

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Klassiõpetaja õppekava

Marita Kose

LUGEMISKOERA MÕJU LUGEMISKIIRUSE NING LUGEMISMOTIVATSIOONI
ARENDAMISEL 1. KLASSI ÕPILASTE SEAS TARTU LINNA ÜHE KOOLI NÄITEL
magistritöö

Juhendaja: dotsent Merle Taimalu
Kaasjuhendaja: dotsent Triin Jagomägi

Tartu 2019

Lugemiskoera mõju lugemiskiiruse arendamisel ning lugemismotivatsiooni tõstmisel 1. klassi õpilaste seas Tartu linna ühe kooli näitel

Resüme

Magistritöö eesmärk on selgitada välja lugemiskoera mõju 1. klassi laste lugemiskiiruse ning lugemismotivatsiooni arengule. Töö teoorias osas tuuakse välja õpilaste peamised probleemid lugemismotivatsiooni ja lugemisega ning lugemiskoera võimalik mõju I kooliastmes õppivatele õpilastele. Töö eesmärgi saavutamiseks kasutati kvantitatiivset uurimisviisi. Lugemismotivatsiooni mõõtmiseks kasutati ankeeti, lugemiskiirust mõõdeti ajalise piiranguga sõnalugemistesti alusel – mõlemaid täideti enne ja pärast lugemisringide toimumist. Andmeanalüüsis kasutati kirjeldavat statistikat ning võrdlusteste. Gruppide vahel statistiliselt olulisi erinevusi ei esinenud, kuid mõlema grupi õpilaste lugemiskiirused kasvasid olulisel määral. Suurima arengu tegid läbi keskmiselt madalama lugemiskiirusega õpilased. Lugemismotivatsioonis grupisisesele pärast lugemisringe erinevusi ei olnud, kuid tendentsidest tulenevalt võib lugemiskoera olemasolu lugemisel aidata kaasa positiivsele eduelamusele ning lugemisest naudingu saamisele, sest lugemiskoera grupi õpilased pidasid endid pärast lugemisringide toimumist paremateks lugejateks kui enne.

Märksõnad: lugemismotivatsioon, lugemiskiirus, lugemiskoer

The Impact of Canine Assisted Reading Intervention on Reading Fluency and Reading Motivation among First Grade Students Based on One School in Tartu

Abstract

The purpose of this Master Thesis is to find out the impact of canine assisted reading intervention on reading fluency and reading motivation among first grade students. The common challenges among stage I students concerning reading and reading motivation, and the impact of reading dogs on the latter are presented in the theoretical part of the Master Thesis. A quantitative research method was used to achieve the purpose of the research. Reading motivation was measured by a questionnaire and reading fluency was measured by a reading speed test. The data was analysed with descriptive statistics and T-Tests. There were no statistical differences between the groups, although both groups significantly improved their reading fluency. Students with lower average reading fluency improved their reading the most. No differences in reading motivation were discovered within the groups, but a tendency showed that reading in the presence of a dog could be an advantage. Moreover, it could help to achieve a positive reading experience and increase enjoyment of reading because after participation, students in the reading dog group considered themselves better readers than before.

Keywords: reading motivation, reading fluency, reading dog

Sisukord

Sisukord.....	4
Sissejuhatus	5
I kooliastme õpilaste peamised probleemid lugemismotivatsiooni ning lugemisega.....	7
Lugemiskoera mõju lugemise arendamisel ning lugemismotivatsiooni tõstmisel I kooliastme õpilaste seas	11
Uurimuse eesmärk ja -küsimused	14
Metoodika.....	15
Valim.....	15
Mõõtvahendid.....	16
Protseduur.....	16
Tulemused	19
Lugemiskiiruse areng lugemiskoera grupis ning kontrollgrupis	19
Lugemismotivatsiooni areng lugemiskoera grupis ning kontrollgrupis.....	22
Arutelu.....	24
Tänuõnad	28
Autorsuse kinnitus	28
Kasutatud kirjandus	29
Lisa 1. Lugemismotivatsiooni ankeet	33
Lisa 2. Lugemismotivatsiooni keskväärtuste statistilised erinevused.....	35

Sissejuhatus

Inimese ja looma koostöö on haridusmaastikul veel üsna uus nähtus. See sai tuntuks eelmisel sajandil, kui loodi loomi kaasavate sekkumistega seotud teadlaste organisatsioonid ning hakati pidama loomi kaasavate sekkumistega seotud ülemaailmseid konverentse (Odendaal, 2000). Eestisse jõudis lugemiskoerte kaasamine lugemise arendamiseks alles hiljuti. 2013. aasta oktoobris alustas tegutsemist Tallinna Keskraamatukogus pilootprojekti raames esimene lugemiskoer (Eesti Lastekirjanduse Selts, *s.a*). Eestis on hetkel tegutsemas kaks organisatsiooni, mis on pühendunud oma töös loomi kaasavate sekkumiste arendamisele. Eesti Abi- ja Teraapiakoerte Ühing (EATKÜ) on keskendunud oma töös just koertele ning koertega kaasatavatesse sekkumistesse (Eesti Abi- ja ..., *s.a*). Teine organisatsioon on Eesti Loodus- ja Loomateraapiakeskus (ELLK), mis loodi algselt MTÜ Tasapisi Targemaks nime all 2010. aastal. Selle ühingu eesmärgiks on pakkuda kõrge tasemega loodus- ning loomateraapia teemalisi koolitusi ning sekkumisprogramme (Eesti Loodus- ja ..., *s.a*).

Eesti haridusvaldkonnas on aina süvenevaks probleemiks laste lugemismotivatsioon ja -oskus. Mõningate õpilaste vähesed lugemistehnilised oskused (aeglane, takerduv, vigane lugemine) takistavad loetust arusaamist. Teisalt, esineb õpilasi, kes loevad soravalt, kuid ei mõista loetut eakohasel tasemel. Samuti esineb õpilasi, kelle lugemistehnilised oskused on madalad ning neil esineb mahajäämus ka keelelises mõistmises (Toomela, Soodla & Mädamurk, 2018). Hein (2017) toob magistritöös välja, et eduka õppimise üheks alustalaks on ladus lugemisoskus. Selleks, et teksti paremini mõista peab lugemine ise olema võimalikult ladus (Hein, 2017). Ladus lugemisoskus kujuneb lugemistehniliste oskuste omandamisel. Lugemistehniliste oskuste alla kuuluvad sõnade, lausete ja seotud tekstide ladus ning ilma vigadeta lugemine. Seejuures on eelnimetatud oskuste aluseks sõnalugemisoskus ehk sõnade kokku lugemise kiirus ja õigsus (Toomela et al., 2018). Samuti on 2007. aastast pidevas languses ka sõnade tähenduse mõistmine ja tekstist arusaamine (Aun, 2010; Hein, 2017). Bobõlski (2013) arvates tuleneb eelnev õpilaste vähesest lugemishuvist. Enamasti peetaksegi lugemist igavaks ning kohustuslikku kirjandust loetakse pigem käsu peale kui sedagi (Manarin, 2019; Rebane, 2012; Roio, 2011). Seetõttu tuleks õpilastes tõsta lugemismotivatsiooni, et sõnade tähenduse ning teksti sisu mõistmine paraneks (Manarin, 2019; McGeown, 2013). Tulenevalt eelnevast on autori poolt koostatavas uurimuses keskendunud kitsamalt lugemisoskuse ühele aspektile – lugemiskiirusele.

Teisalt, lapsed tunnevad raskete ülesannete (näiteks lugemise) ees hirmu ning see mõjutab negatiivselt nende akadeemilist sooritust (Kaymen, 2005). Samas tahavad nad

lugeda kellelegi, kes ei anna hinnanguid, näiteks lugemiskoerale, sest täiskasvanud tihtipeale kipuvad andma lapse lugemise kohta hinnanguid (Jalongo, 2005; Newlin, 2003). Seega, lugemiskoerale ettelugemiselt saadud positiivne enesepilt tõstab lapses püüdlikust ja julgust, mis omakorda mõjutab positiivselt akadeemilist sooritust – laps on nõus lugema raskemaid sõnu ning tekste, ilma et kardaks ebaõnnestuda (Kaymen, 2005; Kirnan, Siminerio, & Wong, 2016). Sellest tulenevalt on lugemiskoerale lugevad õpilased rohkem motiveeritud, neil on kõrgem enesehinnang ja huvi lugemise vastu (Kirnan et al., 2016; Jalongo, 2005). Samuti ootavad lapsed kannatamatult lugemiskoera sessioone, sellepärast et lugemismotivatsiooni tõus on oluliselt seotud koerale ettelugemisega (Kirnan et al., 2016; Levinson, Vogt, Barker, Jalongo, Zandt, 2017; Shaw, 2013).

Lugemiskoeri kaasavaid uuringuid on raske läbi viia ja varasemates uurimustes esineb mitmeid kitsaskohti. Üheks oluliseks kitsaskohaks on uuringutes kontrollgrupi puudumine. Selle grupi kaasamine on oluline, et teha kindlaks, kas koerale ettelugemine arendab õpilaste lugemisoskust kiiremini ja rohkem võrreldes õpilastega, kellel ei ole võimalust koerale ette lugeda. Teiste kitsaskohtadena võiks veel mainida seda, et enamasti põhinevad uuringute kokkuvõtted väikestel rühmadel, mis ei lase teha uuringutest üldisemaid kokkuvõtteid ja järeldusi. Samuti ei uurita õpilaste eelnevat lugemisoskuse taset, et sellest tulenevalt koostada tasemelt sarnane lugemiskoera rühm ning kontrollgrupp. Vähestes uuringutes on kasutatud selget dokumentatsiooni usaldusväärse tagamiseks ning vähe kasutatakse haridusvaldkonna standardseid mõõtmisprotsesse. Enamasti tuginetakse subjektiivsetele (kolmandad osapooled) hinnangutel, näiteks õpetajate kokkuvõtted ning vanemate tagasiside (Hall et al., 2016).

On selge, et tulevikus läbiviidavate uuringute prioriteediks peaks olema standardsete uurimismeetodite kasutamine, et usaldusväärset hinnata lugemise arengut koerale ette lugedes. Samuti on oluline, et loomaga tehtavad sekkumised oleksid detailideni dokumenteeritud, kus oleks välja toodud lugemissessioonide kordused, kestvused, detailne informatsioon koera kohta ning ülevaade õpilasest (vanus, eelnev kokkupuude koertega, võimalik hariduslik erivajadus, senine lugemisoskuse tase) (Hall et al., 2016; Fine et al., 2017). Seni tehtud uuringutesse tuleb suhtuda ettevaatusega, sest enamik neist ei ole teaduslikes väljaannetes avaldatud, sest uurimisprotsess ning andmete kogumine on jäänud täpselt avamata. Kokkuvõtvalt võib öelda, et selles valdkonnas on vaja läbi viia rohkem kontrollgrupiga uuringuid, enne kui saab kujundada hoiakut lugemiskoerte kasulikkuse suhtes (Noble, & Holt, 2018).

Eelpool öeldust võib järeldada, et lugemismotivatsioon on seotud huviga lugemise vastu ning läbi eelnimetatud aspektide tõuseb ka lapse enesehinnang, mis mõjutab

lugemisharjumusi tulevikus. Lugemiskoerte programmid on viimastel aastatel ka Eestis populaarsust kogunud (Eesti Abi- ja... s.a; Eesti lastekirjanduse... s.a), kuid autorile teadaolevalt ei ole Eestis läbiviidud veel ühtegi sellekohast teadusuuringut, mis võiksid usaldusväärseid tulemusi anda ning sellest tulenevalt põhineb töö teoreetiline raamistik peamiselt välisuuringutel. Sellest tulenevalt on magistritöö uurimisprobleem – missugune on lugemiskoera mõju õpilaste lugemiskiirusele ja lugemismotivatsioonile. Töö eesmärgiks välja selgitada lugemiskoera mõju 1. klassi laste lugemiskiiruse ning lugemismotivatsiooni arengule.

