

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Õppekava: klassiõpetaja

Kai Liis Lepp

1.–3. KLASSI ÕPILASTE LUGEMISHARJUMUSED, LUGEMISHUVI NING HOIAKUD
LASTEKIRJANDUSE LUGEMISE SUHTES ÜHE HAAPSALU LINNA KOOLI NÄITEL
magistritöö

Juhendaja: eesti keele algõpetuse assistent Age Salo

Tartu 2018

1.-3. klassi õpilaste lugemisharjumused, lugemishuvi ning hoiakud lastekirjanduse lugemise suhtes
ühe Haapsalu linna kooli näitel

Resümee

Õpilaste lugemisharjumusi on varasemalt palju uuritud, küll aga mitte terve esimese kooliastme lõikes, mil peamised tööharjumused välja kujunevad ja eesootavaid õpitulemusi mõjutama hakkavad. Töö eesmärgiks oli välja selgitada nii 1.-3. klassi õpilaste hinnangud oma lugemisoskusele ja hoiakud lugemise suhtes kui ka lastekirjanduse lugemisharjumused ja lugemishuvi. Eesmärgi saavutamiseks kasutati töö autori poolt koostatud küsimustikku, mis täideti ühe kooli 106 esimese kooliastme õpilase poolt. Uurimuse tulemustest selgus üldine positiivne hoiak lastekirjanduse lugemise suhtes, kuid tüdrukud hindavad lugemist poistega võrreldes kõrgemalt. Lisaks selgus, et esimese kooliastme õpilased loevad raamatuid tihti, erinevusi tüdrukute ja poiste lugemissageduses ei ilmnenud. Žanritest eelistatakse fantaasiakirjandust, realistlikku kirjandust ja looduse või teadusega seonduvaid tekste, vähem pakuvad huvi muinasjutud ja ajakirjad.

Märksõnad: lugemisoskus, lugemisharjumused, lugemishuvi, lastekirjandus, I kooliaste

Reading Habits, Reading Interest and Attitudes Towards Reading Children's literature of Form 1-3
Students in a School in Haapsalu

Abstract

Students' reading habits have been studied extensively in the past, but not in the first three years of primary school as a whole. That is when the main work habits develop and will start to affect the upcoming learning outcomes. The purpose of the study was to find out children's assessment of their own reading abilities, attitudes towards reading, reading habits and reading interest of children's literature. To achieve the aim 106 students of the first three grades in a school in Haapsalu were surveyed based on the questionnaire composed by the author of the thesis. Overall, the results of the study showed positive attitudes towards reading children's literature, although the girls rated reading higher than the boys. There was no difference between the primary school girls' and boys' reading frequency. According to the results of the survey, the students preferred the following genres: fantasy, realism and texts about nature and science. The children were less interested in reading fairytales and magazines.

Keywords: reading ability, reading habits, reading interest, children's literature, primary school

Sisukord

Sissejuhatus.....	5
Lugemisoskus kui lugemishuvi alus	6
Lastekirjandus esimeses kooliastmes ja õpilaste hoiakud	9
Töö eesmärk ja uurimisküsimused	11
Metoodika	11
Valim	11
Mõõtevahend	12
Uuringu protseduur ja andmeanalüüs	13
Tulemused	14
Esimese kooliastme õpilaste raamatute lugemissagedus	14
Lugemisoskuse seos lugemissagedusega	15
Õpilaste hoiakud lugemise suhtes	16
Lastekirjanduse žanrite hindamine	18
Töö piirangud ja soovitus edaspidisteks uuringuteks	22
Töö praktiline väärtus	23
Tänu sõnad	23
Autorsuse kinnitus	23
Kasutatud kirjandus	24
Lisa 1. Küsimustik	
Lisa 2. Küsimustike juhendid	

Sissejuhatus

Viimastel aastakümnetel on lastekirjanduse uurijad ja haridusteadlased nii Eestis kui ka teistes riikides väljendanud muret noorte lugemishuvi languse pärast (Clark & Foster, 2005; Fraumeni-McBride, 2017; Majid & Tan, 2008; Mullis, Martin, & Drucker, 2012; Puksand, 2012; Rebane, 2012). Õpilaste vähese lugemishuvi puhul on probleemiks muutused vaba aja kasutuses, õpilased eelistavad raamatute lugemisele mõnda teist tegevust, näiteks arvutis mängimine ja huviringid (Luhari & Sõrmus, 2001; Majid & Tan, 2008; Vasser, 2007; Wigfield et al., 1997). Samas on näiteks Programme for International Student Assessment – PISA 2009. aasta uuringu tulemustest näha Eestimaa õpilaste huvi raamatute vastu (Tire, Puksand, Henno, & Lepmann 2010; Tire et al., 2013).

Uuringutest on selgunud, et kõige edukamad lugejad on need õpilased, kes loevad iseseisvalt ja mõnutunde eesmärgil ilu- ja/või teabekirjandust (Tire et al., 2010; Tire et al., 2013). Samasugust seost lugemise sageduse ja lugemisoskuse vahel on esile toonud ka Cunningham ja Stanovich (1991), Kirby et al. (2010) ning Leppänen, Aunola & Nurmi (2005). Anderson, Wilson ja Fielding (1988) leidsid, et raamatute lugemine oli tugevamalt seotud loetu mõistmise ja lugemise kiiruse arendamisega kui mõne teise tekstiliigi, näiteks ajakirjade lugemine. Uuringutes tüdrukute ja poiste lugemissageduse kohta on täheldatud, et tüdrukud loevad võrreldes samavanuste poistega tihedamini (Kalda, 2011; Logan & Johnston, 2009; McGeown et al., 2015; Tire et al., 2010; Tire et al., 2013).

Cambria ja Guthrie (2010) tõid lugemismotivatsiooni mõjutajatena välja huvi, mis on tugev vaimne aspekt õppimisel (Marlow, 1991), pühendumuse ja enesekindluse. Lühidalt selgitasid nad kolme aspekti järgnevalt: huvi tundev õpilane loeb, kuna ta naudib seda tegevust; pühendunud õpilane loeb, kuna ta usub lugemise vajalikkusesse ning enesekindel õpilane loeb, kuna ta saab sellega hakkama. Seega on lugemismotivatsiooni teguriks lugemishuvi, mis väljendab, kui suures ulatuses lugeja lugemist naudib või lugemist huvitava ajaviitena näeb (Thomas, 2001).

Lastekirjanduse lugemisharjumuste, lugemishuvi ja hoiakute uurimiseks esimeses kooliastmes (1.-3. klass) on mitmeid põhjuseid. Esiteks, varasemalt on Eesti õpilaste lugemisharjumusi uuritud teises ja kolmandas kooliastmes ning välja toodud, et tüdrukute hoiak lugemisse on võrreldes poistega positiivsem (Kalda, 2011; Puksand, 2012; Rebane, 2012). Magistritöö autori teada ei ole sarnast uurimust Eestis esimeses kooliastmes läbi viidud. Teiseks leidis Kalda (2011), et üldine lugemishuvi oli õpilaste hulgas siiski madal. Kolmandaks, suur osa õpilastest loeb ilukirjanduslikke teoseid kohustusest, mitte huvist või naudingu saamise eesmärgil (Rebane, 2012). Neljandaks, lugemisharjumused, mida õpilased arendavad õpingute algusest peale, mõjutavad lisaks lugemistulemustele ka nende akadeemilist edukust, elustiili ja kogemusi eesootavas elus (Tire et al., 2010). Magistritöö eesmärgiks on välja selgitada nii 1.-3. klassi õpilaste

hinnangud oma lugemisoskusele ja hoiakud lugemise suhtes kui ka lastekirjanduse lugemise harjumused ja lugemishuvi.

Lugemisoskus kui lugemishuvi alus

Lugemine on info saamise tähtsaimaks allikaks (Vardja, 2005), lugemist saab defineerida kui kirjaliku teksti jälgimist ja loetu lahtimõtestamist (Jürimäe, 2003). Tähtede kokkulugemine ei võrdu lugemise oskusega, kui laps ei teadvusta endale, missugused sõnad kokku tulid ning mis oli lause sõnum. Lugemisoskus tähendab erinevatest kirjalikest tekstidest arusaamist, nende kasutamist oma eesmärkide saavutamiseks, teadmise ja võimete arendamiseks ning ühiskonnaelus osalemiseks (OECD, 2008). Lugemisoskust saab määratleda lugemistehnika, teksti mõistmise, lugemise motivatsiooni, lugeja käitumise ning enesetunnetuse kaudu ning laps on lugemisoskuse omandanud, kui ta oskab lugemismaterjale ise valida (Müürsepp, 1998).

Chapey töös (1998; viidatud Puik, 2005) tuuakse välja, et lugemisoskuse omandamist mõjutavad järgnevad tegurid: lapse intellektuaalsed võimed (kõne arengu tase); varasemad kokkupuuted kirjandusega (lapsevanemate suhtumine raamatutesse); lapsevanemate tugi lapse lugema õppimisel; lapse enesehinnang, lugemismotivatsioon ja huvi, positiivne hoiak raamatute lugemisse; lapse silmaring. Lugemisoskuse käsitus muutub vastavalt ühiskonna ootustele oma liikmetele (Uusen, Müürsepp, & Hiiepuu, 2016), peamised ootused seab tehnoloogia areng ja maailma muutumine meie ümber (Burns, Griffin, & Snow, 1998).

