

Tartu Ülikool
Sotsiaal- ja haridusteaduskond
Haridusteaduste instituut
Klassiõpetaja õppekava

Kai Karell

FUNKTSIONAALSE LUGEMISOSKUSE JA VABALUGEMISE SEOSSED PÕHIKOOLI
KOLMANDA KLASSI NÄITEL

magistritöö

Juhendaja: MSc Meeli Väljaots

Läbiv pealkiri: funktsionaalne lugemisoskus

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: Meeli Väljaots, MSc;

.....
(allkiri ja kuupäev)

Kaitsmiskomisjoni esimees: Anu Palu, PhD

.....
(allkiri ja kuupäev)

Tartu 2013

Resüme

Funktsionaalse lugemisoscuse ja vabalugemise seosed põhikooli kolmanda klassi näitel

Funktsionaalne lugemisoscus hõlmab loetu mõistmist, kasutamist ja loetu põhjal järelduste tegemist. Riikliku õppekava kohaselt peab esimese kooliastme lõpetanud õpilane valdama esmaseid funktsionaalse lugemisoscuse pädevusi. Koolis läbiviidava lugemisõpetuse eesmärgiks ning vahendiks lugemise õpetamisel peetakse vabalugemist. Mitmed uurimused on näidanud vabalugemise ja funktsionaalse lugemisoscuse vahelist positiivset suhet. Käesoleva magistritöö eesmärgiks oli välja selgitada vabalugemise ja funktsionaalse lugemisoscuse vahelisi seoseid põhikooli 3. klassi näitel. Sealjuures analüüsiti funktsionaalse lugemisoscuse ja vabalugemise erinevusi, lähtudes õpilase soost ja kodusest keelest kui olulistest lugemisoscust ja vabalugemist mõjutavatest faktoritest. Tulemuste analüüs näitas suhteliselt kõrget keskmist lugemissagedust, mis lugemistesti tulemustega üldjoontes ei korreleeru. Uurimuse põhjal on tüdrukute lugemishuvi ning lugemisoscus kõrgem kui poistel. Lisaks selgus, et eesti keelt emakeelena kõnelevate õpilaste testitulemused olid kõrgemad kui muukeelsetel õpilastel.

Märksõnad: funktsionaalne lugemisoscus, vabalugemine, soolised erinevused, muukeelsus

Abstract

Functional reading skills and its relations to extracurricular reading in
grade 3 in primary school

Functional reading skills comprises ability to understand texts and use information for solving tasks and making conclusions. According to the Estonian primary school curriculum functional reading skills should be achieved by the end of the 3rd school year. Home reading is the aid to achieve reading literacy. A number of previous studies have shown links between home reading and functional reading skills. Therefore the purpose of this research was to find relations between functional reading skills and extracurricular reading in grade 3. The second aim was to compare those two means with gender and native language. The results showed relatively high interest in reading. Correlation between reading test results and home reading was not found. However, the results showed girls' higher interest in reading and better level of reading skills. Results also showed that native Estonian speakers gained higher results in reading tests than bilingual students.

Keywords: functional reading skills, extracurricular reading, reading interest, gender differences, bilingualism

Sisukord

Sissejuhatus	5
<i>Funktsionaalse lugemisoskuse mõiste määratlemine</i>	6
<i>Funktsionaalne lugemisoskus riiklikus õppekavas</i>	8
<i>Funktsionaalsed lugemisoskust mõjutavad tegurid</i>	8
<i>Soolised erinevused funktsionaalses lugemisoskuses</i>	8
<i>Tekstiliigi roll teksti mõistmisel</i>	9
<i>Muukeelsuse roll funktsionaalse lugemisoskuse kujunemisel</i>	10
<i>Lugemisharjumuste roll funktsionaalse lugemisoskuse kujunemisel</i>	11
<i>Varasemad uurimused vabalugemise ja funktsionaalse lugemisoskuse teemadel</i>	13
<i>Uurimuse eesmärk ja uurimisküsimused</i>	15
Metoodika	17
<i>Valim</i>	17
<i>Mõõtvahendid</i>	18
<i>Protseduur</i>	19
<i>Andmetöötuse põhimõtted ja kasutatavad meetodid</i>	19
Tulemused	20
Arutelu	25
Kasutatud kirjandus	32

