

TARTU ÜLIKOOL
HARIDUSTEADUSKOND
PEDAGOOGIKA OSAKOND

Maret Olo

**3. KLASSI ÕPILASTE FUNKTSIONAALNE LUGEMISOSKUS:
HEA ALGUSE JA TAVAKLASSIDE VÕRDLUS**

Magistritöö

Läbiv pealkiri: Funktsionaalne lugemisoskus

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: Eve Kikas (PhD psühholoogia)

.....

(allkiri ja kuupäev)

Osakonna juhataja: Edgar Krull (ped. kand.)

.....

(allkiri ja kuupäev)

Osakonnas registreeritud

.....

(allkiri)

.....

(kuupäev)

Tartu 2005

Sisukord

Kokkuvõte	3
Abstract	4
1. SISSEJUHATUS	5
1.1 Kirjaoskus	6
1.1.1 <i>Lugemisoskus kui kirjaoskuse üks komponente</i>	8
1.1.2 <i>Funktsionaalne lugemisoskus e teksti mõistmine ja kasutamine</i>	10
1.1.2.1 <i>Teksti mõistmise strateegiad</i>	13
1.2 Funktsionaalse lugemisoskuse arendamine koolis	14
1.2.1 <i>Sõnavara arendamine teksti mõistmise alusena</i>	17
1.3 Õpetaja- ja õpilaskeskne metoodika	18
1.4 Muutused Eesti koolis	19
1.5 Hea Alguse metoodika	20
1.5.1 <i>Lugemine ja kirjaliku teksti mõistmine Hea Alguse metoodikas</i>	21
1.6 Hea Alguse metoodika ideede levik Eesti koolides	23
1.7 Empiirilise uurimuse eesmärgid ja hüpoteesid	24
2. UURIMUS	25
2.1 Meetod	25
2.1.1 <i>Uuritavad</i>	25
2.1.2 <i>Mõõtmisvahendid</i>	27
2.1.3 <i>Protseduur</i>	27
2.2 Tulemused	28
2.2.1 <i>Tasemetööde ülesannete keskmised tulemused</i>	28
2.2.2 <i>Maa- ja linnakoolide tulemused</i>	30
2.2.3 <i>Poiste ja tüdrukute tulemused</i>	31
2.2.4 <i>Erinevused aastate lõikes</i>	32
2.2.5 <i>Õpetajate intervjuu tulemused</i>	33
2.2.5.1 <i>Funktsionaalset lugemisoskust arendavad tegevused</i>	33
2.2.5.2 <i>Mis takistab funktsionaalse lugemisoskuse arendamist?</i>	34
2.2.5.3 <i>Hea Alguse metoodika kasutamine lugemisoskust edendava tegurina tavaklassides</i>	35
2.6 Arutelu	35
Kasutatud kirjandus	40
Lisa 1. Üleriigiline tasemetöö emakeelest 3. klassile (1999)	
Lisa 2. Hindamisjuhend	
Lisa 3. Intervjuu küsimused	

Kokkuvõte

Käesoleva magistritöö eesmärgiks oli võrrelda 3. klassi õpilaste funktsionaalset lugemisoskust 1999. aasta eesti keele tasemetöö ja 2004. aasta kordusuurimuse tulemuste põhjal Hea Alguse ja tavaklassides. Resultaate kõrvutati varasemate teiste samalaadsete uuringutulemustega (Eesti ja rahvusvahelised uurimused). Eesmärgist tulenevalt oli ülesandeks välja selgitada erinevused kahe grupi vahel meetodikast, asukohast ja soost lähtuvalt. Uuringus osales kokku 393 õpilast ja 19 õpetajat. 1999. aasta uurimusest võttis osa 227 õpilast, kellest 108 õppis Hea Alguse meetodika järgi, 119 olid tavaklasside õpilased. 2004. aastal oli uuritavaid 166, neist 83 Hea Alguse ja 83 tavaklasside õpilast. 1999. aasta testi põhjal olid edukamad Hea Alguse klasside õpilased, 2004. aastal võis märgata tendentsi tavaklasside paremusele. Oletati, et Hea Alguse klassides ei ole kooli asukohast ja soost sõltuvaid erinevusi. Hüpotees leidis mõlemal juhul osalist kinnitust. Selles uurimuses ei täheldatud suuri erinevusi Hea Alguse linna- ja maakooli ning poiste ja tüdrukute tööde tulemustes. 2004. aasta õpetajate intervjuude põhjal selgus, et funktsionaalset lugemisoskust arendavate tegevuste vahel pole meetoodilisest aspektist märgatavaid erinevusi. Hea Alguse klasside õpetajad tähtsustasid rohkem kui tavaklasside õpetajad õpilase individuaalsuse arvestamist funktsionaalse lugemisoskuse arendamisel. Hea Alguse programmi põhimõtted on levinud aastate jooksul ka tavaklassidesse. Uuritavate vähesuse tõttu ei toodud välja üldistusi, vaid vaadeldi olulisemaid tendentse.

The Functional Reading Skills of Third Grade Students: the Comparison of Step by Step and Mainstream Classes

Abstract

The aim of the present research was to compare the functional reading skills of third grade students in Step by Step and mainstream classes based on the the results of standard assessment tests in Estonian in 1999, and on the repeated survey in 2004. The results were also compared with the outcomes of similar surveys conducted both in Estonia and other countries. The task of the current research was to ascertain the differences between the two groups on the basis of teaching methods, location of schools and students gender. There were 393 participants in the current survey: 227 students in the 1999 survey, 108 of them were studying after Step by Step programme, and 119 were students of mainstream classes; in 2004 the number of participants was 166, 83 of whom were studying in Step by Step classes, and 83 in mainstream classes. According to the results of the 1999 test, the students of Step by Step classes proved to be more successful, while in 2004 the students of mainstream schools performed better. It was hypothesised that the results in Step by Step classes would not depend on the location of the school or the gender of students. The hypothesis proved to be partly correct on both occasions. The considerable differences could be found in the results of students in urban and rural schools. Neither there were any significant gender differences according to the interviews with the teachers in 2004, it appeared that no considerable differences in the methodology of developing functional reading skills could be found. However, the teachers of the Step by Step programme proved to pay more attention to the student's individuality during the development of functional reading skills. In recent years the principles of Step by Step programme have also been introduced in mainstream classes. Due to the small number of students surveyed, no generalisations can be made, but only an overview of general tendencies can be given.

SISSEJUHATUS

Infoühiskonnas toimetuleku võtmeks peetakse lugemisoskust. Enamik õpilasi omandab algklassides lugemise tehnika, kuid loetu mõistmise ja kasutamise oskus ei vasta sageli kooli ja ühiskonna nõuetele ning vajadustele. Sõltumata sellest, kust ja missugust teksti loetakse, on oluline informatsiooni mõista, kriitiliselt analüüsida ja rakendada, see on kasutada funktsionaalset lugemisoskust. Ühiskonnas on vajalik rõhuasetuse muutus lugemise tehnilistelt oskustelt kasutamisoskustele – funktsionaalsele kirjaoskusele (Eesti Lugemisühing, 1992).

Käesolevas magistritöös käsitletakse funktsionaalset lugemisoskust kui kirjaoskuse olulist osa. Töö teoreetilises osas antakse ülevaade funktsionaalset lugemisoskust mõjutavatest teguritest ja teksti mõistmist arendavate strateegiate kasutamisest esimeses kooliastmes. Vaadeldakse aine- ja õpilaskeskset metoodikat ning uusi suundi kirjaoskuse käsitlemisel.

Eestis on läbi viidud mitmeid lugemisuuringuid (Lulla, 1992; Hiie, 1995; Must, 1994 jt) ja kirjutatud magistritöid (Kulderknup, 1998; Pandis, 2002; Sock, 1996 jt). Kõik autorid on jõudnud järeldusele: paljudel õpilastel on teksti mõistmisega tõsiseid probleeme. Vajakajäämised saavad enamasti alguse aabitsaperioodil (Pandis, 2002) ja jäävad püsima pikkadeks aastateks.

Suurim lugemisoskuse uuring Eestis viidi läbi O. Musta juhtimisel 1994. aastal IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) metoodikat kasutades. Uuring näitas, et Eesti koolide 3. klassi lapsed olid võrrelduna teiste riikide õpilastega keskmistel positsioonidel ning edestasid nii mõndagi arenenud riiki. Dokumendilaadsete ja jutustavate tekstide mõistmisel saavutasid Eesti lapsed 13., eksponeerivate tekstide puhul aga 20. koha rahvusvahelisel taustal 26 riigi hulgas. Ilmnesid ka soolised ja regionaalsed erinevused: tüdrukute oluline paremus poistest ning linnakoolide õpilaste paremus maakoolide õpilastest (Must, O., Must, A., Raudik, 2001; Pandis, 1996).

Tänapäeva suurimas rahvusvahelises haridusuuringute projektis PISA (*Programme for International Student Assessment*) Eesti paraku osalenud ei ole. Seepärast puudub meil teave, misssugune on Eesti laste kirjaoskuse tase praegu muu maailmaga võrreldes.

Oluline otsus Eesti hariduselus kirjaoskuse arendamise seisukohalt oli ühinemine Rahvusvahelise Lugemise Assotsiatsiooniga IRA (*International Reading Association*), mille tulemusena moodustati 1992. aastal Eesti Lugemisühing.

1998. aastast alates on lugemisoskuse taseme väljaselgitamiseks 3. klassides läbi viidud üleriigilisi emakeele tasemetöid, mille pearõhk on tekstimõistmiskuste rakendamisel. Töodes kasutatakse kolme tüüpi kirjalikke materjale: jutustav tekst – pikem seotud tekst, kus kirjeldatakse sündmusi, mõjutatakse emotsioone; eksponeeriv proosa – tekstid, mille ülesanne on pakkuda faktiteavet, seletada seaduspärasusi; dokumendid jooniste, kaartide, plaanide, tabelite ja muul kujul (Must et al., 2001; Pandis, 1999).

1998.-2000. aasta tasemetööd sisaldasidki kolme tüüpi tekste, 2001. aastast alates mõõdavavad tasemetööd erinevaid emakeele osaoskusi (lugemine, kirjutamine, kuulamine). Lisatud on ka keeleteemalisi harjutusi. Pearõhk oli ja on aga erinevat liiki tekstide lugemisel ja mõistmisel.

Eesti kool on senini olnud valdavalt õpetaja- ja ainekeskne, praktikas domineerib kõigile õpilastele ühtmoodi hariduse andmine. Seetõttu osutus oluliseks ja huvipakkuvaks võrrelda tavaklasse Hea Alguse kui lapsekeskset metoodikat praktiseerivate klassidega, kus õpetamisel lähtutakse lapsest ja tema individuaalsusest.

1.1 Kirjaoskus

Erinevatel ajastutel ja ühiskondades on kirjaoskusele püstitatud erinevad kriteeriumid. Kirjaoskusena on harilikult mõistetud kõige lihtsamat lugemise ja kirjutamise oskust, mille vastandiks on oskamatus paberi, pliiatsi ja kirjutatud tekstiga ümber käia. Enamikus arenenud riikides on selles mõttes kirjaoskus saavutatud (Must et al., 2001).

Tänapäeval on kirjaoskuse mõiste saanud uue tähenduse ja on ühtlasi aluseks mitmetele rahvusvahelistele uurimisprojektidele, kuna elementaarne kirjaoskus ei taga veel toimetulekut ühiskonnas.

Eristatakse kolme kirjaoskuse taset.

1. Formaalne e elementaarne kirjaoskus – inimesel on minimaalsed lugemis- ja kirjutamisoskused.
2. Funktsionaalne e toimetulekukirjaoskus – inimene valdab lugemist ja kirjutamist tasemel, mis võimaldab tal elada täisväärtuslikult sotsiaalses keskkonnas.
3. Rekreatiivne e taastav kirjaoskus – inimene kasutab nii lugemist kui ka kirjutamist enesearendamiseks (Pandis, Vernik-Tuubel, 2004a).

Paljude uuringute andmeil on 21. sajandi algul suur osa arenenud riikide elanikkonnast olukorras, kus ei suudeta mõista ega rakendada mitmesuguste kirjalike tekstide materjale (Must et al., 2001). Tehnoloogiaajastul on nõuded kirjaoskusele järjest kasvanud, põhjustades mahajääjatele suuri probleeme.

Funktsionaalset kirjaoskust defineeris 1956. aastal Gray kui lugemise ja kirjutamise oskust, mis võimaldab inimesel efektiivselt osaleda kõigis neis tegevustes, milles kirjaoskust peetakse oluliseks oma kultuuris ja grupis (Baker, Street, 1998).

UNESCO 1964. aasta kirjaoskuse projekti järgi on isik kirjaoskaja, kui ta on omandanud põhilised teadmised ja oskused, mis võimaldavad tal osaleda kõigis neis tegevustes, milles kirjaoskust on vaja efektiivseks funktsioneerimiseks oma grupis ja kogukonnas, ning kelle osalemine lugemisel, kirjutamisel ja arvutamisel lubab tal jätkata nende oskuste kasutamist enda ja oma kogukonna arenguks (Baker, Street, 1998).

Funktsionaalse e konventsionaalse kirjaoskuse taseme määrab see, kuidas isik igapäevaelu erinevates tegevustes (lugemine, kirjutamine, arvutamine, info leidmine erinevatest allikatest, dokumentide täitmine jms) toime tuleb. Funktsionaalse kirjaoskuse tase ja vajadus sõltub sotsiaalsest keskkonnast, vajadustest ja oskustest ning motivatsioonist (Pandis, Vernik-Tuubel, 2004a).

Tõsiseid sotsiaal-majanduslikke tagajärgi võib põhjustada funktsionaalne kirjaoskamatus. Paljudel inimestel jäävad seetõttu omandamata elu kvaliteeti parandavad uued oskused ja vastav tehnoloogia. Kirjaoskuse kujunemine on äärmiselt oluline ka kooliedukuse seisukohalt (Hiie, 1995; Must et al., 2001).

Alates 1970. aastate lõpust on kasutusel termin *infokirjaoskus*. Selle all mõeldakse infovahetuse äratundmise oskust, samuti oskust määratleda sobivaid infoallikaid ning neid korrastada, kasutada ja integreerida olemasolevate teadmistega (Pandis, Vernik-Tuubel, 2004a).

Kirjaoskuse kujunemist mõjutavad olulised faktorid:

- a) positiivsed kogemused seoses kirjasõnaga varasest lapsepõlvest;
- b) vanemate (kogukonna) toetus õppimisel;
- c) taju ja intellektuaalsed võimed;
- d) õpikeskkond;
- e) õpetaja roll (Baker, Street, 1998; Eesti Lugemisühing, 2001; Kramer, 1994; National Association for the Education of Young Children, 1996; Spodek, Saracho, 1990).

IRA (*International Reading Association*) ja NCTE (*National Council of Teachers of English*) esitavad järgmised kirjaoskuse komponendid: lugemine, kirjutamine, kuulamine, suuline esitus, vaatlemine ja visuaalne esitus (Pandis, Vernik-Tuubel, 2004a). Käesolevas töös keskendutakse lugemisele ja loetu mõistmisele.

1.1.1 Lugemisoskus kui kirjaoskuse üks komponente

Lugemine kitsamas mõistes tähendab sõnade kokkulugemise oskust (lugemistehnika valdamine) ja elementaarset arusaamist loetust. Laiemas mõistes tähendab see vaimsete oskuste kogumit, mis on seotud teksti mõistmise ja töötlemisega (Hiie, Määrsepp, 1990; Tuulik, 1995).

Lugemine on kompleksne trükitud teksti tähenduse mõistmise süsteem, mis esitab lugejale järgmised nõuded:

- oskused ja teadmised mõista, kuidas häälikud on seotud kirja- ja pildiga;
- võime dekodeerida tundmatuid sõnu;
- võime soravalt lugeda;
- küllaldane taustainformatsioon ja sõnavara teksti mõistmiseks;
- sobivate aktiivsete strateegiatega kasutamine loetu mõistmiseks;
- lugemishuvi arendamine ja säilitamine (Rahvusvaheline Lugemisühing, 2001).

Lugemisoskus on oskuste kompleks, mis sõltub paljudest faktoritest, milleks on kognitsioon, lugeja minakontseptsioon, õpetamise efektiivsus, visuaalne tajumise ja loetava materjali valik. Lugemine on omamoodi kommunikatsioon – suhtlemine tekstiga. Lugeja vaatab sümboleid ja dekodeerib need, saades teada teksti sisu (Kärtner, 2000; Uusen, 2002). Kirjapilt on seni tähenduseta, kuni õpilane ei ole võimeline seda identifitseerima ja vastava tähendusega siduma (Solmecke, 1993). Lugemine on seega keelelise sisu meeleline tajumine (Schenk, 1997). Et tehnilised oskused rakenduksid, peab õpilane olema lugemisele häälestunud: motivatsioon käivitab lugemistoimingu (Määrsepp, 1997, 1998; National Association for the Education of Young Children, 1993).

Lugejatena puutume kokku erinevate tekstiliikidega: kirjanduslikud tekstid (romaanid, jutustused jm); teadustekstid (uurimused, artiklid, esseed jm); publitsistlikud tekstid (artiklid, uudised, intervjuud jm); tarbetekstid (õpikud, käsiraamatud, sõnaraamatud, eeskirjad jm); graafilised tekstid (diagrammid, graafikud, tabelid jm); elektroonilised tekstid internetis, arvutis ja mujal (Hennoste, 1998; Korkeamäki, 2002; National Association for the Education of Young Children, 1996).