I kooliastme õpilaste peamised probleemid lugemismotivatsiooni ning lugemisega

Ülemaailmselt on 21. sajandi probleemiks õpimotivatsiooni langemine (Levinson et al., 2017). Võib öelda, et Eesti laste seas on madala õpimotivatsiooni probleem juba ammu. Hiie (1995, viidatud Roio, 2011 j) toob enda uuringus välja, et õpimotivatsiooni puudumine on tugevalt seotud lugemishuvi puudumisega. Lapsi õpetatakse lugema arendades eelkõige kognitiivseid oskusi (sõnade hääldamine, keeleline arusaamine), kuid sellist teguviisi järgides ei teki õpilasel lugemishuvi, sest huvi lugemise vastu tekib siis, kui õpilane kogeb rahuldustunnet ning positiivseid emotsioone (Hiie, 1995, viidatud Roio, 2011 j; McGeown, 2013). Lugemishuvi probleem võib alata ka kodust, kus vanemad ei hinda kirjandusteoste lugemist ega näita ise eeskujul. Sellisel juhul ei teki ka lapsel lugemishuvi, sest esmane kokkupuude lugemisega toimub eelkõige kodus (Bobõlski, 2013; Vallik, 2006).

Teisalt peab silmas pidama, et lugemismotivatsiooni ei ole võimalik õpilases tekitada ühe päevaga. See on pikemaajalisem protsess, mis hõlmab endas erinevaid tehnikaid (Guthrie & Cox, 2001). Siit võib järeldada, et lugemiskoerale ettelugemine peaks olema jaotatud lugemissessioonideks nagu enamustes uuringutes on ka tehtud (Lenihan, McCobb, Diurba, Linder, & Freeman, 2016; Levinson et al., 2017) ning see peaks olema kindlasti pikemaajalisem protsess, et uuringutest tuleksid välja põhjanevad tulemused (Hall et al., 2016). Samas, kui arendada lugemismotivatsiooni, siis areneb ka lugemisoskus (Hidi & Harackiewicz, 2000) ja kui lugemismotivatsioon on koerale lugedes kõrgem, siis areneb ka lugemisoskus kiiremini (Hall, Gee & Mills, 2016). Võib väita, et lugemiskoerale ettelugemine arendab lastes lugemisoskust. Näiteks, *All Ears Reading Program Study* viis läbi uuringu, kus laste lugemisoskus paranes 12% võrra lugemiskoerale ettelugemisega. Lisaks järeldati, et lugemiskoerale ettelugemine arendas õpilasi lugemissoravuse aspektist rohkem kui neid õpilasi, kes said ainult kaasläsele ette lugeda (Levinson et al., 2017). Sarnast

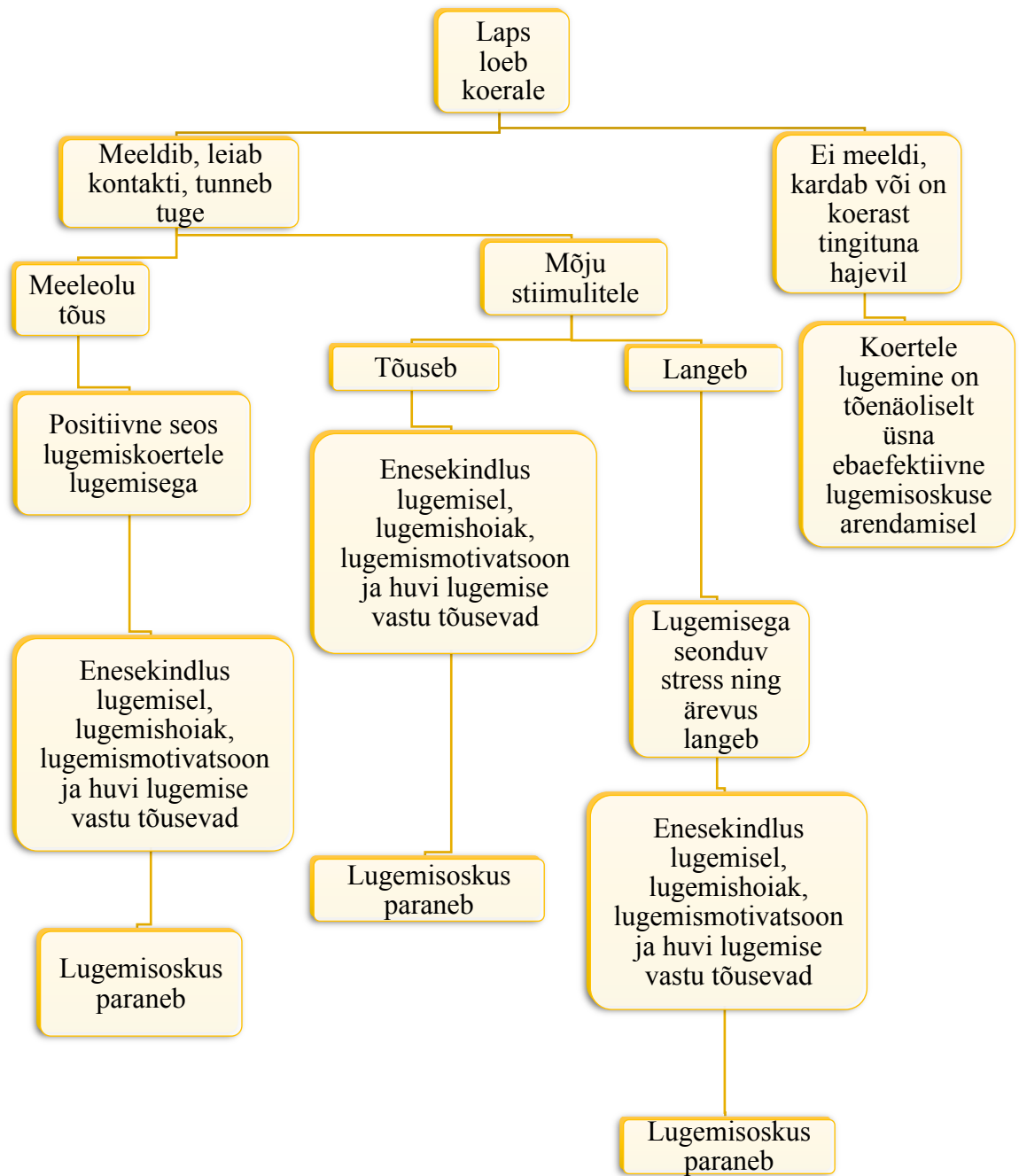
tulemust toetab ka Emmerti (2013) läbiviidud uuring, kus pikapäevarühma lapsed, kes samuti lugesid koerale ette, arendasid lugemisostust tunduvalt rohkem kui kontrollgrupp, kellel ei olnud võimalik koerale ette lugeda (viidatud Fine et al., 2017 j).

Lugemismotivatsiooni tõstmine on just nendele õpilastele oluline, kes ei oska hästi lugeda, sest lugemisostuse madal tase on seotud madala lugemismotivatsiooniga (Ecklund & Lamon, 2008; Heyer & Beetz, 2014; Beetz, 2012, Emmert, 2013, viidatud Fine, Gee, & McCardle, 2017 j) ja õpilastel, kellel on raskusi lugemisega, on enamasti ka negatiivsem hoiak lugemise suhtes (Lenihan et al., 2016). Tänapäeval on keeruline õpilasi lugema motiveerida, sest raamatud ei paku enam huvi ning õpetajatele on see igapäevane probleem. Kui aga lugemine seostada millegi huvitavaga, siis võib see lugemishoiakut mõjutada (Vare, 2016). Joonisel 1 on näha lugemisostuse võimalikku arengut läbi huvipakkuva ja meeldiva tegevuse (koerale lugemine). Beetz, Mutschler, Schleider ning Wohlfarth (2014) viitavad enda uuringus motivatsiooniteooriale, pidades silmas sisemist ja välist motivatsiooni. Näiteks on koolis lugemisest osavõtt tihtipeale väliselt motiveeritud (hinne, kiitus vms), kuid hirm läbikukkumise ees on nii suur, et õpilasel puudub sisemine motivatsioon üldse proovida. Samas koerale ettelugemine soodustab just sisemise motivatsiooni tõusu, sest laps on vabatahtlikult nõus lugema ning lõpuks tahab ta ise aina enam lugemisega tegeleda (Beetz et al., 2014). Lenihan jt (2016) on arvamisel, et lugemisostus ja huvi lugemise vastu on tugevas korrelatsioonis. Sellepärast on oluline siduda lugemine situatsioonilise motivatsiooniga (mingis olukorras tekkiv huvi millegi vastu).

Veel enam, I ja II kooliastme õpilased kogevad lugemiskoerale lugedes positiivseid emotsioone, mis aitavad neil olla rohkem motiveeritud (Levinson et al., 2017; Shaw, 2013). Odendaal (2000) on arvamisel, et kui emotsioonid ilmnevad, on need tugevaks jõuks tuleviku lugemisharjumuste kujunemisel. Seda mõtet toetab ka Kaymen (2005), kes toob välja, et kui lugemiskoerale lugemine on õpilastele tore ja positiivne kogemus, siis võib järeldada, et lapsed tahavadki ise rohkem lugeda ning samuti paraneb nii ka nende lugemiskiirus. Siinkohal tuleb silmas pidada ka asjaolu, et kõikidele õpilastele ei pruugi lugemiskoerad sobida, sest lapsed võivad koeri karta (vt Joonis 1). Samas, enamik uurijaid (Lenihan et al., 2016; Levinson et al., 2017; Kaymen, 2005) on arvamisel, et siiani ei ole tehtud piisavalt uuringuid, et hinnata lugemiskoerale ettelugemise võimalikke kasutegureid.

Kokkuvõtvalt võib öelda, et õpimotivatsiooni puudumine on tugevalt seotud lugemishuvi puudumisega. Läbi positiivsete emotsioonide ning rahuldustunde saab lapses tõsta lugemishuvi. Kahjuks tihtipeale ei väärtustata kodus lugemist ning nii ei teki ka lapsel huvi. Lugemiskoerale ettelugemine tõstab eelnimetatud omadusi ning pakub lapsele ka huvi,

kuid silmas tuleb pidada, et lugemiskoerale ettelugemine peaks toimuma pikema aja vältel sessioonide kaupa ning on kasulikum eelkõige õpilastele, kes oskavad juba mingil tasemel lugeda.



Joonis 1. Lugemiskoera võimalikud mõjud lugemisoskuse arendamisel (Hall, Gee, Mills, 2016, lk 15; Tõlkinud Marita Kose)

Lugemiskoera mõju lugemise arendamisel ning lugemismotivatsiooni tõstmisel I kooliastme õpilaste seas

Alates 1992. aastast tegutsev IAHAIO (*International Association of Human-Animal Interaction Organization*) on katuseorganisatsiooniks inimese-looma kaasava sekkumise edendamisel. Organisatsiooni kuuluvad professorid olid ühed esimesed, kes tegid looma kaasava sekkumise uuringuid ning käisid neid ülemaailmsel seminaridel ja konverentsidel tutvustamas (International Association, s.a). Esimene Ameerikas läbi viidud programm, kus lapsed lugesid koertele, toimus 1999. aastal *Intermountain Therapy Animals* organisatsiooni poolt, mis pani aluse ka R.E.A.D (*Reading Education Assistance Dogs*) organisatsiooni programmile (Hall et al., 2016). Lisaks on Tabelis 1 välja toodud ka põhilised töös kasutatavad mõisted ning nende definitsioonid.