Varasemalt on mitmed autorid püüdnud eristada lugemisoskuse arengu etappe. Lundberg (viidatud Müürsepp, 1998) jagas lugemisoskuse neljaks etapiks: pseudolugemine (laps ei oska lugeda, kuid tunneb kirjas olevaid sõnu); logograafiline lugemine (sõna on pilt, laps häälikuid ei teadvusta); tähthaaval lugemine (laps teadvustab häälikute ja märkide kooskõla); ortograafiline lugemine (laps tunneb sõnad automaatselt ära, ka muutevormis ja liitega). Lugemisoskust on veel võimalik eristada kolme tasandi kaudu: elementaarne lugemisoskus ehk lugemistehnika; funktsionaalne lugemise oskus ehk loetust arusaamine ja selle rakendamine; kriitilise lugemise oskus ehk oskus analüüsida, märgata olulist ja vähem olulist (Lerkkanen, 2007). Elementaarse lugemisoskuse puhul mõistab lugeja teksti teemat ja pindmist tähendust, lugeja oskab vastata suletud küsimustele (näiteks „kes?“ või „mis?“); funktsionaalne lugemine tähendab loetu rakendamise oskust erinevates kontekstides ning lugeja oskab arutleda loetu üle (vastab küsimusele „miks?“); kriitilise lugemise oskus väljendub lugeja järelduste tegemise oskuses ja loetu sidumises varasemate teadmistega (Lerkkanen, 2007; Vardja, 2005). Põhikooli üheks õppe-eesmärgiks on mõtestatult lugema õppimine ning eakohase kirjanduse lugemine (Vardja, 2005). Kolmanda klassi lõpuks peaks olema välja kujunenud sõnavara ja funktsionaalne lugemisoskus, mis on oluline

vahend õppimiseks, õpilane peab olema võimeline tekstist vajalikku informatsiooni leidma ja oskama oma sõnadega leitud edasi anda (Lerkkanen, 2007; Põhikooli riiklik õppekava, 2011; Uibu & Voltein, 2010).

Cambria ja Guthrie (2010) leidsid, et hea lugemisoskusega õpilane on lugejana enesekindel ning tegeleb lugemisega rohkem kui lugejana ebakindlad õpilased. Need õpilased, kes lugemisega meelsasti tegelevad, jõuavad paremate tulemusteni lugemistestides (Lerkkanen, 2007; Mullis, Martin, Foy, & Drucker, 2012). Õpilane, kellel on kehv lugemisoskus, ei ole motiveeritud lugema (Morgan & Fuchs, 2007). Erinevate uuringute tulemustest on ilmnunud, et tüdrukute lugemisoskus on kõrgem kui poistel (Below, Skinner, Fearington, & Sorell, 2010; Bozack, 2011; Logan & Johnston, 2009; Olo, 2005; Uibu & Männamaa, 2014; Uiga, 2013; Vasser, 2007; Watson, Kehler, & Martino, 2010), seda on võimalik selgitada sooliste arengute erinevuste kaudu (Below et al., 2010; Logan & Johnston, 2010). Ka lugemissagedus on tüdrukutel kõrgem võrreldes poistega (Kalda, 2011; Tire et al., 2010). Halonen, Aunola, Ahonen ja Nurmi (2010) ning Mullis, Martin ja Drucker (2012) tõdesid, et hea lugemisoskus aitab õpiraskusi ja huvi langust ennetada ning toetab suhtlemist eakaaslastega. Madalama õpiedukusega on need õpilased, kes on hädas lugemisoskuse omandamisega (Rapport, Denney, Ching, & Hustace, 2001).

Leppäneni, Aunola ja Nurmi (2005) uuringu tulemused näitasid, et laste lugemisoskus ennustab nende lugemishuvi: parema lugemisoskusega õpilased lugesid suurema tõenäosusega kooliväliselt. Ka Välijärvi et al. (2002) tõdesid, et hea lugemisoskusega on tugevalt seotud lugemise sagedus ja lugemisharjumused. Lerkkanen (2007) leidis, et lugemisoskuse arengu eelduseks on lugemise vastu huvi tundmine ning lugemisharjumused sõltuvad elementaarse lugemisoskuse tasemest. Vajalik aspekt lapse lugemisoskuse ja lugemisharjumuste kujundamises on lugemishuvi, mille tekitajaks on lugemist saatev edutunne (Puik, 2005). Edutunnet saab õpilane tunda eakohaste tekstide lugemisel. Karelli (2014) toel võib öelda, et keeleõpetuse peamiseks eesmärgiks ei ole vaid lugemisoskuse tagamine, vaid ka lugemishuvi tekitamine ning säilitamine. Eelnevalt kirjeldatud leidudest tulenevalt võib väita, et edasises koolitöös ja elus on lugemishuvil väga tähtis koht.

Lugemismotivatsiooni alused

Lugemismotivatsiooni üheks aluseks on huvi, et rääkida ühest, peab rääkima ka teisest, laiemast mõistest. Motivatsiooni peetakse peamiselt sisemiseks protsessiks või sündmuseks, mitte tulemuseks ja seetõttu järeldatakse motivatsiooni olemasolu tihti tegudest, millest motivatsioon peegeldub (Schunk, Pintrich, & Meece, 2008). Tänapäevase levinuma käsitluse kohaselt peetakse motivatsiooni mitmekülgeks ning mitmed mõtted, uskumused ja emotsioonid on loomult motiveeriva toimega, näiteks usk endasse, huvid, eesmärgid ja väärtused (Guthrie & Wigfield, 2000). Lisaks leidsid Guthrie & Wigfield (2000) ja Unrau & Schlackman (2006), et motivatsioon

on aja jooksul muutlik ning paindlik. Õpetaja saab olla motivatsiooni mõjutaja ning õpilasi suunata ja nende motivatsiooni mõjutada õpikeskkonnas (Guthrie, 2004).

Motivatsiooni on võimalik jagada kolmeks – sisemine ja välimine motivatsioon ning amotivatsioon (Ryan & Deci, 2000). Sisemise motivatsiooni all mõeldakse õppimise ja saavutamise allikat, mida saab õpetaja tegevus süstemaatiliselt mõjutada (Ryan & Stiller, 1991). Laste sisemine motivatsioon on õpetajate jaoks olulise tähtsusega ning selle tulemusena toimub kõrgetasemeline õppimine ja areneb loovus (Ryan & Deci, 2000). White (1959) defineeris sisemist motivatsiooni spontaanse kaasasündinud huvi ja tekkinud vajadusena. Välimise motivatsiooni puhul tunneb inimene väliteguritest, näiteks õpetaja antud tööjuhendist end mõjutatuna ning teeb ettenähtud tegevuse vastupidiselt sisemisele motivatsioonile, tulusaamise eesmärgil (Ryan & Deci, 2000). Kui pakkuda õpilastele põnevaid ja kaasahaaravaid ülesandeid, suureneb õpilaste sisemine motivatsioon, kuna neil on tekkinud isiklik huvi tegevuse vastu.

Esimesse klassi tulijad on üldjuhul motiveeritud õppima (Lerikkanen, 2007). Samas langeb laste sisemine motivatsioon esimeste kooliaastate kulgedes tähelepanuväärselt (Wigfield et al., 1997), seda võib seostada ülesannete keerukuse kasvuga (Gottfried, Fleming, & Gottfried, 2001). Seega on algklasside õpetajal oluline teha tööd õpilaste motivatsiooniga ning soosida positiivseid kogemusi koolielus. Algklasside õpilasi saab õpetaja paremini enda käe järgi kujundada ja suunata kui vanemaid õpilasi, kujundada tööharjumusi ehk tegevusstrateegiaid (Onatsu-Arvilommi & Nurmi, 2000). Rääkides motivatsioonist argipäevases olukorras, mõeldakse selle all püsivat ja lapsele omast õppimist mõjutavat loomuomadust (Mägi, 2010). Õpilasi tuleb õpikeskkonnas toetada, andes neile jõukohaseid ülesandeid ja tagades õpilasele võimalused eduelamuse saamiseks. Õpilaste motiveerimine võib õpilasi julgustada paremate tulemuste poole püüdlemisel, probleemide lahendamisel, aga ka keerulisemate tekstide lugemisel (Ahmadi, Ismail, & Abdullah, 2013). Lisaks leiti, et kõrgema lugemismotivatsiooni ja huviga õpilased parandasid enda tekstimõistmisoskust rohkem kui madala motivatsiooniga õpilased.

Poiste hinnangud lugemisele kui tegevusele on võrreldes samaealiste tüdrukutega erinevad. Varasematest uurimustest on selgelt välja tulnud lugemismotivatsiooni ja sellest tulenevalt ka lugemishuvi erinevus tüdrukute ja poiste vahel – tüdrukute lugemishuvi on poistega võrreldes kõrgem (Below et al., 2010; Coles & Hall, 2002; Kalda, 2011; Logan & Johnston, 2009, 2010; Rebane, 2012; Tire et al., 2010). Sama tõdes Uiga (2013), kes leidis, et Eestis on tüdrukute lugemishuvi on poistega võrreldes mõnevõrra kõrgem ning tüdrukud nadivad lugemist rohkem. Tercanlioglu (2001) uuris, kas lugemismotivatsiooni puhul on sugude vahel erinevusi ning leidis, et statistiliselt olulisi erinevusi ei ilmnunud, küll aga selgus, et tüdrukute motivatsioon oli enim seotud huvi teguriga ning poiste hinde saamise teguriga. Rebase (2012) järgi on ka erinevuse eri vanuses laste vahel, nimelt kolmandas kooliastmes oli märgatavalt vähem vabalugejaid kui teises

kooliastmes. Peamine erinevus tüdrukute ja poiste lugemishuvis ilmneb vanemaks saades (Eccles, Wigfield, Harold, & Blumenfeld, 1993).

Uiga (2013) uuris oma magistritöös 3. klasside õpilaste teksti mõistmist ja lugemise motivatsiooni ning leidis teksti mõistmise ja motivatsiooniliste näitajate vahelised seosed. Motivatsiooniliste näitajatena tõi Uiga välja tajutud võimekuse, lugemishuvi, saavutustele orienteerituse, klassis lugemise ärevuse ja vältiva õpikäitumise, mis on kõik lugemismotivatsiooni teguriteks. Enesehinnang (või tajutud võimekus) mõjutab tugevalt enesekindlust, mis omakorda kujuneb kogemuste või saadud hinnangute baasil. Koolitee alguses ei oska lapsed oma lugemist õigesti hinnata, seega tuginevad õpilased autoriteetsete isikute (lapsevanemad, õpetaja) hinnangule (Müürsepp, 1998). Saades õpetajalt hinnangu, et lugemine tuleb hästi välja, usub sellesse ka laps ning kui laps on lugemise eest saanud negatiivset tagasisidet, siis laps võib ennast kui lugejat näha ebaedukana.