Lisad

Lisa 1 Ankeet

Lisa 2 Funktsionaalse lugemisoskuse test

Lisa 3 Funktsionaalse lugemisoskuse testi hindamisjuhend

Lisa 4 Andmetöötlusprogrammi väljavõte hüpoteesile III

Lisa 5 Andmetöötlusprogrammi väljavõte hüpoteesile IV

Lisa 6 Andmetöötlusprogrammi väljavõte hüpoteesile V

Sissejuhatus

Keeleoskuse küsimus on viimastel aastatel Eesti ühiskonnas aktuaalsust kogunud. Kehtivas riiklikus õppekavas on keel kirjeldatud rahvuskultuuri ja rahvusliku identiteedi kandjana. Keele funktsioonid on õppekavas sätestatud järgnevalt: „... tema valdamine kõnes ja kirjas on inimese mõtlemisvõime kujunemise, vaimse arengu ning sotsialiseerumise alus ja eeldusi“ (Ainevaldkond „Keel ja...“, 2011, lk 1). Keele valdamist tähistab mõiste kirjaoskus, mis on eduka õppimise eeldus kõigis õppeainetes. Pandise ja Vernik-Tuubeli (2005) hinnangul on kirjaoskuse ja eeskätt lugemisoskuse omandamine algkooli primaarne eesmärk.

On üldine tõekspidamine, et lugema õpitakse vaid lugedes (Pfof, Dörfler & Artelt, 2010). Riiklik õppekava näeb vabalugemist lugemis- ja kirjandusõpetuse eesmärgina. Lugemishuvi äratamine ja alalhoidmine soodustab omakorda teksti mõistmist ning tõlgendamist (Ainevaldkond „Keel ja...“, 2011). Termin vabalugemine tähistab kirjanduse lugemist vabal ehk koolivälisel ajal ning Mürsepp (2000) peab vabalugemist nii koolis läbiviidava lugemisõpetuse eesmärgiks kui ka vahendiks lugemise õpetamisel. Tema hinnangul omab vabalugemine ka olulist rolli lapse emotsionaalses arengus ja elukogemuses.

Mitmed uurimused on näidanud vabalugemise ja funktsionaalse lugemisoskuse vahelist positiivset suhet (Anderson, Wilson & Fielding, 1986; Pfof, et al., 2010; Tire, Puksand, Henno & Lepmann, 2010). Samuti esineb uurimusi, milles seose olemasolu kinnitust ei leia (Carver & Leibert, 1995; McElevany & Artelt, 2009). Viimasel aastakümnel on läbi viidud mitmeid magistr töö uurimusi (Jeesser, 2004; Kalda, 2011; Kalev, 2008; Vasser, 2007), mis muuhulgas huvitusid õpilaste lugemishuvist või -harjumustest. Lugemisoskust käsitlevate töödega tutvumise põhjal võib väita, et Eestis ei ole läbi viidud kaasaegset uurimust, mille prioriteet oleks seostada õpilaste vabalugemist ja funktsionaalset lugemisoskust põhikooli esimese kooliastme lõpus. Seega oleks oluline uurida, kuidas on õpilase funktsionaalse lugemisoskuse tase seotud tema lugemisharjumustega.

Lähtudes riikliku õppekava lugemis- ja kirjandusõpetuse eesmärkidest, seatakse käesoleva magistr töö eesmärgiks 3. klassi õpilaste küsitlemise ja funktsionaalse lugemisoskuse mõõtmise kaudu välja selgitada vabalugemise ja funktsionaalse lugemisoskuse vahelise seose olemasolu.

Magistr töö koosneb neljast suuremast osast. Teoreetilises osas antakse ülevaade mõiste funktsionaalne lugemisoskus määratlustest, selle käsitlemisest riiklikus õppekavas

ning lugemisoskust mõjutavatest teguritest (sugu, tekstiliik, muukeelsus, lugemisharjumused). Antakse ülevaade varasematest vabalugemist ja funktsionaalset lugemisoskust seostavatest uurimustest, mis on läbi viidud Eestis, Saksamaal, Suurbritannias, Kanadas ning Ameerikas. Samuti peatutakse rahvusvaheliste uurimuste PISA (*Programme for International Student Assessment*) ja PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) tulemustel. Magistritöö teises osas tutvustatakse käesoleva uurimuse metoodikat. Kolmandas osas esitatakse uurimuse tulemused ning neljandas arutletakse saadud tulemuste üle, tuginedes varasematele uurimustele.