Tabel 1. Mõisted ja definitsioonid välja töötatud Teraapialoomi kaasavate organisatsioonide terminikomisjoni poolt – pärinevad Eesti keele Instituudi mitmekeelsest terminibaasist (Eesti keele Instituudi..., s.a)

Inglise keeles	Eesti keeles	Definitsioon
<i>Human-animal bond</i>	Inimese-looma side	Inimese ja looma vaheline vastastikku kasulik ja dünaamiline suhe, mida mõjutab käitumine ja mis on aluseks mõlema poole tervisele ja heaolule. Side hõlmab inimese, looma ja keskkonna vahelisi emotsionaalseid, psühholoogilisi ja füüsilisi interaktsioone.
<i>Animal assisted intervention</i>	Looma kaasav sekkumine	Sihipärane struktureeritud protsess, milles teraapilisel eesmärgil kaasatakse teraapialoomatiime inimese heaolu parandamiseks tervishoiu-, haridus- ja sotsiaalvaldkonnas.
<i>Therapy animal</i>	Teraapialoom	Loom, keda kaasatakse inimese heaolu parandamiseks tervishoiu-, haridus- ja sotsiaalvaldkonnas ning kes on läbinud nõuetekohase hindamise.
<i>Therapy dog handler</i>	Teraapiakoerajuht	Inimene, kes on sooritanud kindla koeraga teraapiakoeratiimi eksami ja osaleb koos selle teraapiakoeraga koera kaasavas sekkumises, milleks neil on eeldused ja saadud ettevalmistus ning milles koerajuhi roll on tegevust planeerida ja läbi viia, juhtida, toetada ning tagada koera heaolu.
<i>Animal assisted learning/ animal-assisted learning</i>	Looma kaasav õpe	Eesmärgipärane, planeeritud ja struktureeritud looma kaasav sekkumine, mida korraldavad või pakuvad haridustöötajad ja sellega seotud professionaalid koos loomatiimiga ning mida juhib kvalifitseeritud vastava kraadiga õpetaja või eripedagoog.
<i>Reading dog</i>	Lugemiskoer	Koer, kes on sooritanud teraapiakoera eksami, osaleb lugemiskoerte programmis ja on saanud selleks ettevalmistuse.
<i>Dog assisted reading programm/ canine assisted reading programm</i>	Lugemiskoera programm	Programm, mille raames loetakse koerale raamatut ette selleks sobivas keskkonnas kindla aja jooksul, eesmärk on luua turvaline atmosfäär ning seeläbi toetada lugema õppimist ja ettelugemist, pakkuda lugemisega seotud eduelamusi ning suurendada huvi raamatute ja lugemise vastu.

Kaasates koera lapse lugemise arendamiseks ning lugemismotivatsiooni tõstmiseks on vajalikud kindlalt struktureeritud lugemissessioonidest koosnevad programmid. Tänapäeval on kaks erinevat lähenemisviisi, kuidas lugemiskoera sessioone läbi viia. Esimene viis on üks ühele lähenemine. See tähendab seda, et õpilane loeb individuaalselt koerale ette ning ruumis viibib peale nende ainult veel koerajuht, kes tagab koera ja lapse turvalisuse. Sellise lähenemise puhul peaks laps nautima hinnanguvabas keskkonnas lugemist (Beetz & McCardle 2017). Kindlasti tuleb silmas pidada, et nii õpetaja kui ka koerajuht on läbinud vastava koolituse, et osata kaasata looma õppetöösse. Samuti on osadele õpilastele täiskasvanu tugi oluline, sest tekstiga raskustesse sattumisel on lapsel võimalus abi ja juhiseid küsida. Seega võib lapsele abiks olla ka lihtsalt mõte, et vajadusel on talle toeks täiskasvanu, kes teda lugemisel abistab, kui laps selleks ise soovi avaldab (Kaymen, 2005). Oluline on ka see, et koerale ette lugemisel oleks protsessi kaasatud ka täiskasvanu, sest lapsel koeraga üksi jäämine võib tekitada ebamugavust (isegi kui laps koera ei kardaks) ning lugemissessioon ei pruugi täita oma eesmärki.

Teine lähenemisviis eeldab õpetaja olemasolu. Nimelt pakub õpetaja lugemissessioone pikema aja vältel (kaasates lugemiskoera) peamiselt väikestele gruppidele, kellel on madal lugemisoskus. Sellisel juhul võib õpetaja olla ise samal ajal ka koerajuht, kui ta on vastava väljaõppe omandanud. Õpilased saavad kindlad lugemisjuhised, arutletakse ühiselt tekstide sisu üle, õpitakse lugemisstrateegiaid jne. Lugemiskoera olulisus sellise sekkumise puhul on eelkõige lõõgastunud, motiveeritud ja lõbusa õhkkonna loomine. Samuti on koer kaasatud erinevatesse tegevustesse, näiteks töölehtede või ülesannete jagamisse (Beetz & McCardle 2017).

R.E.A.D programmi raames läbiviidud uuringust tuleb välja, et korduvalt kindla aja vältel lugemiskoerale ettelugemine võib tõsta lugemisoskust vähemalt kahe klassi võrra. Viimase all on mõeldud üldist taset, kus õpilane võiks mingis klassis olla lugemisoskuse aspektist lähtuvalt (Newlin, 2003; Martin, 2001, viidatud Beetz et al., 2014 j). Samas tuleb eelmainitud uuringute puhul silmas pidada, et nende uuringute metoodiline lähenemine ja läbiviimine ei ole selgelt mõistetavad. Samuti ei kaasanud kumbki autor uuringutesse kontrollgruppi, et hinnata, kas lugemisoskuse paranemine võis olla tingitud koera olemasolust või õpilased oleksid võinud saavutada samad tulemused lihtsalt lugemist rohkem harjutades (Beetz et al., 2014). Seega õpilased harjutavad enda lugemissoravust iseenesest ning arendavad lugemisoskust, ilma et õpetaja peaks sekkuma ja õpilased on seejuures kogu tegevusest täielikult haaratud. Samuti õpilased pingutavad ja püüavad rohkem, näiteks Walsh (2014) uuringus hakkasid õpilased ühte ja sama lõiku uuesti ja uuesti lugema, et

parandada vigu ja olla lugemisel hoolikamad. Peale lugemissessioonide läbimist hindasid õpilased endid isegi soravateks lugejateks (Walsh, 2014).

Tuleb välja, et lisaks lugemissoravuse ning -oskuse paranemisele tahavad õpilased ka rohkem lugeda ehk lugemismotivatsioon tõuseb (Shaw, 2013; Kirnan et al., 2016) (vt Joonis 1). Lisaks motivatsioonile võib lugemiskoerale ettelugemine mõjutada positiivselt ka õpilaste enesehinnangut (õpilased tunnevad uhkust lugemiskoera programmis osalemisest), enesekindlust (Kirnan et al., 2016; Newlin, 2003; Shaw, 2013; Noble, & Holt, 2018), kohusetundlikkust ja empaatiavõimet (Fine, 2018). Uuringud on näidanud, et seoses lugemiskoerale ettelugemisega, tekib organismis märkimisväärne kogus oksütotsiini hormooni, mis vähendab õpilastes stressinäitajaid (vererõhk, kortisooli tase, südamelöögi sagedus) ja hirmu (Fine et al., 2017; Kaymen, 2005). Oksütotsiin mängib tugevat rolli vanema ja lapse omavahelises lähedases suhtes ning sama on täheldatud ka lemmiklooma ja loomaomaniku vahel. Kui inimesed ja koerad omavahel suhtlevad, siis mõlemal osapoolel oksütotsiini tase tõuseb, viidates et nende suhtel on vastastikune usaldus ja side (Odendaal & Meintjes, 2003). Oksütotsiini süsteem aktiveerub enamasti meeldiva puudutuse tagajärjel, seega lugemiskoera programmides on võimalus koera silitada ning samal ajal talle lugeda, mis vähendab stressi ja hirmutunnet. Oksütotsiin soodustab ka head tuju, usaldust ja sotsiaalset aktiivsust – sealhulgas kommunikatsiooni (Fine et al., 2017). Odendaal & Meintjes (2003) toovad välja, et positiivne mõju avaldub juba 5 kuni 24 minuti pikkuse suhtluse jooksul koera ja inimese vahel. Schunki (2003) meelest võib enesetõhusus tõusta, kui ärevus õpilases langeb, mis omakorda mõjutab positiivselt edukat sooritust (näiteks raamatu ette lugemine). Seega pelgalt koeraga ühes ruumis viibimine ning temaga tegelemine äratab inimese organismis mitmeid keemilisi protsesse, millel on positiivsed ilmingud.

Lugemiskoera programmis püüdsid lapsed koera tähelepanu saada ning hakkasid lugemissessioonidel oma häälega rohkem mängima ning tegema erinevaid häälotsusi ehk nad harjutasid iseseisvalt ilmekalt lugemist (Walsh, 2014). Samuti tuli uuringutest välja (Heyer & Beetz, 2014; Smith, 2010; Beetz, 2012, Emmert, 2013, viidatud Fine et al., 2017 j), et lugemiskoera rühma õpilased tundsid klassi õhkkonna paranemist, õpingutest suuremat rõõmu ja tuge ning aktsepteerimist nii klassikaaslaste kui õpetajate poolt. Lisaks eelnevale on õpilased koera juuresolekul rohkem fokuseeritud ja süvenenud kindlale ülesandele (olenemata ainetunnist), kuigi võiks arvata, et koer hoopis juhib nende tähelepanu mujale (Kaymen, 2005; Kirnan et al., 2016). Kirnani jt (2016) uuringus osalenud laste õpetajate meelest arenes õpilastel sõnavara, ladusalt lugemine, eneseväljendus ning vigade vähenemine lugemisel. Samuti toodi välja, et õpilaste kirjutamine arenes samuti – lausete ja kirjutatud

tekstide pikkus ning loomingulisus. Need edusammud on suureks eelduseks lugemisoscuse positiivsele arengule.

Üldiselt võib järeldada, et lugemiskoerte programmid ning koerale ettelugemine tagab positiivse efekti lugemisoscuse arendamisele ning lugemismotivatsiooni tõstmisele. Kui lugemisoscuse arendamist alustatakse koera kaasavate sekkumistega, siis see võib tekitada õpilases positiivseid emotsioone, mis omakorda tõstavad lugemismotivatsiooni ning loovad pikemaajalisemaid lugemisharjumusi. Samas tuleb silmas pidada, et lugemiskoerte programmid ilma haridusliku sekkumiseta on sobilikud eelkõige nendele õpilastele, kes on omandanud teatud lugemisoscuse taseme ning eesmärgiks on parandada lugemissoravust. Õpilastele, kes ei ole lugemist veel täielikult selgeks saanud, on sobivam lähenemine õpetaja poolt läbiviidud lugemissessioonid, kus antakse selgeid juhiseid, arutletakse teksti sisu ning erinevate lugemisstrateegiate üle ja täidetakse töölehti. Sellise sekkumise puhul on koer pigem toetavas rollis, sest koer iseseisvalt last lugema ei õpeta (Fine et al., 2017). Silmas tuleb pidada siiski seda, et ka õpetajal oleks vastav väljaõpe loomadega töötamiseks, sest vastasel juhul koera kaasamine õppeprotsessi ei too tulemusi ning võib olla pigem tähelepanu eemale viivaks faktoriks.

