on aja jooksul kujunenud välja nimekiri raamatutest, mida õpilastele lugeda annan.	18,8	3
Annan õpilastele lugeda raamatuid, mida soovitatakse ka teistes koolides.	37,5	6
RAAMATUKOGUHOIDJA SOOVITAB		
Raamatukoguhoidja soovitab mulle raamatuid.	25	4
Käin klassiga raamatukogus teoseid valimas.	31,3	5
Soovitan õpilastel osaleda raamatukogude lugemisvõistlustel või -üritustel.	75	12
UUS JA HUVITAV		
Soovitan õpilastele kodulugemiseks paari viimase aasta jooksul ilmunud teoseid.	43,8	7
Kui märkan mõnda huvitavat raamatut, siis soovitan seda oma õpilastele.	87,5	14
Hoian ennast kursis uuema lastekirjandusega.	56,3	9
PEAB OLEMA LIHTNE HINNATA		
Valin õpilastele kodulugemiseks teoseid selle järgi, kas olen need ise läbi lugenud.	37,5	6
Leian, et loetud raamatute hindamisele või tagasisidestamisele ei tohiks kuluda palju aega.	37,5	6
Kui õpilased loevad erinevaid raamatuid, siis on keeruline hinnata, kas nad on teose läbi lugenud ja teksti mõistnud.	18,8	3
LAPSEVANEMATE KAASAMINE		
Vahel kutsun lapsevanemaid kooli oma lemmikraamatuid tutvustama.	0	0

Märkus. *Hinnangu 4 või 5 andnud vastuste protsent kõigist vastustest

Kuna lähtusin andmeid analüüsides positiivsete vastuste protsendist, siis ei saa tabeli põhjal väita, et ükski õpetaja ei anna õpilastele lugeda igal aastal enam-vähem samu raamatuid, sest mõned võivad seda siiski teha, kui märkisid ära variandi 3, lisaks tunnistab 18,8% ($n = 3$) õpetajatest, et neil on olemas välja kujunenud raamatute nimekiri.

4.2. Õpetajate töökogemuse ja lugemisvaliku põhimõtete seos õpilaste lugemismotivatsiooniga

Teise uurimisküsimusega otsisin seoseid õpetajate lugemisvaliku põhimõtete, töökogemuse ning õpilaste lugemismotivatsiooni vahel. Õpetajate töökogemuse ja autonoomse lugemismotivatsiooni vahel ilmnis statistiliselt oluline positiivne mõõdukas seos ($\rho = 0,33$; $p = 0,002$), mis tähendab, et mida kauem on õpetaja töötanud, seda kõrgem on tema õpilaste autonoomne lugemismotivatsioon. Kontrollitud lugemismotivatsiooni ja enesetõhususe ning õpetajate töökogemuse vahel statistiliselt olulist seost ei olnud (CRM $\rho = 0,07$, $p = 0,54$; RSE $\rho = 0,04$, $p = 0,73$).

Tabelist 3 on näha, et statistiliselt oluline mõõdukas positiivne seos ilmnis ka huvidega arvestamise ja autonoomse lugemismotivatsiooni vahel ($\rho = 0,32$, $p < 0,001$). Teiste põhimõtete statistiliselt olulist seost ei ilmnunud.

Tabel 3. Õpetajate ($n = 16$) põhimõtete seos õpilaste lugemismotivatsiooniga

	ARM (ρ)	CRM (ρ)	RSE (ρ)
Huvidega arvestamine	0,32***	0,01	0,06
Koostöö vanematega	0,19	-0,19	-0,02
Kõigile ühtemoodi	-0,18	-0,13	-0,16
Raamatu välimus	-0,14	-0,01	-0,03
Erisustega arvestamine	0,04	-0,18	-0,07

Märkus. * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$; ARM – autonoomne lugemismotivatsioon; CRM – kontrollitud lugemismotivatsioon; RSE – enesetõhusus

LMM tulemused kinnitasid leidu: iseseisev statistiliselt oluline seos õpilaste autonoomse lugemismotivatsiooniga ilmnis põhimõtteid koosmõjus analüüsides ainsana õpilaste huvidega arvestamise põhimõtte puhul ($F(1, 9,24) = 9,77$; $p = 0,012$). Teistel põhimõtetel statistiliselt olulisi seoseid autonoomse lugemismotivatsiooniga ei olnud (kõigi puhul $p > 0,05$).

Poiste ($n = 44$) ja tüdrukute ($n = 37$) lugemismotivatsiooni vahel ei ilmnunud statistiliselt olulist erinevust (ARM $U = 870,5$, $p = 0,56$; CRM $U = 925,5$, $p = 0,31$; RSE $U = 740,0$, $p = 0,49$), seetõttu ei otsinud ma eraldi seoseid poiste ja tüdrukute lugemismotivatsiooni ja õpetajate põhimõtete vahel.

Töös leidsin mitmeid statistiliselt olulisi seoseid õpetajate põhimõtteid kirjeldavate üksikväidete ja õpilaste lugemismotivatsiooni vahel. Väite *Kui märkan mõnda huvitavat raamatut, siis soovitan seda õpilastele* ja autonoomse lugemismotivatsiooni vahel ilmnes statistiliselt oluline mõõdukas positiivne seos ($\rho = 0,37$; $p < 0,001$), samas väitel *Valin teoseid selle järgi, kas olen need ise läbi lugenud* leidsin statistiliselt olulise mõõduka negatiivne seose nii autonoomse kui ka kontrollitud lugemismotivatsiooniga (ARM $\rho = -0,35$; $p = 0,001$; CRM $-\rho = 0,30$; $p = 0,01$). See tähendab, et kui õpetajad soovivad õpilastele huvitavaid raamatuid, siis on õpilaste autonoomne motivatsioon kõrgem, kuid valikute kitsendamine õpetaja lugemisest lähtuvalt seostub õpilaste lugemismotivatsiooniga negatiivselt. Täpsem ülevaade üksikväidete seostest on toodud tabelis 4.

Tabel 4. Õpetajate (n = 16) üksikväidete seos õpilaste lugemismotivatsiooniga

	ARM (ρ)	CRM (ρ)	RSE (ρ)
Raamatukoguhoidja soovib raamatuid.	-0,15	-0,33**	-0,19
Soovitan õpilastele kodulugemiseks viimase paari aasta jooksul ilmunud teoseid.	0,26*	-0,02	0,23*
Kui märkan mõnda huvitavat raamatut, siis soovitan seda õpilastele.	0,37***	0,04	0,18
Hoian ennast kursis uuema lastekirjandusega.	-0,09	-0,37***	0,08
Valin teoseid selle järgi, kas olen need ise läbi lugenud.	-0,35**	-0,30**	-0,17
Kui õpilased loevad erinevaid raamatuid, on keeruline hinnata, kas nad on teose läbi lugenud ja seda mõistnud.	0,03	0,27*	-0,08
Vahel kutsun lapsevanemaid kooli oma lapseõlve lemmikraamatuid tutvustama.	0,10	-0,22*	0,22*

Märkus. * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$; ARM – autonoomne lugemismotivatsioon; CRM – kontrollitud lugemismotivatsioon; RSE – enesetõhusus

Õpilaste hinnangud õpetajate lugemiskäitumisele kinnitasid samuti statistiliselt olulist positiivset mõõdukat seost tunnetatud lugemisvabaduse ja -huvi ning autonoomse lugemismotivatsiooni vahel, mõne väite puhul ilmnes ka nõrk positiivne seos enesetõhususega. Tulemused on toodud tabelis 5.