Funktsionaalse lugemisoskuse mõiste määratlemine

Terminil kirjaoskus puudub kõikehaarav definitsioon. Mõiste määratlus on muutunud ajas paralleelselt majandusarengu ning sotsiaalsete ja kultuuriliste muutustega (*Assessing Reading Literacy...*, s.a.). Varasemalt on kirjaoskus tähendanud teabe hankimise ja edastamise vahendit individuaalseks arenguks, osalemiseks majanduselus ja ühiskonnas (Must, Must & Raudik, 2001) ning piirdus oskusega lugeda ja kirjutada lihtsamaid tekste. Käesoleva sajandi hakul peeti lugemisoskust teadmiste, oskuste ja strateegiate kogumiks, mida arendatakse elukestvalt (*Assessing Reading Literacy...*, s.a.). Tänapäeva kirjanduse žanriline mitmekesisus ning elektroonilised meediumid seavad lugejale järjest kõrgemaid oskuslikke nõudeid (Kerge, 2008; Must et al., 2001; Puksand, 2012a).

PISA 2000 rahvusvahelise õpilaste hindamise programmi raamdokument käsitleb samuti lugemisoskust kirjaoskuse osana ning defineerib mõiste järgnevalt: „lugemisoskus on kirjalike tekstide mõistmine, kasutamine ja kajastamine, teadmiste kogumise, akadeemiliste võimete arendamise ja ühiskondliku aktiivsuse eesmärgil“ (*Assessing Reading Literacy...*, s.a., lk 18).

PISA 2009 raamdokument defineerib lugemisoskuse järgnevalt: „lugemisoskus on kirjalike tekstide mõistmine, kasutamine ja kajastamine ning osadus kirjalike tekstidega selleks, et saavutada oma eesmäärke, arendada oma teadmisi ja võimeid ning osaleda ühiskonna elus“ (Kerge, 2008, lk 9).

Termini definitsioon on PISA rahvusvahelise uurimuse käsitluses täiustunud komponendi „lugemisoskus“ lisandumisega, mis tähistab lugemise tehnilisi oskusi. Käesolevas töös toetutakse lugemisoskuse määratlemisel rahvusvahelise õpilaste hindamise programmi PISA 2009 definitsioonile dokumendi tunnustatusest ja kaasaegsusest tingituna.

Lugemisoskuse mõiste konkretiseerimiseks ning selgitamiseks peatume järgnevalt kolmel käsitlusel lugemisoskuse taseme määratlustest.

Pandis ning Vernik-Tuubel (2005) eristavad kirjaoskuse kolm taset – formaalne ehk elementaarne, funktsionaalne ja rekreatiivne. Esimene kirjaoskuse tase, tähistab esmaste lugemisosaduste olemasolu, mis tähendab, et lugeja suudab kirjutada ja lugeda lihtsamaid tekste. Teist taset mõtestavad autorid järgnevalt: „inimene valdab lugemist ja kirjutamist tasemel, mis võimaldab tal täisväärtuslikult eksisteerida sotsiaalses keskkonnas“ (lk 165). Kolmas tase tähistab enesearendusele ja emotsionaalsele rahulolule suunatud kirjutamist ja lugemist.

Erinevalt Pandis ja Vernik-Tuubelist (2005) kasutavad Vogt ja McLaughlin (2003) kirjaoskuse kaheastmelist liigitust: funktsionaalseks ja kriitiliseks. Funktsionaalne kirjaoskus ühendab endas elementaarseid lugemis- ja kirjutamispädevusi, mis tagavad teksti mõistmise ja vajaduspärase rakendamise. Sarnaselt Pandise ja Vernik-Tuubeli (2005) käsitlusele, eeldab funktsionaalne lugemine ka Vogt ja McLaughlini (2003) teooria kohaselt teksti selekteerimist ning meeldejätmist. Sellel tasemel suudab lugeja leida tekstist informatsiooni, seda selekteerida, tõlgendada ja hinnata. Kriitilise lugemisega kaasneb arutelu teksti autori eesmärkide üle.