Lastekirjandus esimeses kooliastmes ja õpilaste hoiakud

Esimese kooliastme (1.-3. klass) eesti keele tundides käsitletakse keelelisi osaoskusi (lugemist, kirjutamist, kuulamist ja kõnelemist) ja õigekeelsust (Põhikooli riiklik õppekava, 2011). Kõigi osaoskustega tegeletakse paralleelselt, et arendada õpilaste suhtlemisoskust ning teadlikkust keele kasutamisel. Uusen, Müürsepp & Hiiepuu (2016) tõlgendavad lapse teadlikkust oma keelekasutuse jälgimise, analüüsimise ja parandamise näol. Õpilasi on vaja suunata ennast jälgima, sedasi teadvustab laps oma oskusi ja arengut paremini. Kirjanduse kaudu saavad õpilased oma kogemustele toetuda, probleemidega samastuda ning hinnata tegelaste valikuid (Hyatt, 2002). Kogu õppimisprotsessi saab õpilastele põnevamaks teha lastekirjanduse abil. See ilukirjanduse vorm on õppematerjalide kõrval justkui õpetajaabi – lastekirjandusel on lisaks emotsionaalse intelligentsuse arendamisele tugev eesmärk lugemisoskuse ja lugemisharjumuse kujundamisel (Norton & Norton, 2010).

Lastekirjandus on kitsamas tähenduses täiskasvanute poolt lastele kirjutatud/loodud ilukirjandus (Krusten, 1995). Laiema määratluse alla kuuluvad lisaks ilukirjanduslikele teostele ka mitte-ilukirjanduslikud tekstid ja teosed, näiteks aabitsad, kooliõpikud, rahva pärimuslooming ja lastekirjanduse eelvormid, mis olid enne ümbertöötlemist mõeldud täiskasvanutele (Krusten et al., 2006). Lastekirjanduse eripära on kindlale adressaadile ehk kindlale grupile kirjutamine, seega saab autor arvestada lugeja vanust, sugu ja kultuurilist tausta. Lastekirjanduses on tegelased lapsesõbralikud – konkreetselt eristatavad on kurjad ja head tegelased ning teoste põhisõnum on selge (Krusten, 1995). Raamatud on tihti õpetliku sisuga, mis toetavad lapse vaimset arengut ning maailma mõistmist. Eristatakse vanusegruppe, sest lastekirjanduse autorid arvestavad lugeja

vanusega, mistõttu jaguneb lastekirjandus väikelapse, koolieeliku, noorema ja keskmise ning vanema kooliea kohaselt (Krusten, 1995). Lisaks Krustenile on loetu mõistmise tähtsust rõhutanud ka Mürsepp (1998), Tercanlioglu (2001), Uusen (2002) ja Cambria & Guthrie (2010).

Lastekirjanduses on esindatud kõik ilukirjanduses leiduvad põhiliigid, näiteks proosa, luule ja draama, ning žanrid, näiteks romaan, muinasjutt, poeem jne. Mürsepp (1998) on välja pakkunud neljaosalise tekstide valdkondadel põhineva lastekirjanduse jaotuse: muinasjutud (rahva- ja autoriseeritud jutud), fantaasiakirjandus (kunstmuinasjutud, muinasjutt-romaanid), realistlik kirjandus ja teaduskirjandus. Põhikooli riiklik õppekavas (2011) on välja toodud erinevaid tekstiliigid, mida 3. klassi lõpetaja peab tundma ja oskama eristada, näiteks muinasjutt, mõistatus ja näidend. Eraldi on rõhutatud ilukirjandust ja tarbe- või teabetekstiliike.

„Lastekirjanduse sõnastiku“ (Krusten et al., 2006) järgi on muinasjutt rahvauskumustel ja müütidel põhinev fantaasiarikas ja õpetliku sisuga lugu, mille iseloomustavateks tunnusteks on ebatavaliste nähtuste (näiteks imede) esinemine, ainestik ja tegelased on kindlate struktuuridega ülesehitatud ning aja ja detailide täpsusele ei rõhuta. Muinasjutud lõpevad reegline õnnelikult, kus headus alistab kurjuse. Fantaasiakirjanduse alla kuuluvad teosed, milles on sarnaselt muinasjuttudele maaväliseid tegelasi, esemeid ning maagilisi nähtusi. Muinasjuttudest eristab neid teosed reaalsuse aspekt, nimelt käsitletakse fantaasiakirjanduses igapäevamaailma probleeme metafoorselt (Krusten et al., 2006). Realistlik kirjandus tähendab kõige kujutamist ilma ilustamiseta ja puhtalt, tegevused ja tegelased on sealjuures lastele tuttavad ning arusaadavad. Eesti keele seletav sõnaraamat (s.a) on teaduskirjandust (ka populaarteaduslik ja aimekirjandus) käsitlenud kui lihtsas ja võhikule arusaadavas keeles kirjutatud teksti, mis annab ülevaate teaduse valdkonda kuuluvatest teemadest.

Uuringud näitavad, et õpilaste hoiakud lugemise suhtes on seotud tekstidega, mida nad loevad ning õpilaste hoiakud muutuvad vanemaks saades (McKenna, Kear, & Ellsworth, 1995; Mullis, Martin, & Drucker, 2012). Lubades õpilastel lugeda tekste, mis neile huvi pakuvad, on õpilased rohkem motiveeritud lugema ning hoiakud lugemise suhtes on positiivsemad (Bozack, 2011; Davila & Patrick, 2010; Logan & Medford, 2011; McKenna et al., 1995; Worthy, Moorman, & Turner, 1999). 9-12-aastased õpilased eelistavad lugeda juturaamatuid (Majid & Tan, 2008), sama leidsid oma uuringus Awais & Ameen (2013), kes küsitlesid 1.-5. klassi õpilasi.

Mürsepa (2003) järgi on lugemise juures väga oluline täiskasvanute oskuslik tekstide vahendamine õpilasele ning seda kuni teise kooliastme lõpuni. Lapse lugemishuvi ja hoiakuid mõjutavad inimesed, kelle arvamused lapse jaoks on olulised. Õpetajal on otstarbekas lisaks kindlale raamatute nimekirjale anda õpilastele vabadust raamatute valimisel. Andes lastele vabaduse ja iseseisvuse raamatute valimisel, tekib lapsel positiivne hoiak raamatute suhtes ja ta otsustab selle ise läbi lugeda ning sellevõrra on huvi suurem (Lerkkanen, 2007; Mullis et al., 2012).

Klassis on oluline loetud raamatute üle arutleda ja lasta õpilastel oma mõtteid avaldada. Eakohane lastekirjandus on oluline, et laps saaks positiivseid emotsioone, põnevust ja kujutlusvõime rakendamist (Vallik, 2006).

Töö eesmärk ja uurimisküsimused

Lastekirjandusel on väga suur roll lapse arengu ja lugemishuvi toetamisel (Worthy, Moorman, & Turner, 1999). Kalda (2011) uuringust selgus, et tüdrukutel oli poistega võrreldes oluliselt kõrgem huvi lugemise vastu, ent üldine lugemishuvi oli siiski madal. Suurem osa õpilastest loevad ilukirjanduslikke teoseid kohustusest, lugemismotivatsiooniks ei ole huvi või naudingut saamine (Rebane, 2012). Eelnevale toetudes püstitati magistritöö eesmärgiks välja selgitada nii 1.-3. klassi õpilaste hinnangud oma lugemisoskusele ja hoiakud lugemise suhtes kui ka lastekirjanduse lugemise harjumused ja lugemishuvi. Eesmärgi saavutamiseks esitati neli uurimisküsimust.

1. Milline on erinevus 1.-3. klassi poiste ja tüdrukute lugemissageduses?
2. Kuidas on seotud õpilaste hinnang oma lugemisoskusele raamatute lugemise sagedusega?
3. Kuidas erinevad poiste hoiakud lugemise suhtes tüdrukute hoiakutest?
4. Millised tekstiliigid pakuvad 1.-3. klassi õpilastele enam huvi?

Metoodika

Käesoleva magistritöö puhul kasutati kvantitatiivse uurimistöö põhimõtet, milleks on arvandmete põhjal üldiste näitajate uurimine, et keskenduda uuritavale probleemile põhjalikult (Õunapuu, 2014).

Valim

Uuringu valimisse kuulusid I kooliastme õpilased ühest Haapsalu linna koolist, millega uurijal oli eelnevalt olnud tihedam kontakt. Mugavusvalimist jäid välja õpiraskustega klasside õpilased. Mugavusvalim võimaldab koostööd teha uurijale kergesti kättesaadavate huvialustega (Õunapuu, 2014). Kokku osales uuringus 106 õpilast, kellest 53 (50%) olid poisid ning 53 (50%) olid tüdrukud. Küsimustikule vastajate hulgast moodustasid 1. klasside õpilased 34%, 2. klasside õpilased 35.8% ning 3. klasside õpilased 30.2% (tabel 1).

Tabel 1. Poiste ja tüdrukute jaotus klassiti

	1. klass (N = 36)	2. klass (N = 38)	3. klass (N = 32)
Poisid (N = 53)	14	21	18
Tüdrukud (N = 53)	22	17	14

Mõõtevahend

Uuringu läbiviimiseks kasutati mõõtevahendina töö autori poolt koostatud küsimustikku (lisa 1). Küsimustikus oli 21 väidet, millele tuli õpilasel anda hinnang 5-pallisel Likerti-tüüpi skaalal (1 – ei ole nõus, 2 – pigem ei ole nõus, 3 – nii ja naa, 4 – pigem olen nõus, 5 – olen nõus), kas antud väide käib tema kohta või mitte. Teooriast lähtuvalt (Cunningham & Stanovich, 1991; Coles & Hall, 2002; Leppänen, Aunola & Nurmi, 2005; Tire et al., 2010; Kalda, 2011; Puksand, 2012; Puksand, 2012; Rebane, 2012) olid väited jaotatud viite plokki: hinnang oma lugemisoskusele, hinnang lugemisele kui tegevusele (eraldi positiivsed ja negatiivsed väited), ülevaade õpilaste eelistatud lastekirjanduse liikidest ja hinnang oma lugemissagedusele. Taustaandmetena paluti õpilasel kirjutada klass, kus õpitakse, ja sugu.