Tabel 5. Õpilaste (n = 83) õpetaja lugemiskäitumisele antud hinnangute seos lugemismotivatsiooniga

	ARM (ρ)	CRM (ρ)	RSE (ρ)
Õpetaja annab mulle huvitavat lugemist.	0,46***	0,12	0,24*
Minu õpetaja julgustab mind ütlema, mida ma loetud raamatutest arvan.	0,32**	0,28*	0,16
Õpetaja laseb mul valida, milliseid raamatuid loen.	0,30**	0,01	0,11
Minu õpetaja kuulab mind, kui mul on raamatu kohta oma arvamused.	0,45***	0,14	0,29**

Märkus. * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$. ARM – autonoomne lugemismotivatsioon; CRM – kontrollitud lugemismotivatsioon, RSE – enesetõhusus

4.3. Kodulugemise valikuvõimaluste seos lugemismotivatsiooniga

Kolmanda uurimisküsimusega soovisin teada saada, kuidas on õpetajate küsimustikus mainitud loetavate raamatute arv ja õpilastele pakutavad lugemisvalikud seotud õpilaste lugemismotivatsiooniga. Õppeaasta jooksul loetavate raamatute arvu ja lugemismotivatsiooni vahel statistiliselt olulist seost ei olnud (ARM $\rho = -0,01$, $p = 0,96$; CRM $\rho = -0,02$, $p = 0,85$; RSE $\rho = -0,08$, $p = 0,47$). Seega ei sõltu õpilaste lugemismotivatsioon kodulugemise teoste arvust.

Kodulugemise vabalt valimise ja autonoomse lugemismotivatsiooni vahel ilmnes statistiliselt oluline mõõdukas positiivne seos ($\rho = 0,36$, $p < 0,001$), samas žanrite või teoste vahel valimise ja autonoomse lugemismotivatsiooni vahel seost ei olnud ($\rho = 0,08$, $p = 0,46$). See tähendab, et kodulugemise täiesti vabalt valimine tõstab autonoomset motivatsiooni rohkem kui piiratud valiku andmine. Kontrollitud lugemismotivatsiooni ja enesetõhususe ning raamatute valimise vahel statistiliselt olulist seost ei ilmnenud (vt tabel 6).

Tabel 6. Kodulugemise teoste valikuvõimaluste seos lugemismotivatsiooniga

	ARM (ρ)	CRM (ρ)	RSE (ρ)
Saab valida teoste vahel, teema või žanri piires	0,08	0,19	0,05
Saab vabalt valida	0,36***	0,01	0,07

Märkus. * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$. ARM – autonoomne lugemismotivatsioon; CRM – kontrollitud lugemismotivatsioon; RSE – enesetõhusus

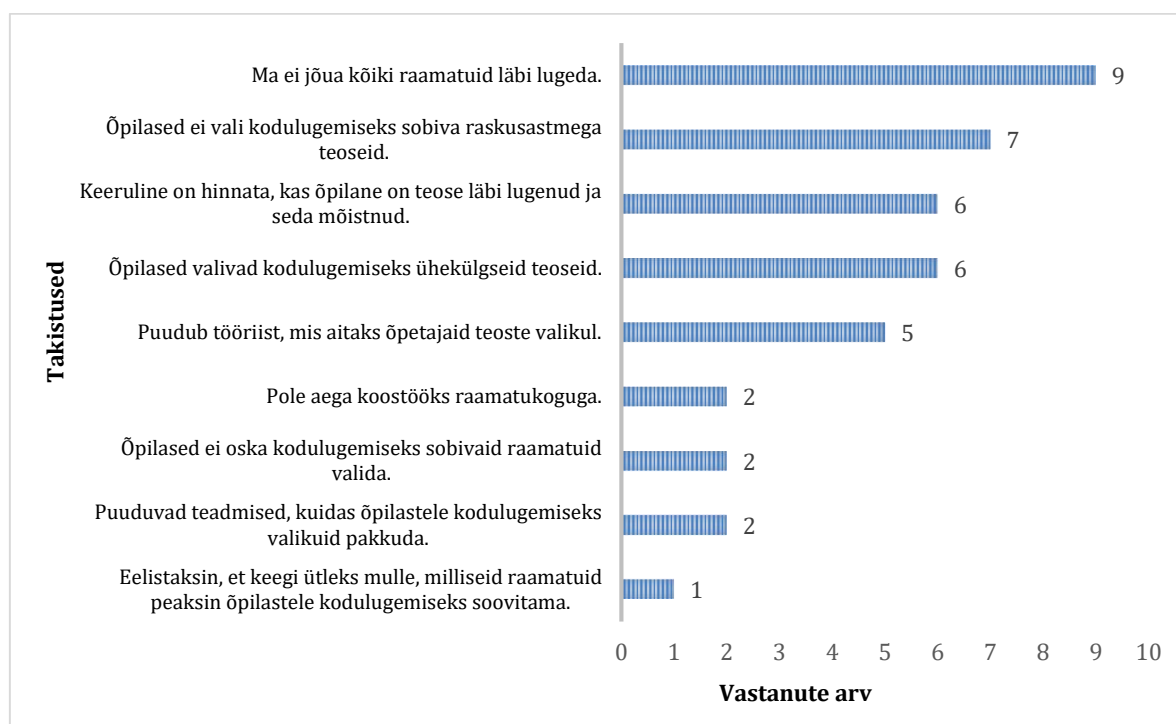
Kui sisestasin LMM-i kolm tunnust – õpilaste huvidega arvestamise, õpetaja töökogemuse ja õpilastele vabalt valimise võimaldamise – kadus kõigi kolme muutuja unikaalne statistiline olulisus. Tulemustest ilmnes, et teiste tegurite mõju kontrollides ei omanud iseseisvat

statistiliselt olulist seost autonoomse lugemismotivatsiooniga ei huvidega arvestamise põhimõtte ($F(1, 5,20) = 0,61$; $p = 0,47$), vabalt valimine ($F(4, 12,80) = 2,43$; $p = 0,10$) ega ka õpetaja töökogemus ($F(1, 14,30) = 0,73$; $p = 0,39$).

Samas täiendavast seoseanalüüsist selgus, et kõik kolm tegurit (huvidega arvestamise põhimõtte, vabalt valimine ja õpetaja töökogemus) on omavahel statistiliselt olulises positiivses seoses (kõigi puhul $p < 0,001$). Õpilaste huvidega arvestamise põhimõtte ja õpetaja töökogemuse vahel ilmnes mõõdukas seos ($\rho = 0,41$); vabalt valimise võimaldamisel ilmnes aga tugev seos nii huvidega arvestamise põhimõtte ($\rho = 0,51$) kui ka töökogemusega ($\rho = 0,87$).

4.4. Kodulugemise valikuid takistavad tegurid ja õpetajate ootused tööriistale
Neljanda uurimisküsimusega otsisin vastust küsimusele, mis takistab õpetajaid valikuid pakkumast ja milline tööriist toetaks õpetajate hinnangul neid valikuvõimaluste laiendamisel. Joonisel 4 on toodud andmed valikute pakkumist takistavate tegurite kohta.

Joonis 4. Kodulugemise valikute pakkumist takistavad tegurid õpetajate ($n = 16$) hinnangul