Lerkanen (2007) eristab kirjaoskuse kolme taset – elementaarne, funktsionaalne ja kriitiline. Esimene tase piirdub esmaste lugemis- ja kirjutamistehnikate valdamisega, s.o tähtede alusel häälikute ühendamine sõnadeks ja sõnade väljendamine kirjas. Teine tase hõlmab loetu mõistmist, kasutamist ja loetu põhjal järelduste tegemist ning eneseväljenduslikku kirjaoskust. Kriitiline kirjaoskus kaasab võimet analüüsida, eristada olulist vähem olulisest ning teha teksti ja varasemate teadmiste põhjal järeldusi.

Eeltoodud tasemejaotused ja nende definitsioonid annavad aimu, et kirjaoskuse kriteeriumid on mitmekülgsed. Nagu termin kirjaoskus ei oma ka kirjaoskuse tasemed ühest määratlust. Käsitluste keskselt on tasemed jaotatud hierarhiliselt, mis tähendab, et kõrgema taseme lugemisosaduste saavutamise eelduseks on madalama taseme edukas läbimine. Pandise ja Vernik-Tuubeli (2005) käsitluses tähendab see, et funktsionaalne kirjaoskuse õppimine eeldab elementaarset kirjaoskust. Õpilane suudab infot efektiivselt tekstist leida vaid siis, kui ta lugemistehnikaid hästi valdab. Lisaks täheldavad autorid, et heal tasemel tarbe- ehk funktsionaalne lugemine on eelduseks aktiivsele mõnu- ehk rekreatiivsele lugemisele. Sealjuures tulevad vabalugemist nautivad inimesed märkimisväärselt paremini toime tarbelugemise ja -kirjutamisega (Pandis & Vernik-Tuubel, 2005).

Funktsionaalne lugemisoskus riiklikus õppekavas

Kehtiva riikliku õppekava kohaselt suudab esimese kooliastme lõpetanud õpilane lugeda õpitud teksti selgelt, ladusalt, õigesti ja mõistmisega ning töötab eakohase tekstiga juhendite alusel. Õpitulemusena on märgitud ka lihtsamate plaanide, tabelite, diagrammide ja kaartide mõistmine ning otstarbekohase teabe hankimine eri allikatest. Õppetegevused on esitatud järgnevalt:

Jutustava ja kirjeldava teksti ning teabeteksti (õpilaspäeviku, kutse, õnnitluse, saatekava, tööjuhendi, raamatu sisukorra) lugemine. Üksikute tingmärkide (õppekirjanduse tingmärgid, liiklusmärgid jms), skeemide, kaartide ja tabelite lugemine õppekirjanduses, lasteraamatutes ning lasteajakirjanduses. Sõna, lause ning teksti sisu mõistmine... Teksti jaotamine osadeks ning tekstiosade pealkirjastamine. Loetava kohta kava, skeemi, kaardi koostamine. Loetu põhjal teemakohastele küsimustele vastamine. Loole alguse ja lõpu mõtlemine. Tegelaste iseloomustamine (Ainevaldkond „Keel ja...“, 2011, lk 8-9)

Riikliku õppekava kohaselt peab esimese kooliastme lõpetanud õpilane lugema tasemel, mis võimaldab teksti mõista ning reflekteerida. Seega näeb kehtiv riiklik õppekava ette, et esimese kooliastme lõpuks on õpilane jõudnud funktsionaalse lugemisoskuse tasemele. Riiklikul tasandil mõõdetakse õpilaste kirjaoskuslikku edasijõudmist riiklike tasemetöödega alates 1998. aastast (Pandis, 2001).