Eri liiki tekstide puhul kasutatakse erinevat lugemisviisi. Enamik autoreid nimetab nelja (üld-, valik-, süva- ja loovlugemine). Lugemisviisi valik sõltub lugemise eesmärgist. Valiklugemise käigus otsitakse tekstist spetsiifilist informatsiooni või detaile. Üldlugemise puhul lastakse pilgul kiiresti üle teksti libiseda ja tehakse loetu põhjal oletusi. Süvalugemine nõuab tekstist täielikku arusaamist. Sel juhul loetakse väga hoolikalt, püüdes aru saada

detailidestki. Loovlugemise all mõistetakse pikemate tekstide lugemist ja üldist mõistmist (Kärtner, 2000). Lugemise eesmärgid ja viisid arenevad koos lugeja arengu ja kasvamisega. Algaja lugeja jaoks on lugemine kirjutatud või trükitud sümbolite vaatamine ja neist arusaamine. Edasijõudnud lugejad tegelevad teksti vormi, eesmärkide, ülesehituse ning stiiliga (Guthrie, 2003; Kärtner, 2000; Schenk, 1997).

Eristatakse kolme lugemisstiili.

1. **Kommunikatiivne lugemine**, mille üldine eesmärk on saada vahetut informatsiooni. Tähtsaim ülesanne on leida autori mõte ja seda kohe kasutada või talletada mälus, et igapäevaelus toime tulla.
2. **Õpilugemine**, mille eesmärk on pikaajaliste teadmiste hankimine; millegi uue omandamine ja mälus säilitamine. See on kõige põhjalikum lugemisstiil, mida kasutatakse õppimisel.
3. **Loov lugemine**, mille eesmärk on tähenduse taasloomine. Seda stiili kasutatakse põhiliselt ilukirjanduslike tekstide lugemisel. Viimased on kujundlikud, sest tähendused on neis edastatud sümbolite abil. Loova lugemise eesmärk on sümbolitele ja kujunditele tähendused leida. See sõltub lugeja võimest teksti interpreteerida. Ilukirjanduslikku teksti lugedes põimuvad kognitiivsed ja emotsionaalsed hoiakud ning hinnangud (Ehala, 2000; Jürimäe, 2003; Karlep, 2003; Walsh, 1996b).

Lugemine on mitmeastmeline toiming. Tavaliselt algab see häälestusega, mille käigus tutvutakse raamatu tiitellehe, sisukorra, illustratsioonide ja skeemidega. Tutvumise käigus peaks lugeja jõudma selgusele, kas raamat huvitab teda, kas see sisaldab informatsiooni, mida lugeja vajab jne. Järgneb orienteeruv lugemine, mille põhjal prognoositakse teksti sisu ja alles siis asutakse süvitsi lugema. Lugemise käigus tehakse loetust kokkuvõte (Ehala, 2000; Walsh, 1996a).

Kui informatsioon tekstis ei vasta lugeja olemasolevatele teadmistele, muutub lugemine üle jõu käivaks tegevuseks ja kogetakse ebaedu. (Lerner, 1993).

Lugeja seisukohalt jaotatakse lugemisprotsess kolmeks etapiks.

1. **Lugemiseelne etapp** (ettevalmistus lugemiseks) – selle käigus ennustatakse teksti sisu pealkirja, joonise vm järgi, selgitatakse välja eelteadmised antud teema kohta (Müürsepp, 1998; National Association for the Education of Young Children, 1996). Enne lugema asumist tasuks juurelda järgneva üle.
 - Miks ma loen seda teksti? Mis on lugemise eesmärk?
 - Mida tean autorist? Kuidas see mõjutab minu suhtumist antud teksti?
 - Milline on minu enda seisukoht selle teema suhtes?

- Milliseid tekste olen veel lugenud antud teema kohta? Milline on minu seisukoht nende teemade suhtes? (Hedge, 2000).
2. **Lugemise etapp** (vestlus tekstiga), mille käigus keskendutakse lugemisele; otsitakse tekstist olulistele küsimustele vastuseid; võrreldakse saadud informatsiooni varasemate teadmistega jne.
 3. **Lugemisjärgne etapp** (loetu analüüs) – loetu seostamine varemomandatumaga; lugeja reageerimine loetule suuliselt või kirjalikult (Müürsepp, 1998; National Association for the Education of Young Children, 1996).

Õpetaja seisukohalt on tähtis teada, milliseid õpieesmärke võib lugemisel taotleda erinevatel kooliastmetel. M. Sock (1997a, b) jt arvavad, et I kooliastme õpilased on võimelised: esitama pala kohta küsimusi ja neile vastama; loetud teksti jutustama oma sõnadega; pealkirjastama tekstis selgelt eraldatud lõike (kavastama); andma lihtsaid põhjendusi ja hinnanguid; mõtlema tekstile eellugu; ära arvama lõppu; iseloomustama tegelasi tekstis antud tunnustega; joonistama teksti põhjal.

1.1.2 Funktsionaalne lugemisoskus e teksti mõistmine ja kasutamine

Teksti defineeritakse kui kommunikatsiooniakti, mis peaks vastama teatavatele kriteeriumitele, millest mõned (kohesioon ja koherents) on tekstisisesed ja mõned (eesmärgipärasus, vastavus lugejale, informatsioon jne) tekstivälised (Lepajõe, 2002).

Lugemise ajal on korraga aktiveeritud kaks taset: madalam tase – leksika, süntaktiline transformatsioon, töömälu aktiveerimine, infoühikute muutmine ja kõrgem tase – taustteadmiste kasutamine, teksti- ja situatsioonimudelite loomine (Grabe, Stoller, 2002).

Kõik protsessid kulgevad sõna, lause ja/või teksti tasandil. Loetust täielikuks arusaamiseks on vajalik mõista nii sõna tähendust kui ka autori individuaalset mõttemalli. Lause tähenduse mõistmiseks on vaja teada sõnade leksikaalset ja süntaktilist tähendust ning sõnavormi. Lisaks tuleb arvestada sõnajärge, sidendeid ja mõistmiseks vajalikke muuteoperatsioone (Karlep, 1999).

Teksti mõistmine sõltub keeleliste vahendite tundmisest ja tajuja psüühiliste protsesside toimumisest. Sõnadevaheline seos kujuneb siis, kui sõnad säilivad lühiajalises mälus. Viimast iseloomustab mälupiirang, väike kestus, mahu piirang, tahtele allumine, sekkumistundlikkus (Toomela, 1999). Teksti mõistmiseks tuleb tajutav keelend hoida mälus selle mõistmiseni. Operatiivmälu mahuks on 7 ± 2 ühikut. Keeleüksused ja oskus nendega opereerida säilitatakse keelemälus (Karlep, 1998).

Teksti lugedes peavad õpilasel aktualiseeruma taustteadmised. Mõistmiseks tuleb luua situatsioonimudel, kus on ühendatud taustteadmised ja tekstibaas (Karlep, 2003). Situatsioonimudeli loomine toetub pikaajalisele mälu. Informatsiooni esmane tajumine ja jätkuvad protsessid lühiajalises mälus saavad toimuda pikaajalises mälus talletatud varasemate kogemuste abil. Info töötlemisel võrreldakse lühiajalises mälus töödeldavat materjali pikaajalises mälus säilitatavate mudelitega ning toimub analüüs. Kuna erinevatel inimestel on mälus erinevad teadmised, siis tekivad ühe ja sama info tajumisel ka erinevad kujutlused (Krull, 2000).

Teksti mõistmine on mõtteprogrammi pragmaatilise tähenduse mõistmine. Mõistmise aluseks on arusaamine teksti sisust (verbaliseeritud teabeüksustest). Lugejad võivad mõista sama teksti autorist ja üksteisest erinevalt. See sõltub tajuja teadmistest, hoiakutest, elukogemustest, haridusest ja tekstianalüüsi strateegiate valdamisest (Ehala, 2000; Holopainen, 2004; Karlep, 2003; Voltein, 1998).

Lausete mõistmiseks tuleb lisaks sõnade mõistmisele aru saada ka nendevahelistest seostest. Mõistmist raskendavad: pikad laused, sest neid on raskem mahutada lühiajalisse mälu, aga see on lause kui tervikmõtte mõistmisel vajalik; keerukas lausestruktuur - raske on seoseid leida (eriti hõlmava asetusega põimlaused, lauselühendiga laused). Teksti kui terviku mõistmiseks tuleb seostada lausete mõtted (Karlep, 2003; Mikk, 2000).

Kui lugeja sõnadest või lausetest aru ei saa või ei oska neid seostada oma teadmistega, jääb situatsioonimudel loomata.

Teksti analüüsi eesmärk sõltub erinevatest asjaoludest:

- a) teksti tüüp (näit ilukirjandusliku teksti puhul hoiakute kujundamine);
- b) tajuja hoiakud (oriinteeritus näit teatud tegelase käitumisele);
- c) püstitatud eesmärgid ja õpiülesanded (keeleüksuste analüüs, oriinteerumine tekstis jne).

K. Karlep (2003) eristab teksti mõistmisel kolme tasandit.

1. Teksti teema mõistmine, mille puhul tajuja tekib kujutus ainult sellest, mis sündmusest või kellest on tekstis juttu.
2. Teksti teema ja peamise sisu mõistmine. Sel juhul on tajuja üldine kujutus sellest, mida antud teemaga edastatakse.
3. Teksti peamõtte mõistmine (sõnumi ja selle eesmärgi mõistmine). Kui peamõtte on tekstis sõnastatud, tajub lugeja seda. Vastasel korral teeb ta vajalikud järeldused ise.

Teksti mõistmiseks peab lugeja olema võimeline vahet tegema:

- olulistel ja ebaolulistel detailidel;
- kindlal ja ebakindlal lõppsõnal;
- adekvaatsetel ja mitteadekvaatsetel tõenditel;
- põhjendatud ja põhjendamata järeldustel;
- faktidel ja arvamustel;
- hüpoteesidel, järeldustel, lõppsõnal, tõendusmaterjalil;
- üldisel, piiratud või mingil konkreetsetel situatsioonil;
- eesmärkidel, põhjustel, tagajärgedel (Nuttall, 1996).

Uusimad uurimused lugemispsühholoogia valdkonnas käsitlevad teksti mõistmist aktiivse vaimse protsessina, kus lugeja konstrueerib teksti tähenduse loetu põhjal. Tähenduseni jõutakse aktiivse loomisprotsessi tulemusena. Teksti tähenduse mõistmiseks on neli olulist tingimust. Need on lugeja, tekst, kontekst ja strateegiad. Kuna teksti mõistmine on varasemale teadmisele toetuv vaimne konstruktsioon loetavast, siis määravad eelkõige lugeja taustteadmised selle, kuidas ta tekstist aru saab. Mõistmisele aitavad kaasa ka temaatilise sõnavara tundmine ja motiveeritus. Teksti seisukohalt on olulised selle raskusaste, keel, loetavus ja põhimõistete esitamine. Kontekstuaalsed tegurid võivad sisaldada füüsilisi tingimusi (müra jm). Väga oluline roll on lugemiskeskonnal. Tähtsusetu pole ka loetava tulemus (Arvonen, 2002; Buehl, 2001; Kaartinen, 1996; Uusen, 1997). J. Mikk (1994) on leidnud, et teksti selgitavad ja kaunistavad pildid ning joonised aitavad kaasa mõtlemis- ja probleemilahendusoskusele. Illustreeritud teksti mõistetakse kuni 36% paremini.

K. Sarmavuori (1999) on välja toonud kolm loetu mõistmist seletavat teooriat. **Skeemiteooria** järgi aktiveeruvad lugemise ajal ja selle järel skeemid (mingist teadmisest mällu salvestunud konstruktsioonid). Lugemise ajal liituvad skeemid teksti ülesehituse ja sisuga. Lugeja mõttes tekib kujutlus teksti edasisest käigust. Kui lugeja leiab skeemi, mis pakub asjakohase kujutluse tekstist, on ta loetust aru saanud. Sama teksti on võimalik tõlgendada erinevalt, sõltuvalt soost, vanusest, kultuurist.

Transaktsiooniteooria kohaselt on lugemine arenev ja pidev protsess. Iga lugeja konstrueerib teksti omamoodi elukogemustest ja keelelisest taustast olenevalt. Lugeja arenemise ja muutumisega areneb ka loetu tähendus.

Interaktsiooniteooria põhjal mõjutavad lugeja ja tekst teineteist vastastikku. Olulised on sealjuures ka lugeja taustteadmised ja kogemused. Mida rohkem ühesuguseid taustteadmisi lugejal kirjutajaga on, seda paremini saab ta loetust aru.

Holopainen (2004) on kirjeldanud teksti mõistmist kui kolme tähtsat informatsioonikäsitluse viisi: **kordav** (info on tekstis sõna-sõnalt olemas); **järeldav** (teksti erinevate osade ühendamise põhjal võib midagi oletada, järeldada); **hindav** (appi võetakse taustteadmised). Teksti mõistmise kaks tähtsat komponenti on keeleline mõistmine ja personaalne tõlgendamine. Paljud uurijad on leidnud, et keelise mõistmisega liituvad lugeja ootused teksti suhtes ja neist tulenevad otsustused.

IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) ja PIRLS (*The Progress in International Reading Literacy Study*) uurimuse põhjal eristatakse nelja arusaamise protsessi:

- a) tekstis märgitud informatsiooni leidmine;
- b) otseste järelduste tegemine;
- c) leitud teabe tõlgendamine ja integreerimine olemasolevate teadmistega;
- d) sisuliste, keeleliste ja tekstidega seotud elementide uurimine ja hindamine (Pandis, Vernik-Tuubel, 2004a).

1.1.2.1 Teksti mõistmise strateegiad

Kuna lugemist ja loetust arusaamist vaadeldakse lugeja, teksti ja lugemiskonteksti vahelise keerulise interaktiivse suhtena, on tähtis kasutada sobivaid õpistrateegiaid, et lugemisprotsessis positiivseid tulemusi saavutada (Buehl, 2001). Teksti mõistmiseks kasutatavaid strateegiaid on palju. T. van Dijk ja W. Kintsch (1983) on pakkunud välja järgmised uurimustel põhinevad kognitiivsed strateegiad, mille kasutamine osutus käesoleva töö seisukohalt kõige otstarbekamaks.

Propositsioonistrateegia on ühes lauses väljendatud infoüksuste väljaselgitamine ja ühendamine tervikuks. Lause tähenduse mõistmiseks tuleb sooritada erinevaid operatsioone. Semantilise mälu otsitakse sõna tähendused ja seostatakse need lausemallideks. Mõistmisel toetutakse eelnevatele lausetele või kogu tekstistruktuurile. Keerulise konstruktsiooniga laused ja tundmatud sõnad raskendavad teksti mõistmist.

Lokaalse sidususe strateegia on oskus siduda tervikuks erinevaid mõtteid väljendavad laused. Operatiivmälu piiratus raskendab üksteisest kaugemal asuvate lausete mõistmist.

Makrostrateegia on oskus ühendada kogu tekstist saadav teave tervikuks. Strateegia võimaldab opereerida erineva infoga (pealkiri, sõnavara, eelteadmised antud teema kohta). Tekstide mõistmise keerukus sõltub teksti tüübist (teaduslik, ilukirjanduslik); teksti

liigendatusest; alltekstist või selle puudumisest; tekstis olevate võtmesõnade või -lausete olemasolust jne.

NRP (*National Reading Panel*) on välja töötanud 12 tekstist arusaamise strateegiat (aktiivne kuulamine, arusaamise monitooring, eelnevad teadmised, mentaalsed kujutlused, mnemotehnika, graafilised organisaatorid, sõnavaraõpetus, küsimustele vastamine, küsimuste genereerimine, teksti struktuur, kokkuvõte ja mitme strateegia õpetus), mis põhinevad teaduslikul uurimisel ja aitavad lugejal tähendust konstrueerida. Need strateegiad stimuleerivad taju, aktiveerivad mälu ja semantilisi protsesse (Guthrie, 2003).

E. Voltein (2002) on kogunud metoodilisse vihikusse „Oskajaks lugejaks” hulgaliselt tõhusaid tekstimõistmist arendavaid strateegiaid.

D. Stahl (2004) rõhutab “eellaadimise” osatähtsust. Enne lugema asumist on vaja välja selgitada, kui palju õpilased sellest teemast teavad. Vajadusel tuleb eelnevalt anda tausta kohta infot, laiendada sõnavara. Tähtis on valida õpetamisstrateegia vastavalt püstitatud õpieesmärkidele. Oluliseks peab ta tegevuste ja valitud strateegiate kohandamist ka õpilaste soovide ja vajadustega. E. Holopainen (2004) ütleb, et lugemisstrateegiate kasutamisel tuleb arvestada õpilaste individuaalseid iseärasusi, õpistiile, metakognitiivseid oskusi.

Teksti mõistmine on sedavõrd keerukas strateegiline protsess, kus lugejal pole kunagi võimalik tegutseda kindlate reeglite järgi. Oluline osa on lugemisõpetajal, kes peab sobilike strateegiate kasutamist demonstreerima ja õpetama. Uurimused on näidanud, et teatud strateegia korduv kasutamine tagab alles edu. Selliselt toimides oskavad ka õpilased mõistmisprobleemide lahendamiseks oma teadmiste ja oskuste hulgast välja valida need, mis tunduvad arusaamiseks olevat kõige otstarbekamad (Kulderknup, 1998; Sock, 1996; Takala, 2004).