Saamaks eksperthinnanguid, edastati esmane küsimustik kahele klassiõpetajale (mõlemal töökogemust üle 10 aasta), kelle tähelepanekuid küsimustiku muutmisel arvestati. Küsimustiku väidete sisulise täpsuse tagamiseks viidi läbi kaks pilootuuringut kahe erineva klassikomplekti õpilastega (N=18, N=12), millest saadud tagasisidet kasutati küsimustikus sisalduvate väidete sõnastuse korrigeerimiseks. Näiteks väide *Olen hea lugeja* sõnastati ümber järgmiselt: *Olen kiire lugeja*. Kuigi kiirus lugemisel ei peegelda alati õpilase lugemisoskust, oli uus väide õpilase jaoks konkreetsem ning ühtselt mõistetav. Küsimustiku neljandas plokkis uuriti laste hinnanguid erinevatele tekstižanritele toetudes Mürseppa (1998) jaotusele ja põhikooli riiklikus õppekavas (2011) väljatoodule. Küsimustikus muudeti kasutatud tekstiliikide nimetusi sedasi, et võimalikult paljud õpilased aru saaksid, missuguse tekstiga on tegemist, näiteks realistliku kirjanduse puhul kasutati väljendit *raamatud päris elust*, fantaasiakirjanduse puhul väljendit *raamatud väljamõeldud tegelastega*. Tabel 2 annab täpsema ülevaate pilootuuringu järel välja kujunenud küsimustiku plokkidest ja nende sisemisest reliaablusest (Cronbachi alfa), mis arvutati välja teise pilootuuringu vastuste põhjal. Kui alfa on vahemikus 0.7 – 0.95, võib küsimustikku pidada usaldusväärseks, madalamad väärtused on aksepteeritavad, kui skaalal on vähem küsimusi (Tavakol & Dennick, 2011).

Tabel 2. Küsimustiku viis plokki, väidete arv igas plokis, näidisväide ja ploki reliaablus

Mida mõõdab	Väidete arv	Näide küsimustikust	α
Lapse hinnang oma lugemisoskusele	4	Ma saan loetust kohe aru.	.582
Lapse hinnang lugemisele kui tegevusele (positiivsed väited)	6	Vabal ajal loen meelsasti raamatuid.	.813
Lapse hinnang lugemisele kui tegevusele (negatiivsed väited)	4	Lugemine on minu jaoks igav.	.750
Lapse hinnangud erinevatele tekstižanritele	6	Mulle meeldivad raamatud päris elust.	.706
Lapse hinnang oma lugemissagedusele	1	Loen iga päev raamatuid.	-

Märkused. α = Cronbachi alfa

Pilootuuringu küsimustikus oli skaalal *nii ja naa* variandi asemel *ei oska öelda*. Küsimustikus muudeti vastusevarianti, kuna suur osa vastajatest kasutasid *ei oska öelda* varianti väga palju. Pilootuuringute tulemusi selle magistritöö lõppuurimuses ei kasutatud.

Uuringu protseduur ja andmeanalüüs

Küsimustikud (N = 127) viidi uurija poolt koolidesse paber kandjal 23. märtsil 2018, mil uuring ka läbi viidi. Eelnevalt võeti ühendust kooli direktoriga, kes andis loa uuringu läbiviimiseks koolis ning edastas e-kirja lastevanematele, kellelt küsiti nõusolekut oma lapse osalemise kohta uuringus. Küsimustikud edastati õpilastele klassiõpetajate poolt, kellele oli antud kirjalikud juhendid küsimustike täitmise läbiviimiseks. Juhendis oli kirjas umbkaudne küsimustiku täitmisele kuluv aeg ja oluline info õpilasele – anonüümsus tagatud, individuaalne töö, õigeid ja valesid vastuseid ei ole, küsimustik on kahepoolne ja vastata tuleb igale küsimusele (lisa 2). Küsimustike täitmisele kulus õpilastel umbkaudu 15 minutit. Kooli viidud küsimustikest tagastati vastatult 106 küsimustikku (83.5%) kinnistes ümbrikes uurijale. Küsimustiku täitmine oli vabatahtlik ja anonüümne.

Andmed sisestati ning korrigeeriti programmiga Microsoft Excel 2010 ning analüüsiti statistikapaketiga IBM SPSS Statistics 25. Tulemuste interpreteerimiseks kasutati kirjeldavat statistikat (nt protsendid), statistiliselt oluliste erinevuste leidmiseks Mann-Whitney U testi (2 independent samples test), et võrrelda omavahel kahe grupi hinnanguid ning väidetevaheliste seoste leidmiseks Spearmani astakkorrelatsiooni, võrdlustestina mitteparameetrilist Friedmani testi ja Wilcoxon'i märgitesti. Mitteparameetrilisi teste kasutati, kuna võrreldavad grupid ei olnud võrdsed.

Tulemused

Esimese kooliastme õpilaste raamatute lugemissagedus

Esiteks sooviti teada saada, milline on erinevus 1.-3. klassi poiste ja tüdrukute lugemissageduses. Selleks analüüsiti õpilaste endi hinnanguid oma raamatute lugemise sageduse kohta. Kirjeldava statistika abil selgitati välja, et kõige enam valiti varianti *loen mitu korda nädalas* – 27 tüdrukut (26.2 % kõigist vastanutest) ja 15 poissi (14.5 % kõigist vastanutest), kõige vähem varianti *ei loe üldse* – 0 tüdrukut (0% kõigist vastanutest) ja 4 poissi (3.9% kõigist vastanutest). Vastused protsentuaalselt kõikide õpilaste kohta ja tüdrukute-poiste kohta eraldi on esitatud tabelis 3 ning vastused klasside ja soo kaupa on esitatud tabelis 4.

Tabel 3. Esimese kooliastme õpilaste lugemise sageduse jaotus

Väide	Poisid (N = 51)		Tüdrukud (N = 52)		Kõik õpilased (N = 103)	
Loen iga päev.	22.6%	12	22.6%	12	22.6%	24
Loen mitu korda nädalas.	28.3%	15	50.9%	27	39.6%	42
Loen korra nädalas.	26.4%	14	13.2%	7	19.8%	21
Loen korra kuus.	11.3%	6	11.3%	6	11.3%	12
Ei loe üldse.	7.5%	4	0%	0	3.8%	4

Tabel 4. Õpilaste hinnangud oma lugemissagedusele klasside ja soo lõikes

Väide	1. klasside		2. klasside		3. klasside	
	P (%)	T (%)	P (%)	T (%)	P (%)	T (%)
Loen iga päev.	21.4	27.3	14.3	23.5	33.3	14.3
Loen mitu korda nädalas.	21.4	45.5	38.1	58.8	22.2	50.0
Loen korra nädalas.	42.9	9.1	19.0	5.9	22.2	28.6
Loen korra kuus.	7.1	13.6	14.3	11.8	11.1	7.1
Ei loe üldse.	-	-	9.5	-	11.1	-

Märkus: P – poisid, T – tüdrukud

Leidmaks, milline erinevus on 1.-3. klassi poiste ja tüdrukute lugemise sageduses, võrreldi terve esimese kooliastme tüdrukute lugemissagedust poiste lugemissagedusega. Lugemissagedust puudutava väite puhul oli tegemist Likert-tüüpi skaalaga, kus õpilane pidi valima ühe sobiva vastusevariant (5 – loen iga päev, 4 – loen mitu korda nädalas, 3 – loen korra nädalas, 2 – loen korra kuus, 1 – ei loe üldse). Mann-Whitney U testiga õpilaste vastuseid analüüsides selgus, et kahe grupi (poiste ja tüdrukute) vahel statistilist olulist erinevust ei ilmnenud ($U=1152.500$, $p=.096$). Seega puudub erinevus esimese kooliastme poiste ja tüdrukute lugemise sageduses.

Võrdlemaks, kas poiste ja tüdrukute lugemise sageduses ilmneb klassiti statistilisi erinevusi, analüüsiti Mann-Whitney U testiga 1., 2. ja 3. klasside vastused eraldi. Selgus, et 2. klassides õppivate tüdrukute ja poiste lugemissageduses oli kõige suurem erinevus, ent statistiliselt oluline

erinevus puudus ($U=122.000$, $p=.078$). Statistiliselt oluline erinevus poiste ja tüdrukute lugemise sageduses puudus ka esimestes ($U=123.000$, $p=.296$) ja kolmandates klassides ($U=125.000$, $p=.969$).

Lugemisoskuse seos lugemissagedusega

Teiseks, et välja selgitada seos õpilase lugemisoskuse ja lugemissageduse vahel, uuriti esmalt 1.-3. klasside tüdrukute ja poiste hinnanguid oma lugemisoskusele. Selleks kasutati kirjeldavat statistikat. Üldiselt hindasid õpilased oma lugemisoskust positiivselt, tabelist 5 selgub, et poisid hindavad oma lugemisoskust mõnevõrra kõrgemalt kui tüdrukud. Väitega *Olen kiire lugeja* nõustus 62.2% poistest ja 58.5% tüdrukutest ning väitega *Tihti loen ühte lõiku mitu korda* ei nõustunud pooled poistest (50.9%), tüdrukutest ei nõustunud väitega 60.4%.

Tabel 5. Õpilaste hinnangud oma lugemisoskusele esimese kooliastme lõikes

Väide	Sugu	Nõus/ Pigem nõus (%)	Nii ja naa (%)	Pigem ei ole nõus/ Ei ole nõus (%)
Olen kiire lugeja.	Poiss	62.2	30.2	7.5
	Tüdruk	58.5	35.8	5.7
Vajan raamatute lugemisel abi.	Poiss	5.7	20.8	71.7
	Tüdruk	5.7	26.4	68.0
Ma saan loetust kohe aru.	Poiss	47.2	45.3	3.8
	Tüdruk	43.4	49.1	5.7
Tihti loen ühte lõiku mitu korda.	Poiss	22.7	22.6	50.9
	Tüdruk	17.0	22.6	60.4

Järgnevalt kasutati kirjeldvat statistikat, et selgitada välja õpilaste hinnangud lugemisoskust hõlmavatele väidetele klasside kaupa (tabel 6). Kõige kõrgemalt hindavad oma lugemisoskust kolmandate klasside õpilased ning võrreldes 2. klasside õpilastega, hindavad 1. klasside õpilased end kõrgemalt.