Funktsionaalset lugemisoskust mõjutavad tegurid

Mitmed magistritöö uurimused (Kalda, 2011; Kalev, 2008; Olo, 2005; Vasser, 2007), riiklikud tasemetööd (Hennoste, 2012; Pandis, 2001, Pandis, 2006; Pandis, 2008) ning rahvusvahelised lugemisuurimused (Lynn & Kanazawa, 2011; Lynn & Mikk, 2009; Tire et al., 2010) näitavad, et funktsionaalse lugemisoskuse tase on mõjutatud mitmetest teguritest: lugeja sugu, loetava teksti liik, kooli asukoht, õppekeelest erinev kodune keel ning õpilase lugemisharjumused. Järgnevalt võetakse vaatluse alla funktsionaalset lugemisoskust mõjutavad tegurid, mis võivad mõjutada ka vabalugemist ning seeläbi funktsionaalse lugemisoskuse ja vabalugemise vahelisi seoseid.

Soolised erinevused funktsionaalses lugemisoskuses. Soolised erinevused akadeemilises edukuses ja lugemisoskuse tasemes võivad olla tingitud nii evolutsioonilise kui ka kognitiivse arengu erinevusest (Lynn & Kanazawa, 2011), õpetuse vähesest kohandatusest poistele ja haridussüsteemi feminiinsusest (Must, 1998; Pandis, 2008), soorollidest

(McGeown, Goodwin, Henderson & Wright, 2012) ning huvide soolisest lahkumisest (Lynn & Mikk, 2009).

Pfost, Dörfler ja Artelt (2010) Saksamaal esimese kooliastme õpilaste seas läbi viidud uurimuses soolisele diferentseeritusele lugemisoskuses statistiliselt olulist kinnitust ei leidnud. Samuti ei leitud soolisi erinevusi lugemisoskuses 8-11aastaste õpilaste seas Suurbritannias läbi viidud uurimuses (McGeown et al., 2012). Klecker (2006, viidatud Lynn & Mikk, 2009 j) võrdles Ameerika 4., 8. ja 10. klassi õpilaste 1992, 1994, 1998, 2000, 2002 ja 2003 aasta NAEP (*National Assessment in Educational Progress*) teste soolises lõikes. Kõigis vanuseastmeis oli tüdrukute keskmine tulemus kõrgem poiste keskmisest tulemusest, ent erinevused olid väiksemad madalamates klassides. See annab alust arvata, et soolised erinevused lugemisoskuses võivad olla ajas kasvavad.

Mitmetes Eesti esimeses kooliastmes läbi viidud magistr töö uurimustes (Olo, 2005; Vasser, 2007) ning 3. klasside tasemetöodes (Hennoste, 2012; Pandis, 2001; Pandis, 2006; Pandis, 2008) on täheldatud soolisi erinevusi õpilaste lugemisoskuses. Hennoste (2012) analüüsi kohaselt edestavad tüdrukud poisse lugemisülesannetes, saades märkimisväärselt kõrgemaid tulemusi seotud tekstide lugemisel, ent poisid saavad kõrgemaid tulemusi sidumata tekstide lugemisel. Samad tendentsid ilmnisid ka 2006. aasta tasemetöodes (Pandis, 2006). Antud tulemused kirjeldavad kõnekalt, et tekstiliigist võib sõltuda teksti mõistmine.

Tasemetööde puhul on võrdluste aluseks võetud keskmine sooritusprotsent ehk saadud tulemuse protsent maksimaalsest võimalikust, ent statistiliselt ei pruugi seosed olla olulised. Olo (2005) võrdles 1999. ja 2004. aasta tasemetööde tulemusi soolises lõikes. Tüdrukute keskmine punktisumma on mõlemal aastal igas ülesandes kõrgem kui poistel, kuid erinevused olid statistiliselt olulised vaid 2004. aasta tulemustes.

Tekstiliigi roll teksti mõistmisel. Lugemisoskuse hindamiseks jaotatakse PISA 2009 raames tekstid formaadi järgi neljaks – seotud tekst, sidumata tekst, segatekst ja mitmiktekst. Seotud tekst koosneb harilikult lausetest, mis omakorda moodustavad lõike. Sidumata tekstide ehk dokumentide, alla kuuluvad nimestikud, tabelid, graafikud, diagrammid, reklaamid, ajakavad, kataloogid, aineregistrid ja plaanid. Paljud tekstid kujutavad endast eraldiseisvaid sidusaid tervikuid, mis koosnevad seotud ja sidumata üksustest, näiteks diagrammi või tabeliga illustreeritud jutustav tekst. Sellist tüüpi kombinatsiooni nimetatakse segatekstideks (*mixed texts*). Mitmiktekstid (*multiple texts*) hõlmavad mitut üksteisest sõltumatult loodud ja iseseisva teksti kõrvutust (Kerge, 2008).