Kui õpetaja harjutab õpilasi teadlikult lugemisel strateegiaid kasutama, arendab ta ühtlasi sihikindlaid mõtlejaid ja iseseisvaid õppijaid. Samas aitavad otstarbekalt valitud strateegiad õpilasel suurendada vastutust oma õppimise eest (Buehl, 2001; Fielding & Pearson, 1994; Korkeamäki, 2002; Stahl, 2004). E. Holopainen (2004) leidis uurimuse tulemusena, et süstemaatilise mõistmisstrateegiate kasutamise tulemusena paranes loetust arusaamine 20 kuni 30%.

1.2 Funktsionaalse lugemisoskuse arendamine koolis

Riiklikust õppekavast lähtuvalt on lugemisega seotud õpitulemused järgmised: kolmanda klassi lõpetaja oskab töötada tekstiga eakohaste juhiste alusel; mõistab endamisi lugedes teksti sisu ja oskab vastata teemakohastele küsimustele (Põhikooli ja ..., 2002).

Funktsionaalse lugemisoskuse õpetamise aluseks on suutlikkus lugeda erinevaid tekste kõige otstarbekamate meetodite abil. Selline lugemisoskus eeldab aktiivset lugejat, kelle eesmärk on jõuda teksti kui terviku mõistmiseni (Nootre, 1999).

Kirjaliku teksti mõistmisele eelneb suulise teksti mõistmise periood. Mõned uurijatest arvavad, et suulise ja kirjaliku teksti mõistmine on omavahel tihedalt seotud, teised on jälle arvamusel, et kirjaliku teksti mõistmine võib toimuda ka ilma suulise teksti mõistmise perioodita (Holopainen, 2004; Müürsepp, 2001). Kirjutatud tekst ei sisalda žeste, miimikat ega pause, mis kaasnevad kuulamisega (suulise teksti mõistmisega). Seetõttu on kirjaliku teksti mõistmine raskendatud (Leiwo, 1993). M. Tuulik (1995) väidab, et lugemine kui informatsiooni hankimise viis on kuulamisest parem, kuna

- a) lugeja valib ise teksti tajumise tempo;
- b) nägemismälu on kuulumismälust parem;
- c) kuulumise teel on info vastuvõtmine väsitavam kui lugemisel, sest kuuldud sõnad peavad mälus säilima mõtteterviku lõpuni, lugemise puhul on võimalik tagasivaatamine.

Antud töö autori arvates on kergem mõista suulist teksti, kuna sellega kaasnevad žestid, miimika, pausid jm tegurid.

Kirjaliku teksti mõtestatud lugemist hakatakse õppima juba aabitsaperioodil (Karlep, 2003; Müürsepp, 1998; Uusen, 2002; Walsh, 1997). Eelduseks on lugemise tehnilise oskuse saavutamine. Uurimused on näidanud, et kooliüsusikute tase on väga erinev ja jääb püsima umbes 50%-l õpilastest 3. klassi lõpuni. Seepärast tuleb kohe kooli algusest peale suurt tähelepanu pöörata loetu mõistmisele (Pandis, 2002). J. Worthy ja K. Broaddus (2002) soovivad lugemisladususe suurendamiseks kasutada valjusti lugemist, mis aitab arendada kirjaliku teksti mõistmist vaikselt lugemisel. D. Miller (2002) väidab, et juba algaja lugeja peaks endale teadvustama, et lugedes saadakse uusi teadmisi.

Kui õpilaste teadmised teksti mõistmiseks ei ole piisavad, tuleb need enne tekstiga tutvumist kujundada. Selleks võib kasutada järgmisi võtteid: vaatlused, katsed, piltide või situatsiooni analüüs, reaalse olukorra läbimängimine vms (Karlep, 2003).

Igasuguse kirjaliku teksti mõistmine algab situatiivse ütluse mõtestatud tajumisest. Järgneval etapil toimub lühitekstide mõistmine mälu kujutluste ja piltide abil. Õpetaja ülesandeks on aidata igati kaasa strateegiliste oskuste kujunemisele. Selleks on järgmised etapid:

- a) mõistmine kontekstis, mille aluseks on sõnatähenduse tundmine;
- b) lausete tähenduse mõistmine (propositsioonistrateegia);

- c) lausete tähenduste seostamine (lokaalse sidususe strateegia);
- d) järelduste tegemine teksti põhjal, puuduoleva informatsiooni otsimine mälust;
- e) kujutluse loomine kogu loetavast materjalist (sisu makrostruktuuri konstrueerimine);
- f) loetava sisu ühendamine olemasolevate teadmistega;
- g) skeemi või pildi loomine (visualiseerimisstrateegia);
- h) peamõtte mõistmine (Karlep, 2003).

D. Miller (2002), M. Sock (1996) jt toonitavad, et kõiki mõistmise etappe tuleb eraldi õpetada. J. Lindberg (2001) rõhutab, et lugemisel on olulisimaks sõnumi leidmine tekstist. Paljud uurijad peavad tähtsaks õppija enese aktiivset osalust lugemisprotsessis (Meredith, Steele, Temple, Walter, 1997a jt).

Mõistmisoskust tuleb arendada kõigis õppeainetes, kus lapsed tegelevad kirjalike tekstidega (Karlep, 2003; Uusen, 2002; Walsh, 1997). Seni on vähe uuritud teksti mõistmist matemaatika tekstülesannete lahendamisel. Uurimused on näidanud, et tekstülesandeid tuleb käsitleda kui mistahes lugemisharjutusi, mis nõuavad tekstist informatsiooni leidmist, tõlgendamist ja järelduste tegemist (Plado ja Kuusk, 2000).

Teksti mõistmise üheks tähtsaks eelduseks on lugemise kiirus. Kuni laps küllalt ruttu lauset kokku ei loe, ei saa loota, et ta hakkaks teksti tervikuna mõistma. Eelpool toodu ei tähenda aga, et last tuleks õhutada kiiremini lugema. Harjutada tulebki just sõna ja lause tasandil. Selleks sobivad mitmesugused erinevad harjutused:

- ülesanded üksiksõnade lugemiseks – deformeeritud ja lüngaga sõnad, sõnade võrdlemine, sõnadest sobiliku leidmine ja muud taolised harjutused;
- ülesanded lause mõistmiseks ja selle terviklikkuse tunnetamiseks – sõnade järjestamine lauseteks, lausete koostamine skeemi abil, lausete võrdlemine pildiga.

Kuni laps neid toiminguid ei valda, see tähendab ei haara sõna tervikuna ega tunnetata lause piiri, seni pole ka mõtet tema lugemise kiirust mõõta. Kiiruse arendamist omaette võttena peetakse asjakohaseks siis, kui lugeja on saavutanud tehnilise vilumuse (Müürsepp, 1998). Mida kiiremini oskab laps lugeda, seda paremini mõistab ta loetut (Liivak, 1997). D. Miller (2002) soovib kirjaliku teksti mõistmise arendamiseks korduslugemise meetodit, kasutades iga kord erinevat ülesannet teksti kohta.

Mõtlemistegevus, mille strateegia esile kutsub, on vastavuses õppimise kolme faasiga:

- a) õpilaste ettevalmistus kokkupuuteks uue teemaga (tegevused enne lugemist);
- b) õpilaste juhendamine õppimisel (tegevused lugemise ajal);

c) õppimise edasiarendamine või uue teadmise loomine (tegevused pärast lugemist).

Enne lugemist aktiveeritakse see, mis uuest materjalist juba teada on, ja keskendutakse õppimisele. Eellaadimiseks sobib suurepäraselt TTS Pluss-strateegia (Tean - Tahan teada – Sain teada). Õppimise ajal selekteeritakse tekstist välja oluline. Lugemiseks kasutatakse liigendatud märkmete-strateegiat, mis suunab olulist teavet valikuliselt tegema. Lugemise järel kasutatakse strateegiaid, mis aitavad kaasa uue teabe sulandumisel olemasolevasse. RAFT-kirjutamine (*Role Audience Format Topic*) aitab õpilastel õppimise isiklikuks muutumise kaudu integreerida uusi mõisteid olemasolevate teadmiste ja arusaamadega, lisades võimaluse loominguliselt probleemile läheneda (Buehl, 2001).

Uurimused on näidanud, et funktsionaalset lugemisoskust aitavad arendada mitmesugused tõhusad interaktiivsed õppimisstrateegiad: koostöös õppimine, arutlused, ajurünnak, interaktiivne lugemine, teabe graafiline esitamine, diskussioonivõrk, sõnavara arendamine jm (Kulderknup, 1998; Sock, 1996; Takala, 2004). PISA uuringust ilmses, et aktiivne arvuti kasutamine aitab kaasa lugemise ja teksti mõistmise arengule (Hyyrö, 2003).

1.2.1 Sõnavara arendamine teksti mõistmise alusena

Sõnavaraõpetuse peamisteks ülesanneteks esimeses kooliastmes on sõnavara mahu laiendamine, sõnatähenduse täpsustamine, sõnade aktiveerimine (kasutusvaldkonna laiendamine).

Sõnatähenduse tundmine on ka tekstist arusaamisel määrava tähtsusega teguriks (Ediger, 1999; Karlep, 2003; Mürsepp, 2001; Saarsoo, 2000; Uusen, 2002; Voltein, 2002). Mida rohkem inimene loeb, seda rikkamaks muutub ta sõnavara (Kärtner, 2000). Alklassiõpilaste üha suurenev analüüsiõskus aitab neil mõista sõnu, millel ei ole otsest seost isiklike kogemustega (Santrock, 1995).

Uurimistulemused kinnitavad tekstist arusaamise taseme sõltumist lugeja sõnavarast. Samas selgus ka, et teabetekstide lugemine laiendas tunduvalt just poiste sõnavara ja parandas lauseehitust. Rikas sõnavara kergendab tunduvalt teksti mõistmist (Korkeamäki, 2002 jt). Sõnavaraõpetusega tuleb tegeleda lisaks emakeeleõpetuse tundides tehtavale sihipärasele tööle ka teiste ainete tundides (Mürsepp, 2001; Uusen, 2002).

Sõna mõistmine ja omandamine algab vastava keeleüksuse häälikkoosseisu ja tähenduse õppimisest (Hint, 1998; Karlep, 2003). Esmalt omandatakse baassõnavara, mille aluseks on tajukujutlused (Ediger, 1999; Karlep, 2003). Sõnatähenduse õppimise kognitiivse baasi moodustab rühmitamisoskus, mis toimub kahes suunas: konkreetsemate allrühmade moodustamine ning üldistamine ja abstraktsemate sõnade omandamine (Karlep, 2003).

Oluline on mitte üksnes tunda sõnade tähendusi, vaid neid tuleb tekstis ka õigesti kasutada. Selleks võib teha lünk- ja valikharjutusi. Need ülesanded meenutavad mõistmisoskuse kontrollimise ülesandeid. See kinnitab üldist seaduspärasust: mõistmisoskuse arendamiseks ja selle arengutaseme mõõtmiseks sobivad ühed ja samad ülesanded. Sõnavara laiendamiseks võib kasutada harjutusi sünonüümide, antonüümide ja homonüümidega. Nende ülesannete täitmisel tuleb tähelepanu pöörata sõnade erinevatele tähendusvarjunditele. Sõnavara mitmekesistamiseks sobivad ka sõnalotod, sõnade koostamine tähtedest ja silpidest, sõnade rühmitamisharjutused ja mitmesugused võistlusmängud (Mikk, 1980; Mürsepp, 1997).

Efektiivseks meetodiks on osutunud sõnade kordamine erinevates kontekstides ja keelelistes situatsioonides (Uusen, 2002; Walsh, 1997). Õpetaja juhendamisel tehtavad sõnavara arendavad tegevused on näiteks tundmatute sõnade etteõpetamine (enne teksti lugema asumist); semantiliste skeemide koostamine: ajurünnaku käigus kirjutatakse tahvlile kõik teemaga seotud sõnad, millele järgneb sõnade klassifitseerimine. Sobivad ka mitmesugused mängulised võtted: mosaiikmängude mängimine, maagiliste ruutude ja ristsõnade lahendamine (Uusen, 2002). M. Ediger (1999) pakub sõnapankade kasutamist, mitmesuguseid projekte ja arvutiprogrammide rakendamist.

Uurimused on näidanud, et sõnavara õpetamise meetodite mitmekesisus viib paremate tulemusteni (Ediger, 2002; Mürsepp, 2001; Uusen, 2002).

1.3 Õpetaja- ja õpilaskeskne metoodika

Õppetöö korraldamisel lähtutakse paljudest erinevatest faktoritest. Tähtsat rolli mängivad õppe- ja ainekavade nõuded ja iseloom ning õpetaja individuaalsed eelistused õppekasvatustöö eesmärkide ja taotluste realiseerimisel. Õppetöö organiseerimisel võib aineid rangelt piiritleda. Rõhuasetus on konkreetse aine faktilise materjali õppimisel (Krull, 2000). Sel juhul on tegemist **õpetaja- ehk ainekeskse** metoodikaga.

Eesti koolisüsteemi on pikka aega peetud saavutustele ja hinnetele suunatuks juba esimesest kooliastmest alates. Õpetamisviisid on õpetajakesksed ja traditsioonilised, mille käigus rõhutatakse kindlate teadmiste ja oskuste õppimist. Antud töö kirjutaja võib üliõpilaste koolipraktikal kogetu põhjal kinnitada, et paraku on ainekeskne metoodika koolides veel üsna laialt levinud.

Teine võimalus on õpi- ja kasvatustegevus korraldada lapsest lähtuvalt. Õpetaja ülesandeks on luua õppimist toetav keskkond, mis pakub lapsele väljakutseid ja vahendeid nende lahendamiseks. Õpetamisel lähtutakse elulistest teemadest, mis on omavahel lõimitud.

Sellist õpetamisviisi nimetatakse **õpilaskeskseks** meetodikaks (Brotherus, Hytönen, Krokfors, 2001; Uusen, 1997). Lapsekeskne meetodika lähtub aktiivsuspedagoogikast, mis sai alguse 19. sajandi lõpus ja 20. sajandi alguses protestina toleleagse üldhariduskooli aine- ja õpetajakesksuse vastu. Õppimisel peetakse tähtsaks õpilase tegevuslikku aktiivsust. Nimetatud suuna rajaja J. Dewey järgi on õppimine pidev kogemuste rekonstrueerimine: varasemate kogemuste kasutamine uute teadmiste loomise protsessis (Krull, 2000).

1.4 Muutused Eesti koolis

Arenenud riikides on tänapäeval võetud suund mõtestatud õppimisele. Õpilasi püütakse panna õpiprotsessi mõistma, juhtima, analüüsima, saavutatud tulemusi kontrollima (Uusen, 2002; Walsh, 1996a, 1997). Ka Eesti hariduse reformimisel lähtutakse samadest põhimõtetest. On valminud uue riikliku õppekava projekt, milles on läbivaks teemaks funktsionaalne kirjaoskus kooliastmete kaupa mõtlemise arengu periodiseerimisest lähtuvalt (Pandis, Vernik-Tuubel, 2004b). Selles rõhutatakse õpilase kui indiviidi arengut, kes tuleks toime kiiresti muutuvmas maailmas ja suudaks realiseerida oma potentsiaali. Tulemuslik õppetöö põhineb õpilase arengu ja õppimise mõistmisel (Riikliku õppekava üldosa projekt, 2004).

Kooli ülesandeks on anda teadmisi ja oskusi, mida saab praktiliselt rakendada ning arendada arutlevat mõtlemisoskust, mis on eelduseks enese tegevuse teadvustamisel – anda teadmisi metakognitsioonist. Selle all mõistetakse teadlikkust sellest, milliseid oskusi ja strateegiaid vajatakse teatud ülesande lahendamiseks; võimet kasutada enesejuhendamise mehhanisme. Metakognitiivse teadlikkuse arendamiseks tuleb õpetada nii konkreetseid teadmisi ja oskusi kui ka tegevusstrateegiaid oma eesmärkide saavutamiseks. Uurimused on näidanud, et metakognitiivsed oskused aitavad õppimisele kaasa nii võimekate kui ka vähevõimekate õpilaste puhul (Krull, 2000; National Association for the Education of Young Children 1996; Lerkkanen, 2004a). Ühes õppeaines omandatud metakognitiivsed oskused kanduvad osaliselt üle ka teiste ainete õppimisele (Krull, 2000; National Association for the Education of Young Children, 1993).

Need eespool nimetatud suunad toetuvad Piaget' ja Vögotski teooriatele ning konstruktivistlikule õppimiskäsitusele. Õpetaja seisukohast tähendab see maksimaalselt soodsa õpikeskkonna loomist alusoskuste kujundamiseks, lähtudes sealjuures igast õpilasest kui individuaalsusest (Kivi, 1997; Lilleoja, 2001; Linna, 2002). A. Uusen (2002) ja K. B. Walsh (1996a, 1997) rõhutavad, et esimestel kooliaastatel on õpilaste individuaalsed erinevused väga suured, kuna lapsed tulevad erinevatest kasvukeskkondadest. A. Toomela

(2004) tõdeb, et õppekava on sisuliselt põhjendatud ainult siis, kui selle ülesehituses järgitakse vaimse arengu põhimõtteid.