Uurimuse eesmärk ja -küsimused

Magistritöö eesmärgiks välja selgitada lugemiskoera mõju 1. klassi laste lugemiskiiruse ning lugemismotivatsiooni arengule.

Beetz jt (2014) ning Walsh (2014) toovad välja, et lugemiskoerale ettelugevad õpilased loevad ja hääldavad arvuliselt rohkem sõnu õigesti. Levinsoni jt (2017) läbiviidud uuringust selgus, et lugemissoravuse harjutamisel tuli välja muster, mis tõi esile “koera efekti”, mis on seotud just õpilase sisemise ja välise motivatsiooniga. Sisemise motivatsiooni puhul lugesid õpilased lugemiskoerale vabatahtlikult kauem ja korrektsemalt, mis võis tuleneda sellest, et koer võis luua positiivse, lõõgastunud, usaldusväärse ja hinnanguvaba keskkonna (Kirnan et al., 2016; Shaw, 2013; Emmert, 2013, viidatud Fine et al., 2017 j). Jalongo (2005) usub, et lastel on loomulik kiindumus loomadesse ning eriti veel koertes, mis omakorda soodustab lugemisringide edukust, millesse on kaasatud koerad. Eelnevale tuginedes püstitas autor kaks uurimisküsimust:

* Kas ja kui suur muutus on toimunud laste lugemiskiiruses ja lugemismotivatsioonis, kes osalesid lugemiskoera rühmas?

* Kas ja kui suur muutus on toimunud laste lugemiskiiruses ja lugemismotivatsioonis, kes ei osalenud lugemiskoera rühmas (kontrollrühm)?

Smithi (2010) uuringust tuli välja, et koduõppel olevad õpilased, kes lugesid koerale ette, arendasid oma lugemisoskust tunduvalt rohkem võrreldes kontrollgrupiga. Saksamaal läbiviidud kaks pilootuuringut andsid samuti kinnitust lugemismotivatsiooni tõusule. Nimelt uuringu tulemustest ei ilmnunud erilisi muutusi koera ja kontrollgrupi vahel, kuid järeluuringust selgus, et koera rühm oli iseseisvalt lugemisoskuse taset arendanud, kuid kontrollgrupil oli see hoopis langenud (Heyer & Beetz, 2014; Beetz, 2012, viidatud Fine et al., 2017 j). Seega võib järeldada, et tänu positiivsetele emotsioonidele kasvas õpilastes lugemishuvi ehk tõsis sisemine motivatsioon, mis kinnitab, et lugemiskoer tõstab õilastes lugemismotivatsiooni. Eelnevale tuginedes püstitas autor kolmanda uurimisküsimuse:

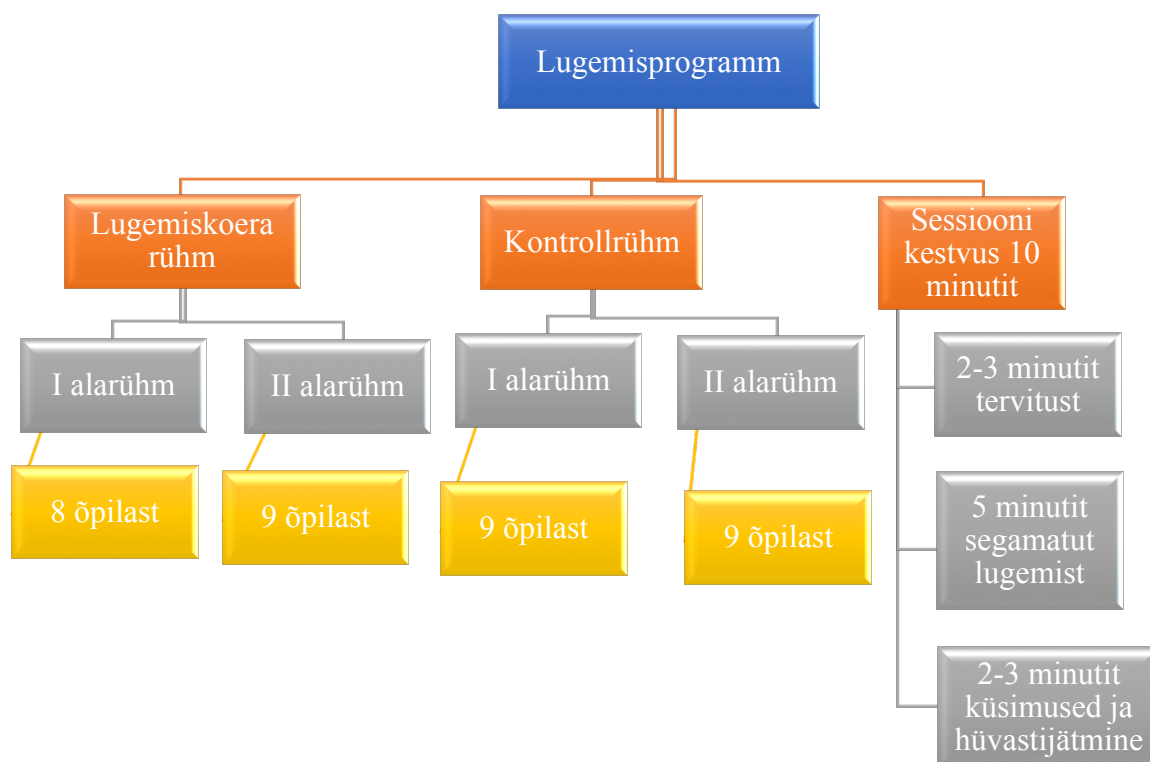
* Missugused on erinevused lugemiskoera rühmas osalenud õpilaste lugemiskiiruses ja lugemismotivatsioonis võrreldes kontrollrühmaga?

Metoodika

Antud uurimuses kasutatakse kvantitatiivset uurimisviisi, kuna võrreldakse kahte erinevat gruppi samade väärtuste alusel (Õunapuu, 2014). Uurimus on üles ehitatud eksperimendina, kuna autor viib lugemiskoerte programmi ise läbi ning on ühtlasi koerajuht ja ka koeraomanik. Töös on kasutatud mittetõenäosuslikku mugavusvalimit (Rämmer, 2014), kuna töö autor on ise tegevõpetaja ning sai töökohajärgses koolis uuringut läbi viia.

Valim

Uuringusse valiti kaks 1. klassi – üks eksperimentgrupp (lugemiskoera rühm) ning teine kontrollgrupp. Valimi suuruseks on 35 õpilast, mis jaguneb järgmiselt: 17 õpilast lugemiskoera rühmas (nendest 5 käivad kord nädalas rühmatunnis) ning 18 õpilast kontrollgrupis (vt Joonis 2). Rühma suuruste valikud sõltusid klassis õppivatest lastest ning vanemate poolt antud nõusolekutest uuringus osaleda. Mõlema klassi kõik lapsevanemad olid nõus lapse uuringus osalemisega. Õpilaste suhtes ei tehtud mingisuguseid valikuid, kuna uuritavas koolis õpivad kõik 1. klassid ühe ja sama programmi järgi, mis tähendab, et kõik paralleelklassid õpivad samas tempos ning samu teemasid. See omakorda välistab olukorda, et ühes klassis võidakse tunnipõhiselt keskenduda lugemisele rohkemal või vähemal määral.



Joonis 2. Lugemisprogrammi rühmad ning lugemisringide ajaline jaotus.

Mõõtvahendid

Lugemiskiiruse mõõtmiseks kasutati Soodla ja Maratsi (2011) lugemiskiiruse testi. Lugemismotivatsiooni uurimiseks kasutati lugemismotivatsiooni ankeeti (Uiga, 2013; Malloy, Marinak, Gambrell, Mazzoni, 2013) (vt Lisa 1. Lugemismotivatsiooni ankeet) (Cronbachi alfa= 0.899), mille osalejad täitsid esimesel ja viimasel kohtumisel. Reliaabluse ja valiidsuse tõstmiseks viis autor läbi ka lugemismotivatsiooni ankeedi piloteerimise. Ankeedis olid küsimused õpilaste lugemishuvi ning selle väärtustamise kohta, enesehinnangulised küsimused lugemise kohta ning lugemisoskuse hindamine võrreldes klassikaaslastega.

Protseduur

Enne uuringu alustamist läbis töö autor ning koer Eesti Loodus- ja Loomateraapia keskuse (eelnevalt MTÜ Tasapisi Targemaks) poolt koostatud „Loomateraapia praktiku arenguprogrammi“ 68 (56 tundi auditoorset ning 12 tundi iseseisvat tööd) akadeemilisest tunnist koosneva koolituse, kus viidi läbi ka looma sobivushindamine. Lisaks on töö autor

läbinud Philip Tedesch'i (Denveri Ülikooli IHAC tegevjuht) poolt läbiviidud 24 akadeemilisest tunnist koosneva koolituse „*Therapeutic & Ethical Application of Animal Assisted Intervention*“. Samuti teostati koerale (emane mops) ka veterinaarne kontroll, hindamaks et loom on terve ning koer omab teraapiakoera sertifikaati. Uuringu läbiviimisel oli koer viie aastane. Autor toetus Le Roux, Swartz, Swarti (2014) uuringule ning koostas kümnest kohtumisest koosneva lugemisprogrammi.

Lugemiskoera rühm oli jaotatud kaheks alarühmaks ning ühel nädalal toimus lugemiskoera ring kahel korral. See oli antud koera arvesse võttes kõige optimaalsem lahendus, kuna koera jaoks oli stressirikas pikalt järjest töötamine. Seega, oli igas alarühmas 8–9 õpilast. Iga sessioon kestis 10 minutit, kus 2–3 minutit kulutati tervituseks ning hüvasti jätmiseks ning 2–3 minutit arutati loetud teksti üle. Õpilane luges 5 minutit segamatult (vt Joonis 2), see tähendab, et uuringu läbiviija ei sekkunud õpilase lugemisse ega proovinud teda parandada, kui õpilane seda just ise ei küsinud. Kontrollrühm oli jaotatud samuti kaheks alarühmaks – kummaski üheksa õpilast (vt Joonis 2). See oli uuringu läbiviija ajakulu arvesse võttes kõige optimaalsem lahendus. Valdiidsuse tagamiseks viis kontrollgrupi lugemisprogrammi läbi autori kolleeg, ehk kontrollgrupi klassijuhataja, mis tagas olukorra, et mõlemat gruppi juhendas klassi enda õpetaja. Kontrollgrupis osalenud õpilased lugesid samuti segamatult 5 minutit, arutlesid teksti üle (2–3 min) ning tervitasid ja jätsid hüvasti 2–3 minutit. Teksti üle arutledes küsis autor ning kontrollgrupi klassijuhataja õpilaste käest küsimusi vastavalt kontekstile, näiteks: Kes oli peategelane?; Kellest lugu rääkis?; Millest lugu rääkis?; Mis ta tegi?