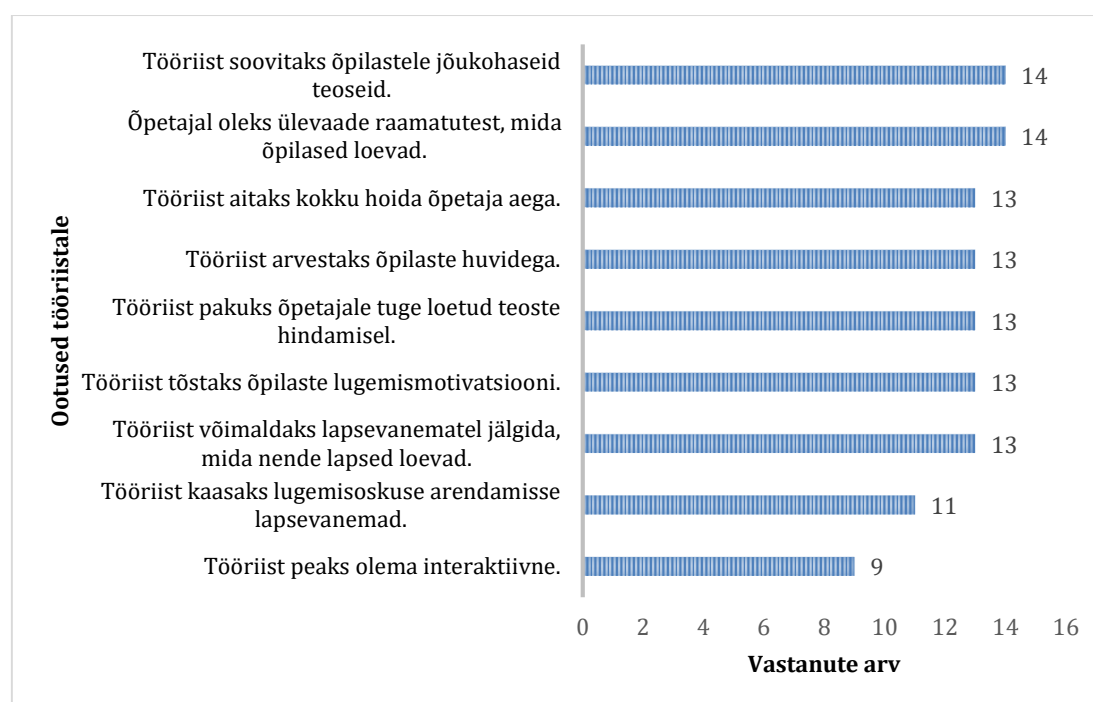


Õpetajate hinnangul takistab neid valikuid pakkumast eelkõige see, et nad ei jõua kõiki raamatuid läbi lugeda ($n = 9$; 56,3%), seitse õpetajat (43,8%) leidis, et õpilased ei oska valida

sobiva raskusastmega teoseid. Viis õpetajat 16-st (31,3%) mainis valikute pakkumist takistava tegurina tööriista puudumist. 11-st küsimustikus pakutud valikust märgiti ära üheksa, ükski õpetaja ei nõustunud väidetega *Ma ei tunne oma õpilasi nii hästi, et neile teoseid soovitada* ja *Leian, et kõik õpilased peaksid lugema samu raamatuid*. Viimase väite vastused kinnitavad peatüki 4.1 tulemust, et õpetajad lähtuvad teoseid valides õpilastest, mitte teostest.

Jooniselt 5 on näha õpetajate ootused tööriistale: tervelt 13 õpetajat (81,3%) on ära märkinud seitse ootust.

Joonis 5. Õpetajate (n = 16) ootused tööriistale



Ükski küsimustikus pakutud ootus ei jäänud märkimata. Kõige vähem vastuseid (n = 9) kogus väide *Tööriist peaks olema interaktiivne*. Õpetajate vastustest võib järeldada, et tööriista on vaja, kuid see ei pea olema ilmtingimata interaktiivne.

5. ARUTELU

Magistritöö eesmärk oli selgitada välja Raplamaa 3. klassi õpetajate kodulugemise põhimõtete, töökogemuse ja lugemisvalikute võimaldamise seos õpilaste lugemismotivatsiooniga ning võimalused õpetajate toetamiseks. Arutlen töö tulemuste üle, lähtudes põhisõnumitest.

5.1. Raplamaa kogunud õpetajad arvestavad kodulugemist valides õpilaste huvidega ja annavad võimaluse teoseid valida

Raplamaa kogunud klassiõpetajate põhimõtted on üsna erinevad, kuid valdav osa uuringus osalenud klassiõpetajatest peab kodulugemist valides või soovitades oluliseks õpilaste huvidega arvestamist, lisaks väärtustavad nad koostööd lapsevanematega, kuid ei kutsu neid siiski kooli oma lemmikraamatuid tutvustama. Võimalik, et klassiõpetajad ei ole sellise võimaluse peale lihtsalt tulnud. Vähem tähtsustatakse raamatu välimust. Õppeaasta jooksul õpilastele lugeda antavate teoste arv varieerub neljast üheksani, õpetajad arvestavad ka klassi sees õpilaste lugemisvõimekuse või teoste mahuga.

Uuringus osalenud Raplamaa klassiõpetajad ei lähtu traditsioonilistest põhimõtetest või kindlatest nimekirjadest, nagu varasemates Eestis läbi viidud lugemisuuringutes on leitud (Alver & Nurklik, 2025; Vapper, 2018), vaid annavad üsna palju valikuid: rohkem lasevad nad valida teema, teose või žanri piires kui päris vabalt. Raplamaa õpilaste PISA lugemistulemuste edu võib peituda just autonoomia pakkumises. Õpetajad väärtustavad küll kvaliteetse lastekirjanduse lugemist, kuid see ei pruugi tähendada, et nad peavad silmas aastakümneid kohustusliku kirjanduse nimekirjas olnud teoseid, vaid pigem head kaasaegset lastekirjandust, sest õpetajad väidavad, et hoiavad ennast kursis ilmuvate teostega ja soovivad õpilastele huvitavat uudiskirjandust.

Mironova (2024) magistritööst selgus, et I kooliastme õpetajad ei anna küll alati õpilastele kohustuslikku nimekirja, kuid soovituslik nimekiri koostatakse ikka. Samas Hartsfield ja Kimmel (2021) hoiatavad õpetajaid eeltsensuuri ja õpetajate koostatud nimekirjade eest, sest kuigi õpetajad soovivad õpilastele head, võivad nad nii õpilaste intellektuaalset vabadust hoopis piirata. Kuigi nimekirjadest lähtumine pole Raplamaal valdav, kasutab osa õpetajatest neid siiski. Samas ei tähenda nimekirjade omamine ilmtingimata, et õpetajad õpilastele valikuid ei paku. Aeg-ajalt sama teose lugemine ei pruugi õpilaste lugemishuvi kahandada, kui õpilaste lugemisoskuse tase seda võimaldab ja huvidki on sarnased ning õpetajad valdavad põnevaid õpetamismeetodeid (Timmusk, 2025). Samas peaks õpetajad endale meenutama, et kui õpilastele antakse liiga vähe võimalusi järgida oma huvisid ja teha valikuid, siis on üsna keeruline kasvatada teadlikke lugejaid (Ivey & Broaddus, 2011) ja saavutada õppekava eesmärki, mis eeldab lugemisharjumuse kujundamist ja lugemisrõõmu tekitamist (Ainevaldkond “Keel ja Kirjandus”, 2023). Ka minu tööst ilmnes, et õpilastele huvitate raamatute soovitamine tõi kaasa õpilaste autonoomse lugemismotivatsiooni

tõusu, kuid valikute kitsendamine õpetaja lugemisest lähtuvalt seostus õpilaste lugemismotivatsiooniga negatiivselt.

Varasemate Eestis läbi viidud uuringute (Alver & Nurklik, 2025; Mironova, 2024; Vapper, 2018) ja minu uuringu põhjal võib väita, et Eestimaal on levimas kaks vastandlikku trendi: osa õpetajaid lähtub endiselt traditsioonilistest valikutest, aga nende kõrval töötavad õpetajad, kes tõesti juhivad nüüdisaegsest õpikäsitusest ja uuendusmeelsest õppekavast ning pakuvad õpilastele valikuid. Üks küsimustikule vastanud õpetaja võttis avatud vastuses valikute teema kokku nii: *Ma ei soovi lastele ise raamatuid valida. Minu töö on neile lugemine huvitavaks teha, pakkuda infot ja neid innustada.* Mida rohkem kõlapinda lugemisvalikute teema haridusringkondades saab, seda suurem on tõenäosus, et järjest rohkem pööratakse koolides tähelepanu õpilaste valima õpetamisele, mitte ei langetata valikuid nende eest.