Õpetamisel on vajalik lähtuda õpilase arengu tasemest, tähtis on arvestada ka mõtlemise arengu taset. Kooli tulles on laps tavamõistelise mõtlemisega. Uued teadmised organiseeritakse olemasolevatele ja mõtlemise vastavale arengutasemele. Täheledatakse otseseid seoseid mõtlemise taseme ja õppimispotentsiaali vahel. Kui õpetus on liiga abstraktne ja mõtlemise tasemest kõrgemal, kogeb laps õppimises ebaedu. Kooli ülesandeks on arendada lapse mõtlemine süsteemseks mõtlemiseks, mis saab toimuda ainult teadusmõistelise mõtlemise etapi kaudu. L. Võgotski on edukat õppimist kirjeldades kasutanud mõistet „lähima arengu ala”. Õppimine ei tohi käia arengust tagapool, aga ka mitte liialt ees. Esimeses kooliastmes on oluline osa õpetajal ja lapsevanemal kui informatsiooni edastajal (Kikas, 2004a, b; Toomela, 2003).

Eespool nimetatud põhimõtted on kandunud ka eesti keele õpetusse. Teadmiste omandamise eelduseks on suutlikkus tunnetada ennast kui kuulajat, kõnelejat, lugejat ja kirjutajat (Müürsepp & Vardja, 1997). Lähtutakse keelest kui tervikust: kõikide osaoskuste (lugemine, kirjutamine, kuulamine ja kõnelemine) õpetamisele pööratakse võrdset tähelepanu (Uusen, 2002). Keel ja mõtlemine on omavahel tihedalt seotud ja mõjutavad teineteist vastastikku (Butterworth, Harris, 2002). Keele õppimise seisukohalt tähendab see teadlikkust enese mõttetegevusest ja keeleoskusest ning võimet neid probleemide lahendamiseks kasutada (Müürsepp, 1997). Uurimused on näidanud, et lugemisoskuse arengu seisukohalt on tähtis positiivse ja pingevaba keskkonna loomine ja säilitamine klassis.

1.5 Hea Alguse metoodika

Lapsekeskset õppekava rakendatakse Eestis juba mõnda aega Hea Alguse metoodikat praktiseerivates klassides. Step by Step programm (Eestis Hea Algas) on rahvusvaheline projekt, mille tegevuskava jõudis Ameerikast 1994. aastal Eesti lasteaedadesse ning 1996. aastal koolidesse. Eesti koolis ei ole Hea Alguse põhimõtted võõrad, sest juba 1930. aastatel propageeris Johannes Käis üldõpetuslikku tööviisi ja laste individuaalsuse arvestamist.

Programm loodi algul Washingtoni Georgetowni ülikooli juures asuvas, hiljem iseseisvunud Rahvusvahelises Laste Arengu Keskuses (CRI – *Children's Resources International*). Metoodika töötati välja lähtuvalt OSI (*Open Society Institute*) analüüsist Kesk- ja Ida-Euroopa riikide probleemide ning vajaduste kohta. Programmi loomisse kaasati mitmete Ameerika ülikoolide õppejõude ja teadlasi, samuti praktikuid lasteasutustest.

Teoreetilise aluse moodustavad Rousseau', Pestalozzi, Montessori jt tööd varase lapseea kohta; rakendatud on kaasaegset alus- ja alghariduse mudelit – British Infant School. Laste kasvatamisel loodetakse paremale tulevikule, tunnustatakse lapsepõlve väärtust, kooli ja pere partnersuhteid (sotsiaalne eetika). Tähtsaks peetakse isiklikku kogemust ja suhtlemist. Programmis on olulised ka sotsiaalsed ja kultuurilised tegurid, mis avaldavad mõju keelele. Kasutatud on Bruneri, Dewey', Eriksoni, Hunti, Komenski, Piaget', Vögotski ja paljude teiste töid (CRI, 1996; Walsh, 1996a, b, 1997).

Haridusreformi programm Hea Algus rajaneb terviklikul metoodikal, mis on suunatud lastele nende sünnist kuni kümnenda eluaastani. Praeguseks on programm laienenud ka II kooliastmesse (kuni kuuenda klassini). Avatud ühiskonna loomiseks on vaja loovaid ja algatusvõimelisi kodanikke, kes oskavad teha valikuid, näha ette nende tagajärgi ning suudavad viimaste eest ka vastutada (Hansen, Kaufmann, Saifer, 1996). Hea Alguse programmi olulisemad põhimõtted on järgmised:

- a) lapsekeskse õpikeskkonna loomine – klassi sisustamisel arvestatakse printsiipe, mis toetavad otsustus- ja valikuvabadust;
- b) aktiivne õppimine – võimalikult palju püütakse rakendada õppimist vahetu tegevuse kaudu;
- c) tegevuste individualiseerimine – arvestatakse iga lapse eripära ning kohandatakse tegevuste laad ja raskusaste üksikisikust lähtuvalt;
- d) lastevanemate kaasamine – kool kaasab vanemad haridusküsimuste lahendamisse (Hea Algus, 2004; Santrock, 1995; CRI, 1996).

1.5.1 Lugemine ja kirjaliku teksti mõistmine Hea Alguse metoodikas

Hea Alguse metoodikas kasutatakse üldõpetuslikku (lõimitud) tööviisi. Laste arengutaset silmas pidades ongi kahel esimesel õppeaastal soovitatav rakendada õpitegevust teemade kaupa (Kulderknup, 1997). Ka emakeele osaoskusi õpetatakse põhiainetega seotult.

Õpetaja esmaseks ülesandeks lugemisprogrammi realiseerimisel on lugemiskeskuse kujundamine klassis. Selleks sobib vaibaga kaetud nurk, kus riulitel on mitmekesised erineva žanri ja teemadega raamatud (Brooks, Grennon, 1993; Brotherus, Hytönen, Krokfors, 2001).

1997. aastal välja antud Hea Alguse algklasside programm pakkus lugemisoskuse edendamiseks **tasakaalustatud lugemisprogrammi**. Selle järgi peaks iga päev toimuma erinevad lugemisviisid (D. Miller, 2002; National Association for the Education of Young Children, 1996). Kõik lugemiseksperdid on ühel meelel, et iga päev lastele valjusti **ettelugemine** on kõige olulisem tegevus lugemisoskuse arendamisel. Vajalik oleks õpetajal ka

vanemaid teadvustada sellest, kui arendav on lastele ette lugeda (Buehl, 1997; Burneau, 1997; Miller, 2002; Walsh, 1996b).

Üheskoos lugemise ajal loetakse eelistatavalt suure kirjaga raamatut, luuletust või laulu. Selline lugemisviis võimaldab kujundada erinevaid lugemisstiile. Häid võimalusi pakub kooslugemine sõnavara ja loetu mõistmisoskuste arendamiseks. Kooslugemist võib läbi viia nii terve klassi kui ka väikeste gruppidega. Enne lugemist peaks õpetaja looma sobiva õhkkonna, rääkides pealkirjast, autorist, illustatsioonidest (Miller, 2002; Mürsepp, 1999; National Association for the Education of Young Children, 1996; Walsh, 1997). D. Miller (2002) soovib lugemisvõimaluste mitmekesistamiseks raamatuklubide kasutamist.

Suunatud lugemisviisi rakendades töötab õpetaja väikese õpilaste grupiga. Kõigil lastel on lugemiseks ühesugune raamat. Õpetaja pöörab tähelepanu sõnavarale, grammatilistele vormidele, üksikdetailidele. Aeg-ajalt palub ta lastel lugemise peatada ning julgustab neid ennustama loo edasise kulgemise kohta. Pärast lugemist õhutab ta arutelu tekkimist (Ford & Opitz, 2002; Miller, 2002; National Association for the Education of Young Children, 1993; Walsh, 1996b; 1997). Häid tulemusi on andnud paarislugemine (Walsh, 1997).

Iseseisev lugemine kuulub samuti iga päev laste lugemisprogrammi. See viis pakub võimalusi ise raamatuid valida, harjutada lugemissoravust ning enesekindlust. Lugemisuurijad tähtsustavad seda kui lugemisstrateegiate harjutamise võimalust. Õpetaja ülesandeks on last abistada raamatute valikul ja suunata sobivate strateegiate kasutamisel (Miller, 2002; National Association for the Education of Young Children, 1993; Walsh, 1997; Worthy, Broaddus, 2002). J. J. Beaty (1994) propageerib ajalehe ja koomiksi laialdasemat kasutamist koolitunnis mitmekesise lugemismaterjalina.

Häid võimalusi funktsionaalse lugemisoskuse arendamiseks pakuvad nn **keskuste päevad**, mil õpilane töötab tööjuhendite alusel erineva õppematerjaliga kogu koolipäeva jooksul. Lugemiskeskuses loetakse erineva raskusastme, žanri ja ülesannetega tekste. Kirjutamiskeskus annab võimaluse loetut erineval moel kasutada, näidates, kuidas teksti mõisteti. Teaduskeskus nõuab vajaliku informatsiooni leidmist teatmeteostest või muudest allikatest ning oskust saadud materjali analüüsida või sünteesida ja praktiliselt rakendada. Matemaatikakeskus pakub lahendamiseks tekstülesandeid. Käelise tegevuse keskus võimaldab loovalt antud teemale (loetule) reageerida.

A. Guillaume (1998) pakub välja sisupõhise lugemise printsiibi, mida võiks rakendada eriti teaduskirjanduse lugemisel. Selle eelduseks on mitmekesise teatmekirjanduse olemasolu ja kasutamise oskus klassiruumis. Ta rõhutab enne lugemise alustamist selgete eesmärkide

püstitamise olulisust. Huvitavaks tõigaks võib pidada autori poolt pakutud seisukohta, mille põhjal joonistamine võimaldab teadmiste juurdepääsu. Eelpool nimetatud printsiip arendab analüüsi- ja informatsiooni töötlemise oskust. L. Green ja M. Robbins propageerivad “ilukirjanduse joonistamist”. Pilte analüüsides ja täiendades arutatakse lahti sündmuste keerdkäigud ja tegelaste probleemid (Artma, Karm, 2002). S. L. Daniels ja B. A. Murray (2000) saavutasid õpilaste tekstimõistmiskuste arendamisel edu visuaalset lugemist, õpilaste sagedat kiitust ja tunnustamist kasutades. P. Dewitz ja P. K. Dewitz (2003) soovivad mõistmiskustega lastele koostada individuaalse lugemisprogrammi. Uuring näitas, et lapse arengust lähtuv plaanipärane tegevus andis positiivseid tulemusi. T. Hyyrö (2003) rõhutab, et Soomes on lugemiskustega õpilased erilise tähelepanu all: õpetamisel lähtutakse lapse individuaalsest arengutasemest; klassis on abiõpetaja; kasutatakse diferentseeritud õppematerjali.

Loetule reageerimiseks on mitmeid erinevaid võimalusi: iseseisev raamatulugemine; loetu arutamine kas individuaalselt, väikeses grupis või kogu klassiga; illustreerimine; isikliku arvamuse kirjutamine stendile või ajakirja. Reageerimine suurendab laste tekstist arusaamist, avardab mõttemaailma, juhivad tähelepanu uuele infole, aitab olemasolevaid teadmisi varasematega seostada.

Individuaalse reageeringu võib jaotada kaheks: **eferentne lugemine**, mille kaudu saab laps infot ning mõistab põhiideed, ja **esteetiline lugemine**, mille puhul tal avardub teksti kohta isiklik arvamus. Õpetaja ülesandeks on tasakaalustada erinevaid seisukohti ning anda lisaselgitusi (Walsh, 1996b).

A. D. Cole (1998) leiab, et tänapäevastes õpikutes on toimunud muutused: pakutakse diferentseeritud tekste, et lugemiskõõmu tunneksid ka nõrgemad õpilased. Algajate lugejate jaoks on olulised järgmised tegurid: kirjašrifti suurus, teksti mõistmist abistavate illustratsioonide olemasolu, hästi läbimõeldud sõnakasutus ja lausekonstruktsioonid.

1.6 Hea Alguse metoodika ideede levik Eesti koolides

1990. aastate teisel poolel olid Hea Alguse programmis kasutatavad ideed Eesti koolides uudsed, kuid need on aastate jooksul levinud ka tavaklassidesse. Umbes 700-800 õpetajat on läbinud Hea Alguse koolituskeskuses mitmeastmelise erineva temaatikaga õppuse. Koolitustelt saadud töövõtted on levinud kolleegidele tavaklassidesse. Hea Alguse metoodikat on tutvustatud kõigis õpetajaid ettevalmistavates kõrgkoolides nii statsionaaris kui ka avatud

ülikoolis. Ka käesoleva töö autor on alates 1996. aastast tutvustanud nii tulevastele kui ka tegevõpetajatele Hea Alguse metoodika põhimõtteid.

Emakeeleõpetuse üldised põhimõtted ja metoodiline kirjandus on aastatega muutunud: pakutakse samu ideid, mis on olnud kasutusel Hea Alguse metoodikas juba 1996. aastast. A. Uusen (2002) tutvustab metoodilises juhendis “Emakeele õpetamisest klassiõpetajale” tasakaalustatud lugemisprogrammi. Ka aktiivõppemeetodeid (rühma- ja paari töö, diskussioon, erinevate ülesannete ja meetoditega lugemine jm) kasutatakse tavakoolides üha enam. Paljude Eestimaa koolide algklassides on ideejärgus või nüüdseks juba loodud nn lugemispesad (lugemisnurgakesed, mille idee pärineb Hea Alguse klassidest). Hea Alguse metoodika olulist põhimõtet – tihedat koostööd lastevanematega erinevates vormides – tähtsustatakse üha rohkem ka tavaklassides (Uuemäe, 2004).

Eelnevast tulenevalt võib öelda, et Hea Alguse metoodika põhimõtted on Eesti koolides laialt levinud ning mitte ainult spetsiaalsetes Hea Alguse klassides rakendatavad.

1.7 Empiirilise uurimuse eesmärgid ja hüpoteesid

3. klassi lõpuks peab õpilane saavutama riiklikus õppekavas määratletud õpitulemused, mida kontrollitakse emakeele tasemetööga. Alates 1998. aastast viiakse lugemisoskuse taseme väljaselgitamiseks süstemaatiliselt 3. klassides läbi üleriigilisi emakeele tasemetöid, milles pearõhk on kirjaliku teksti mõistmisel.

Käesoleva töö empiirilise uurimuse eesmärgiks on võrrelda 1999. aasta 3. klassi eesti keele tasemetööde ja 2004. aasta kordusuurimuse tulemusi kirjaliku teksti mõistmises Hea Alguse ja tavaklassides ning analüüsida tulemusi samalaadsete Eestis ja teistes riikides läbiviidud uurimuste taustal. Eesmärgist lähtuvalt tuleb lahendada järgmised ülesanded.

1. Selgitada välja erinevused aastate lõikes Hea Alguse ja tavaklasside tasemetööde tulemustes.
2. Uurida, kas tulemustes on kasutatavast õpetamismetoodikast, soost või kooli asukohast tingitud erinevusi.

Eesmärkide täitmiseks viidi 2004. aastal läbi kordusuurimus samades koolides 1999. aasta testi alusel ja tulemusi kõrvutatakse aastate lõikes.

Käesoleva uurimuse hüpoteesid on järgmised.

1. Oletan, et 1999. aastal on paremad tulemused Hea Alguse klassidel, kuna kõik nimetatud klasside õpetajad olid läbinud vastava metoodikaalase koolituse. 1996. aastast alates propageeriti ka tasakaalustatud lugemisprogrammi kasutamist tekstimõistmisoskuste arendamiseks. Kuna viimastel aastatel tähtsustatakse ka

tavaklassides funktsionaalse lugemisoskuse õpetamist rohkem kui varem ning Hea Alguse ideed on Eestis levinud, oletan, et aastate võrdluses näitavad tõusutendentsi tavaklasside õpilaste tulemused ning 2004. aasta testis Hea Alguse klasside paremust ei ilmne.

2. Eelnevad uuringud (IEA uuring 1994. aastal ja tasemetööd 1998. - 2004. aastal) on näidanud funktsionaalse lugemisoskuse osas linnakoolide õpilaste edu maalaste ees. Sageli pole maakoolide õpetajatele olnud koolitus kättesaadav, kuid Hea Alguse klasside kõik õpetajad on läbinud vastavad kursused. Sellest lähtuvalt eeldan, et Hea Alguse maa- ja linnakoolide õpilaste tulemustes pole olulisi erinevusi.
3. Varasemad rahvusvahelised ja Eestis korraldatud uurimused ning tasemetööde tulemused on näidanud, et tüdrukud mõistavad kirjalikku teksti paremini kui poisid (Pandis, 1996, 1999, 2001). Kuna Hea Alguse metoodika üheks oluliseks põhimõtteks on õpilase individuaalsuse arvestamine õpitegevuses, eeldan, et Hea Alguse klassides pole märkimisväärseid erinevusi poiste ja tüdrukute tulemuste vahel.

2. UURIMUS

2.1 Meetod

2.1.1 Uuritavad

Valimi moodustamisel võeti aluseks 1999. aastal üleriigilises kolmanda klassi eesti keele tasemetöös osalenud eesti õppekeelega koolide õpilased. Üldvalimist (1190 õpilast) eraldati kõik Hea Alguse programmi alusel töötavad klassid ja moodustati uus valim järgmiselt: igale Hea Alguse metoodikat praktiseerivale klassile valiti vastav tavaklass. Vastavusse seadmisel lähtuti koolitüübist (gümnaasium, põhikool, algkool) ja asukohast (linn, maa). Uue valimi tasakaalustamiseks jäeti välja Tallinna koolid, kuna uuringud on näidanud, et suurte linnade funktsionaalse lugemisoskuse tulemused on osutunud statistiliselt oluliselt paremateks (Pandis, 1996, 2001).