Tabel 6. Väidetega nõustujate (positiivsed) protsendid klasside lõikes

Väide	1. klassid (N=36) (%)	2. klassid (N=38) (%)	3. klassid (N=32) (%)
Olen kiire lugeja.	52.8	52.6	78.2
Vajan raamatute lugemisel abi.	5.6	10.6	-
Ma saan loetust kohe aru.	47.2	42.2	46.9
Tihti loen ühte lõiku mitu korda.	25.0	18.4	15.7

Tegemaks kindlaks seost esimese kooliastme õpilaste lugemisoskuse ja lugemissageduse vahel, kasutati analüüsiks Spearmani astakorrelatsiooni. Kõrvutades õpilaste hinnangud oma lugemisoskusele hinnangutega lugemissagedusele selgus, et lugemisoskuse ja lugemise sageduse vahel puudus statistiliselt oluline korrelatsioon ($\rho=.043$, $p=.665$). Korrelatsioon puudus ka 1. ($\rho = -.057$, $p=.751$) ja 2. klasside ($\rho = -.150$, $p=.376$) õpilaste eraldi võrdlemisel. Kolmandate klasside õpilaste puhul esines lugemissageduse ja lugemisoskuse vahel korrelatsioon ($\rho = .393^*$, $p=.026$).

Õpilaste hoiakud lugemise suhtes

Kolmandaks uuriti õpilaste hoiakuid lugemise kui tegevuse suhtes ja selgitati välja erinevused poiste ja tüdrukute hoiakute vahel. Selleks tehti esmalt kirjeldavad analüüsid kogu esimese kooliastme kohta. Selgus üldine positiivne hoiak lugemise suhtes (tabel 7) – kõige enam nõustuti väitega, et raamatute lugemine tuleb kasuks, millele vastas *nõustun* või *pigem nõustun* 88 õpilast (83.8%), sama arv õpilasi leidis, et raamatute lugemine tuleb kasuks. Positiivset hoiakut raamatutesse tõestavad ka vastused väidetele *põnevaid raamatuid ei ole olemas* (mittenõustujaid 85.7% vastajatest) ja *lugemine on minu jaoks igav* (mittenõustujaid 67.9% vastajatest).

Võrdlemaks esimese kooliastme tüdrukute ja poiste hinnanguid lugemise suhtes analüüsiti eraldi positiivseid (tabel 7) ja negatiivseid väiteid (tabel 8) Mann-Whitney U testiga. Statistiliselt olulised erinevused tüdrukute ja poiste vastuste vahel ilmneseid väidete *mulle meeldib lugeda* ($p < .01$), *lugemine on minu jaoks tore* ($p < .01$), *raamatute lugemine tuleb mulle kasuks* ($p < .05$) ning *lugemine on minu jaoks igav* ($p < .01$). Viimase väitega nõustus 12 poissi (22.6%) ja 4 tüdrukut (7.6%), kusjuures mittenõustujaid oli vastavalt 23 (43.4%) ja 35 (66.0%). Tüdrukud hindasid positiivseid väiteid lugemise kohta kõrgemalt kui poisid ning poisid hindasid negatiivseid väiteid kõrgemalt kui tüdrukud.

Tabel 7. Poiste ja tüdrukute hinnangud lugemisele (positiivsed väited)

Väide	Sugu	5 (%)	4 (%)	3 (%)	2 (%)	1 (%)	U	p
Mulle meeldib raamatuid lugeda.	Poiss	35.8	17.0	18.9	7.5	20.8	996.500	.006**
	Tüdruk	56.6	15.1	22.6	3.8	1.9		
Lugemine on minu jaoks tore.	Poiss	39.6	5.7	37.7	9.4	7.5	978.500	.006**
	Tüdruk	52.8	26.4	15.1	1.9	1.9		
Vabal ajal loen meelsasti raamatut.	Poiss	20.8	9.4	39.6	13.2	17.0	1062.500	.024*
	Tüdruk	24.5	24.5	39.6	7.5	3.8		
Mulle meeldib, kui õpetaja annab meile tunnis jutte või luuletusi lugeda.	Poiss	39.6	15.1	28.3	5.7	11.3	1061.000	.029*
	Tüdruk	58.5	13.2	17.0	7.5	1.9		
Mulle meeldib loetud raamatut teistele tutvustada.	Poiss	45.3	11.3	22.6	5.7	15.1	1293.000	.454
	Tüdruk	47.2	22.6	15.1	3.8	11.3		
Raamatute lugemine tuleb mulle kasuks.	Poiss	54.7	17.0	15.1	5.7	5.7	1049.500	.012*
	Tüdruk	75.5	18.9	3.8	-	1.9		

Märkused. 5 – olen nõus, 4 – pigem olen nõus, 3 – nii ja naa, 2 – pigem ei olen nõus, 1 – ei ole nõus
p – statistiline erinevus (* p < .05, ** p < .01, *** p < .001)

Tabel 8. Poiste ja tüdrukute hinnangud lugemisele (negatiivsed väited)

Väide	Sugu	5 (%)	4 (%)	3 (%)	2 (%)	1 (%)	U	p
Lugemine on minu jaoks igav.	Poiss	11.3	11.3	24.5	9.4	43.4	992.500	.004**
	Tüdruk	3.8	3.8	9.4	17.0	66.0		
Põnevaid raamatuid ei ole olemas.	Poiss	9.4	3.8	7.5	5.7	73.6	1188.000	.081
	Tüdruk	3.8	-	3.8	5.7	84.9		
Ma loen raamatuid ainult sellepärast, et õpetaja palub.	Poiss	24.5	11.3	11.3	15.1	37.7	1187.500	.204
	Tüdruk	9.4	9.4	15.1	24.5	39.6		

Märkused. 5 – olen nõus, 4 – pigem olen nõus, 3 – nii ja naa, 2 – pigem ei olen nõus, 1 – ei ole nõus
p – statistiline erinevus (* p < .05, ** p < .01, *** p < .001)

Võrdlemaks, kuidas erinevad esimeses kooliastmes tüdrukute ja poiste hoiakud lugemise suhtes, analüüsiti väiteid ühtse plokinä (positiivseid ja negatiivseid) Mann-Whitney U testiga, mil välja jäeti üks väide (*Lugemine on minu jaoks tüütu*). Selgus, et poiste ja tüdrukute hoiakutes esineb statistiliselt oluline erinevus (U=1075.500, p < .037). Eraldi võrreldi poiste ja tüdrukute hoiakuid ka klasside kaupa ning selgus, et 1. klassides (U=106.500, p=.121) ja 3. klassides (U=123.000, p=.909) statistiliselt olulist erinevust ei ilmnenud. 2. klasside poiste ja tüdrukute puhul oli erinevus kõige suurem (U=114.500, p=.059), kuid erinevus polnud statistiliselt oluline.

Lastekirjanduse žanrite hindamine

Käeolevas magistritöös uuriti neljandana, millised tekstiliigid 1.-3 klassi õpilastele enam huvi pakuvad. Kirjeldava statistika abil selgitati välja õpilaste hinnangud erinevatele lastekirjanduse žanritele (tabel 9).

Tabel 9. Õpilaste hinnangud lastekirjanduse žanritele

Mulle meeldivad...	5 (%)	4 (%)	3 (%)	2 (%)	1 (%)	SD
...muinasjuturaamatud.	35.8	17.0	13.2	14.2	18.9	1.552
...raamatud väljamõeldud tegelastega.	57.5	16.0	15.1	5.7	3.8	1.135
...raamatud päris elust.	44.3	13.2	25.5	8.5	5.7	1.258
...raamatud teadusest ja loodusest.	38.7	19.8	29.2	4.7	5.7	1.178
...ajakirjad	14.2	10.4	31.1	12.3	30.2	1.392
...luuletused.	37.7	17.0	20.8	12.3	11.3	1.399

Märkused. 5 – olen nõus, 4 – pigem olen nõus, 3 – nii ja naa, 2 – pigem ei olen nõus, 1 – ei ole nõus
SD – standardhälve

Enim meeldivad õpilastele raamatud väljamõeldud tegelastega (57.5%) ja raamatud päris elust (44.3%). Kõige madalamalt hinnati ajakirju (keskväärtuseks 2.64).

Võrdlemaks õpilaste hinnanguid erinevatele tekstiliikidele, analüüsiti väiteid ühtse plokina Friedmani testiga. Selgus, et 1.-3. klassi õpilaste eelistused žanritele on statistiliselt oluliselt erinevad ($p=.000$). Õpilaste hinnang ajakirjadele oli madalam võrreldes teiste küsimustikus pakutud tekstiliikidega. Selgitamaks, missuguste tekstiliigi paaride vahel ilmneb statistilisi erinevusi, kasutati Wilcoxon'i märgitesti (tabel 10).

Tabel 10. Žanritevahelised erinevused

Mulle meeldivad... (positiivne protsent)	...muinasjutu- raamatud.	...raamatud väljamõeldud tegelastega.	...raamatud päris elust.	...raamatud teadusest ja loodusest.	...ajakirjad.	...luuletused.
...muinasjuturaamatud. (52,8%)		p=.000***	p=.007**	p=.004**	p=.000***	p=.150
...raamatud väljamõeldud tegelastega. (73,5%)	p=.000***		p=.015*	p=.006**	p=.000***	p=.000***
...raamatud päris elust. (57,5%)	p=.007**	p=.015*		p=.521	p=.000***	p=.115
...raamatud teadusest ja loodusest. (58,5%)	p=.004**	p=.006**	p=.521		p=.000***	p=.090
...ajakirjad. (24,6%)	p=.000***	p=.000***	p=.000***	p=.000***		p=.000***
...luuletused. (54,7%)	p=.150	p=.000***	p=.115	p=.090	p=.000***	

Märkused. p – statistiline erinevus (* p < .05, ** p < .01, *** p < .001)

Kõige kõrgemalt hinnati fantaasiakirjandust (*raamatud väljamõeldud tegelastega*), mille kõrvutamisel kõikide teiste väljapakutud tekstiliikidega ilmnes, et fantaasiakirjandust hinnatakse teiste žanritega võrreldes kõrgemalt, ilmnes statistiliselt oluline erinevus. Võrreldes ajakirju teiste tekstiliikidega, ilmes samuti kõikide teiste liikide puhul statistiliselt oluline erinevus. Tõepoolest hinnatakse fantaasiakirjandust kõige kõrgemalt ning ajakirju kõige madalamalt.