Esimesel ja viimasel korral läbisid mõlemad grupid lugemiskiiruse testi ning täitsid lugemismotivatsiooni ankeedi (vt Lisa 1. Lugemismotivatsiooni ankeet). Töö autor piloteeris lugemismotivatsiooni ankeeti ning piloteerimine viidi läbi samas koolis paralleelklassiga. Ankeet täideti tahvelarvutites, kuna nende kasutamine oli õpilastele tuttav. Õpilased tulid ankeedi täitmisega hästi toime ning said iseseisvalt hakkama. Üks õpilane vajab mõningast abi küsimuste ettelugemisel, kuna selle konkreetse õpilase lugemistase on väga madal (ühesilbiliste sõnade veerimine). Autor vestles hiljem õpilastega ning selgus, et õpilaste meelest ei olnud test keeruline ning keegi ei toonud välja midagi negatiivset või arusaamatut. Samuti küsis autor ka küsimuste tähendusi ning õpilaste vastused kinnitasid, et nad said küsimustest õigesti aru. Seega ei olnud peale piloteerimist tarvilik ankeeti ega selle täitmisviisi muuta. Lugemiskiiruse testi läbiviimisel andis õpetaja lugemisringis pärast tervitamist sõnade lehe ning palus õpilasel lugeda tulbast ülevalt alla sõnu nii kiiresti kui ta suudab. Kui õpilane ütles, et ta on valmis, siis käivitas õpetaja stopperi (õpilasele varjatult, et

vältida lisapinget) ning õpilane asus lugema. Samal ajal tegi õpetaja testi lehele märkmeid. Peale lugemiskiiruse testi kiitis õpetaja õpilast ning uuris, mis tunne oli õpilased neid sõnu lugeda. Seejärel tänas õpetaja õpilast.

Ülejäänud kaheksal korral loeti erinevaid raamatuid (vt Tabel 2), eesmärk ei olnud raamat läbi lugeda, vaid lihtsalt tunda lugemisest rõõmu ning tekitada osalejas huvi lugeda iseseisvalt edasi. Igal korral alustati uue raamatuga ning osalejal oli iseseisvalt võimalus raamat lõpuni lugeda. Autor lähtus raamatute valimisel põhimõttest, et kõik raamatud oleksid joonistähedega, et lastel ei takerduks lugemine kirjatähedega oskamatusel. Samuti pidas autor raamatute valimisel oluliseks, et need läheksid lihtsamast keerulisemaks – teksti suurus ja maht ühel lehel, häälikupikkus, mitmesilbilised sõnad, liitsõnad ning võõr- või keerulise ülesehitusega sõnad. Selleks, et lapsele oleks lugemisringist kasu ning ta tunneks rõõmu on oluline rõhku panna raamatute valikule. Need peavad lähtuma õpilaste üldisest tasemest ning teemadest, mis neile huvi võiksid pakkuda (Jalongo, 2005). Sellest tulenevalt pidas autor nõu ka teiste kolleegidega ning ühiselt koostati sobivaim valik.

Tabel 2. Lugemisringi raamatute valik lähtudes lihtsamast keerulisemaks printsiibist

Autor	Pealkiri
Heljo Mänd	„Väike laisk ja suur laisk“
Carlo Zagila, tõlkinud Kärt Merilan	„Sebastian, delfiinide prints“
Catherine Parmentier-Blancard, tõlkinud Kärt Merilan	„Rebane ja kolm muna“
Armelle Renoult, tõlkinud Kärt Merilan	„Triibu-kiisu uued tembud“
Aino Pervik	„Paula mängib“
Silvi Väljal	„Jussikese seitse sõpra“
Marie Duval	„Loomalaste seiklused“
Eno Raud	„Peep ja sõnad“

Lugemiskoer tuli koerajuhiga ehk töö autoriga hommikuti kaasa ning esimeste tundide ajal viidi läbi lugemisring. Seega toimus nii koerale kui inimesele lugemine hommikupoolikul, vahemikus 9.00–12.00. Lugemisringid toimusid esmaspäeviti ning neljapäeviti. Lugemisring viidi läbi klassiruumis mööbli eraldatud osas, kuna klassiruumis läbiviidavates lugemisringides on võimalik paremini kontrollida laste tähelepanu kui raamatukogu keskkonnas (Kirnan et al., 2016). Peale lugemisringide toimumist toimetati koer koolikeskkonnast eemale päevahoidu või koju. Klassis oli mööbli abil eraldatud lugemisnurk, kus õpilased käisid koerale lugemas. Sarnane nurk oli tehtud ka kontrollrühma klassis. Õpilastega oli eelnevalt kokku lepitud, et lugemisnurka võis minna iseseisvalt lugema, kuid muid tegevusi seal ei tehtud ilma täiskasvanu juuresolekuta. Lugemisnurga eesmärgiks oli

eraldada õpilane hetkeks klassi kollektiivist, et tal tekiks individuaalselt töötades side nii inimese kui ka koeraga

Lugemiskiiruse testi puhul viidi läbi *Levene's Test for Equality of Variances*, mis näitas, et varieeruvus lugemiskiiruses rühmades oli võrdne. Samuti tehti Paarisvalimi t-test rühmasiseselt lugemiskiiruse arengu võrdlemiseks (kontrollrühmasiseselt – enne ja pärast; lugemiskoera rühma siseselt – enne ja pärast) ning sõltumatute valimite t-test kahe rühma võrdlemiseks lugemiskiiruse arengus (lugemiskoera rühm ja kontrollrühm).

Lugemismotivatsiooni võrdlemiseks (enne-pärast) kahe rühma vahel teostati *Mann-Whitney U test* ning rühma siseselt (enne-pärast) kasutati *Wilcoxon Signed Ranks* testi. Samuti kasutati andmete analüüsimiseks kirjeldavat statistikat, kus leiti protsentuaalseid erinevusi ja mediaanid lugemismotivatsiooni küsimuste vastustes ning leiti aritmeetilised keskmised lugemiskiiruses mõlema rühma puhul.

Tulemused

Lugemiskoeragrupis võttis lugemisringist kümnel korral osa 12 õpilast, üheksal korral neli õpilast ning kaheksal korral üks õpilane. Keskmisel võeti lugemisringist osa 9,65 korral. Kontrollgrupis võttis 12 õpilast lugemisringist osa kümnel korral, kaks õpilast üheksal korral, kaks õpilast kaheksal korral ning kaks õpilast seitsmel korral. Keskmiselt võeti lugemisringist osa 9,33 korral.

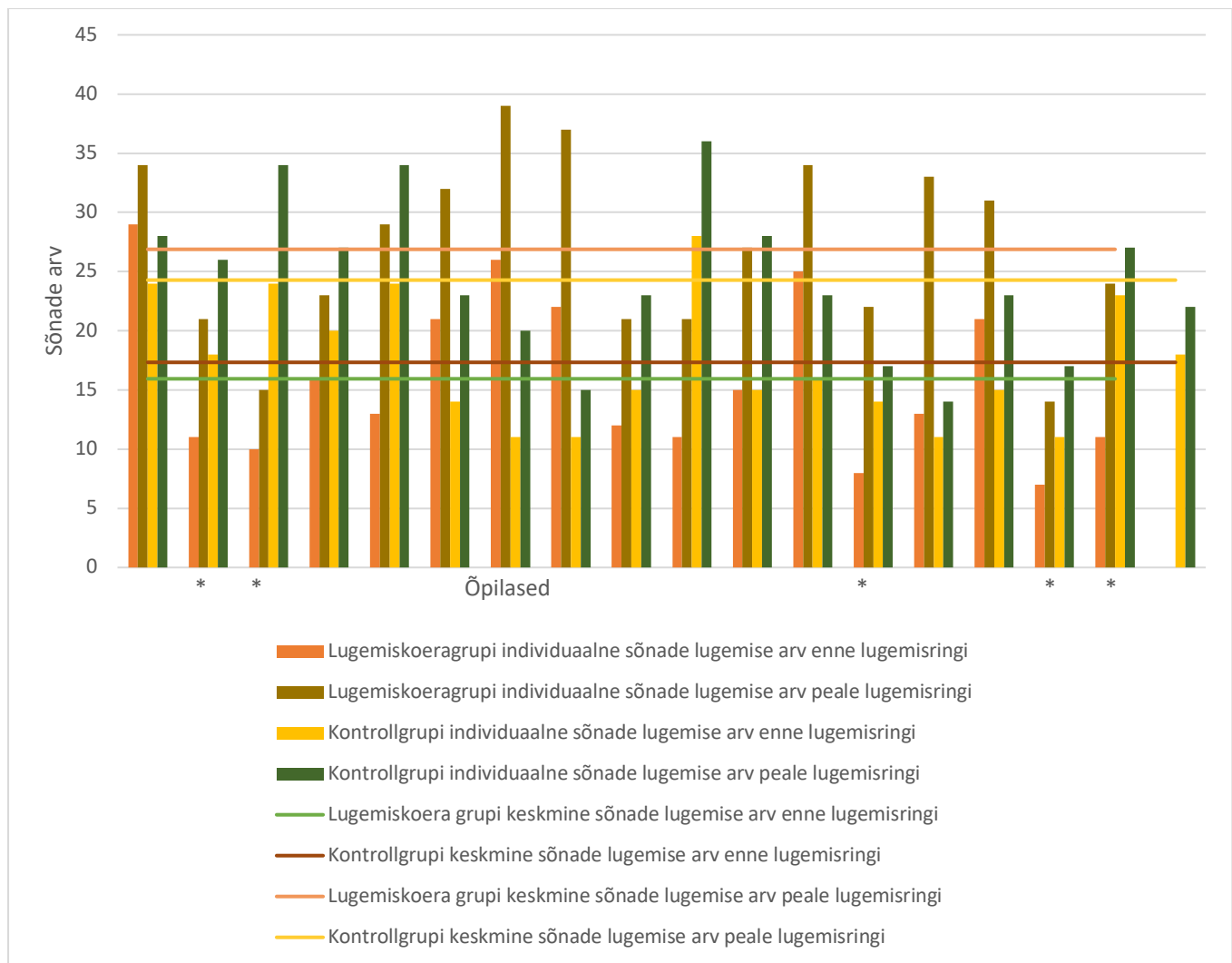
Lugemiskiiruse areng lugemiskoera grupis ning kontrollgrupis

Läbiviidud *Independent Samples Test* tõi välja, et lugemiskoera grupi ning kontrollgrupi vahel ei ole statistiliselt olulist erinevust sõnade arvus enne lugemisringi ega ka pärast lugemisringi. *Paired Samples Test* näitas rühmasiseselt lugemiskoera rühma ja ka kontrollgrupi puhul sõnade lugemisel enne ja pärast statistiliselt olulist erinevust (vt Tabel 3). Nii kontrollgrupil kui ka lugemiskoera grupil oli sõnade arv enne lugemisringi madalam kui pärast (vt Tabel 3).

Tabel 3. Sõnade lugemine ajaühikus kiiruse peale t-statistiku väärtus, statistiline olulisus ning keskmine sõnade lugemise arv ajaühikus rühmade kaupa

	Enne	Pärast	Keskmine sõnade lugemise arv enne lugemisringi toimumist	Keskmine sõnade lugemise arv pärast lugemisringi toimumist
Lugemiskoera grupp ja kontrollgrupp	t=-0,678 p>0,05	t=1,108 p>0,05		
Lugemiskoera grupp	t=-10,457	p<0,05	m=15,94	m=26,88
Kontrollgrupp	t=-11,301	p<0,05	m=17,33	m=24,28

Lugemiskoera rühma keskmine sõnade lugemise arv kiiruse peale enne lugemisringide toimumist oli 15,94 sõna 45 sekundi jooksul (vt Tabel 3). Kõige madalam sõnade lugemise tulemus kiiruse peale oli seitse sõna ning kõige kõrgem 29 sõna. Peale lugemisringide toimumist tõusis sõnade lugemise arv. Nimelt keskmiselt loeti nüüd 26,88 sõna 45 sekundi jooksul. Kõige madalam tulemus oli 14 sõna ning kõige kõrgem tulemus 39 sõna (vt Joonis 3). Seega tegi lugemiskoera grupp 80,7% arengu lugemiskiiruse arendamisel. Kõige suurema arengu tegi õpilane, kelle lugemiskiiruse oskus arenes 175%. Kõige väiksema arengu tegi õpilane, kelle lugemiskiiruse oskus arenes 17,2% (vt Joonis 4). Kogutud andmetest tuli välja muster, et suurima arengu läbisid õpilased, kelle sõnade lugemise tulemus oli enne lugemisringide alustamist madalam grupi keskmisest (<15,94 sõna).