Uuringus osales kokku 393 õpilast ja 19 õpetajat. 1999. aasta uurimusest võttis osa 227 õpilast, kellest 108 õppis Hea Alguse metoodika järgi, 119 olid tavaklasside õpilased. 2004. aastal korraldati 1999. aasta testi samades väljavalitud koolides. Uurimuses osales 2004. aastal kokku 166 õpilast, neist 83 oli Hea Alguse metoodika alusel õppivat last ja 83 tavaklassi õpilast.

Õpilaste jagunemisest elukoha ja metoodika järgi annab ülevaate tabel 1; jagunemine soo ja metoodika järgi on toodud tabelis 2.

Tabel 1. Osalevate õpilaste jagunemine elukoha ja metoodika järgi

Aasta, metoodika	Linn, arv	% kogu valimist	Maa, arv	% kogu valimist	Kokku, arv
1999	115	50,66	112	49,34	227
Tavaklassid	67	29,52	52	22,91	119
Hea Alguse klassid	48	21,15	60	26,43	108
2004	80	48,19	86	51,81	166
Tavaklassid	38	22,89	45	27,11	83
Hea Alguse klassid	42	25,30	41	24,70	83

Tabel 2. Osalevate õpilaste jagunemine soo ja metoodika järgi

Aasta, metoodika	Poisid, arv	% kogu valimist	Tüdrukud, arv	% kogu valimist	Kokku, arv
1999	115	50,60	112	49,34	227
Tavaklassid	59	25,99	60	26,43	119
Hea Alguse klassid	56	24,67	52	22,91	108
2004	78	46,99	88	53,01	166
Tavaklassid	38	22,89	45	27,11	83
Hea Alguse klassid	40	24,10	43	25,90	83

1999. aastal valimis osalenud õpetajate jagunemisest hariduse ja staaži põhjal annab ülevaate tabel 3; 2004. aasta andmed on toodud tabelis 4.

Tabel 3. 1999. aasta valimis osalenud õpetajate jagunemine hariduse ja staaži järgi

	Haridus			Staaž			Üle 20 aasta
	Erialane kõrgharidus	Mitteerialane kõrgharidus	Keskeri-haridus	Kuni 5 aastat	6-10 aastat	11-20 aastat	
Tavaklassid	2	1	2	1	1	2	1
Hea Alguse klassid	4	1		2	1	1	1

1999. aastal valimis osalenud klasside õpetajate andmed hariduse ja staaži kohta saadi haridusministeeriumilt (kokku kümme isikut, kellest viis olid Hea Alguse ja viis tavakooli õpetajat. Kummaski grupis oli kaks õpetajat linna- ja kolm maakoolist.

Tabel 4. 2004. aasta valimis osalenud õpetajate jagunemine hariduse ja staaži järgi

	Haridus			Staaž			
	Erialane kõrgharidus	Mitteerialane kõrgharidus	Keskeri-haridus	Kuni 5 aastat	6-10 aastat	11-20 aastat	Üle 20 aasta
Tavaklassid	3	1	1		1	2	2
Hea Alguse klassid	3		1			3	1

2004. aastal osales õpetajate intervjuus üheksa isikut, neist neli Hea Alguse (kaks linna-, kaks maakoolist) ja viis tavakoolist (kaks linna-, kolm maakoolist). Kõik Hea Alguse klassides töötavad õpetajad on läbinud lapsekeskset metoodikat tutvustava mitmeastmelise koolituse.

2.1.2 Mõõtmisvahendid

Käesoleva uurimuse aluseks on 1999. aastal haridusministeeriumi poolt läbi viidud üleriigilised 3. klassi eesti keele tasemetööd, mis olid keskendunud lugemioskusele ja loetu mõistmisele. Haridusministeeriumi koostatud tasemetöö toetus “Põhikooli ja gümnaasiumi riiklikule õppekavale” ja IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) 1991. aasta uurimuse (Eestis viidi läbi 1994. aastal) materjalidele. Tasemetööga järgiti kogu maailmas valitsevat tendentsi vaadelda lugemisoskuse funktsionaalset külge; s.o kirjutatu mõistmise ja kasutamise oskust. Töö eeldas teksti mõistmiseks vajalikku arvutusoskust ning sümbolite, jooniste ja muu visuaalse materjaliga opereerimise oskust. Tasemetöö nõudis erinevates ainetes õpitu seostamist (matemaatika, loodusõpetus) ja eeldas mitte ainult lugemistehnika valdamist, vaid iseseisvat mõtlemist ja arutlemist (Pandis, 1999).

2004. aasta märtsis viisin läbi kordusuurimuse 1999. aasta testi alusel samade koolide kolmandates klassides. Testi näidis on toodud lisas 1.

Töö koosnes kolmest ülesandest: esimene ja teine ülesanne oli jutustav tekst (muinasjutt); kolmas ülesanne – dokument (joonis). Esimeses ülesandes pidid õpilased muinasjutu alguse lugemise järel vastama kümnele küsimusele, millest osa eeldas vaba- ja osa valikvastuseid. Teises ülesandes oli vaja muinasjutu jätkamiseks kuus lõiku järjestada. Kolmandas ülesandes oli esitatud muinasjutu tegevuspaiga joonis ning õpilased pidid selle põhjal vastama kuuemale küsimusele. Töö oli koostatud kahes variandis, mis olid sisult identsed, erinevused esinesid ainult küsimuste ja valikvastuste järjekorras (Pandis, 1999). Kiiremad testitajad võisid muinasjutule lõpu kirjutada (lisatöö). Tasemetööd hinnati hindamisjuhendi alusel. Hindamisjuhend on esitatud lisas 2.

2004. aasta märtsis viidi uurimuses osalenud klasside õpetajate hulgas läbi intervjuu, milles paluti lisateavet nii õpetaja staaži, hariduse kui ka õpetamismeetodite kohta. Intervjuu küsimused on lisas 3.

2.1.3 Protseduur

Andmete analüüsiks taotleti luba haridusministeeriumilt. 1999. aasta tasemetööde tulemusi kontrolliti enne analüüsimist põhjalikult. Andmete täpsustamiseks võeti ühendust koolide õppealajuhatajatega. Hea Alguse metoodika kasutamise osas konsulteeriti MTÜ Hea Algus Koolituskeskuse juhataja Liivi Türbsaliga.

2004. aasta testi läbiviimiseks küsiti luba koolide direktoritelt või õppealajuhatajatelt. Kooli juhtkond informeeris vastava klassi õpetajat ning õpilasi töö toimumisest. Seejärel lepidi kokku testi läbiviimise aeg. Kõikides klassides viisin uurimuse läbi ise. Enamik õpilasi täitis kogu töö 35-40 minutiga, sealjuures jõudis alustada ka lisäülesannet. Õpetajatele esitati palve lisatööd võimaluse korral järgmises tunnis jätkata. Kõik 2004. aasta tööd parandasin ja hindasin 1999. aasta hindamisjuhendi alusel. Lisaülesannet ei hinnatud.

2.2 Tulemused

Uurimistulemused sisestati andmetöötlusprogrammi Microsoft Excel 2003 ja töödeldi programmiga Statistica. Kõigepealt kirjeldatakse eraldi 1999. ja 2004. aasta tasemetööde tulemusi ülesannete ja küsimuste kaupa metoodikast lähtuvalt. Seejärel vaadeldakse kooli asukohast ja soost tingitud erinevusi. Järgnevalt võrreldakse erinevate aastate tulemusi. Analüüsimisel kasutati gruppidevaheliste erinevuste hindamisel sõltumatute valimite t-testi. Õpetajate puhul on esitatud nende arvates teksti mõistmist arendavad efektiivseimad meetodid ning strateegiad ja tavaklasside pedagoogide poolt enim kasutatavad Hea Alguse metoodika põhimõtted, mis soodustavad funktsionaalse lugemisoskuse arendamist.

2.2.1 Tasemetööde ülesannete keskmised tulemused

1999. ja 2004. aasta tasemetöö keskmised tulemused ja standardhälbed on toodud tabelis 5. Sõltumatute valimite t-test näitab, et 1999. aasta uurimuses olid Hea Alguse klasside tulemused kõigis ülesannetes statistiliselt oluliselt paremad kui tavaklassides (kõigis ülesannetes tasemel $p < 0,001$).

Tabel 5. 1999. ja 2004. aasta tasemetööde ülesannete keskmised tulemused

ÜI	Tavaklassid		Hea Alguse klassid		Erinevus	
	Keskmine	SH	Keskmine	SH	T	p
1999						
ÜI 1	8,78	2,40	10,65	1,95	-6,41	<0,001
ÜI 2	3,58	2,23	4,47	2,23	-3,20	<0,001
ÜI 3	5,21	2,56	7,22	2,29	-6,21	<0,001
2004						
ÜI 1	10,17	1,99	10,40	1,89	-0,76	0,45
ÜI 2	3,49	2,29	4,18	1,93	-2,09	0,04
ÜI 3	6,04	2,61	7,47	2,03	-3,95	<0,001

Märkus: 1999. aasta tavaklasside õpilaste arv 119, Hea Alguse klasside õpilasi 108, kokku 227.

2004. aasta tavaklasside õpilaste arv 83, Hea Alguse klasside õpilasi 83, kokku 166.

2004. aasta testis olid statistiliselt olulised 2. ja 3. ülesande tulemused Hea Alguse klasside õpilaste kasuks (teises ülesandes keskmised vastavalt 10,40 ja 10,17; $p=0,04$; kolmandas ülesandes keskmised vastavalt 4,18 ja 3,49; $p<0,001$).

Keskmistest lahendusprotsentidest küsimuste kaupa annab ülevaate tabel 6. Selles on toodud ka 1999. aasta tasemetöö üleriigilised keskmised (Pandis, 1999).

Tabel 6. Lahendusprotsendid küsimuste kaupa

Küsimus	Üleriigiline keskmine %	1999			2004	
		Tavakooli keskmine %	Hea Alguse keskmine %	Tavakooli keskmine %	Hea Alguse keskmine %	
I 1.	83	82	84	78	88	
2.	57	65	69	81	77	
3.	56	50	64	61	71	
4.	92	95	94	92	94	
5.	93	96	93	99	94	
6.	92	92	94	98	96	
7.	96	94	100	40	50	
8.	20	13	27	24	20	
9.	91	90	96	92	92	
10.	91	90	93	93	96	
Kokku	77	77	81	76	78	
II 1.	65	64	70	37	47	
III 1.	66	61	65	75	88	
2.	64	54	69	39	52	
3.	76	64	79	59	77	
4.	65	56	71	61	65	
5.	65	60	69	48	73	
6.	54	55	61	41	63	
Kokku	65	58	69	54	70	

Esimeses ülesandes (süžeeline tekst) oli vaja muinasjutu põhjal vastata kümnele küsimusele. Statistiliselt olulised erinevused olid Hea Alguse klasside kasuks kolmandas

(vahe tavaklassidega 14% ja üleriigilise keskmisega kaheksa protsenti); seitsmendas (vahe tavaklassidega kuus protsenti) ja kaheksandas (vahe tavaklassidega 14% ja üleriigilise keskmisega seitse protsenti). 2004. aastal statistiliselt olulisi erinevusi ei olnud. Aastate võrdluses olid suuremad erinevused tavaklassidel kolmandas ja kaheksandas küsimuses (mõlemas 2004. aastal 11% kõrgem kui 1999. aasta tulemus). Hea Alguse klassidel olid lahendusprotsendid 2004. aastal kõrgemad kui 1999. aastal teises kaheksa ja kolmandas seitse protsenti. Suuremad langused olid 2004. aastal seitsmendas ülesandes: tavaklassidel 44% ja Hea Alguse klassidel 50% madalam kui 1999. aastal.

Teises ülesandes (süžeeline tekst) oli vaja muinasjuttu jätkata lõikude järjestamise teel. Statistiliselt oluline tulemus oli 2004. aastal Hea Alguse klassidel: lahendusprotsent kümme protsenti kõrgem kui tavaklassidel. Aastate võrdluses oli 2004. aastal Hea Alguse klasside tulemus 23% ja tavaklasside tulemus 27% madalam kui 1999. aastal.

Kolmandas ülesandes (teabetekst) oli vaja orienteeruda joonise järgi ning selle põhjal vastata kuuetele küsimusele. 1999. aastal oli Hea Alguse klasside lahendusprotsent statistiliselt oluline teises 11%, kolmandas ja neljandas 15% kõrgem kui tavaklassidel. Suuremad erinevused aastate võrdluses olid esimeses küsimuses: 2004. aastal oli Hea Alguse klassidel 23% ja tavaklassidel 14% kõrgem näitaja kui 1999. aastal. Teises ülesandes oli langus: 2004. aastal 15% tavaklassides ja 17% Hea Alguse klassides madalam tulemus kui 1999. aastal. Tavaklasside lahendusprotsent oli 2004. aastal madalam ka viiendas ja kuuendas küsimuses (vastavad näitajad 12 ja 11%).

2.2.2 Maa- ja linnakoolide tulemused

1999. ja 2004. aasta tasemetööde keskmised tulemused kooli asukoha järgi on toodud vastavalt tabelites 7 ja 8.

Tabel 7. 1999. aasta tasemetööde keskmised tulemused kooli asukoha järgi

Ül	Linnakoolid		Maakoolid		Erinevus	
	Keskmine	SH	Keskmine	SH	t	p
Tavaklassid						
Ü1 1	9,01	2,41	8,63	2,23	0,88	0,38
Ü1 2	4,13	2,04	2,88	2,28	3,14	0,002
Ü1 3	5,81	2,55	4,44	2,39	2,96	0,003
Hea Alguse klassid						
Ü1 1	11,04	2,02	10,07	2,43	2,33	0,02
Ü1 2	4,79	2,01	4,22	1,77	1,58	0,11
Ü1 3	7,10	2,31	7,40	2,19	-0,68	0,49

Märkus: Tavaklasside linnakoolide õpilaste arv 67, maakoolide õpilasi 52, kokku 119 õpilast.

Hea Alguse klasside linnakoolide õpilaste arv 48, maakoolide õpilasi 60, kokku 108 õpilast.

Statistiliselt oluliselt paremateks osutusid 1999. aastal linnakoolide tavaklasside õpilaste tulemused teises (keskmised vastavalt 4,13 ja 2,88; $p=0,002$) ja kolmandas (keskmised vastavalt 5,81 ja 4,44; $p=0,003$) ülesandes ning linnakoolide Hea Alguse klasside õpilaste esimese ülesande tulemused (keskmine 11,04 ja 10,07; $p=0,02$).

Tabel 8. 2004. aasta tasemetööde keskmised tulemused kooli asukoha järgi

ÜI	Linnakoolid		Maakoolid		Erinevus	
	Keskmine	SH	Keskmine	SH	t	P
Tavaklassid						
ÜI 1	10,13	1,90	10,20	2,07	-0,15	0,87
ÜI 2	3,52	2,47	3,46	2,14	0,11	0,90
ÜI 3	6,15	2,09	5,93	2,99	0,38	0,69
Hea Alguse klassid						
ÜI 1	10,33	1,77	10,46	2,02	-0,31	0,75
ÜI 2	4,02	2,05	4,34	1,79	-0,74	0,45
ÜI 3	7,30	1,99	7,63	2,08	-0,72	0,47

Märkus: Linnakoolide tavaklasside õpilaste arv 38, maakoolide õpilasi 45, kokku 83 õpilast.

Linnakoolide Hea Alguse klasside õpilaste arv 42, maakoolide õpilasi 41, kokku 83 õpilast.

Statistiliselt olulisi erinevusi 2004. aasta tulemustes ei olnud. Seega ei esinenud maa- ja linnakoolide õpilaste tulemustes erinevusi.

2.2.3 Poiste ja tüdrukute tulemused

Soolised võrdlused 1999. ja 2004. aasta kohta on toodud tabelites 9 ja 10.

Tabel 9. 1999. aasta tasemetööde keskmised tulemused soost lähtuvalt

ÜI	Poisid		Tüdrukud		Erinevus	
	Keskmine	SH	Keskmine	SH	t	p
Tavaklassid						
ÜI 1	8,44	1,92	9,25	2,63	-1,91	0,05
ÜI 2	3,23	2,12	3,93	2,29	-1,71	0,08
ÜI 3	4,79	2,17	5,61	2,86	-1,75	0,08
Hea Alguse klassid						
ÜI 1	10,32	2,20	10,69	2,41	-0,83	0,40
ÜI 2	4,44	1,81	4,50	1,99	-0,14	0,88
ÜI 3	7,21	2,15	7,32	2,35	-0,25	0,79

Märkus: Tavaklassides kokku 119 õpilast, neist poisse 59, tüdrukuid 60.

Hea Alguse klassides kokku 108 õpilast, neist poisse 56, tüdrukuid 52.

Saadud tulemuste põhjal statistiliselt olulisi erinevusi tüdrukute ja poiste töödes 1999. aastal ei esinenud. Tulemused osutusid esimeses ülesandes piiripealseteks, s.t arvuliselt tavaklasside tüdrukute kasuks.

Tabel 10. 2004. aasta tasemetööde keskmised tulemused soost lähtuvalt

ÜI	Poisid		Tüdrukud		Erinevus	
	Keskmine	SH	Keskmine	SH	t	p
Tavaklassid						
ÜI 1	9,61	2,15	10,64	1,72	-2,45	0,01
ÜI 2	2,89	2,16	4,00	2,29	-2,24	0,02
ÜI 3	5,26	2,59	6,69	2,46	-2,56	0,01
Hea Alguse klassid						
ÜI 1	10,23	1,92	10,56	1,86	-0,80	0,42
ÜI 2	3,58	1,99	4,74	1,69	-2,88	0,005
ÜI 3	7,05	2,14	7,86	1,85	-1,84	0,06

Märkus: Tavaklassides kokku 83 õpilast, neist poisse 38, tüdrukuid 45.