Varem on Eestis õpetajate tööstaaži ja lugemisvalikute seost uurides järeldatud, et õpetajate põhimõtted ei sõltu kogemusest (Timmusk, 2025) või väiksema tööstaažiga nooremad õpetajad usuvad valikuvabaduse andmise motiveerivasse jõusse rohkem (Agapuu, 2025; Raud, 2018; Vapper, 2018). Minu tööst selgus vastupidine tõsiasi: just kogunud klassiõpetajad oskavad lugemist õpilaste jaoks huvitavaks teha ja julgevad neile valikuid pakkuda. Mis saab siis, kui need õpetajad töölt lahkuvad? Raplamaa koolijuhtidel tasub juba praegu mõelda klassiõpetajate järelkasvule ning positiivse lugemisõpetuse edasiandmisele järgmisele õpetajate põlvkonnale. Üheks võimaluseks oleks kogunud klassiõpetajate määramine mentoriteks alustavatele klassiõpetajatele, et Raplamaa õpilaste lugemistulemused ka edaspidi ei langeks.

5.2. Huvidega arvestamine ja vaba valiku pakkumine on seotud õpilaste autonoomse lugemismotivatsiooniga

Uringust selgus, et loetavate raamatute arvul ei ole seost õpilaste lugemismotivatsiooniga. Küll aga ilmnes, et mida rohkem õpilased kodulugemise valikutes vabad on, seda kõrgem on nende autonoomne lugemismotivatsioon. Keele ja kirjanduse esimese kooliastme ainekava (2023) õppeaine kirjelduses kasutatud sõnastust *...ilukirjanduse terviktekste valib õpilane õpetaja soovitusel...* saab tõlgendada erinevalt. Kas valib õpilane ja õpetaja toetab teda või õpilane saab valida õpetaja koostatud nimekirja piires? Kas valikuks saab lugeda ka seda, kui õpilane tohib korra aastas ise otsustada, mis teda huvitab? Teoste, žanrite või teemade vahel valimisel vaba valikuga sarnast seost ei ilmnenu, mis võib tähendada, et taolist valikut

pakuvad õpetajad üsna erinevalt: on suur vahe, kas õpilane saab valida paari teose või terve žanri piires. Samas, kui õpetaja pakutud žanr õpilast ei kõneta, siis võib hoolimata valikuvõimalusest raamat õpilasele ebahuvitav tunduda. Selge on see, et ainekava ei takista õpetajaid valikuid pakkumast ja vastutus autonoomia toetamise osas jääb eelkõige õpetaja õlgadele. Kruusma (2022) leiab oma tulemustes olulise erinevuse klasside vahel: 3. klassis saavad õpilased sageli ise otsustada, millist teost lugeda, kuid 5. klassis on valikul enamasti kriteeriumid (nt kindel autor või žanr), täiesti vabalt saab teises kooliastmes valida vaid üksikuid teoseid. Ühelt poolt on mõisteta, et kõrgemasse klassi jõudes tähtsustavad õpetajad enam õpilaste kultuurilist harimist ja suureneb tüvitekstide osakaal (Puksand, 2014), teisalt, kui vabalt valimisel on autonoomse lugemismotivatsiooniga selge positiivne seos, siis tasuks õpilastele suuremat valikuvabadust võimaldada ka teises ja kolmandas kooliastmes.

Saadud tulemus kinnitab kõigiti Ryan ja Deci (2000) järeldust, et õpetajad saavad aidata kaasa motivatsiooni tekkimisele ja hoidmisele, pakkudes õpilastele valikuvõimalusi. Ka De Naeghel kolleegidega (2014) leidis, et õpetajate võimuses on õpilaste lugemisoscuse arengule kaasa aidata eelkõige autonoomiat toetavamalt käitudes. Mina oma töös õpilaste lugemisoscust ei hinnanud ja seost lugemismotivatsiooni ning lugemisoscuse vahel ei otsinud, aga varasemates teadusuuringutes (nt De Naeghel *et al.*, 2012) on leitud selge seos autonoomse lugemismotivatsiooni ja parema soorituse vahel.

Eestis läbi viidud lugemismotivatsioonialased uuringud ei ole minu teada lähtunud otseselt isemääramisteooriast, seega ei saa minu uuringut üks ühele teistega kõrvutada, sest mõistete kasutus ja rõhuasetused on erinevad. Mõnes uuringus (Lepp, 2018; Vapper, 2018) on Ryani ja Deci teooriat mainitud, aga pigem kasutatakse lugemishuvi mõistet ja käsitletakse isemääramisteooriat koos teiste motivatsiooniteooriatega. Ka 3. klassi õpilasi või õpetajaid on minu teada uuritud üllatavalt vähe (nt Emberg, 2015; Kruusmaa, 2022; Lepp, 2018, Mironova, 2024), arvestades, et õppekava seab eesmärgiks saavutada I kooliastme lõpuks lugemistehnika. Embergi (2015) uuringust ilmselgub, et lugemishuvi väheneb 6. klassis 3. klassiga võrreldes märgatavalt. Üheks põhjuseks võibki olla asjaolu, et II kooliastmes ei pakuta õpilastele enam isiklikku lugemisteedkonda ja ei toetata seeläbi autonoomset lugemismotivatsiooni sarnaselt esimese kooliastmega.

Poiste ja tüdrukute lugemismotivatsioonis ma statistiliselt olulist erinevust ei leidnud. Tulemus langeb kokku Lepa (2018) järeldusega, et erinevused poiste ja tüdrukute lugemismotivatsioonis tekivad hilisemates klassides. Kui poistel esimeses kooliastmes on tüdrukutega samaväärne motivatsioon, kuid see teises kooliastmes langeb, siis tasuks süveneda põhjustesse, miks see nii on, ja tegeleda teadlikult poiste motivatsiooni hoidmisega.

Üheks põhjuseks võib olla asjaolu, et kui poistel lastakse esimeses koolistmes valida teoseid, mis nende arvates huvitavad on, aga teises kooliastmes nõutakse neilt raamatute lugemist, mis on (enamasti nais-) õpetajate arvates olulised ja kasulikud, siis need poisid lihtsalt ei kõneta.

Õpetajate põhimõtetest leidsin huvidega arvestamisel ainukesena statistiliselt olulise positiivse mõõduka seose autonoomse lugemismotivatsiooniga. Seost ei ilmnunud eristustega arvestamise, raamatute välimusest lähtumise, kõigile ühtemoodi lähenemise ega isegi lapsevanemate kaasamise vahel, aga huvidega arvestamise põhimõte tuli välja nii õpetajate kui ka õpilaste vastustest. Seega pole niivõrd oluline, mitu teost õpilased õppeaastas loevad, kui võrd lugemise kvaliteet: et õpilased tunnetaksid vabadust ja saaksid lugeda huvipakkuvaid teoseid. Autonoomiat toetavaks võib pidada õpetamisviisi, kus kogunud ja teadlikud õpetajad, kellele lähevad korda õpilaste huvid, tahavad ja julgevad pakkuda lugemisvabadust.

Kuigi põhikooli riikliku õppekava lugemist sätestav osa (Ainevaldkond “Keel ja Kirjandus”, 2023) loob suurepärased võimalused õpilaste huvidega arvestamiseks ja valikuvabaduse pakkumiseks, on õpilaste head lugemisuskust võimalik säilitada vaid siis, kui õppekava põhimõtetest koolides päriselt lähtutakse. Kooli- ja õppejuhid võiksid kooli õppekava uuendades süveneda eesti keele ainekava sisusse ja pakkuda õpetajatele tuge autonoomiat võimaldava ainekava loomisel, samuti tunda huvi selle vastu, kas ja kuidas ainekava üldosa ja õpisisu praktikas rakendatakse ning kui teadlikult õpilaste lugemismotivatsiooni toetatakse, sest lugemisuskust läheb õpilastel vaja kõikides ainetundides, mitte ainult eesti keele või kirjanduse tunnis. Kuna Eesti õpilased rahvusvahelises PIRLS uuringus ei osale, siis võiks Haridus- ja Noorteamet lisada lugemismotivatsiooni käsitlevad küsimused 4. klassi alguses läbi viidavasse eesti keele tasemetöösse. Isikliku lugemisteedkonna pakkumine igale Eesti õpilasele võiks olla võti parema lugemisuskuseni, mis omakorda toetaks ka kõigi teiste õppeainete õpitulemuste omandamist.