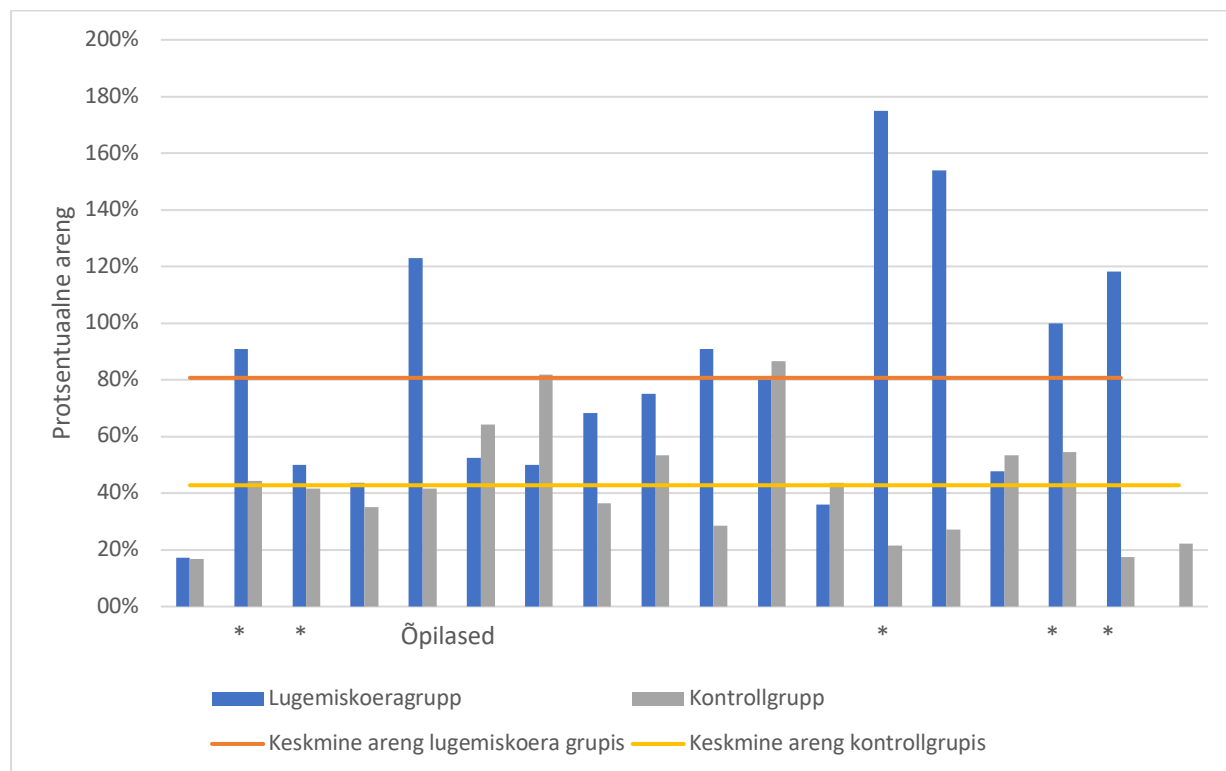


Joonis 3. Lugemiskoera grupi ning kontrollgrupi individuaalne lugemiskiiruse areng enne ja pärast.

Märkus. * – lugemiskoeragrupi rühmatunni õpilased.

Kontrollgrupi keskmine sõnade lugemise arv kiiruse peale enne lugemisringide toimumist oli 17,33 sõna 45 sekundi jooksul (vt Tabel 3). Kõige madalam sõnade lugemise tulemus kiiruse peale oli 11 sõna ning kõige kõrgem tulemus 28 sõna. Peale lugemisringide toimumist tõusis ka kontrollgrupil keskmine sõnade lugemise arv kiiruse peale – 24,28 sõna 45 sekundi jooksul (vt Tabel 3). Kõige madalam tulemus oli nüüd 14 sõna ning kõige kõrgem tulemus 36 sõna (vt Joonis 3). Seega tegi kontrollgrupp 42,8% arengu lugemiskiiruse arendamisel. Kõige suurema arengu tegi õpilane, kelle lugemiskiiruse oskus arenes 86,7%, mis oli tunduvalt väiksem võrreldes lugemiskoera grupi suurima arenguga lugemiskiiruses (175%). Kõige väiksema arengu tegi õpilane, kelle lugemiskiiruse oskus arenes 16,67% (vt Joonis 4). Samuti

tuli andmetest välja muster, et suurima arengu tegid läbi õpilased, kelle lugemiskiiruse tase oli grupi keskmisest tunduvalt madalam (<17,33 sõna).



Joonis 4. Mõlema grupi õpilaste individuaalne lugemiskiiruse protsentuaalne areng.

Märkus – * lugemiskoeragrupi rühmatunni õpilased

Lugemismotivatsiooni areng lugemiskoera grupis ning kontrollgrupis

Siin peatükis antakse ülevaade lugemismotivatsiooni arengu kohta rühmade siseselt (kontrollgrupp ja lugemiskoera grupp) ning võrdlus kahe rühma vahel. Kummagi rühma puhul üldiselt lugemismotivatsiooni keskväärtustes statistiliselt olulisi erinevusi ei ilmnenud ($p > 0,05$). Lugemiskoera grupil esines vaid ühel väitel („*Kui mul on vaba aega, siis veedan...*“) keskväärtuse statistiliselt oluline erinevus ($p < 0,05$), kuid kontrollgrupil mitte (vt Lisa 2. Lugemismotivatsiooni keskväärtuste statistilised erinevused). Eelnimetatud väite puhul võis näha lugemismotivatsiooni langust. Nimelt pärast lugemisringide toimumist vastasid neli õpilast, et nad „*veedavad aega millegi muuga, mitte lugedes*“. Enne lugemisringide toimumist seda vastust ei esinenud.

Lugemismotivatsiooni küsimustes (vt Tabel 4) tuli rühmade vahel välja tendentsid. Näiteks küsimusele: „*Mis sa arvad, kui hästi sul võrreldes oma klassikaaslastega lugemises*

läheb?“ vastas koeragrupp enne ja pärast samamoodi, kuid kontrollgrupi puhul oli märgata hinnangutes langustendentsi. Enne vastati, et võrreldes klassikaaslastega läheb lugemises väga hästi, kuid pärast lugemisringide toimumist hinnati pigem „*enam-vähem hästi*“. Väitele: „*Sõbrad arvavad, et ma olen...*“ vastas koeragrupp enne ja pärast samamoodi, kuid kontrollgrupp hindas ankeedi teistkordsel täitmisel enda lugemisostust ühe palli võrra madalamaks (*väga hea lugeja* vs *enam-vähem lugeja*). Samas väitele: „*Kui ma pean lugema kõva häälega, siis olen...*“ vastasid koeragrupi õpilased algul „*halb lugeja*“ ning ankeedi teistkordsel täitmisel „*keskmiselt hea lugeja*“. Kontrollgrupil selles väites muutusi ei esinenud ning nad pidasid endid kõva häälega lugedes halbadeks lugejateks ka pärast teistkordset ankeedi täitmist. Lugemismotivatsiooni ankeedist tuleb välja veel ka see, et kui koeragrupi õpilased endiselt vahetevahel muretsevad, mida teised nende lugemisest arvavad, siis kontrollgrupi õpilaste vastustest tuli välja, et nende muretsemine kadus pärast lugemisringide toimumist. Mõlema grupi õpilased arvasid, et enne lugemisringide toimumist on lugedes aega veeta natuke igav, kuid ankeedi teistkordsel täitmisel selgus, et lugedes aega veeta on väga huvitav. Koeragrupi õpilased pidasid lugemist alguses väga lihtsaks, kuid pärast lugemisringide toimumist tuli välja, et lugemine on siiski natuke raske. Kontrollgrupi õpilaste tulemused olid siinkohal vastupidised.

Tabel 4. Lugemismotivatsioonile antud hinnangud lugemiskoera ja kontrollgrupil (mediaanid) ning nende vahelised erinevused.

Küsimus	Koeragrupp		Kontrollgrupp		Mann-Whitney U Test	
	Enne	Pärast	Enne	Pärast	Enne (U, p)	Pärast (U, p)
Mis sa arvad, kui hästi sul võrreldes oma klassikaaslastega lugemises läheb?	3	3	3	2	136 (p>0,05)	122 (p>0,05)
Kui hea meelega sa koolis loed?	3	3	3	2.50	122.5 (p>0,05)	145 (p>0,05)
Kui hästi sul lugemises läheb?	3	3	3	2.50	144.5 (p>0,05)	139.5 (p>0,05)
Kui tihti sulle meeldib lugeda?	2	2	2	2	146 (p>0,05)	151.5 (p>0,05)
Sõbrad arvavad, et ma olen...	3	3	3	2	127.5 (p>0,05)	127.5 (p>0,05)
Ma loen...	2	2	2	2	110.5 (p>0,05)	127.5 (p>0,05)
Ma räägin sõpradele põnevast raamatust, mida olen lugenud	2	2	2	2	127 (p>0,05)	150 (p>0,05)
Inimesed, kes palju loevad on...	3	3	3	3	134 (p>0,05)	119 (p>0,05)
Ma olen ...	3	3	3	3	144.5 (p>0,05)	141 (p>0,05)
Muretsen, mida teised minu lugemisest arvavad.	2	2	2	3	148.5 (p>0,05)	118.5 (p>0,05)
Ma arvan, et heaks lugejaks saamine on...	3	3	3	3	151.5 (p>0,05)	138 (p>0,05)
Ma arvan, et lugedes aega veeta on ...	2	3	2	3	140 (p>0,05)	145 (p>0,05)
Lugemine on minu jaoks...	3	2	2.50	3	144.5 (p>0,05)	109 (p>0,05)
Kui mul on vaba aega, siis veedan...	2	2	2	2	112 (p>0,05)	111 (p>0,05)
Kui ma pean lugema kõva häälega, siis olen	1	2	1	1	149.5 (p>0,05)	114.5 (p>0,05)
Kui keegi kingib mulle raamatu, siis...	3	3	2.50	3	124.5 (p>0,05)	136 (p>0,05)

Arutelu

Magistritöö eesmärgiks oli välja selgitada lugemiskoera mõju 1. klassi laste lugemiskiiruse ning -motivatsiooni arengule. Peatükk lähtub püstitatud uurimisküsimustest.

Esimesena sõnastati uurimisküsimus: „Kas ja kui suur muutus on toimunud laste lugemiskiiruses ja lugemismotivatsioonis, kes osalesid lugemiskoera rühmas?“ Tuli välja, et

lugemiskoera rühma lugemiskiiruse muutus protsentuaalselt oli tunduvalt kõrgem kontrollgrupi omast. Samuti oli grupp tervikuna läbinud muutuse, sest kogu grupi keskmine lugemiskiiruse tase tõusis. Kõige suurema muutuse tegid õpilased, kelle lugemiskiiruse tase oli teistega võrreldes tunduvalt madalam. Selline tulemus võis esineda seetõttu, et juba soravatel lugejatel on muutus väiksem, sest nad on omandanud teatud lugemissoravuse taseme. Samas, lugemisega raskustes olevate õpilaste jaoks oli muutus suurem, kuna neil oli ka rohkem arenguruumi (Linder, Mueller, Gibbs, Alper, & Freeman, 2018). Samuti võis madalama tasemega lugejate arengulise edu tagada koera olemasolu (Kirnan et al., 2016; Walsh, 2014). Siit võib järeldada, et lugemisringide kasulikkuse mõju on suurim õpilaste seas, kellel on lugemisega raskusi ning kes ei ole omandanud veel soravat lugemisoskust. Üheks mõjutajaks võib olla ka see, et varem ei tegeletud laste lugemisega niivõrd süstemaatiliselt ning lugemiserutiini sissetoomine päevakavasse tekitas lugemises arengu.