Hea Alguse klassides kokku 83 õpilast, neist poisse 40, tüdrukuid 43.

2004. aastal olid tavaklassides kõigi ülesannete tulemuste erinevused statistiliselt olulised. Täpsemalt, tavaklasside tüdrukud saavutasid kõigis ülesannetes paremuse. Hea Alguse klassides oli statistiline paremus tüdrukutel vaid teises ülesandes (keskmised vastavalt 4,74 ja 3,58; $p=0,005$).

2.2.4 Erinevused aastate lõikes

Tasemetööde keskmistest tulemustest aastate võrdluses annab ülevaate tabel 11.

Tabel 11. Tasemetööde keskmised tulemused aastate võrdluses

Metoodika	1999. aasta		2004. aasta		Erinevus	
	Keskmine	SH	Keskmine	SH	t	p
Tavaklassid						
ÜI 1	8,78	2,40	10,16	1,98	4,32	<0,001
ÜI 2	3,58	2,23	3,49	2,29	-0,29	0,77
ÜI 3	5,21	2,56	6,03	2,61	2,23	0,02
Hea Alguse klassid						
ÜI 1	10,65	1,95	10,39	1,89	-0,92	0,35
ÜI 2	4,47	1,89	4,18	1,92	-1,04	0,29
ÜI 3	7,22	2,29	7,46	2,03	0,77	0,43

Märkus: Tavaklasside õpilaste arv 1999. aastal 119, 2004. aastal 83.

Hea Alguse õpilaste arv 1999. aastal 108, 2004. aastal 83.

Statistiliselt oluliselt paremad olid 2004. aastal tavaklasside tulemused esimeses (keskmised vastavalt 10,16 ja 8,78; $p < 0,001$) ja kolmandas ülesandes (keskmised vastavalt 6,03 ja 5,21; $p = 0,02$). Statistiliselt olulisi erinevusi Hea Alguse klassidel ei esinenud. Tendents paremusele oli tavaklasside õpilastel.

2004. aastal vaadeldi ka veerandihinnete ja ülesannete tulemuste vahelisi korrelatsioone, mis osutusid mõlema meetodika puhul kõrgeks. Tavaklassides olid esimese, teise ja kolmanda ülesande puhul korrelatsiooninäitajad 0,69; 0,72 ja 0,72 ja Hea Alguse klassides vastavalt 0,72; 0,60 ja 0,76.

2.2.5 Õpetajate intervjuu tulemused

Õpetajate intervjuus osales 2004. aastal üheksa isikut, neist neli Hea Alguse ja viis tavaklasside pedagoogi. Valimis osalenud õpetajate vähesuse tõttu ei ole käesolevas töös võimalik tulemusi üldistada. Pigem võiks vaadelda antud katseisikute grupi puhul ilmnenuid tendentse, millele tuginedes saaks selles valdkonnas uurimistööd jätkata.

2.2.5.1 Funktsionaalset lugemisoskust arendavad tegevused

Õpetajate poolt enim välja pakutud kirjaliku teksti mõistmist arendavad eellugemise tegevused on koondatud tabelisse 12; nimetatud tegevused lugemise ajal ja lugemisjärgsed tegevused on esitatud vastavalt tabelites 13 ja 14.

Tabel 12. Eellugemise tegevused (enne lugemist)

Meetod	Tavaklassid	Hea Alguse klassid
Ajurünnak	5	4
Ennustamine	5	4
Informatsiooni kogumine teema kohta	3	4
Sõnade, mõistete selgitamine	4	4
Ideekaart	4	4
Skeem	3	3
TTS (Tean – Tahan Teada – Sain Teada)	2	4
Eesmärkide püstitamine		4
Konkreetsete kogemuste pakkumine		3

Märkus: Õpetajate arv 9, neist 4 Hea Alguse ja 5 tavaklassidest.

Uurimusest selgus, et funktsionaalse lugemisoskuse arendamiseks nimetati nii Hea Alguse kui ka tavaklasside õpetajate poolt üldiselt samu tegevusi. Hea Alguse klasside

õpetajad teadvustasid tavaklasside pedagoogidest rohkem eesmärkide püstitamist ja konkreetsete kogemuste pakkumist.

Tabel 13. Lugemise tegevused (lugemise ajal)

Meetod	Tavaklassid	Hea Alguse klassid
Erinevad lugemisviisid (paaris-, valik-, vaikne ja häälega lugemine)	4	4
Lugemine juhendi järgi	3	4
Sõnavara õppimine kontekstis	4	3
TTS	2	4
Erinevate tekstiliigist lähtuvate interaktiivsete lugemisstrateegiate õpetamine	1	4

Märkus: Õpetajate arv 9, neist 4 Hea Alguse ja 5 tavaklassidest.

Hea Alguse õpetajad tähtsustasid lugemise ajal rohkem kui tavaklasside õpetajad mitmesuguste interaktiivsete lugemisstrateegiate kasutamist erinevate tekstiliikide puhul.

Tabel 14. Lugemisjärgsed tegevused (pärast lugemist)

Meetod	Tavaklassid	Hea Alguse klassid
Kokkuvõte (erinev aspekt)	5	4
Uue lõpu või alguse mõtlemine	6	3
Jutustamine (ka muudetud vormis)	4	4
Dramatiseerimine	3	4
Rollimängud	3	3
Kirjalik reageerimine loetelule (kokkuvõte, kiri jm)		3
Saadud teadmiste kasutamine elulistes situatsioonides		3

Märkus: Õpetajate arv 9, neist 4 Hea Alguse ja 5 tavaklassidest.

Lisaks mõlema grupi poolt nimetatud ühesugustele tegevustele tähtsutasid Hea Alguse klasside õpetajad saadud teadmiste kasutamist elulistes situatsioonides ja kirjalikke reageeringuid loetule.

2.2.5.2 Mis takistab funktsionaalse lugemisoskuse arendamist?

Tavaklasside ja Hea Alguse klasside õpetajate vastustes polnud olulisi erinevusi. Enim nimetati täiendkoolituse vajadust (seitse õpetajat), erineva raskusastmega kompaktses õppematerjali vähesust (kuus vastanut). Tööd raskendavad ka logopeedilisel ja parandusõppel olevad lapsed ning muukeelsed õpilased (viis vastanut). Neli Hea Alguse klassi õpetajat märkis andekate õppurite arendamise vajadust, mis nõuab lisatööd ja -materjali.

2.2.5.3 Hea Alguse metoodika kasutamine lugemisoskust edendava tegurina tavaklassides

Küsimus esitati tavaklasside õpetajatele. Kõik viis tavaklasside pedagoogi märkisid, et kasutavad aeg-ajalt oma töös Hea Alguse metoodika elemente. Enim nimetati neist järgmisi: mitmesugused lugemisega seotud tegevused vaibal (nn vaibaring) - 3 õpetajat; integreeritud e lõimitud õpetus (erinevate õppeainete tekstide kasutamine lugemisoskust edendavate materjalidena) – 3; diferentseeritud õppematerjali kasutamine - 3; lugemisnurgad või riulid klassis mitmekesiste materjalidega – 3; keskuste päevad (iseseisev tegevus tööjuhendite alusel erinevate õppematerjalidega) - 2; tihe koostöö vanematega (emad-isad lugemisoskuse arendajatena) – 2; üks õpetaja märkis, et on klassiruumi püüdnud kujundada tegevuskeskusena (õppematerjalide süstematiseerimine ainete ja tegevuste kaupa).

2.6 Arutelu

Käesolevas magistritöös uuriti kirjaliku teksti mõistmist 3. klassis. Selleks võrreldi Hea Alguse ja tavaklasside 1999. aasta 3. klassi eesti keele tasemetöö ja 2004. aasta kordusuurimuse tulemusi.

Tava- ja Hea Alguse klasside tasemetööde tulemuste erinevused aastate lõikes. Oletati, et 1999. aastal saavutavad paremaid tulemusi Hea Alguse klassid. Hüpotees leidis kinnitust. Lisaks olid Hea Alguse klassidel statistiliselt paremad tulemused ka 2004. aastal teises ja kolmandas ülesandes. Edu põhjuseid võib olla palju: uudne metoodika, mis pööras funktsionaalse lugemisoskuse arendamisele suurt tähelepanu; Hea Alguse koolituskeskuse abi ja toetus; entusiastlikud õpetajad; materiaalne toetus õppevahendite (sealhulgas mitmekesise lugemismaterjali) soetamiseks; väiksem õpilaste arv klassis; võimalusel abiõpetaja olemasolu jne.

Eeldati, et aastate võrdluses näitavad tõusutendentsi tavaklasside laste tulemused. Ka selles osas leidis hüpotees kinnitust. Statistiliselt olulisi erinevusi aastate lõikes võib märgata tavakoolide arengus: nende edasimineku võrreldes Hea Alguse klassidega on olnud suurem. Seda eriti testi esimese ülesande puhul (muinasjutt).

1999. aasta tasemetöös esinesid süžeeline tekst (muinasjutt) ja dokumendilaadne tekst (joonis). Üksikülesannete keskmiste tulemuste põhjal olid arvuliselt paremad tulemused Hea Alguse klassidel 1999. aastal kõigis ülesannetes ja 2004. aastal teises ja kolmandas ülesandes. Maailmakogemuste põhjal on muinasjutu mõistmine ning selle alusel küsimustele vastamine õpilastele jõukohane (Pandis, 2001).

Esimese ülesande põhjal tuli õpilastel vastata **kümnele küsimusele**. Analüüsil lähtuti uurimustel põhinevate kognitiivsete tekstimõistmisstrateegiate rakendamisest (Dijk, Kintsch,

1983). Lahendusprotsentide järgi olid õpilastele rasked arvulist infot sisaldavad sisu taastavad küsimused (esimese ülesande kolmas ja kaheksas), mille kohta tekstis otseselt teavet antud polnud. Kolmanda ülesande lahendusprotsendid olid mõlema metoodika puhul 2004. aastal 1999. aastaga võrreldes kõrgemad. Kogu töö kõige raskem küsimus oli mõlemal aastal kaheksas (*Mitu pead kasvab lohele siis, kui keegi kõik ta pead korruga maha lööb?*). Lapsi võis ajada segadusse ka varasem arusaam: kui muinasjuttudes kõik lohe kolm pead maha lüüakse, saab ta surma. Eeldatav õige vastus siinkohal oleks olnud üheksa pead. Kaheksanda küsimuse üleriigiline keskmine oli 1999. aastal ainult 20%, tavaklassides 13% ja Hea Alguse klassides 27%. 2004. aastal oli tavaklasside lahendusprotsent 24, Hea Alguse klassidel langenud 20%le. Käesoleva uurimuse autori arvates oli kaheksas küsimus 3. klassi laste jaoks raske. Esimese ülesande teine küsimus eeldas sõnatuletusoskuste tundmist, mis ei ole kolmanda klassi õpilastele veel jõukohane. Lapsed arvasid, et *eakas* tähendab *lahket* (hea) või *küürakat* (kas-liide). 2004. aasta lahendusprotsendid olid 1999. aastaga võrreldes kõrgemad.

Viies ja üheksas küsimus nõudsid makrostrateegiate rakendamist: järelduste tegemist olemasoleva info põhjal. See eeldab tervikliku ja üldistatud kujutluse tekkimist tekstis kirjeldatud sündmustest. Lahendusprotsentide põhjal võib öelda, et selle küsimusega tulid lapsed päris hästi toime. Kuues küsimus nõudis propositsioonistrateegiate kasutamist, s.o minimaalsete teabeüksuste mõistmist. Lause mõistmine sõltub lausestruktuuri, sõna ja selle tähenduse mõistmisest. Ka see küsimus ei põhjustanud raskusi. Kümnenda küsimuse näol oli tegemist muinasjutule väheolulise tunnusega (*Elas kord...*).

Raskusi tekitas 2004. aastal **teine ülesanne**. Selles oli vaja muinasjuttu jätkata kuue lõigu järjestamise teel. Esimene lõik oli teiste hulgast kergemini eristatav, viimane mitte. Töö tegi raskeks asjaolu, et tegemist polnud deformeeritud tekstiga, vaid see tuli ise luua. Lõike oli ülesandes liiga palju. 1999. aastal oli Hea Alguse klasside keskmine lahendusprotsent 70, 2004. aastal aga 47, tavaklassides vastavalt 64 % ja 37%. Viimane tõik näitab vajadust tõsiselt selliste ülesannetega tegeleda.

1999. aasta testi **kolmanda ülesande** täitmiseks oli vaja lisaks ilmakaarte tundmisele head orienteerumisoskust ruumisuhteid väljendavates keelendites ning nende mõistmist. Oluline oli kujutluspildi loomise oskus. Mõistmiseks ei piisanud pelgalt sõnatähenduse teadmisest, vajalik oli ka lausekonstruktsioonide tundmine (*Kõigepealt mine põhja suunas kuni kaasikuni*). K. Karlep (1998) peab selliseid lauseid teksti mõistmist raskendavateks konstruktsioonideks. Mõistmist raskendavad ka liitlauseid, eriti hõlmava asetusega konstruktsioonid. Sama põhimõtte kehtib ka küsimuste moodustamisel (neljas ja viies). Nii 1999. aastal kui ka 2004. aastal saavutasid Hea Alguse õpilased kõrgema lahendusprotsendi.

1994. aasta IEA lugemisuurimuses said Eesti lapsed kõige paremini hakkama just dokumendilaadsete tekstide mõistmisega, saavutades 13. koha 26 riigi hulgas (Must, 2001).

Kolmanda ülesande kolmandas küsimuses loetleti puuliikide asemel sageli metsaliike (*haavik* peaks olema haab, haavad; *kuusik* - kuusk, kuused jne). Uurimused näitavad, et sõnavaraülesanded põhjustavad sageli lastele raskusi (Ediger, 1999; Mürsepp, 2001 jt). Õppekirjanduse uurijad (Mikk, 1980 jt) on leidnud, et õpikud on lastele liiga rasked. Peamiseks loetu mõistmist raskendavaks teguriks on osutunud algklassides keerukas sõnavara. Sellest tulenevalt peab õpetaja kooli algusest peale tõsiselt tegelema sõnavaraõpetusega.

Maa- ja linnakoolide uurimistulemuste erinevused. Uurimuse üheks ülesandeks oli välja selgitada Hea Alguse ja tavakoolide õpilaste testide tulemuste erinevused kooli asukohast lähtuvalt. Rahvusvahelised uurimused ja Eestis seni läbi viidud tasemetööd on näidanud linnakoolide õpilaste paremust. Põhjuseks võib pidada kultuurikeskkonna mõju, raamatute ja muude infoallikate paremat kättesaadavust, infotöötuse suuremaid vajadusi ja võimalusi (Pandis, 2001). Kuna Hea Alguse õpetajad on läbinud kõik vastava koolituse, oletati, et neis klassides pole kooli asukohast sõltuvaid olulisi erinevusi. 1999. aastal saavutasid Hea Alguse klasside linnalapsed ainult esimeses ülesandes statistiliselt paremaid tulemusi. 2004. aastal statistiliselt olulisi erinevusi ei esinenud. Seega leidis hüpotees osalist kinnitust.

M. Mürsepp (2001) arvab, et maal ja väikelinnades on õpetajate kontakt õpilastega soojem ja avalam: õpetajad on valmis õpilast rohkem aitama. Tähtsamaks peetakse lugemist soodustava keskkonna loomist kui otseseid tulemusi. Sama põhimõtte kehtib ka Hea Alguse metoodikas (Walsh, 1997; Fielding & Pearson; 1994). Arenenud riikides on tendents lugemisoskuse erinevuste vähenemisele või kadumisele piirkonniti. Üks soomlaste funktsionaalse lugemisoskuse edu põhjusi peitub Soome koolide taseme erakordses ühtsuses: puuduvad regionaalsed erinevused (Hyyrö, 2003). Loodetavasti liigub ka Eesti haridus samas suunas.

Poiste ja tüdrukute uurimistulemuste erinevused. Empiirilise uurimuse üheks ülesandeks oli võrrelda kolmanda klassi õpilaste soolisi erinevusi kirjaliku teksti mõistmisel. Läbi viidud uuringud – IEA uurimus 1994; kõik tasemetööd 1998-2004 ja rahvusvaheline PISA uuring – on näidanud tüdrukute paremust poistega võrreldes (Pandis 1996, 1999, 2001, 2002; Must et al., 2001). Sama tendents on enamikus arenenud riikides. Soomes läbi viidud uurimused on näidanud, et tüdrukud on märkinud lugemise ühe oma tähtsama huvialana – see võib olla ka üks soomlaste edu põhjusi lugemisuurimustes (Hyyrö, 2003; Linnakylä & Malin,

2002). Paljudest uuringutest on ilmnud, et tüdrukud on igas kooliastmes lugemises ja kirjutamises poistest umbes poolteist aastat ees. 90 % algkooliõpetajatest on naised ja enamasti ei ole nad saanud spetsiaalset koolitust poiste ja tüdrukute efektiivse õpetamise kohta (Gurian, Ballew, 2004). Poisid on koolis ebasoodsamas olukorras kui tüdrukud, sest neil on raske jälgida naisõpetajate eeskujuga ja käituda nende malli järgi.