5.3. Õpetajad vajavad lugemismotivatsiooni tekitamiseks ja hoidmiseks tööriistu

Magistritöö tulemused kinnitavad, et õpetajad tunnevad puudust tööriistast, mis aitaks neil kodulugemist andes õpilaste valikuvõimalusi suurenda ja huvidega rohkem arvestada. Samuti aitaks selline tööriist kaasa õppekava täitmisele ja ühtlustaks õpetamise taset Eesti koolide I kooliastmes. Kehtiv õppekava (Ainevaldkond “Keel ja Kirjandus”, 2023) nõuab õpetajatelt uutmoodi lähenemist, aga ainult ettekirjutustest on vähe. Lisaks nendele õpetajatele, kes pole

veel autonoomiat toetavat õpetamisviisi omaks võtnud, vajavad tuge ka need, kes juba praegu õpilastega raamatukogus igale õpilasele sobivat raamatut valimas käivad. TALIS 2024 uuringus leitakse, et Eesti õpetajad kulutavad tundide ettevalmistamisele rohkem aega kui nende kolleegid teistes OECD riikides. Just need õpetajad, kes lähtuvad õpilaste erivajadustest ja valmistuvad tundideks innuga, kogevad koolis töötades kõrget stressi taset (Leijen *et al.*, 2025). Uuringus osalenud õpetajad kinnitavad, et kitsendavad õpilaste valikuid, sest ei jõua ise kõiki lasteraamatuid läbi lugeda, ja et kui õpilased vabalt valivad, siis on õpetajatel keeruline hinnata, kas õpilased on teose tõepoolest läbi lugenud ja seda mõistnud.

Kvantitatiivne uuring võimaldas saada õpetajaid takistavatest teguritest ja ootustest üldpildi. Oluline oleks põhjalikumalt uurida, miks õpetajad kogu kodulugemise ulatuses valikuid ei paku. Õpetajad mainisid valikuid takistava tegurina seda, et nad ei jõua kõiki teoseid ise läbi lugeda. Kas teoseid lugemata saaks otsustada, kas õpilased on raamatuid mõistnud? Lahendusi võiks otsida lastevanemate kaasamisest. Õpetajad toovad murekohana välja õpilaste suutmatuse valida sobivaid teoseid. Samas, kui õpetajad teevad õpilaste eest otsuseid, siis ei hakkagi õpilased seda kunagi oskama. Valiku võimaldamine ei tähenda õpilaste omapäi jätmist. Just teadlikud ja toetatud valikud toovad õpilastele lugemisrõõmu. Õpetajad, kes pakuvad valikuid nii, et õpilaste lugemisrõõm kasvab, peaksid teadma vastuseid. Järgmised uurijad võiksid süveneda kvalitatiivse uuringuga õpetajate probleemkohtadesse ja vajadustesse, et seejärel saaks luua arendusuuringu käigus tervikliku rakenduse, mis toetab õpilasi individuaalsel lugemisteedkonnal. Magistritöö praktiline kasu seisnebki lugemisvalikute olulisuse teadvustamises ja loob eeldused õpetajaid toetavate lahenduste väljatöötamiseks.

Lisaks valikute võimaldamisele on lugemisõpetuse eesmärgiks kindlasti ka õpilaste kultuuriline harimine ja teoste ühine analüüsimine (Puksand, 2014), aga seda saab I kooliastmes võimetekohaselt harjutada ka tundides käsitletavate katkenditega. Kodulugemine peaks eelkõige keskenduma õpilaste lugemisrõõmu tekitamisele ja hoidmisele. Kuigi lugemismotivatsiooni on võimalik tõsta peale valiku andmise ka muude meetoditega (Timmusk, 2025), ei tohiks alahinnata autonoomia toetamise olulisust (Ryan & Deci, 2020).

Õpetajate lugemiskäitumise uurimiseks võiks näiteks magistritöö vormis sarnased uuringud läbi viia kõikides maakondades, et mõista õppekava rakendamise ja Eesti lugemisõpetuse tegelikku olukorda. Kui uuringut soovitakse korrata, siis tuleks kindlasti täiendada või muuta viie alaskaala väiteid ja uuesti hinnata väidete sisemist kooskõla. Samas võib põhjus, miks väidete puhul kooskõla ei ilmnunud, peituda ka selles, et Raplamaa koolid on väga erinevad: kõigis pole raamatukogu, klasside suurused varieeruvad. Võib-olla on

Raplamaa õpetajad nii uuendusmeelsed, et nad ei saanud üldse aru, et on võimalik lähtuda traditsioonilisest valikust, mis joonistus selgelt välja Alveri ja Nurkliku (2025) ning Vapperi (2018) töödest. Viimasena mainitud töö uuris küll II ja III kooliastet, kus tõenäoliselt kasutavad õpetajad kohustuslikke nimekirju ja traditsioonilist valikut rohkem.

Oleksin soovinud otsida seoseid ka lugemismotivatsiooni ja 4. klassi alguses sooritatava eesti keele tasemetöö lugemistulemuste vahel, aga magistritöö ajakavast tingituna ma seda teha ei saanud, pealegi on tasemetöös osalemine olnud seni valimisse mitte sattunud koolidele vabatahtlik. Uuringu läbiviimisel teistes maakondades võiks kaaluda ka seoste otsimist õpilaste lugemismotivatsiooni ja eesti keele tasemetöö lugemistesti tulemuste vahel.

Töö piiranguks võib pidada asjaolu, et minu uuringus ei osalenud kõik Raplamaa 3. klassi õpetajad. Uuringus osalemiseks küsisin kõigepealt luba koolijuhilt ja kuna kaks koolijuhti erineval põhjusel keeldusid, siis ei olnud mul ligipääsu kõigile üldkogumi liikmetele, mistõttu minu uuring ei vasta kõikse valimi (Beilmann & Rämmer, 2025) kriteeriumitele ja tulemused pole üldistatavad üldkogumile. Uuringus osales siiski 73% üldkogumist, mis annab Raplamaa 3. klassi õpetajate hinnangutest üsna hea ülevaate. Teiseks piiranguks võib pidada asjaolu, et mõõtsin õpetajate põhimõtteid enesekohase küsimustikuga (Donaldson & Grant-Vallone, 2002), mis on sotsiaalteadustes levinud mõõtevahend, sellegipoolest ei saa välistada võimalust, et mõni õpetaja hindas ennast tegelikkusele vastavast positiivsemalt.

Kuigi pöörasin õpilaste küsimustiku disainile ja õpetajate ning õpilaste instrueerimisele palju tähelepanu, võisid õpilaste vastused olla mõjutatud uuringu läbiviimisest, sest ma ise olin kohal vaid kahes koolis. Õpilaste osalusprotsent oli klassiti äärmiselt erinev ja ei sõltunud niivõrd minu aktiivsusest osalejate värbamisel, kuivõrd võis põhjuseks olla lastevanemate ja kooli koostöö: kui klassiõpetaja suhtleb lastevanematega iganädalaselt ja emad-isad on harjunud reageerima klassiõpetaja e-kooli vahendusel saadetavatele kirjadele, siis jõudis nõusoleku küsimise info suurema tõenäosusega sihtgrupini.

Tänuõnad

Soovin tänada magistritöö juhendajaid Gerli Silma ja Maria Jürimäed ning retsensenti Helin Puksandit eriilmeliste, kuid motiveerivate ja edasiviivate nõuannete eest. Samuti tänan kõiki Raplamaa klassiõpetajaid, kes vastasid minu küsimustikule, ning Raplamaa koolijuhte, õppealajuhatajaid ja klassiõpetajaid, kes olid nõus uurimistöö läbiviimist toetama ja löid

tingimused õpilaste uuringu läbiviimiseks. Täna ka õpilasi, kes uuringus osalesid, ja lapsevanemaid, kes andsid nõusoleku oma laste osalemiseks.