Lugemismotivatsiooni osas üldiselt statistiliselt olulisi erinevusi ei olnud. Väite: „*Kui mul on vaba aega, siis veedan...*“ puhul võis näha üllatuslikult lugemismotivatsiooni langust. Selline tulemus võis tuleneda koolirutiiniga harjumisest. Nimelt täideti ankeeti esmakordselt kooliaasta esimestel kuudel, kus õpilased harjusid koolikeskkonnaga ning keskendusid rohkem õppetööle. Ankeedi teistkordne täitmine toimus kooliaasta keskel ning selleks ajaks võis olla õpilastel juba muid tegevusi (trennid, huviringid) vaba aja veetmiseks ning lugemiseks pühendati vähem aega. Küll aga ilmnisid lugemismotivatsiooni ankeedis mõningased tendentsid. Nimelt pidasid lugemiskoera grupi õpilased endid siiski päras paremateks lugejateks kui enne lugemisringide toimumist. Lugemisel enesekindluse tõusule võis kaasa aidata koera olemasolu, kuna õpilased ei karda, et koer võiks anda nende lugemisele hinnanguid, mis omakorda võib pärssida enesekindlust lugemisel (Jalongo, 2005; Newlin, 2003). Lugemiskoera grupi õpilased endiselt vahetevahel muretsevad, mida teised nende lugemisest arvavad. Kuna lugemiskoera grupis oli rohkem madalama tasemega lugejaid kui kontrollgrupis, siis klassikeskkonnas ühiselt lugedes võib muretsemise aspekt olla kõrgem ning kardetakse, mida klassikaaslased võivad arvata, kui lugemine ei tule väga hästi välja.

Teisena sõnastati uurimisküsimus: „Kas ja kui suur muutus on toimunud laste lugemiskiiruses ja lugemismotivatsioonis, kes ei osalenud lugemiskoera rühmas (kontrollrühm)?“ Tuli välja, et kontrollgrupi lugemiskiiruse protsentuaalne muutus oli tunduvalt madalam kui lugemiskoera grupil. Kuna kontrollgrupis oli enne lugemisringide toimumist rohkem kõrgema tasemega lugejaid kui lugemiskoera grupis, siis nende arenguruum võis olla sellevõrra väiksem, mis omakorda viis rühma keskmise lugemiskiiruse

muutuse protsendi alla. Samas pidas ka kontrollgrupis paika asjaolu, et madalama tasemega õpilased tegid lugemiskiiruse arendamisel läbi suurema muutuse (Linder et al., 2018). Samaselt lugemiskoera grupile tegi ka kontrollgrupp tervikuna positiivse muutuse lugemiskiiruse arendamisel. Lugemismotivatsioonis statistiliselt olulisi erinevusi ei esinenud, kuid ka kontrollgrupi puhul esinesid mõningased tendentsid võrreldes õpilaste hinnanguid enne ja pärast lugemisringide perioodi. Nimelt oli kontrollgrupi puhul märgata lugemismotivatsiooni langust. Just nimelt enesehinnangulistel ning teistega võrdlevatel küsimustele ja väidetele vastati pärast lugemisringide toimumist kriitilisemalt kui enne. Kuna esmakordne ankeedi täitmine oli üsna kooliaasta alguses, siis õpilased ei olnud kursis klassikaaslaste üldise lugemisoskuse tasemega. Kooliaasta keskel teistkordsel ankeedi täitmisel oldi klassi üldise lugemistasemega kursis, osati ennast kaaslaste lugemisoskusega võrrelda ning sellest tulenevalt võidi ennast ka kriitilisemalt hinnata.

Kolmandana sõnastati uurimisküsimus: „Missugused on erinevused lugemiskoera rühmas osalenud õpilaste lugemiskiiruses ja lugemismotivatsioonis võrreldes kontrollrühmaga?“ Rühmade võrdlus ei näidanud statistiliselt olulist erinevust lugemiskiiruses ega lugemismotivatsioonis. Kuid saab öelda, et lugemiskoera grupi üldine protsentuaalne lugemiskiiruse tõus oli pea kaks korda suurem kui kontrollgrupil. Lugemiskoera grupi õpilaste edu võis olla tingitud kindlasti ka sellest, et viis õpilast käisid kord nädalas rühmatunnis, kus neile läheneti õpetatava teema suhtes individuaalsemalt. Ülejäänud klass õppis samal ajal enda õpetajaga. Samas ei pööratud rühmatunnis tähelepanu otseselt lugemisoskuse arendamisele, vaid pigem aine teema õpetamisele. Kontrollgrupi vähene edu võis tuleneda sellest, et paljud grupiliikmed olid juba lugemisega jõudnud väga heale tasemele.

Lugemismotivatsiooni erinevused võisid tuleneda asjaolust, et pärast lugemisringide toimumist ning klassis tundides teiste lugemist kuulates hakati end võrdlema teistega ja hinnati ennast kriitilisemalt kui varem. Kuna koeragrupis oli ka rohkem grupi keskmisest madalama lugemiskiiruse tasemega õpilasi, siis lugemise pideval treeningul võisid lapsed mõista, et lugemine on tegelikult raskem, kui nad arvata oskasid. Kuna kontrollgrupis oli rohkem keskmisest kõrgema lugemiskiiruse tasemega õpilasi, siis nende grupi arvamus oli vastupidine, mis võis tuleneda just nimelt juba algselt paremast lugemisoskuse tasemest. Samas lugemiskoera grupi õpilased on saanud eduelamuse momendi, kuna hindasid pärast ennast paremaks lugejaks kui enne. Kontrollgrupi puhul oli siinkohal märgata langust enese lugemisoskuse hindamisel, mis võib tuleneda sellest, et kontrollgrupis oli parema

lugemisoskusega õpilasi mõnevõrra rohkem ja rühmasisese konkurentsi tõttu võisid lapsed ennast teistkordsel ankeedi täitmisel kriitilisemalt hinnata.

Kokkuvõtvalt võib öelda, et lugemiskiiruses ega lugemismotivatsioonis rühmade kaupa statistilisi erinevusi ei esinenud, kuid tulid välja tendentsid. Nimelt mõjus lugemisringides osalemine enim just madalama lugemistasemega õpilastele – eriti veel lugemiskoera grupis. Seega koera kaasamine võib tuua suurema lugemisoskuse arengu, kuid lugemisringidest oli kasu mõlema grupi jaoks. Lugemismotivatsiooni tendentsidest tulenevalt on lugemiskoera grupi õpilased saanud teatud eduelamuse, kuid kontrollgrupi õpilased on pigem hakanud ennast kriitilisemalt hindama. Samas tuli välja just lugemiskoera grupis statistiliselt oluline erinevus, kus õpilased peale lugemisringide toimumist ei pühendanud enam lugemisele niivõrd palju aega.

Magistritöö praktiliseks väärtuseks on see, et autorile teadaolevalt ei ole Eestis varem uuritud lugemiskoera kaasamise mõju laste lugemise arendamisele. Samuti on ülemaailmselt antud teema üsna uudne ning teadustöid esineb vähesel määral. Lisaks saavad uuringus osalenud lapsevanemad analüüsida tulemusi ning teha enda lapse kohta vastavad järeldused. Antud tööle saab edaspidi toetuda, kui haridusasutustes, raamatukogudes või mujal viiakse läbi lugemiskoera ringe. Töö piiranguteks oli väike valim, kuna selle põhjal ei saa teha üldistusi. Tulevikus võiks uuringut läbi viia suurema valimiga. Suurema valimiga uuringu läbiviimiseks võiks koostööd teha Eesti Loodus- ja Loomateraapia keskuse ning Eesti Abi- ja Teraapiakoerte Ühingu, et lugemisringid toimuksid üle Eesti ning saaks teha üldistusi laste lugemiskiiruse- ja motivatsiooni kohta. Oma rolli mängis ka ajafaktor, sest lugemisringide läbiviimine võttis palju aega, kuid autor oleks tahtnud rohkem aspekte uurida. Edaspidi võiks uurimusele lisada juurde kolmanda grupi, kellega lugemisringe ei toimu ning seejärel analüüsida ja võrrelda kolme gruppi korraga. Samuti võiksid lugemissessioonid kesta pikemalt, sest väga aeglastel lugejatel kulub palju aega lugemisele ning osalistele võib tunduda, et nad ei jõudnudki midagi lugeda. Tasuks kaaluda ka lugemisringide toimumise aega – kooliaasta alguses kulub lastel palju tähelepanu ja energiat koolirutiiniga harjumisele ning teiste klassikaaslastega arvestamisele. Seega võiks lugemisringidega alustada pigem siis, kui õpilased on kooliga harjunud. Lisaks võiks uurida vanematelt ka lapse kodust lugemiskäitumist.

Tänuõnad

Olen tänulik kõikidele lapsevanematele, kes lubasid enda lastel uurimuses osaleda. Samuti tänan ka õpilasi, kes võtsid lugemisringidest osa ning enda kolleegi Kristiinat, kes panustas enda aega ning hoolt uurimuse läbiviimiseks. Tänan enda juhendajaid Merle Taimalut ning Triin Jagomägit, kes aitasid ning juhendasid mind igal sammul. Suur aitäh mu elukaaslasele Kristole, kannatlikuse eest ning sõbrannadele Marilyle ja Katriinile, kes vajadusel pakkusid koerale päevahoidu.

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.

Allkiri /allkirjastatud digitaalselt/

Kuupäev 21.05.2019

Kasutatud kirjandus

- Aun, M. (2010). *VI - VIII klassi õpikutes kasutatud sõnade tundmine*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Beetz, A., & McCardle, P. (2017). Does Reading to a Dog Affect Reading Skills?. A. H. Fine, N. R. Gee, & P. McCardle (Toim), *How Animals Help Students Learn* (lk 111-120). New York: Routledge.
- Beetz, A., Mutschler, B., Schleider, K., Wohlfarth, R. (2014). An investigation into the efficacy of therapy dogs on reading performance in 6-7 year old children. *Human-Animal Interaction Bulletin*, 2(2), 60-73.
- Bobõlski, R. (2013). Õpilased ei tea sõnade tähendust. *Õpetajate Leht*. Külastatud aadressil <http://opleht.ee/2013/03/opilased-ei-tea-sonade-tahendust/>
- Denveri Ülikooli koduleht. Institute of Human-Animal Connection. *History*. Külastatud aadressil <https://www.du.edu/humananimalconnection/history.html>
- Ecklund, B. K., Lamon, K. M. (2008). *Improving reading achievement through increased motivation, specific skill enhancement, and practice time for elementary students*. Publitseerimata magistritöö. Saint Xavier University.
- Eesti Abi- ja Teraapiakoorte Ühingu koduleht. Külastatud aadressil www.teraapiakoer.ee
- Eesti Keele Instituudi mitmekeelne terminibaas kodulehekül. Külastatud aadressil <http://termin.eki.ee/esterm/>
- Eesti Lastekirjanduse Keskus. *Lugemiskoerad*. Külastatud aadressil http://www.elk.ee/?page_id=10346
- Eesti Loodus- ja Loomateraapiakeskuse koduleht. Külastatud aadressil www.loomateraapiakeskus.ee
- Fine, A. H. (2018). The Human-Animal Bond Over the Lifespan: A Primer for Mental Health Professionals. L. Kogan, & C. Blazina (Toim), *Clinician's Guide to Treating Companion Animal Issues* (lk 15-16). Cambridge: Academic Press
- Fine, A. H., Gee, N. R., & McCardle, P. (2017). *How animals help students learn*. New York: Routledge.
- Guthrie, J. T., & Cox, K. E. (2001). Classroom Conditions for Motivation and Engagement in Reading. *Educational Psychology Review*, 13(3), 283-302.
- Hall, S. S., Gee, N. R & Mills, D. S. (2016). Children Reading to Dogs: A Systematic Review of the Literature. *Plos ONE*, 11(2), 1-22. doi:10.1371/journal.pone.0149759