Hea Alguse metoodika üheks olulisemaks põhimõtteks on õpilaste individuaalsuse arvestamine õpitegevuse korraldamisel (Walsh, 1996a, b). Hea Alguse klasside õpetajad pakuvad võimalusel diferentseeritud õppematerjali, arvestades ka poiste huvidega. Seetõttu oletati, et Hea Alguse klassides pole selles tasemetöös erinevusi poiste ja tüdrukute tulemuste vahel. Käesolevas uurimuses olid tulemused üllatavad: 1999. aasta tulemustes ei olnud soolisi erinevusi, 2004. aastal said Hea Alguse klasside tüdrukud teises ülesandes paremuse. Seega leidis hüpotees osalist kinnitust. Võib oletada, et taolise olukorra põhjuseks on televisiooni, video, arvuti järjest suurenev pealetung jm põhjused.

Paljud uurijad on rõhutanud sooliste iseärasuste arvestamist nii õppematerjali valikul kui ka õpistrateegiate kasutamisel (Santrock, 1995; Bredekamp & Rosegrant, 1995). Oluline on kasutada rohkem õppematerjale ja meetodeid, mis arendaksid ka poiste lugemisoskust ja -huvi. Praegune süsteem soosib paraku aga peamiselt tüdrukuid.

Uurimused on näidanud, et teabetekste loevad poisid meelsamini arvuti abil (Lerikkanen, 2004a).

Eesti hariduses tuleks senisest rohkem tähelepanu pöörata sooliste erinevuste uurimisele, mis ilmnevad juba kooli algul ja püsivad sageli pikka aega, mõnikord kogu haridustee vältel (Pandis, 2002). Samale järeldusele on jõudnud Soome teadlane M. K. Lerikkanen (2004b).

Tendentsid Eesti koolis. Intervjuus osalenud õpetajate poolt nimetatud Hea Alguse metoodika põhimõtete järgi võib arvata, et nimetatud tööviis on Eestis üsna laialt levinud: õpetajad tõid välja Hea Alguse programmi olulisemad tunnused. Välja pakutud funktsionaalset lugemisoskust arendavate tegevuste mainimisel ei täheldatud olulisi erinevusi tavaklasside ja Hea Alguse klasside õpetajate vahel. Eellugemise tegevused aktiveerivad eelteadmisi ja valmistavad õpilasi lugemiseks ette. Hea Alguse klasside õpetajad tähtsustasid kõige muu kõrval ka õpilastepoolset eesmärkide püstitamist enne lugemist ja konkreetsete kogemuste pakkumist. Lugemise ajal toimuvad tegevused aitavad sisust aru saada ja arendavad lugemise soravust. Hea Alguse klasside õpetajad tähtsustasid tekstiliigist sõltuvalt valitud erinevate interaktiivsete lugemisstrateegiate õpetamise vajadust. Lugemisjärgsed tegevused sünteesivad tekstist saadud informatsiooni, aitavad seda siduda varasemate

teadmistega; tõstavad arusaamise taset ja avardavad lugemise kogemust. Hea Alguse klasside õpetajad rõhutasid muuhulgas saadud teadmiste kasutamise vajadust elulistes situatsioonides; lugemishuvi säilitamiseks lektüüri valikut; erineva raskusastmega tekstide kasutamist. Erilist tähelepanu tuleks pöörata lugemiskustega lastele, kelle individuaalsed vajadused on otseselt mõjutatavad kasutatavast materjalist.

Viimastel aastatel on Eesti algklassides kasutatava õppematerjali valik mitmekesisitunud, kuid neis peaks olema rohkem diferentseeritud lugemismaterjali, et erinevate võimetega lapsed õppimisest rõõmu tunneksid ja edu kogeksid.

Kokkuvõte ja piirangud. Käesolevast uurimisest selgus, et 3. klassi õpilaste funktsionaalse lugemisoskuse tase on erinev nii metoodikast, soost kui ka kooli asukohast sõltuvalt. Siiski selgus, et 2004. aastal ei tulnud erinevused spetsiaalsete Hea Alguse metoodikat kasutavate ja teiste klasside vahel enam nii suured. See võib olla tingitud sellest, et Hea Alguse metoodika elemendid on rakendunud ka teistes klassides.

Uuritavate vähesuse tõttu ei ole käesolevas töös välja toodud järeldusi võimalik käsitleda laiaulatuslike üldistustena. Üheks töö piiranguks on see, et uurimusse ei olnud kaasatud Tallinna koole. Seda peaks kindlasti tulevikus tegema. Vajalik oleks uurida piirkondlikke erinevusi laiemalt, käesolevas töös piirduti linna- ja maakoolide võrdlemisega.

Põhjalikku uurimist vajaksid ka soolised erinevused: miks on need nii suured, kas ja kui võrd mõjutatud õpetajast, kasutatavatest õpistrateegiatest ja muust. Suuremat rõhku peaks suunama poiste õpetamisele: neile tuleks leida huvipakkuvat kirjandust ja valida sobivad tööviisid.

Praegusest suuremat tähelepanu tuleks pöörata lugemisõpetajate mitmekülgsel koolitamisele: tutvustada neile erinevaid õpetamisfilosoofiaid, -meetodeid ja -strateegiaid.

Funktsionaalse lugemisoskuse kujundamine peaks olema kooli üks põhiülesandeid, millega tegeldakse kõigis õppeainetes kogu õpiaja vältel, sest erinevate tekstide mõistmine jääb ka infoajastu kõige olulisemaks oskuseks.

Kasutatud kirjandus

- Artma, I., Karm, M. (2004). Noppeid lugemiskonverentsilt. *Kooruke ja Iva*, 14, 32-34.
- Arvonen, J. (2002). *Toiminta lukemisen tukena. Näkymöntistrategia toisluokkalaisten kirjallisuuden opetuksessa. Turun Yliopiston Julkaisuja. Annales Universitatis Turkuensis* (s. 20-23). Turun Yliopisto.
- Baker, D., Street, B. (1998). Literacy and Numeracy: Concepts and Definitions. *Education: The Complete Encyclopedia*. Pergamon, An imprint of Elsevier Science (CD-ROM).
- Beatty, J. J. (1994). *Observing Development of the Young Child. Third Edition*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc. A Simon & Schuster Company.
- Bredenkamp, S. & Rosegrant, T. (1995). *Reaching Potentials: Transforming Early Childhood Curriculum and Assessment*. Volume 2 (pp.10-15). Washington DC: NAEYC.
- Brooks, M., Grennon, J. (1993). In Search of Understanding: The Case for Constructivist Classrooms. *Association for Supervision and Curriculum Development* (pp 7). Alexandria.
- Brotherus, A., Hytönen, J., Krokfors, L. (2001). *Esi- ja algõptuse didaktika*. Tallinn: TPÜ Kirjastus.
- Bruneau, B. J. (1997). The Literacy Pyramid organization of reading/writing activities in a whole language classroom. *The Reading Teacher*, 2, 158-160.
- Buehl, D. (2001). *Interaktiivõppe strateegiad klassiruumis* (lk 11-16). Tallinn: SA Omanäolise Kooli Arenduskeskus.
- Butterworth, G. & Harris, M. (2002). *Arengupsühholoogia alused* (lk 270-280). Tartu: TÜ Kirjastus.
- Cole, A. D. (1998). Beginner-oriented texts in literature-based classrooms: The segue for a few struggling readers. *The Reading Teacher*, 51, 488-501.
- CRI. (1996). *Learning Through Play. In Partnership with the Open Society Institute*. Washington.
- Dijk, T. A. van Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension* (pp. 70 – 100). New York: Academic Press.
- Dewitz, P., Dewitz, P. K. (2003). They can read the words, but they can't understand: Refining comprehension assessment. *The Reading Teacher*, 5, 422-433.
- Eesti Lugemisühing. (2001). Funktsionaalne lugemisoskus – võti infoühiskonda. *Kooruke ja Iva*, 1, 42-46.
- Ediger, M. (1999). *Reading in the Primary Grades*. Külastatud 06.01.2005 aadressil <http://www.nyu.edu/iesp>.

- Ediger, M. (2002). *Practice in Reading Curriculum*. Külastatud 05.01.2005 aadressil <http://www.nyu.edu/iesp>.
- Ehala, M. (2000). *Kirjutamise kunst. Tekstiõpetuse õpik* (lk 7-10). Künnimees.
- Fielding, L. G. & Pearson, P. (1994). Reading comprehension: What works. *Educational Leadership, 1*, 62-68.
- Ford, P. M., Opitz, M. F. (2002). Using centers to engage children during guided reading time: Intensifying learning experiences away from the teacher. *The Reading Teacher, 55*, 710-717.
- Grabe, W., Stoller, F.-L. (2002). *Teaching and Researching Reading* (pp. 5 – 40). Pearson Education.
- Guillaume, A. M. (1998). Learning with text in the primary grades. *The Reading Teacher, 51*, 476-485.
- Guthrie, J. W. (2003). Reading: Comprehension. *Encyclopedia of Education. Second Edition*, 6 (pp. 1977-1983). Macmillian Reference USA.
- Gurian, M., Ballew, A. C. (2004). *Poisid ja tüdrukud õpivad erinevalt. Käsiraamat õpetajatele* (lk 32-42). El Paradiso, Haridus- ja Teadusministeerium.
- Hansen, K. A., Kaufmann, R. K., Saifer, S. (1996). Demokraatiat õpime lapsest peale. *Hea Alguse lasteaegade kogemused* (lk 18-20). Avatud Ühiskonna Instituut.
- Hea Alguse Keskus (2004). Organisatsioon. 12.01.2005, <http://www.heaaligus.ee/?9>
- Hedge, T. (2000). *Teaching and Learning in the Language Classroom* (pp. 196-197, 214). Oxford: University Press.
- Hennoste, T. (1998). *Väike lugemisõpetus* (lk 13). Tallinn: Avita.
- Hiie, E. & Müürsepp, M. (1990). *Emakeele lugemisõpetus 3. ja 4. klassis. I osa. Lugemisõpetuse üldisi põhimõtteid* (lk 32-42). Tallinn: Valgus.
- Hiie, E. (1995). Lugemisoskus kui arengu eeldus ja tulemus. *Algõpetuse aktuaalseid probleeme V. Teadustööde kogumik* (lk 59-127). Koost. Hiie, E. Tallinn: TPÜ.
- Hint, M. (1998). *Häälikutest sõnadeni* (lk 249-260). Eesti Keele Sihtasutus.
- Holopainen, E. (2004). Miten 3. ja 9. luokan oppilaat ymmärtävät kuultua ja luettua tekstiä. *Kielikukko, 1*, 2-7.
- Hyyrö, T. (2003). *Ovatko suomalaiset lapset maailman parhaita lukijoita?* Loeng TÜ Õpetajate Seminaris 03.03.2003.
- Jürimäe, M. (2003). *Lugema õpetamise metoodika* (lk 27-36). Künnimees.
- Kaartinen, V. (1996). *Aktiivinen oppiminen – lukijaksi ja äidinkielen opettajaksi*. Turun Yliopisto.

- Kadar-Fullop, J. (2002). The Literacy Level of 15-year-old Around the World. *Thinking Classroom*, 3, 20-21.
- Karlep, K. (1998). *Psühholingvistika ja emakeeleõpetus* (lk 169-179). Tartu Ülikool: Eripedagoogika osakond.
- Karlep, K. (1999). *Emakeele abiõpe I* (lk 152 – 184). Tartu: Tartu Ülikool
- Karlep, K. (2003). *Kõnearendus. Emakeele abiõpe II*. Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Kikas, E. (2004a). Õppimine ja õpetamine, *Haridus*, 3, 10-13.
- Kikas, E. (2004b). *Õppimine ja õpioskused*. TÜ Õppekava Arenduskeskus. Külastatud 18.12.2005 aadressil http://www.ut.ee/curriculum/sisu/jan2004/opi_yld.doc.
- Kivi, L. (1997). Siin pannakse alus õppimisele kogu eluks. *Õppekava. Põhikooli I aste I osa* (lk 31-43). Tallinn: Haridusministeerium.
- Korkeamäki, R.-L. (2002). Lukemaan oppiminen edellyttää mielekkäitä tekstejä ja aktiviteettejä. *Ensimmäiset kouluvuodet* (s. 75-84). Opetushallitus.
- Kramer, J. F. (1994). Preschool. Definding Competence as Readiness to Learn. Goffin, S. G., Day, D. E. (Eds.), *New Perspectives in Early Childhood Teacher Education. Bringing Practitioners into the Debate* (pp 31-33). New York: Teachers College, Columbia University.
- Krull, E. (2000). *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat*. Tartu: TÜ Kirjastus.
- Kulderknup, E. (1997). Saateks. *Õppekava. Põhikooli I aste I osa* (lk 4). Tallinn: Haridusministeerium.
- Kulderknup, E. (1998). *Teksti mõistmine ning tekstist õppimise strateegiad 3. ja 4. klassis*. Magistritöö. Tallinn: TPÜ kasvatusteaduste teaduskond.
- Kärtner, P. (2000). *Lugemiskuse arendamine* (lk 7-30). Tallinn: Tea Kirjastus.
- Lee-Daniels, S. L., Murray, B. A. (2000). DEAR Me: What Does It Take To Get Children Reading? *Reading Teacher*, 2, 154-155. Külastatud 04.01.2005 aadressil <http://web30.epnet.com>.
- Leiwo, M. (1993). *Lapse keeleline areng* (lk 28-31). Tallinna Pedagoogikaülikool.
- Lepajõe, K. (2002). Kirjand kui tekst. *Tekstid ja taustad* (lk 88 – 100). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Lerikkanen, M. K. (2004a). Luku- ja kirjoitustaidon vastavuoroisuus. *Kielikukko*, 2, 2-6.
- Lerikkanen, M. K. (2004b). Lukutaidon yksilölliset oppimispolut. *Kielikukko*, 3, 2-6.
- Lerner, J. (1993). Learning Disabilities. *Theories, Diagnosis & Teaching Strategies* (pp.50-60). Boston.
- Liivak, S. (1997). Lugemiskust saab arendada. *Õpetajate Leht*, 29, 10.

- Lilleoja, L. (2001). Õppimisest ja õpetamisest I kooliastmes. *Õppekava. Õpetajale uuendatud riiklikust õppekavast* (lk 27-30). Tallinn: Haridusministeerium.
- Lindberg, J. (2001). *Õppima õppimine. Juhend õppimisokute arendamiseks* (lk 32-41). Tallinn: TPÜ Kirjastus.
- Linna, K. (2002). Lapsi ja kirjallisuus. *Ensimmäiset kouluvuodet* (s. 105-114). Opetushallitus.
- Linnakylä, P. & Malin, A. (2002). Suomalaiset nuoret maailman parhaita lukijoita. *Kielikukko, 1*, 14.
- Lorch, R. F. & Broek, P. (1997). Understanding Reading Comprehension: Current and Future Contribution of Cognitive Science. *Contemporary Educational Psychology, 22*, 213-246.
- Lulla, V. (1992). Loetust arusaamisega on raskusi. *Haridus, 12*, 21-22.
- Meredith, K. S., Steele, J. L., Temple, C., Walter, S. (1997a). *Lugemine ja kirjutamine iseseisva mõtleja kujundamiseks. Käsiraamat I* (lk. 9-15). RWCT projekt.
- Meredith, K. S., Steele, J. L., Temple, C., Walter, S. (1997b). *Lugemine ja kirjutamine iseseisva mõtleja kujundamiseks. Käsiraamat V* (lk. 16-24). RWCT projekt.
- Mikk, J. (1980). *Teksti mõistmine* (lk. 37-54). Tallinn: Valgus.
- Mikk, J. (1994). Illustratsioonid õppekirjanduses, *Haridus 1*, 37-39.
- Mikk, J. (2000). *Textbook: Research and Writing. Peter Lang* (pp. 199-243). Frankfurt am Main.
- Miller, D. (2002). Reading with Meaning. Teaching Comprehension in the Primary. *Readers' Workshop: Real Reading from the Start*. (pp. 26-98). Portland, Maine: Stenhouse Publishers.
- Must, O., Must, A., Raudik, V. (2001). Lugemiskirjaoskus. *Akadeemia 148*, 1431-1438.
- Müürsepp, M. & Vardja, M. (1997). Emakeel. *Õppekava. Põhikooli I aste II osa* (lk 4-5). Tallinn: Haridusministeerium.
- Müürsepp, M. (1997). *Lugemine. Õppekava. Põhikooli I aste II osa* (lk 13-17). Tallinn: Haridusministeerium.
- Müürsepp, M. (1998). *Laps on hakanud lugema* (lk85-99). Tallinn: Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus.
- Müürsepp, M. (2001). Alklassiõpetajate hoiakud lugemise algõpetuse suhtes. *Algõpetuse aktuaalseid probleme X. Alklassiõpilase arenguvõimalusi Eesti erinevates piirkondades. Teadustööde kogumik* (lk 56-68). Koost. Talts, L. Tallinn: TPÜ.