Olen tänulik oma töökaaslastele, kes osalesid prooviuuringus, aitasid kaasa õpilastega läbi viidud prooviuuringu toimumisele ja kuulasid kannatlikult minu innustunud sõnavõtte õpilaste lugemishuviga arvestamise ja kodulugemise valikuvõimaluste pakkumise teemal.

Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen koostanud käesoleva lõputöö ise ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Lõputöö tegemisel kasutasin dokumendipõhise tehisintellekti Notebook LM abi vaid teadusartiklitest ja magistritöödest info leidmiseks. Leitud infot kontrollisin ja toimetasin. Töö on koostatud Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuete järgi ning on kooskõlas hea akadeemilise tavaga.

Eva Orav

/allkirjastatud digitaalselt/

11.05.2026

Kasutatud kirjandus

- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Haerens, L., Soenens, B., Fontaine, J. R. J., & Reeve, J. (2019). Toward an integrative and fine-grained insight in motivating and demotivating teaching styles: The merits of a circumplex approach. *Journal of Educational Psychology, 111*(3), 497–521. <https://doi.org/10.1037/edu0000293>
- Agapuu, K (2025). Eesti kooliõpilaste lugemisharjumused III kooliastmes [magistritöö, Tallinna Ülikool]. ETERA. https://www.ester.ee/record=b5767836*est
- Ahn, I., Chiu, M. M., & Patrick, H. (2021). Connecting teacher and student motivation: Student-perceived teacher need-supportive practices and student need satisfaction. *Contemporary Educational Psychology, 64*, 101950. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.101950>
- Ainevaldkond „Keel ja kirjandus”. Põhikooli riiklik õppekava. Lisa 1 (2023). *Riigi Teataja I, 08.03.2023, 1*. https://www.riigiteataja.ee/aktiivisa/1100/8202/4002/18m_pohi_lisa1.pdf
- Alver, K & Nurklik, M. (2025). Kodulektüüri raskusastme sobivus I klassis riikliku õppekava alusel õppivatele tuge vajavatele õpilastele [magistritöö, Tallinna Ülikool]. ETERA. https://www.ester.ee/record=b5752683*est
- Beilmann, M & Rämmer, A. (2025). Valimi moodustamine. M. Beilmann, S. Opermann ja D. Kutsar (toim), *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. <https://samm.ut.ee/valimi-moodustamine/>
- Bleukx, N., Denies, K., Van Keer, H., & Aesaert, K. (2025). Teachers' Autonomy Support in Reading: A Multilevel Latent Profile Analysis Approach. *Reading Research Quarterly, 60*(3), e70015. <https://doi.org/10.1002/rrq.70015>
- Brophy, J. (2014). Kuidas õpilasi motiveerida: Käsiraamat õpetajatele. *Tallinn: SA Archimedes*, 411.
- Cohen, Manion, & Morrison (2018). *Research Methods in Education* (8th ed.). Routledge.
- De Naeghel, J., Van Keer, H., & Vanderlinde, R. (2014). Strategies for promoting autonomous reading motivation: A multiple case study research in primary education. *Frontline Learning Research, 2*(1), 83-101. <https://doi.org/10.14786/flr.v2i1.84>
- De Naeghel, J., Van Keer, H., Vansteenkiste, M., Haerens, L., & Aelterman, N. (2016). Promoting elementary school students' autonomous reading motivation: Effects of a

- teacher professional development workshop. *The Journal of Educational Research*, 109(3), 232-252. <https://doi.org/10.1080/00220671.2014.942032>
- De Naeghel, J., Van Keer, H., Vansteenkiste, M., & Rosseel, Y. (2012). The relation between elementary students' recreational and academic reading motivation, reading frequency, engagement, and comprehension: A self-determination theory perspective. *Journal of educational psychology*, 104(4), 1006. <https://doi.org/10.1037/a0027800>
- Donaldson, S. I., & Grant-Vallone, E. J. (2002). Understanding self-report bias in organizational behavior research. *Journal of business and Psychology*, 17(2), 245-260.
- Eesti Keele Instituut. (s.a.). *Haridussõnastik*. Vaadatud 25.04.2026. <https://sonaveeb.ee/ds/har>
- Emberg, M. (2015). Laste lugemisoscuse, lugemismotivatsiooni ja vanemate hinnangute vahelised seosed 3. ja 6. klassis. [magistritöö, Tallinna Ülikool]. ETERA. <https://www.etera.ee/zoom/4279/view?page=1&p=separate&tool=info>
- Gambrell, L. B. (2015). Getting Students Hooked on the Reading Habit. *Reading Teacher*, 69(3), 259–263. <https://doi.org/10.1002/trtr.1423>
- JASP Team (2026). JASP (Version 0.19.1) [arvuti tarkvara].
- Hartsfield, D. E., & Kimmel, S. C. (2021). Supporting the right to read: Principles for selecting children's books. *The Reading Teacher*, 74(4), 419-427. <https://doi.org/10.1002/trtr.1954>
- Hawrot, A., & Zhou, J. (2024). Do changes in perceived teacher behaviour predict changes in intrinsic reading motivation? A five-wave analysis in German lower secondary school students. *Reading and Writing*, 37(9), 2229-2249. <https://doi.org/10.1007/s11145-023-10472-w>
- Hea teadustava (2017). Tartu Ülikooli eetikakeskus. <https://ut.ee/et/sisu/hea-teadustava>
- Henno, I. (2024). Tippsooritajad PISA uuringutes ja Eesti tipud rahvusvahelises võrdluses. *Ülevaade haridussüsteemi välisindamisest*. https://hm.ee/sites/default/files/documents/2024-10/HTM_Aastaraamat-2023-2024.pdf#page=90
- IEA TIMSS & PIRLS (2026). Boston College. <https://timssandpirls.bc.edu/>
- Ivey, G., & Broaddus, K. (2001). “Just plain reading”: A survey of what makes students want to read in middle school classrooms. *Reading research quarterly*, 36(4), 350-377. <https://doi.org/10.1598/RRQ.36.4.2>

- Kruusmaa, K. (2024). 3. ja 5. klasside õpetajate meetodid õpilaste lugemishuvi hoidmiseks tunni siseselt ja soovitusliku kirjandusega. [magistritöö, Tartu Ülikool]. DSpace. <http://hdl.handle.net/10062/83549>
- Kundla, L. (2025). II kooliasteme õpilaste lugemishuvi ja seda toetavad meetodid. [magistritöö, Tallinna Ülikool]. ETERA. https://www.ester.ee/record=b5767831*est
- Leijen, Ä., Jõgi, A.-L., Pedaste, M., Poom-Valickis, K., Uibu, K., Eisenschmidt, E., Oppi, P., Taimalu, M., Tinn, M., & Kalle, V. (2025). *OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS 2024 Eesti tulemused*. Haridus- ja Noorteamet. https://harno.ee/sites/default/files/documents/2026-02/TALIS2024_UURING_FINAL.pdf
- Lepp, K. L. (2018). 1.–3. klassi õpilaste lugemisharjumused, lugemishuvi ning hoiakud lastekirjanduse lugemise suhtes ühe Haapsalu linna kooli näitel. [magistritöö, Tartu Ülikool]. DSpace. <http://hdl.handle.net/10062/61824>
- Kenward, M. G., & Roger, J. H. (1997). Small sample inference for fixed effects from restricted maximum likelihood. *Biometrics*, 53(3), 983–997. <https://doi.org/10.2307/2533558>
- Miller, K., Chepp, V., Willson, S., & Padilla, J. L. (Eds.). (2014). *Cognitive interviewing methodology*. John Wiley & Sons.
- Mironova, M. (2024). Klassiõpetajate kogemused ja kasutatavad strateegiad põhikooli I astme õpilaste lugemishuvi toetamiseks. [magistritöö, Tallinna Ülikool]. ETERA. https://www.ester.ee/record=b5699942*est
- Müürsepp, Mare (2017). Vaimustatud koolilugemine. Nukits: Eesti Lastekirjanduse Teabekeskuse lastekirjanduse ja lastekultuuri almanahh, 41–44.
- OECD. 2023. *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education, PISA*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>.
- Puksand, H. (2012). Eesti kooliõpilaste lugemisharjumused. *Keel ja Kirjandus*, 55(11), 824–835.
- Puksand, H. (2014). Teismeliste lugemisoskuse mõjutegurid. [doktoritöö, Tallinna Ülikool]. ETERA. https://www.ester.ee/record=b3072983*est
- Puksand, H. (2016). Lugemine. G. Tire (toim). *PISA 2015 Eesti tulemused. Eesti 15-aastaste õpilaste teadmised ja oskused matemaatikas, funktsionaalses lugemises ja loodusteadustes* (lk 67–76). Haridus- ja Noorteamet. https://harno.ee/sites/default/files/documents/2021-02/PISA-2015_EESTI_ARUANNE_FINAL.pdf