- Hein, L. (2017). *I klassi õpilaste lugemisoskus I õppeveerandil*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Heyer, M., & Beetz, A. M. (2014). Grundlagen und Effekte einer hundegestützten Leseförderung. *Empirische Sonderpädagogik*, 2, 172-187.
- Hidi, S., & Harackiewicz, J. M. (2000). Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21st century. *Review of Educational Research*, 70(2), 151-179.
doi:10.2307/1170660
- International Association of Human-Animal Interaction Organization'i kodulehekülg. *About us*. Külastatud aadressil <http://iahaio.org/new/index.php?display=about>
- Jalongo, M. S. (2005) "What are all these Dogs Doing at School?": Using Therapy Dogs to Promote Children's Reading Practice. *Childhood Education*, 81(3), 152-158.
- Kaymen, M. S. (2005). *Exploring Animal-Assisted Therapy as a Reading Intervention Strategy*. Publitseerimata magistritöö. California Dominikaani Ülikool.
- Kirnan, J., Siminerio, S., & Wong, Z. (2016). The Impact of a Therapy Dog Program on Children's Reading Skills and Attitudes toward Reading. *Early Childhood Education Journal*, 44(6), 637-651.
- Lenihan, D., McCobb, E., Diurba, A., Linder, D., & Freeman, L. (2016). Measuring the Effect of Reading Assistance Dogs on Reading Ability and Attitudes in Elementary Schoolchildren. *Research in Childhood Education*, 30 (2), 252-259.
- Le Roux, M., Swartz, L., Swart, E. (2014). The Effect of an Animal-Assisted Reading Program on the Reading Rate, Accuracy and Comprehension of Grade 3 Students: A Randomized Control Study. *Child and Youth Care Forum*. 43. 655-673.
- Levinson, E. M., Vogt, M., Barker, W. F., Jalongo, M. R., & Zandt, P. V. (2017). Effects of Reading with Adult Tutor/Therapy Dog Teams on Elementary Students' Reading Achievement and Attitudes. *Society & Animals* (25), 38-56.
- Linder, D. E., Mueller, M. K., Gibbs, D. M., Alper, J. A., & Freeman, L. M. (2018). Effects of an Animal-Assisted Intervention on Reading Skills and Attitudes in Second Grade Students. *Early Childhood Education Journal*, 46(3), 323-329.
- Malloy, J. A., Marinak, B. A., Gambrell, L. B., Mazzoni, S. A. (2013). Assessing motivation to read. *The Reading Teacher*. 67(4), 273-282.
- Manarin, K. (2019). Why Read? *Higher Education Research and Development*, 38(1), 11-23.
- McGeown, S.P. (2013). Reading motivation and engagement in the primary school classroom: theory, research and practice. *UKLA Minibook Series*, 38

- Newlin, R. B. (2003). Paws for reading: An innovative program uses dogs to help kids read better. *School Library Journal*, 49(6), 43.
- Noble, O., & Holt, N. (2018). A Study into the Impact of the Reading Education Assistance Dogs Scheme on Reading Engagement and Motivation to Read among Early Years Foundation-Stage Children. *Education*, 46(3), 277-290.
- Odendaal, J. (2000). Animal-assisted therapy – magic or medicine? *Journal of Psychosomatic Research* (49), 275-280.
- Odendaal, J. S. J., & Meintjes, R.A. (2003). Neurophysiological correlates of affiliative behaviour between humans and dogs. *Veterinary Journal*, 165(3), 296-301.
- Rebane, L. (2012). *Teise ja kolmanda kooliastme õpilaste lugemisharjumused ja neid mõjutavad tegurid*. Publitseerimata magistr töö. Tartu Ülikool.
- Roio, M. (2011). *Emakeeleõpetus õpilaste arvamusel*. Publitseerimata magistr töö. Tartu Ülikool.
- Rämmer, A. (2014). *Valimi moodustamine*. Külastatud aadressil <http://samm.ut.ee/valimid>
- Schunk, D. H. (2003). Self-efficacy for reading and writing: Influence of modeling, goal setting, and self-evaluation. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 19(2), 159-172.
- Shaw, D. M. (2013). Man's best friend as a reading facilitator. *The Reading Teacher*, 66 (5), 365-371.
- Smith, A. K. (2010). Impact of Animal Assisted Therapy Reading Instruction on Reading Performance of Homeschooled Students. Publitseerimata doktoritöö. Northcentral University.
- Soodla, P., Marats, I., (2011). *Sõnaloendi lugemise test*. Saadud autorilt (P. Soodla) isikliku kontakti teel.
- Toomela, A., Soodla, P., Mädamürk, K. (2018). *Lugemis- ja matemaatikapädevuse kontseptsioonid*. Tallinn: Tallinna Ülikool.
- Uiga, M. (2013). *Teksti mõistmine ja lugemise motivatsioon 3. klassi õpilastel*. Publitseerimata magistr töö. Tartu Ülikool
- Vallik, A. (2006). Et laps hakkaks lugema meelsasti. *Haridus*. 3-4. 6.
- Vare, H. (2016). *Õpilaste lugemismotivatsioon ühe Tartu linna kooli näitel*. Publitseerimata bakalaureusetöö.
- Walsh, A. E. (2014). *Impact of animal-assisted therapy on oral reading fluency of second-graders*. Publitseerimata magistr töö. University of New York at Fredonia.

Õunapuu, L. (2014). Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes.

Kvantitatiivse uurimistöö olemus (lk 54-55). Tartu: Tartu Ülikool

Lisa 1. Lugemismotivatsiooni ankeet

LUGEMISMOTIVATSIOONI ANKEET

1. PALUN MÄRGI, KAS SA OLED...
 - a. POISS
 - b. TÜDRUK
2. MIS SA ARVAD, KUI HÄSTI SUL VÕRRELDES OMA KLASSIKAASLASTEGA LUGEMISES LÄHEB?
 - a. HALVASTI
 - b. ENAM VÄHEM HÄSTI
 - c. VÄGA HÄSTI
3. KUI HEA MEELEGA SA KOOLIS LOED?
 - a. MULLE EI MEELDI LUGEDA
 - b. ÜSNA HEA MEELEGA
 - c. VÄGA HEA MEELEGA
4. KUI HÄSTI SUL LUGEMISES LÄHEB?
 - a. HALVASTI
 - b. ENAM VÄHEM HÄSTI
 - c. VÄGA HÄSTI
5. MULLE MEELDIB LUGEDA.
 - a. MITTE KUNAGI
 - b. VAHEL
 - c. KOGUAEG
6. SÕBRAD ARVAVAD, ET MA OLEN...
 - a. HALB LUGEJA
 - b. ENAM VÄHEM HEA LUGEJA
 - c. VÄGA HEA LUGEJA
7. MA LOEN...
 - a. PALJU HALVEMINI KUI MU SÕBRAD
 - b. SÕPRADEGA SAMA HÄSTI
 - c. PALJU PAREMINI KUI MU SÕBRAD
8. MA RÄÄGIN SÕPRADELE PÕNEVAST RAAMATUST, MIDA OLEN LUGENUD
 - a. MA EI RÄÄGI KUNAGI
 - b. VAHEPEAL RÄÄGIN
 - c. RÄÄGIN ALATI

9. INIMESED, KES PALJU LOEVAD ON...
 - a. RUMALAD
 - b. KESKMISELT TARGAD
 - c. VÄGA TARGAD
10. MA OLEN ...
 - a. HALB LUGEJA
 - b. ENAM VÄHEM HEA LUGEJA
 - c. VÄGA HEA LUGEJA
11. MURETSEN, MIDA TEISED MINU LUGEMISEST ARVAVAD.
 - a. VÄGA TIHTI
 - b. VAHEL HARVA
 - c. MITTE KUNAGI
12. MA ARVAN, ET HEAKS LUGEJAKS SAAMINE ON...
 - a. EBAOLULINE
 - b. NATUKE OLULINE
 - c. VÄGA OLULINE
13. MA ARVAN, ET LUGEDES AEGA VEETA ON ...
 - a. VÄGA IGAV
 - b. NATUKE IGAV
 - c. VÄGA HUVITAV
14. LUGEMINE ON MINUJAOKS...
 - a. VÄGA RASKE
 - b. NATUKE RASKE
 - c. VÄGA LIHTNE
15. KUI MUL ON VABA AEGA, SIIS VEEDAN...
 - a. AEGA MILLEGI MUUGA, MITTE LUGEDES.
 - b. NATUKE AEGA LUGEDES
 - c. PALJU AEGA LUGEDES
16. KUI MA PEAN LUGEMA KÕVA HÄÄLEGA, SIIS OLEN
 - a. HALB LUGEJA
 - b. KESKMISELT HEA LUGEJA
 - c. VÄGA HEA LUGEJA
17. KUI KEEGI KINGIB MULLE RAAMATU, SIIS...
 - a. OLEN ÕNNETU
 - b. OLEN NATUKE ÕNNELIK
 - c. OLEN VÄGA ÕNNELIK

Lisa 2. Lugemismotivatsiooni keskväärtuste statistilised erinevused

Tabel 5. Lugemismotivatsiooni keskväärtuste statistilised erinevused rühmade kaupa.

Küsimused	Lugemiskoera grupp	Kontrollgrupp
Mis sa arvad, kui hästi sul võrreldes oma klassikaaslastega lugemises läheb?	p= 0,655	p= 0,564
Kui hea meelega sa koolis loed?	p= 0,206	p= 1,000
Kui hästi sul lugemises läheb?	p= 0,564	p= 0,257
Kui tihti sulle meeldib lugeda?	p= 1,000	p= 0,317
Sõbrad arvavad, et ma olen...	p= 0,317	p= 0,414
Ma loen...	p= 0,414	p= 1,000
Ma räägin sõpradele põnevast raamatust, mida olen lugenud	p= 0,366	p= 0,783
Inimesed, kes palju loevad on...	p= 1,000	p= 1,000
Ma olen ...	p= 0,317	p= 0,096
Muretsen, mida teised minu lugemisest arvavad.	p= 0,408	p= 0,084
Ma arvan, et heaks lugejaks saamine on...	p= 0,564	p= 0,655
Ma arvan, et lugedes aega veeta on ...	p= 0,083	p= 0,317
Lugemine on minu jaoks...	p= 0,059	p= 0,527
Kui mul on vaba aega, siis veedan...	p= 0,020	p= 0,132
Kui ma pean lugema kõva häälega, siis olen	p= 0,480	p= 0,317
Kui keegi kingib mulle raamatu, siis...	p= 0,564	p= 0,096

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Marita Kose,

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

LUGEMISKOERA MÕJU LUGEMISKIIRUSE NING LUGEMISMOTIVATSIOONI
ARENDAMISEL 1. KLASSI ÕPILASTE SEAS TARTU LINNA ÜHE KOOLI NÄITEL

mille juhendaja on Merle Taimalu,

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

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

Marita Kose

21.05.2019

/ allkirjastatud digitaalselt /