- National Association for the Education of Young Children (1993). *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children From Birth Through Age 8. Expanded Edition* (pp. 74-75). Washington DC.
- National Association for the Education of Young Children (1996). *Guidelines for Preparation of Early Childhood Professionals* (pp. 79-82). Washington DC.
- Nootre, S. (1999). Oskuslikuks lugejaks – aga kuidas? *Haridus, nr 2*, 46–50.
- Nuttall, C. (1996). *Teaching Reading Skills in a Foreign Language* (pp. 106-121). Oxford: Macmillan Publisher Limited.
- Pandis, M. (1996). Suurim lugemisoskuse uurimus Eestis. *Haridus, 2*, 20.
- Pandis, M. (1999). 3. klassi emakeele tasemetöö. *Tasemetööd 1999* (lk 5-18). Haridusministeerium.
- Pandis, M. (2001). 3. klassi õpilase funktsionaalne lugemisoskus. *Algõpetuse aktuaalseid probleeme X. Teadustööde kogumik* (lk 69-79). Koost. Talts, L. Tallinn: TPÜ.
- Pandis, M. (2002). *Lugemisoskus ja sellega seotud tegurid*. Magistritöö. Tallinn: TPÜ kasvatusteaduste teaduskond.
- Pandis, M., Vernik-Tuubel, E.-M. (2004 a). *Funktsionaalne kirjaoskus*. Külastatud 20.12.2005 aadressil http://www.ut.ee/curriculum/orb.aw/class=file/action=preview/id=36744/fk_taust.pdf.
- Pandis, M., Vernik-Tuubel, E.-M. (2004 b). *Funktsionaalse kirjaoskuse areng kooliastmeti*. Külastatud 20.12.2005 aadressil http://www.ut.ee/curriculum/orb.aw/class=file/action=preview/id=36746/fk_tabel.pdf.
- Plado, K., Kuusk, R. (2000). Tekstülesannete mõistmise probleeme. *Eripedagoogika. Logopeedia ja emakeel 2* (lk 31-33). Eesti Eripedagoogide Liit. OÜ Tartumaa Trükikoda.
- Põhikooli ja gümnaasiumi riiklik õppekava (2002). *Riigi Teataja I osa, 20*, 885-889.
- Rahvusvaheline Lugemisühing (2001). Lugemaõpetamise meetodite paljusus. *Kooruke ja Iva, 2*, 33-35.
- Riikliku õppekava üldosa projekt (2004). TÜ Õppekava Arenduskeskus. Külastatud 13.01.2005 aadressil http://www.ut.ee/curriculum/orb.aw/class=file/action=preview/id=42241/yldosa_6.pdf
- Saarso, K. (2000). *Sõnavara õpetamine* (lk 24-40). Tallinn: Tea Kirjastus.
- Santrock, J. W. (1995). *Children*. Dallas: WCB Brown & Benmark.
- Sarmavuori, K. (1999). *Tie kiinnostukseen. Lukemisen ja kirjallisuuden opetuksen aktivointimentelmät* (s. 61-69). Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu Oy.

- Schenk, C. (1997). *Lesen und Schreiben lernen und lehren* (S. 19-20). Schneider-Verl. Hohengehren.
- Sokk, M. (1996). *Teksti mõistmise oskuste arendamine põhikoolis*. Magistritöö. Tartu: TÜ pedagoogika osakond.
- Sokk, M. (1997a). Lugemisoskuse õpetamine põhikoolis. *Haridus 1*, 57-58.
- Sokk, M. (1997b). Lugemisoskuse õpetamine põhikoolis. *Haridus 3*, 46.
- Solmecke, G. (1993). *Texte hören, lesen und verstehen* (pp. 13). Berlin: Lagenscheidt.
- Spodek, B., Saracho, O. N. (1990). Preparing Early Childhood Teachers. Spodek, B., Saracho, O. N. (Eds.). *Early Childhood Teacher Preparation* (pp. 32-35). New York: Teachers College Press.
- Stahl, K. A. D. (2004). Proof, practice, and promise: Comprehension strategy instruction in the primary grades. *The Reading Teacher*, 57, 598-609.
- Takala, M. (2004). Lukustrategioilla entistä parempaan luetun ymmärtämiseen. *Kielikukko, 1*, 18-20.
- Toomela, A. (1999). *Ülevaade psühholoogiast. I osa* (lk 55-69). Tallinn: Koolibri.
- Toomela, A. (2003). Mõtlemise areng. *Määratlused ja põhimõtted*. TÜ Õppekava Arenduskeskus. Külastatud 18.12.2005 aadressil http://www.ut.ee/curriculum/sisu/jan2004/mot_yld.doc.
- Toomela, A. (2004). Mõtlemise areng ja õppekava. *Haridus, 1*, 12-17.
- Tuulik, M. (1995). *Emakeele õpetamise küsimusi*. (lk 7-21). Tallinn: HK trükikoda.
- Uuemäe, K. (2004). *Kodu ja kooli koostöö*. Lõputöö. Tartu: Tartu Ülikooli õpetajate seminar.
- Uusen, A. (1997). Emakeele õpetamise suunamuutused. *Kooli uuenduslane, 4*, 49-54.
- Uusen, A. (2002). *Emakeele õpetamisest klassiõpetajale*. Tallinn: TPÜ Kirjastus.
- Voltein, E. (1998). Võimalusi teksti mõistmise õpetamiseks. *Haridus, 4*, 49-50.
- Voltein, E. (2002). *Oskajaks lugejaks* (lk 3-32). Imaprint.
- Walsh, K. B. (1996a). Ühelt astmelt teisele. *Hea Alguse algklasside programm lastele ja nende peredele*. Pere ja Kodu.
- Walsh, K. B. (1996b). *Creating Child-centered Classrooms* (pp. 6-13) New York: Open Society Institute.
- Walsh, K. B. (1997). Ühelt astmelt teisele. *Hea Alguse algklasside programm lastele ja nende peredele II osa*. Pere ja Kodu.
- Worthy, J., Broaddus, K. (2002). Fluency beyond the primary grades: From group performance to silent, independent reading. *The Reading Teacher*, 334-335.

Lisa 1. Üleriigiline tasemetöö emakeelest 3. klassile (1999)

NIMI.....

1. ülesanne

Loe muinasjutt läbi ja vasta küsimustele.

LUGU KUNINGATÜTREST JA HIRMSAST LOHEST

Elas kord eakas kuningas. Tal oli imekena tütar nimega Kunilla. Kuningatütre ema suri, kui tüdruk oli 4aastane. Tänu isa ja hoidjate armastusele ning hoolitsusele oli Kunillast saanud rõõmus ja abivalmis neiu.

Kuningriigi rahulikku elu segas hirmus needus. Igal jaaniõhtul tund enne keskööd röövis kolme peaga lohe ühe 20aastase neiu. Lohe eest ei olnud pääsu. Ta nägi läbi seinte ja võis põletada oma tulise ja rohekat värvi hingeõhuga kõik ettejäeva tuhaks.

Sel aastal oli Kunilla saanud 20aastaseks ja kuningal oli põhjust karta kõige halvemat.

Kuningatütart armastas naaberriigi prints. See kena noormees oli vanaisalt päritud nähtamatuks tegeva kübara, uinutava võlujoogi ja kõiki uksi avava võtme. Kunillasse oli armunud ka lossi tallipoiss. Ta oli vaene aga vapper noormees. Temal ei olnud ühtegi võluasja, kuid see-eest oskas ta lindude ja loomade keelt.

Et päästa kuningriigi 20aastaseks saanud neide, oli vaja lohe tappa. See aga ei olnud lihtne. Lohe elas kaugel koobastes. Kui keegi olekski tema kolm pead maha löönud, siis igapäevase asemel neist oleks kohe kasvanud kolm uut.

Siin jääb muinasjutt pooleli. Vasta küsimustele ja loe siis edasi.

1. Mitu aastat oli Kunilla kasvanud emata?.....

2. Kas *eakas* tähendab:

- A haige
- B vana
- C lahke
- D küürakas

3. Kirjuta kellaaeg, millal lohe käis neidusid röövimas.

.....

4. Missugune oli lohe hingedõhk?.....

5. Mida kuningas kartis?

- A Seda, et Kunilla ei lähe mehele.
- B Seda, et lossis tekib tulekahju.
- C Seda, et ta sureb.
- D Seda, et lohe röövib ta tütre.

6. Kas lause *Lohe eest ei olnud pääsu* tähendab,

- A et lohe sai kõik igalt poolt kätte.
- B et lohe eest võis ära pääseda.
- C et lohel polnud linna sissepääsu.
- D et kõik pääsukesed lendasid lohe eest ära.

7. Kujuta neli põhjust, miks lohet oli raske tappa.

.....

.....

.....

.....

8. Mitu pead kasvab lohele siis, kui keegi kõik ta pead korraga maha lööb?

.....

9. Kes loo tegelastest võis olla kõige parem lindude ja loomade tundja?

- A kuningas
- B Kunilla
- C prints
- D tallipoiss

10. Mis näitab, et tegu on muinasjutuga?

- A Tänapäeval ei ole kuningaid.
- B Üks tegelastest on tallipoiss.
- C Tegevus toimub jaaniööl.
- D Tekst algab sõnadega *Elas kord...*

2. ülesanne

Muinasjutt läheb siit edasi. Kuid kogemata on juhtunud üks äpardus.

Kirjutaja on lõigud segi ajanud.

Loe tekst lõpuni ja leia teksti lõikudele õige järjekord. Kirjuta iga lõigu ette punktiirile õige järjekorra number: leia esimene kõik ja kirjuta number 1, järgmisele kirjuta 2 jne.

.....Esimesena tuli kuulutamise peale, prints ja teatas, et tema läheb lohet tapma. Kuningal oli hea meel, et tulevane väimees igati tubli ja auväärsest soost on.

.....Et nii ei juhtuks, otsustas kuningas mõlemad noormehed esmalt nõia juurde teed küsima saata. Tallipoisi käskis kuningas nõial sohu juhatada.

.....Kuningas lasi kõikjal kuulutada: "See, kes lohe tapab, saab kuningatütre naiseks ja pool kuningriiki pealekauba."

.....Nüüd ehmatas kuningas ära. Mõelda vaid, kui tema ainus tütar saabki tallipoisi naiseks!

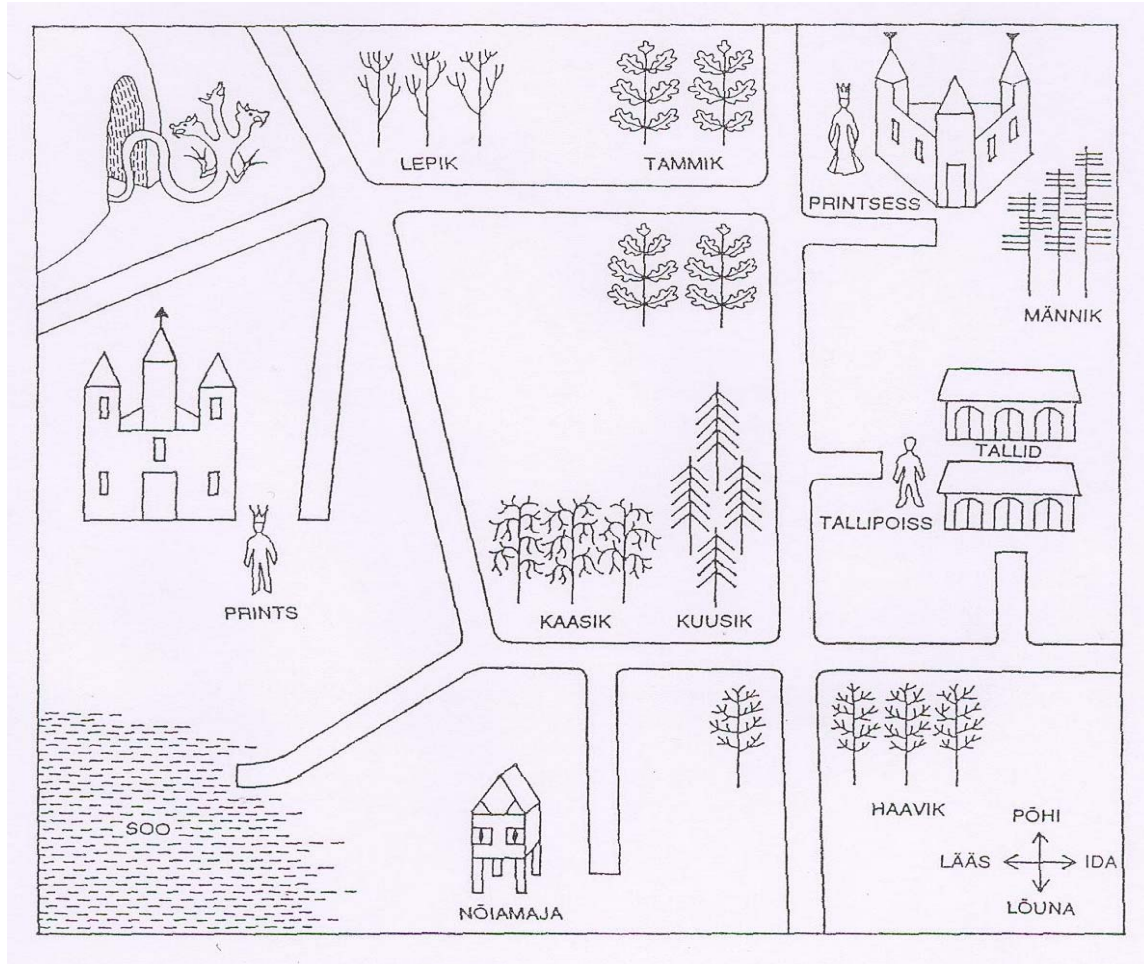
.....Kuningas unustas aga nõiale kirjeldada, milline tallipoiss välja näeb. Et ei juhtuks eksitust, otsustas nõid mõlemad noormehed sohu juhatada.

.....Teisena läks lossi endast teatama tallipoiss, kuigi ta kaua kõhkles, kas temal sobib end kuningatütre abikaasaks pakkuda. Ta tahtis aga väga Kunillat päästa. Nii läks temagi kuningale oma abi pakkuma.

3. Ülesanne

Nüüd sõltub Kunilla päästmine printsist või talupoisist. Kellel õnnestus see raske ülesanne täita?

Järgmistele küsimustele vastamiseks kasuta joonist



1. Kuhu sattus prints, kui nõid juhatas talle enda maja juurest teed niiviisi:

**Kõigepealt mine põhja suunas kuni kaasikuni,
siis pööra läände ja mine teeristini,
sealt pööra vasakule, mine järgmise käänakuni ja oledki kohal.**

Prints sattus.....

2. Ka tallipoiss hakkas minema nõia juhatatud teed pidi ja jõudis kaasikuni. Seal kuulis ta linnukese hoiatavat laulu:

**Tallipoisi poisikene,
kuula mind nüüd hoolega!
Kõnni kuni kuusikuni,**

**tõtta kuni tammikuni,
lippa lausa lepikuni!
Nii on tee sul ohutum
ning kindlam koletist tabada.**

Juhata selle laulu põhjal, mis suunas peab tallipoiss kaasikust alates minema.
Kirjuta lünka ilmakaar.

Kõigepealt peab ta minema.....
Seejärel peab ta minema.....
Lõpuks peab ta minema.....

3. Mis puud kasvavad kuningriikide metsades?

.....
.....
.....

4. Mis asub lossist, kus elab Kmülla, lõunapool?.....

5. Lohe koopad asuvad lossist, kus elab prints

- A...põhjapool.
- B...lõunapool.
- C...idapool.
- D...lääne pool.

6. Mis ehitis on viie tee ristile kõige lähemal?.....

.....

**Aitäh! Olid tubli ja said ülesanded valmis. Nüüd void tühjale lehele ise
kirjutada muinasjutu lõpu.**

Lisa 2. Hindamisjuhend

I variant		
1. ÜLESANNE		
1. küsimus	16	1 p
2. küsimus	B	1 p
3. küsimus	23,00 või 11 õhtul	1 p
4. küsimus	tuline (põletav, kuum), rohekat värvi	1 p 1 p
5. küsimus	D	1 p
6. küsimus	A	1 p
7. küsimus	(loetelu): põletava hingeõhuga põletas kõik ära, nägi läbi seinte, pead kasvasid asemele, elas kaugel	iga põhjus annab 1 punkti max 4 p
8. küsimus	9	1 p
9. küsimus	D	1 p
10. küsimus	D	1 p
		kokku: max 14 p
2. ÜLESANNE		
Iga õige järjekorranumber annab	1 p	2-5-1-4-6-3.
		kokku max 6 p
3. ÜLESANNE		
1. küsimus	soosse/sohu	1 p
2. küsimus	a) itta	1 p
	b) põhja	1 p
	c) läände	1 p
3. küsimus	(loetelu): kased, kuused, männid, tammed, haavad, lepad	
	1-2 puud	1 p
	3-4 puud	2 p
	5-6 puud	3 p
4. küsimus	tallid	1 p
5. küsimus	A	1 p
6. küsimus	printsii loss	1 p
		kokku max 10 p
KOKKU maksimaalselt 30 punkti		

28 - 30 p - 5

23 - 27 p - 4

15 - 22 p - 3

8-14 p - 2

0 - 7 p - 1

Lisa 3. Intervjuu küsimused

1. Missugune on Teie haridustase (*erialane kõrg-, mitteerialane kõrg-, keskeriharidus või muu*)?
2. Kui pikk on teie tööstaaž (*kuni 5a, 6-10a, 11-20, üle 20a*)?
3. Millist metoodikat kasutate oma töös (*traditsiooniline või Hea Alguse metoodika*)?
4. Kas kasutate oma töös Hea alguse metoodika elemente lugemisoskust edendava tegurina? Kui jah, siis missuguseid? (Küsimus esitati tavaklasside õpetajatele.)
5. Missugused harjutused ja ülesanded on osutunud kirjaliku teksti mõistmisel kõige efektiivsemaks (*tegevused enne lugemist, lugemise ajal ja pärast lugemist*)?
6. Mis takistab funktsionaalse lugemisoskuse arendamist?