- Puksand, H. (2019). Lugemine. G. Tire (toim). *PISA 2018 Eesti tulemused. Eesti 15-aastaste õpilaste teadmised ja oskused matemaatikas, funktsionaalses lugemises ja loodusteadustes* (lk 21-42). Haridus- ja Noorteamet.
https://harno.ee/sites/default/files/documents/2021-02/PISA%202018-19_RAPORTweb.pdf
- Puksand, H. (2023). Lugemine. G. Tire (toim). *PISA 2022 Eesti tulemused. Eesti 15-aastaste õpilaste teadmised ja oskused matemaatikas, funktsionaalses lugemises ja loodusteadustes* (lk 55-67). Haridus- ja Noorteamet.
https://harno.ee/sites/default/files/documents/2023-12/Pisa_tulemused_2022_veebi.pdf
- Rannastik, S. (2014). Õpilastepoolne teksti vastuvõtt vabalugemise suunamise lähtekohana 4. klassis. [magistritöö, Tallinna Ülikool]. ETERA.
<https://www.etera.ee/zoom/781/view?page=1&p=separate&tool=info&view=0,142,2248,3366>
- Raud, K. (2018). Õpetajate arvamused soovitusliku kirjanduse valiku põhimõtetest II ja III kooliastmes. DSpace. <http://hdl.handle.net/10062/61713>
- Rootalu, K. (2014a). Kirjeldav statistika. K. Rootalu, V. Kalmus, A. Masso, ja T. Vihalemm (toim), *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia andmebaas*.
<https://samm.ut.ee/kirjeldav-statistika/>
- Rootalu, K. (2014b). Seoste analüüsimine. K. Rootalu, V. Kalmus, A. Masso, ja T. Vihalemm (toim), *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia andmebaas*.
<https://samm.ut.ee/seoste-analyysimine/>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67.
<https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary educational psychology*, 61, 101860.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Springer, S. E., Harris, S., & Dole, J. A. (2017). From surviving to thriving: Four research-based principles to build students' reading interest. *The Reading Teacher*, 71(1), 43-50. <https://doi.org/10.1002/trtr.1581>

- Talvar, J. (2021). Lugemishuvi tekitamise võimalused teise kooliastme õpilaste seas emakeeleõpetajate hinnangul. [magistritöö, Tartu Ülikool]. DSpace. <http://hdl.handle.net/10062/73183>
- Talwar, A., Magliano, J. P., Higgs, K., Santuzzi, A., Tonks, S., O'Reilly, T., & Sabatini, J. (2023). Early academic success in college: Examining the contributions of reading literacy skills, metacognitive reading strategies, and reading motivation. *Journal of College Reading and Learning*, 53(1), 58-87. <https://doi.org/10.1080/10790195.2022.2137069>
- Timmusk, K. (2025). Klassiõpetajate õpetamismeetodid soovitusliku kirjanduse käsitlemiseks 2. klassi eesti keele tundides lugemishuvi toetamiseks [magistritöö, Tallinna Ülikool]. ETERA. https://www.etera.ee/record=b5763098*est
- Tooding, M-L. (2017). Mitmetasemelise analüüsi sissejuhatus. K. Rootalu ja A. Trumm (toim), *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia andmebaas*. <https://samm.ut.ee/mitmetasemelise-analuusi-sissejuhatus/>
- Uibu, K., & Männamaa, M. (2014). Teaching practices and text comprehension in students during the transition from the first to second stage of school. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 2(1), 96-131. <https://doi.org/10.12697/eha.2014.2.1.05>
- Uiga, M. (2013). Teksti mõistmine ja lugemise motivatsioon 3. klassi õpilastel. [magistritöö, Tartu Ülikool]. DSpace. <http://hdl.handle.net/10062/29047>
- Vaher, H & Väikmeri, L. (2024). I klassi õpilaste lugemismotivatsioon ja selle seosed lugemisuskusega: 2011. ja 2023. aasta võrdlus [magistritöö, Tallinna Ülikool]. ETERA. https://www.etera.ee/record=b5699374*est
- Vapper, M. (2018). Õpilaste valitud kirjandusteoste osakaal ja tähendus põhikooli II-III astme kirjandustundides. [magistritöö, Tallinna Ülikool]. ETERA. <https://www.etera.ee/zoom/45320/view?page=1&p=separate&tool=info&view=0,646,1922,1088>
- Vlaanderen. (2026) *Toelatingsvoorwaarden in het gewoon lager onderwijs: wie kan inschrijven*. <https://www.vlaanderen.be/onderwijs-en-vorming/inschrijving-en-toelating-in-onderwijs/basis-en-secundair-onderwijs/toelating-basis-en-secundair-onderwijs/gewoon-lager-onderwijs>
- Wigfield, A., Guthrie, J. T., Tonks, S., & Perencevich, K. C. (2004). Children's motivation for reading: Domain specificity and instructional influences. *The journal of educational research*, 97(6), 299-310. <https://doi.org/10.3200/JOER.97.6.299-310>

LISA 1. Klassiõpetajate küsimustik

TAUSTTEDISED

Millises koolis töötate?

Millist klassi sellel aastal õpetate? Lisage ka klassi tähis, kui koolis on mitu paralleelklassi!

Kui kaua olete klassiõpetajana töötanud?

Kui palju on Teie klassis õpilasi?

Mitu raamatut loevad Teie õpilased 3. klassis?

Kui tihti lasete õpilastel valida mitme erineva teose vahel (ette on antud näiteks autor, teema või žanr)?

Valikuvõimalus on iga kord

Rohkem kui pooltel kordadel

Umbes pooltel kordadel

Paar korda aastas

Korra aastas

Mitte kunagi

Muu, täpsusta

Kui tihti lasete õpilastel täiesti iseseisvalt ja vabalt teoseid valida?

Valikuvõimalus on iga kord

Rohkem kui pooltel kordadel

Umbes pooltel kordadel

Paar korda aastas

Korra aastas

Mitte kunagi

Muu

TEOSTE VALIMISE PÕHIMÕTTED

Millised vastused peavad Teie puhul paika? (vastused Likerti 5-pallisel skaalal, 1 - ei pea üldse paika, 5 - peab alati paika). (*Põhimõtteid õpetajatele ei kuvatud.*)

Traditsiooniline valik

Arvan, et õpilased peaksid lugema pigem tüvitekste kui tänapäevaseid lasteraamatuid.

Soovitan õpilastele kodulugemiseks igal aastal enam-vähem samu raamatuid.

Õpilased peaksid lugema ainult kvaliteetset lastekirjandust.

Soovituslikust nimekirjast lähtumine

Meie koolis on kokku lepitud raamatute nimekiri.

Mul on aja jooksul kujunenud välja nimekiri raamatutest, mida õpilastele lugeda annan.

Annan õpilastele lugeda raamatuid, mida soovitatakse ka teistes koolides.

Raamatukoguhoidja soovitab

Raamatukoguhoidja soovitab mulle raamatuid.