Muinasjuturaamatuid hinnati samuti madalamalt ning ilmnes statistiliselt oluline erinevus 4 liigi puhul, kuid mitte luuletuste. Viimasena nimetatud tekstiliik ja muinasjutud said üsna võrdväärse tulemuse.

Arutelu

Esimeses kooliastmes kujunevad õpilastel lugemisega seotud hoiakud ja harjumused, mis edaspidi võivad avaldada mõju õpilaste toimetulekule koolis ja edaspidises elus. Käesoleva magistritöö eesmärgiks oli välja selgitada nii 1.-3. klassi õpilaste hinnangud oma lugemisoskusele ja hoiakud lugemise suhtes kui ka lastekirjanduse lugemise harjumused ja lugemishuvi. Õpilaste vastustest selgus, et esimese kooliastme õpilastel on hoiak lugemisele positiivne ning tüdrukute ja poiste lugemissageduse vahel statistilisi olulisi erinevusi ei ilmnenu, kuid tüdrukud hindavad lugemist kui tegevust siiski kõrgemalt kui poisid. Lisaks leiti, et õpilased väärtustavad enim fantaasiakirjandust, realistlikku kirjandust ja looduse või teadusega seonduvaid tekste, vähem väärtustatakse ajakirju ning muinasjutte.

Esiteks sooviti teada saada, milline on erinevus 1.-3. klassi poiste ja tüdrukute lugemissageduses. Uuringu põhjal statistilisi olulisi erinevusi esimese kooliastme tüdrukute ja poiste lugemise sageduse vahel ei esinenud, seega erinevus puudub. Töö tulemus on vastuolus varasemate uurimustega, millest on selgunud, et esimese kooliastme lõpust alates on tüdrukute lugemissagedus võrreldes poistega kõrgem (Tercanlioglu, 2001; Logan & Johnston, 2009; Tire, Puksand, Henno, & Lepmann, 2010; Kalda, 2011; Puksand, 2012; Rebane, 2012; Tire et al., 2013). Näiteks Logan ja Johnston (2009) uurisid 10-aastaste õpilaste lugemisoskusi, lugemissagedust ja hoiakuid lugemise suhtes. Uurijad tõdesid, et tüdrukud loevad võrreldes samaealiste poistega tihedamini, kuigi erinevus kahe soo vahel ei olnud väga suur, oli siiski tegemist statistiliselt olulise erinevusega.

Käesoleva uurimuse tulemuse põhjal võib eeldada, et esimeses kooliastmes ei esine tüdrukute ja poiste lugemise sageduse vahel olulisi erinevusi. Peamised erinevused ilmnevad hilisemas koolielus – õpilased kipuvad vanemaks saades vähem raamatuid lugema (Coles & Hall, 2002). Seda on võimalik põhjendada varasemalt leituga, et erinevused õpilaste lugemishuvis ilmnevad vanemaks saades (Eccles, Wigfield, Harold, & Blumenfeld, 1993). Lugemine on nõudlik tegevus, mil lugeja peab olema tegevusele keskendunud, omama järjepidevat huvi ja järjepidevust (McGeown et al., 2015), seega on lugemise puhul tingivaks asjaoluks kognitiivse arengu järk, mis erineb poistel samaealiste tüdrukutega (Below et al., 2010; Logan & Johnston, 2010). Tüdrukutel on lugedes suurem eeldus eduelamusele ning motivatsiooni tekkimisele. Varasemalt on tõdetud, et motivatsioon on lugemishuvi ja lugemise sageduse puhul määravaks (Logan & Medford, 2011; Wigfield & Guthrie, 2010).

Õpilaste puhul räägitakse vaba aja kasutusest, mil õpilased eelistavad raamatute lugemisele mõnda teist tegevust, näiteks arvutis mängimine ja huviringid (Luhari & Sõrmus, 2001; Majid & Tan, 2008; Vasser, 2007). Käesolevast uurimusest selgus, et raamatuid loeb iga päev või mitu korda

nädalas ligi kolmveerand tüdrukutest ja veidi üle poole poistest. 2. klassides õppivate poiste ja tüdrukute puhul oli erinevus kõige suurem, ent statistiliselt oluline erinevus puudus. Sama võib väita terve esimese kooliastme kohta – poiste ja tüdrukute lugemissageduse erinevus pole statistiliselt oluline. Üle poolte õpilaste loeb raamatuid iga päev või mitu korda nädalas. See arv võiks olla esimese kooliastme puhul kõrgem.

Teiseks sooviti teada saada, kuidas on seotud õpilaste hinnang oma lugemisioskusele raamatute lugemise sagedusega. Selgus, et esimese kooliastme puhul puudub õpilaste lugemisõskuse ja lugemissageduse vahel seos. Samuti ei ilmenud seost ka esimeste ja teiste klasside eraldi võrdlemisel. Küll aga ilmnas korrelatsioon kolmandate klasside õpilaste võrdlemisel. Selline tulemus oli osaliselt kooskõlas varem leitudga – kõige edukamad lugejad on need õpilased, kes loevad iseseisvalt ja mõnutunde eesmärgil ilu- ja/või teabekirjandust (Cunningham & Stanovich, 1991; Leppänen, Aunola, & Nurmi, 2005; Tire et al., 2010, Tire et al., 2013). Uurimustes on tõdetud, et lugemisõskuse ja lugemissageduse vahel on tugev seos – õpilased, kes loevad tihedamini, omavad laiemat sõnavara, paremat tekstimõistmist, suulist soravust vesteldes (Logan & Johnston, 2009; Mullis et al., 2012). Parema lugemisõskusega õpilased loevad suurema tõenäosusega kooliväliselt ehk laste lugemisõskus ennustab nende lugemishuvi (Leppänen, Aunola, & Nurmi, 2005). Coles ja Halli (2002) uuringust selgus laste positiivne hinnang oma lugemisõskusele, ka käesoleva uurimuse tulemuste põhjal näevad lapsed ennast heade lugejatena.

Eelnevalt nimetatud uuringute puhul on uuringute läbiviijad hinnanud õpilaste lugemisõskust eraldi seisvate ülesannete ja testide põhjal, kuid käesoleva töö autor palus õpilastel oma lugemisõskust ise hinnata ning sellest asjaolust on tulemused mõjutatud. Küsimustiku vastuste hulgas oli tähelepanuväärne on iga väite puhul vastusevariandi *nii ja naa* valinute hulk. Nendest vastustest peegeldub õpilaste ebakindlus enda lugemisõskuse hindamisel. Võib väita, et kolmanda klassi õpilased oskavad oma lugemisõskust paremini hinnata kui nooremad õpilased ning sellest tulenes statistiliselt oluline erinevus. Tulemustest nähtus, et poisid on oma lugemisõskuse hindamisel võrreldes tüdrukutega vähem kriitilised, poisid hindavad oma lugemisõskust mõnevõrra kõrgemalt kui tüdrukud. See pole kooskõlas lugemisõskuse uuringutega, milles on täheldatud tüdrukute kõrgemat lugemisõskust võrreldes poistega (Below et al., 2010; Bozack, 2011; Logan & Johnston, 2009; Tire et al., 2010; Uibu & Männamaa, 2014; Watson et al., 2010).

Kolmandaks sooviti teada saada, kuidas erinevad poiste hoiakud lugemise suhtes tüdrukute hoiakutest. Analüüsist selgus, et tüdrukud hindavad lugemist kui tegevust kõrgemalt, erinevus oli ka eraldi positiivsete ja negatiivsete väitete puhul. Tüdrukud hindasid positiivseid väiteid lugemise kohta kõrgemalt kui poisid ning poisid hindasid negatiivseid väiteid kõrgemalt kui tüdrukud. Sellest võib järeldada, et tüdrukud hindavad lugemist kui tegevust võrreldes samaealiste poistega kõrgemalt. Sama on leidnud ka teised autorid – kuigi nooremad õpilased loevad võrreldes vanemate

õpilastega rohkem (Coles & Hall, 2002; Eccles et al., 1993; Mullis, Martin, & Drucker, 2012), on tüdrukute ja poiste lugemishuvi vahel märgata erinevusi. Tüdrukutel on üldjuhul kõrgem lugemishuvi ning nad loevad tihedamini kui poisid (Eccles et al., 1993; Coles & Hall, 2002; Logan & Johnston, 2009; Tire et al., 2010; Kalda, 2011; Puksand, 2012; Rebane, 2012; Uiga, 2013). Käesolevas magistritöös leidis kinnitust asjaolu, et kuigi põhilised muutused õpilaste hoiakutes lugemise suhtes toimuvad vanemaks saades (McKenna et al., 1995; Mullis et al., 2012), on juba esimeses kooliastmes märgata poiste ja tüdrukute hoiakute vahelisi erinevuse lugemise suhtes.

Neljandaks sooviti teada saada, millised tekstiliigid pakuvad 1.-3. klassi õpilastele enam huvi. Selgus, et õpilaste eelistustes žanritele on statistiliselt olulisi erinevusi. Varasemalt on leitud, et nooremad lugejad eelistavad lugeda lastele mõeldud proosat, näiteks juturaamatuid (Majid & Tan, 2008; Awais & Ameen, 2013) ning vanemaks saades eelistatakse mitteilukirjanduslike tekste, näiteks informatiivsed tekstid (Coles & Hall, 2002). Käesoleva uuringu tulemuste põhjal pakuvad õpilastele enam huvi raamatud väljamõeldud tegelastega, päris elust ning teadusest ja loodusest. Madalamalt hinnati muinasjuttude ja ajakirjade lugemist. Uurimuse tulemused ei ole kooskõlas laialdaselt levinud teoriga, mil Bühler (1918) jagas lugejatüübid noorsoo kirjanduse lugejate seas erinevateks igadeks: 8-9-aastased kuuluvad muinasjuttude- ja 10-11-aastased robinsoni-ikka – vanuse järgi on tegemist 1.-3. klasside õpilastega (viidatud Mürsepp, 2003). Bühler leidis, et muinasjutu-iga on haripunktis 10.-11. eluaastate vahel ning muinasjuttude kõrval tekib laste huviorbiidile päriselulisus raamatutes. Erinevusi Bühleri 1918. aasta teooria ja käesoleva uurimuse tulemuste vahel võib selgitada laste huvide muutumisega. Tõsiasi on, et tänapäeva lapsed ning nende huvid erinevad saja aasta taguste laste omadest.

Töö piirangud ja soovitused edaspidisteks uuringuteks

Magistritöö üheks piiranguks on asjaolu, et uuring viidi läbi vaid ühes Haapsalu linna koolis, seetõttu ei saa tulemusi üldistada kõikidele Eesti esimese kooliastme õpilastele. Lisaks võib piiranguks pidada õpilaste hinnangute uurimist, kuna 1.-3. klassi õpilased ei pruugi osata oma oskusi hinnata. Ka *nii ja naa* vastustest peegeldus õpilaste ebakindlus enda lugemisoskuse hindamisel. Õpilased täitsid küsimustikke iseseisvalt ning neil võis tekkida arusaamatusi väidete mõistmisel, sellest tulenevalt võib kolmandaks piiranguks pidada küsimustiku mõistmist. Tulevikus võib lugemisharjumusi uurida mitmes maakonnas ja rohkemate õpilastega ning lugemisoskust hinnata testide põhjal, et saada usaldusväärsemat informatsiooni.

Töö praktiline väärtus

Vaatamata asjaolule, et uurimuse tulemused pole üldistatavad, pakub käesolev magistritöö olulist infot klassi- ja eesti keele õpetajatele ning küsitletud õpilaste lapsevanematele, kes soovivad saada ülevaadet 1.-3. klassi õpilaste lugemisharjumustest – kui tihti ja mida õpilased loevad, kuidas lugemisse suhtutakse ja kuidas ennast kui lugejat nähakse.

Tänuõnad

Tänan Haapsalu kooli juhtkonda, õpetajaid ja õpilasi, kes olid küsimustike täitmisega seotud.

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:

Kuupäev: 21.05.2018

Kasutatud kirjandus

- Ahmadi, M. R., Ismail, H. N., & Abdullah, M. K. K. (2013). The relationship between students' reading motivation and reading comprehension. *Journal of Education and Practice*, 4(16), 8–17.
- Anderson, R.C., Wilson, P.T., Fielding, L.G. (1988). Growth in reading and how children spend their time outside of school. *Reading Research Quarterly*, 23, 285–303.
- Awais, S. & Ameen, K. (2012). The Reading Preferences of Primary School Children in Lahore. *Pakistan Journal of Library and Information Science*, 14, 38–43.
- Below, J. L., Skinner, C. H., Fearington, J. Y., & Sorell, C. A. (2010). Gender differences in early literacy: Analysis of kindergarten through fifth-grade dynamic indicators of basic early literacy skills probes. *School Psychology Review*, 39, 240–257.
- Bozack, A. (2011). Reading between the lines: Motives, beliefs and achievement in adolescent boys. *The High School Journal*, 94, 58–76.
- Cambria, J., & Guthrie, J. T. (2010). Motivating and engaging students in reading. *The NERA Journal*, 46(1), 16–29.
- Clark, C., & Foster, A. (2005). *Children's and Young People's Reading Habits and Preferences: the who, what, why, where and when*. London: National Literacy Trust.
- Coles, M. & Hall, C. (2002). Gendered readings: Learning from children's reading choices. *Journal of Research in Reading*, 25(1), 96–108.
- Cunningham, A.E. & Stanovich, K.E. (1991). Tracking the unique effects of print exposure in children: Associations with vocabulary, general knowledge, and spelling. *Journal of Educational Psychology*, 83, 264–274.
- Davila, D., & Patrick, L. (2010). Asking the experts: What children have to say about their reading preferences. *Language Arts*, 87, 199–210.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., Harold, R., & Blumenfeld, P. B. (1993). Age and gender differences in children's self-and task perceptions during elementary school. *Child Development*, 64, 830–847.
- Eesti keele seletav sõnaraamat (s.a.). Külastatud aadressil <http://www.eki.ee/dict/ekss/>.
- Fraumeni-McBride, J. P. (2017). The Effects of Choice on Reading Engagement and Comprehension for Second- and Third-Grade Students: An Action Research Report. *Journal of Montessori Research*, 3(2), 19–38.
- Gottfried, A., Fleming, J. S., & Gottfried, A. W. (2001). Continuity of academic intrinsic motivation from childhood to late adolescence: a longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 93, 3–13.
- Guthrie, J. T. (2004). Classroom contexts for engaged reading: An overview. In J. T. Guthrie, A.

- Wigfield, & K. C. Perencevich (Eds.), *Motivating reading comprehension: Concept-oriented reading instruction* (pp. 1–24). Mahwah, NJ: Erlbaum Publishers.
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research*, 3 (pp. 403–422). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Halonen, A., Aunola, K., Ahonen, T., & Nurmi, J.-E. (2010). The role of learning to read in the development of problem behaviour: A cross-lagged longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 76(3), 517–534.
- Hiiepuu, E., & Mürsepp, M. (2010). *Lugemisoskuse kujundamisest I kooliastmes*. Külastatud aadressil <https://oppekava.innove.ee/lugemisoskuse-kujundamisest-i-kooliastmes/>
- Hyatt, K. (2002). Reading boys. *UMaine Today*, 2(1), 12–13.
- Jürimäe, M. (2003). *Lugema õpetamise metoodika*. Tallinn: Künnimees.
- Kalda, I. (2011). *Lugemine teises kooliastmes: poiste ja tüdrukute vahelised erinevused*. Publitseerimata magistr töö. Tartu Ülikool.
- Karell, K. (2014). *Suur Peeter ja Väike Peeter – muinasjutt esimeses klassis*. Külastatud aadressil http://www.luts.ee/noorteleht/ettekanded/2014.Muinasjutt_esimeses_klassis.Kai_Karell.pdf
- Kirby, J. R., Ball, A., Geier, B. K., Parrila, R., & Wade-Woolley, L. (2011). The development of reading interest and its relation to reading ability. *Journal of Research in Reading*, 34(3), 263–280.
- Krusten, R. (1995). *Eesti lastekirjandus*. Tartu: Elmatar.
- Krusten, R., Kumberg, K., Mürsepp, M., Niitra, M., Ojala, H., Palm, J., Reidolv, M., Tarrend, A. (2006). *Lastekirjanduse sõnastik*. Tallinn: Eesti Lastekirjanduse Teabekeskus.
- Leppänen, U., Aunola, K., & Nurmi, J.-E. (2005). Beginning readers' reading performance and reading habits. *Journal of Research in Reading*, 28, 383–399.
- Lerkkanen, M.-K. (2007). *Lugema õppimine ja õpetamine alus- ja algõpetuses*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Logan, S. & Johnston, R. (2009). Gender differences in reading ability and attitudes: Examining where these differences lie. *Journal of Research in Reading*, 32, 199–214.
- Logan, S. & Johnston, R. (2010). Investigating gender differences in reading. *Educational Review*, 62, 175–187.
- Logan, S., & Medford, E. (2011). Gender differences in the strength of association between motivation, competency beliefs and reading skill. *Educational Research*, 53, 85–94.
- Luhari, B. & Sõrmus, E. (2001). *Õpilane, raamat, raamatukogu: uurimused õpilaste lugemisest ja õppekava toetavast kirjandusest kooliraamatukogudes*. Tallinn: Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus.

- Majid, S., & Tan, V. (2008). Understanding the Reading Habits of Children in Singapore. *Journal of Educational Media & Library Sciences*, 45(2), 187–198.
- Marlow, E. (1991). *Relevancy in the Elementary School*. Second edition. Kirksville, Missouri: Publishing Company, 154–213.
- McGeown, S.P., Duncan, L.G., Griffiths, Y.M., & Stothard, S.E. (2015). Exploring the relationship between adolescent's reading skills, reading motivation and reading habits. *Reading and Writing*, 28(4), 545–569.
- McKenna, M.C., Kear, D.J. and Ellsworth, R.A. (1995). Children's attitudes toward reading: a national survey. *Reading Research Quarterly*, 30(4), 934–956.
- Morgan, P. L. & Fuchs, D. (2007). Is There a Bidirectional Relationship Between Children's Reading Skills and Reading Motivation? *Exceptional Children*, 73(2), 165–183.
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Foy, P., & Drucker, K.T. (2012). *PIRLS 2011 International Results in Reading*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Mägi, K. (2010). Motivatsiooniline areng. E., Kikas (Toim), *Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes* (lk 90–105). Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium.
- Müürsepp, M. (1998). *Laps on hakanud lugema*. Tallinn: Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus..
- Müürsepp, M. (2003). *Lastekirjandus – müüt, pilt, lugu, laps*. Tallinn: TPÜ.
- Norton, D., & Norton, S. (2010). *Thorough the Eyes of a Child: An Introduction to Children's Literature*. Bostan, MA: Prentice-Hall.
- OECD (2008). *Lugemisoskus. PISA 2009 raamdokument*. Tallinn: Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus.
- Olo, M. (2005). *3. klassi õpilaste funktsionaalne lugemisoskus: Hea Alguse ja tavaklasside võrdlus*. Magistritöö: Tartu Ülikool.
- Onatsu-Arvilommi, T. & Nurmi, J.-E. (2000). The role of task-avoidant and task-focused behaviors in the development of reading and mathematical skills during the first school year: A cross-lagged longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 92, 478–491.
- Puik, T. (2005). Õpilaste lugemisoskus kui probleem. M. Kadakas (Koost), *Eesti keele ja kirjanduse õpetamisest koolis* (lk 31–37). Tallinn: ARGO.
- Puksand, H. (2012). *Eesti kooliõpilaste lugemisharjumused*. Külastatud aadressil <http://kjk.eki.ee/ee/issues/2012/11/229>
- Põhikooli riiklik õppekava (2011). *Riigi Teataja I 2014, 8, 28*. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/129082014018>
- Rapport, M., Denney, C., Chung, K.-M., Hustace, K. (2001). Internalizing behaviour problems and scholastic achievement in children: Cognitive and behavioural pathways as mediators of