Käin klassiga raamatukogus raamatuid valimas.

Soovitan õpilastel osaleda raamatukogude lugemisvõistlustel või -üritustel.

Uus ja huvitav

Soovitan õpilastele kodulugemiseks paari viimase aasta jooksul ilmunud teoseid.

Kui märkan mõnda huvitavat raamatut, siis soovitan seda oma õpilastele.

Hoian ennast kursis uuema lastekirjandusega.

Raamatu välimus

Valin kodulugemiseks raamatuid, milles on värvilised pildid.

Soovitan õpilastele kodulugemiseks välimuselt ilusaid raamatuid.

Pööran õpilastele kodulugemiseks raamatuid valides tähelepanu ka raamatu kujundusele.

Õpilaste võimetest või erivajadusest lähtumine

Valin igale õpilasele kodulugemiseks sobiva raskusastmega raamatu.

Headele lugejatele soovitan keerulisemaid teoseid.

Nõrkadele lugejatele soovitan kodulugemiseks lihtsamaid teoseid.

Keskmisest lugejast lähtumine

Valin kodulugemiseks raamatuid, mis on suuremale osale õpilastest sobivad.

Lähtun kodulugemiseks raamatuid valides pigem teemast kui raskusastmest.

Soovitan õpilastele raamatuid nende vanusest lähtuvalt.

Huvidest lähtumine

Soovitan õpilastele kodulugemiseks raamatuid nende huvidest lähtuvalt.

Õpilased saavad kodulugemiseks valida raamatuid, mis neid huvitavad.

Uurin õpilastelt, millised raamatud võiksid neid huvitada.

Peab olema lihtne hinnata

Valin õpilastele kodulugemiseks teoseid selle järgi, kas olen need ise läbi lugenud.

Leian, et loetud raamatute hindamisele/tagasisidestamisele ei tohiks kuluda palju aega.

Kui õpilased loevad erinevaid raamatuid, siis on keeruline hinnata, kas nad on teose läbi lugenud ja teksti mõistnud.

Lapsevanemate kaasamine

Räägin lastevanemate koosolekul, kui oluline on lugemisrõõm ja -oskus.

Annan lapsevanematele juhtnööre oma lapse toetamiseks.

Kaasan lapsevanemaid lastele raamatute valimisse.

Vahel kutsun lapsevanemaid kooli oma lemmikraamatuid tutvustama.

Kuivõrd nõustute järgmiste väidetega? (Likerti 5-palline skaala)

Õpilane peab saama ise raamatuid valida.

Pakun õpilaste huvidele vastavaid lugemismaterjale.

Soovitan igale õpilasele just tema tasemele sobivaid raamatuid.

Annan õpilastele aega enda valitud raamatute lugemiseks.

VALIKUID TAKISTAVAD VÄLJAKUTSED

Millised väljakutsed takistavad Teil õpilastele valikuid andmast? Märkige kõik valikud, millega nõustute.

Pole aega koostööks raamatukoguga.

Keeruline on hinnata, kas õpilane on teose läbi lugenud ja seda mõistnud.

Puudub tööriist, mis toetaks õpetajaid õpilastele valikute pakkumisel.

Puuduvad teadmised, kuidas valikuid pakkuda.

Ma ei jõua kõiki raamatuid läbi lugeda.

Leian, et kõik õpilased peaksid lugema samu raamatuid.

Õpilased ei oska sobivaid raamatuid valida.

Õpilased ei vali sobiva raskusastmega teoseid.

Õpilased valivad ühekülgsed teoseid.

Ma ei tunne oma õpilasi nii hästi, et neile sobivaid raamatuid soovitada.

Soovin, et keegi ütleks mulle, milliseid raamatuid peaksin õpilastele soovitama.

Muu, täpsusta

OOTUSED TÖÖRIISTALE

Kujutlege, et Teil on kasutada tööriist, mis aitab õpilastele raamatuid valida. Mida ootaksite selliselt tööriistalt? Märkige kõik valikud.

Õpetajal oleks ülevaade raamatutest, mida õpilased loevad.

Tööriist aitaks kokku hoida õpetaja aega.

Tööriist tõstaks õpilaste lugemismotivatsiooni.

Tööriist pakuks õpetajale tuge loetud teoste hindamisel.

Tööriist arvestaks õpilaste erivajadustega.

Tööriist soovitaks õpilastele jõukohaseid teoseid.

Tööriist arvestaks õpilaste huvidega.

Tööriist kaasaks lugemisoskuse arendamise protsessi lapsevanemad.

Tööriist võimaldaks lapsevanematel jälgida, mida nende lapsed loevad.

Tööriist peaks olema interaktiivne.

Tööriist peaks olema õpilastele atraktiivne.

Muu, täpsusta

LISA 2. Õpilaste lugemismotivatsiooni küsimustik

SISSEJUHATAVAD KÜSIMUSED

Olen poiss/ tüdruk/ ei soovi vastata

Millises koolis käid?

Millises klassis käid?

LUGEMISMOTIVATSIOON

ARM

Ma loen, sest mulle meeldib lugeda.

Ma loen, sest leian, et lugemine on kasulik.

Ma loen, sest lugemine on lõbus.

Ma loen, sest mulle meeldib seda teha.

Ma loen, sest minu arvates on lugemine huvitav.

Ma loen, sest minu arvates on lugemine oluline.

Ma loen, sest lugemine on minu arvates põnev.

CRM

Ma tunneksin end süüdi, kui ma raamatuid ei loeks.

Ma loen, sest õpetaja ja ema ootavad minult seda.

Ma loen, sest ei taha õpetajale või emale pettumust valmistada.

Ma loen, sest saan selle eest midagi head (kommi, mänguasju).

Ma loen, sest tahan teistest õpilastest parem olla.

Ma loen, sest muidu mind karistatakse (minuga riieldakse, telefon võetakse ära, ma ei tohi mängida).

Ma loen, sest mul oleks häbi, kui ma ei loeks.

Ma loen, sest teised (ema, õpetaja) arvavad, et peaksin seda tegema.

Ma loen, sest olen uhke, kui saan lugemise eest häid hindeid või kiita.

~~Õpetaja ütleb, et loen hästi.~~

RSE (**ümberpööratud väited*)

Tavaliselt saan lugemise eest häid hindeid.

*Mul on raskusi keeruliste sõnade lugemisega.

*Lugemine on minu jaoks raskem kui paljude mu klassikaaslaste jaoks.

*Lugemine on minu jaoks raskem kui ükskõik mis teine ülesanne.

*Ma lihtsalt ei oska hästi lugeda.

Lugemine on minu jaoks lihtne.

ÕPETAJATE KÄITUMINE

Õpetaja annab mulle huvitavat lugemist.

Mu õpetaja julgustab mind ütlema, mida ma loetud raamatutest arvan.

Õpetaja laseb mul valida, milliseid raamatuid ma loen.

Mu õpetaja kuulab mind, kui mul on raamatu kohta oma arvamus.

Prooviuringus kasutatud küsimustiku küsimuste disain, mida ma ei valinud

* Ma loen, sest mulle meeldib seda teha.

Palun valige üks järgnevatest vastustest.



MA POLE
ÜLDSE
NÕUS



MA POLE
NATUKE
NÕUS



NATUKE
NII JA
NATUKE
NAA



OLEN
NATUKE
NÕUS



OLEN
TÄITSA
NÕUS

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Eva Orav, annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose

**“Innustamine või kohustus: kodulugemise põhimõtete seos lugemismotivatsiooniga
Raplamaa 3. klassi õpilaste näitel”,**

mille juhendajad on Gerli Silm ja Maria Jürimäe,

reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada Tartu Ülikooli digitaalarhiivi
kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni;

annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu
Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC
BY NC ND 4.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele
suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse
kehtivuse lõppemiseni;

olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile;

kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega
isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Eva Orav

/allkirjastatud digitaalselt/

11.05.2026