- outcome. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30, 536–551.
- Rebane, L. (2012). *Teise ja kolmanda kooliastme õpilaste lugemisharjumused ja neid mõjutavad tegurid*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67.
- Ryan, R. M., & Stiller, J. (1991). The social contexts of internalization: Parent and teacher influences on autonomy, motivation and learning. In P. R. Pintrich, & M. L. Maehr (Eds.), *Advances in motivation and achievement*, 7 (pp. 115–149). Greenwich, CT: JAI Press.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2008). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Snow, C. E., Burns, M. S., Griffin, P. (Eds.) (1998). *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. Washington, DC: National Academy Press.
- Tercanlioglu, L. (2001). The nature of Turkish students motivation for reading and its relation to their frequency. *The Reading Matrix*, 1(2).
- Thomas, M. M. (2001). Proficient reader characteristics: Relationships among text-dependent and higher-order literacy variables with reference to stage theories of intellectual development. *Dissertation Abstracts International*.
- Tire, G., Puksand, H., Henno, I., & Lepmann, T. (2010). *PISA 2009 – Eesti tulemused. Eesti 15-aastaste õpilaste teadmised ja oskused funktsionaalses lugemises, matemaatikas ja loodusteadustes* (lk 21–73). Tallinn: Atlex Kirjastus.
- Tire, G., Lepmann, T., Jukk, H., Puksand, H., Henno, I., Lindemann, K., Kitsing, M., Täht, K., & Lorenz, B. (2013). *PISA 2012 – Eesti tulemused. Eesti 15-aastaste õpilaste teadmised ja oskused matemaatikas, funktsionaalses lugemises ja loodusteadustes* (lk 68–87). Tallinn: SA Innove.
- Tavakol, M. & Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International Journal of Medical Education*, 2, 53–55.
- Uibu, K., Männamaa, M. (2014). Õpetamistegevused ja õpilaste tekstimõistmine üleminekul esimesest kooliastmest teise astmesse. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 2(1), 96–131.
- Uibu, K., Voltein, E. (2010). Eesti keel. E. Kikas (Toim), *Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes* (lk 216–218). Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium.
- Uiga, M. (2013). *Teksti mõistmine ja lugemise motivatsioon 3. klassi õpilastel*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Unrau, N. J., Schlackman, J. (2006). Motivation and its relationship with reading achievement in an urban middle school. *Journal of Educational Research*, 100(2), 81–101.
- Uusen, A. (2002). *Emakeele õpetamisest*. Tallinn: TPÜ.

- Uusen, A., Mürsepp, M., & Hiiepuu, E. (2016). Eesti keel. 2. klass. Õppeprotsessi kirjeldus. Külastatud aadressil: http://oppekava.innove.ee/wp-content/uploads/sites/6/2016/11/eesti_keel_I_kooliaste_II_klass.pdf
- Vallik, A. (2006). Et laps hakkaks lugema meelsasti... *Haridus*, 3–4, 6–9.
- Vardja, M. (2005). Lugemisoskuse arendamine põhikooli II ja III kooliastmes. M. Kadakas (Koost), *Eesti keele ja kirjanduse õpetamisest koolis (lk 38–45)*. Tallinn: ARGO.
- Vasser, H. (2007). *Lugemine esimeses kooliastmes: poiste- ja tüdrukutevahelised erinevused*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Väljärvi, J., Linnakylä, P., Kupari, P., Reinikainen, P., Malin, A. & Puhakka, E. (2002). *Suomen tulevaisuuden osaajat*. Jyväskylä: Finnish Institute for Educational Research.
- Watson, A., Kehler, M., & Martino, W. (2010). The problem of boys' literacy underachievement: Raising some questions. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 53, 356–361.
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered. *Psychological Review*, 66, 297–333.
- Wigfield, A., Eccles, J.S., Yoon, K.S., Harold, R.D., Arbreton, A., Freedman-Doan, C. et al. (1997). Change in children's competence beliefs and subjective task values across the elementary school years: A three-year study. *Journal of Educational Psychology*, 89, 451–469.
- Worthy J., Moorman M., & Turner M. (1999). What Johnny Likes To Read Is To Find In School. *Reading Research Quarterly*, 34(1), 12-14.
- Õunapuu, L. (2014). *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes*. Tartu: Tartu Ülikool.

Lisa 1. Küsimustik

Hea õpilane!

Olen Tartu Ülikooli üliõpilane Kai Liis Lepp. Soovin teada saada, kuidas Sulle ja Su kaaslastele lugemine meeldib ja missugused raamatud kõige rohkem huvi pakuvad. Loe palun hoolikalt iga nummerdatud lauset ja vali vastus, nagu õigeks pead. Sinu vastuseid kasutan ainult oma ülikooli lõputöö koostamisel.

Tõmba iga nummerdatud lause järel ring ümber ühele numbrile, mida sobivaks pead (1 – ei ole nõus, 2 – pigem ei ole nõus, 3 – nii ja naa, 4 – pigem olen nõus, 5 – olen nõus).

Anna hinnang oma lugemisoskusele	Ei ole nõus	Pigem ei ole nõus	Nii ja naa	Pigem olen nõus	Olen nõus
1. Olen kiire lugeja.	1	2	3	4	5
2. Vajan raamatute lugemisel abi.	1	2	3	4	5
3. Ma saan loetust kohe aru.	1	2	3	4	5
4. Tihti loen ühte lõiku mitu korda.	1	2	3	4	5
Anna hinnang lugemisele kui tegevusele	Ei ole nõus	Pigem ei ole nõus	Nii ja naa	Pigem olen nõus	Olen nõus
5. Mulle meeldib raamatuid lugeda.	1	2	3	4	5
6. Lugemine on minu jaoks tore	1	2	3	4	5
7. Lugemine on minu jaoks tüütu.	1	2	3	4	5
8. Lugemine on minu jaoks igav.	1	2	3	4	5
9. Põnevaid raamatuid ei ole olemas.	1	2	3	4	5
10. Vabal ajal loen meelsasti raamatut.	1	2	3	4	5
11. Ma loen raamatuid ainult sellepärast, et õpetaja palub.	1	2	3	4	5
12. Mulle meeldib, kui õpetaja annab meile tunnis jutte või luuletusi lugeda.	1	2	3	4	5
13. Mulle meeldib loetud raamatut teistele tutvustada.	1	2	3	4	5
14. Raamatute lugemine tuleb mulle kasuks.	1	2	3	4	5
Mulle meeldivad...	Ei ole nõus	Pigem ei ole nõus	Nii ja naa	Pigem olen nõus	Olen nõus
15. ... muinasjuturaamatud.	1	2	3	4	5
16. ... raamatud väljamõeldud tegelastega.	1	2	3	4	5
17. ... raamatud päris elust.	1	2	3	4	5
18. ... raamatud teadusest ja loodusest.	1	2	3	4	5
19. ... ajakirjad.	1	2	3	4	5
20. ... luuletused.	1	2	3	4	5

21. Tee ring ümber ainult ühele vastusevariandile, mis Sinu raamatute lugemise sageduse kohta käib.

Loen iga päev / mitu korda nädalas / korra nädalas / korra kuus / Ei loe üldse raamatuid.

Palun tee ring ümber enda kohta käivatele andmetele.

Olen 1. / 2. / 3. klassi õpilane.

Olen poiss / tüdruk.

Palun tagasta täidetud küsitlus oma õpetajale.

Suur aitäh Sulle!

Lisa 2. Küsimustike juhendid

Hea õpetaja!

Siin komplektis on küsitlused Teie klassi õpilastele. Küsimustiku täitmisele kulub 15–20 minutit ning iga õpilane teeb tööd iseseisvalt. Kui ilmneb arusaamatusi lausete mõistmisel, siis õpetaja võib aidata. Täidetud küsitluste komplekt palun tagastada õppealajuhatajale.

Oluline õpilasele:

- ankeet on anonüümne (vastaja nime ei avaldata; nime pole vaja servale kirjutada)
- vastates on viie palli süsteem (1 – ei ole nõus, 2 – pigem ei ole nõus, 3 – nii ja naa, 4 – pigem olen nõus, 5 – olen nõus)
- vasta igale väitele, ankeet on kahepoolne
- õigeid ja valesid vastuseid ei ole – vasta nii, nagu Sinu jaoks õige on
- vastates mõtle üldisele pildile – Kuidas tavaliselt on?
- loe kindlasti sissejuhatust ja ülesannete juhendeid

Suur aitäh!

Kai Liis Lepp

Hea õpetaja!

Siin komplektis on küsitlused Teie klassi õpilastele. Küsimustiku täitmisele kulub 20–25 minutit ning iga õpilane vastab väidetele õpetaja abiga. Õpetajal palun väited ükshaaval õpilastele ette lugeda, sedasi on küsitlus 1. klassi õpilasele vähem koormav. Kui ilmneb arusaamatusi lausete mõistmisel, siis võib õpetaja aidata. Täidetud küsitluste komplekt palun tagastada õppealajuhatajale.

Oluline õpilasele:

- ankeet on anonüümne (vastaja nime ei avaldata; nime pole vaja servale kirjutada)
- vastates on viie palli süsteem (1 – ei ole nõus, 2 – pigem ei ole nõus, 3 – nii ja naa, 4 – pigem olen nõus, 5 – olen nõus)
- vasta igale väitele, ankeet on kahepoolne
- õigeid ja valesid vastuseid ei ole – vasta nii, nagu Sinu jaoks õige on
- vastates mõtle üldisele pildile – Kuidas tavaliselt on?

Suur aitäh!

Kai Liis Lepp

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Kai Liis Lepp

(sünnikuupäev 29.12.1993)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose „1.-3. klassi õpilaste lugemisharjumused, lugemishuvi ning hoiakud lastekirjanduse lugemise suhtes ühe Haapsalu linna kooli näitel“ ,

mille juhendajaks on Age Salo,

- 1.1 reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi Dspace'i lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;
 - 1.2 üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi Dspace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.
2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
 3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 21.05.2018