Eesti riiklikes tasemetöodes kasutatakse seotud ja sidumata tekste. Lisaks Pandise (2001) koostatud tasemetööde analüüsile, milles leiti suhe teksti liigi ja mõistmise vahel, on sama seost näidanud ka hilisemad tasemetööd (Hennoste, 2012; Pandis, 2006; Pandis, 2008). Sidumata tekstide puhul on sooritusprotsent mõnevõrra kõrgem kui seotud tekstide lugemisel.

PISA 2009 tulemused näitavad, et 15aastased õpilased tulevad paremini toime seotud tekstide mõistmisega. Üldine keskmine näitab, et sidumata tekstid, näiteks dokumendid, on õpilastele raskemini mõistetavad (Tire et al., 2010). Kalda (2011) magistr töö uurimuses ilmnes, et teises kooliastmes on tüdrukud jutustava teksti mõistmisel tugevamad kui poisid ning poisid edestavad tüdrukuid dokumentide mõistmisel. Vasseri (2007) magistr töö uurimuses ilmnes, et esimeses kooliastmes on poisid ja tüdrukud sidumata tekstide mõistmisel võrdsel tasemel, kuid tüdrukud edestavad poisid jutustava teksti mõistmisel.

Muukeelsuse roll teksti mõistmisel. Eesti õppekeelega koolides õpivad emakeelena teisi keeli rääkivad või viipekeelt kasutavad õpilased (Soll & Palginõmm, 2011). Õppetöö eeldab neilt õpilastelt kahe keele valdamist, mida tähistavad paljuhaaravad terminid kakskeelsus, teiskeelsus, muukeelsus ja bilingvism. Wei (2007) esitab neli tingimust, mida mõistete defineerimisel tuleb järgida: teise keele omandamise aeg ja viis, valdamise tase, kasutusvaldkond ning õpilase rahvuslik enesemääratlus. Eesti õppekeelega koolides õppivate muukeelsete õpilaste puhul on sage, et eesti keele omandamist alustatakse lasteaias või koolis ja teist keelt kasutatakse peamiselt õppetöoga seonduvalt (Arro, 2012). Wei (2007) järgi on tegemist sekundaarse bilingvismiga (*secondary bilingualism*).

Baker (2005) on leidnud, et vähemuskeelt kõnelevatel õpilastel võib enamuskeelt õppekeelena omavas koolis esineda raskusi õppetöös edasijõudmisega. Antud väide on leidnud kinnitust mitmetes uurimustes Eestis (Pandis, 2008; Sile, 2004; Sinka, 2007) ja välismaal (Lipka & Siegel, 2012; Verhoeven & Leeuwe, 2012).

Sile (2004) analüüsis 1999, 2000 ja 2001 aasta 3. klassi riiklike tasemetööde põhjal muukeelsete ja eesti keelt emakeelena kõnelevate õpilaste erinevusi õppeedukuses. Valimisse kuulunud klassides oli muukeelsete õpilaste osakaal suurem kui omakeelsete õpilaste osakaal. Statistiliselt olulisel määral oli õpilase keelsus tasemetöö tulemustega seotud 2000. ja 2001. esimesel aastal. Eesti keelt emakeelena kõnelevad õpilased olid edukamad 2000. aastal ning 2001. aastal olid edukamad muukeelsed õpilased. Sile (2004) näeb 2001. aasta tasemetöös muukeelsete õpilase edukuse võimaliku põhjusena muukeelsete õpilaste suurt klassisisest osakaalu, mis võib anda neile rohkem enesekindlust ning tuge õppetöös.

2008. aasta 3. klassi tasemetöö analüüsis täheldas Pandis muukeelsuse olulist mõju õpilase sooritusele. Eesti õppekeelegra koolide koguvalimist (1330 õpilast) moodustasid 6,6% muukeelsed õpilased. Nende keskmiseks sooritusprotsendiks oli 70,1%, mis võrdluses üldvalimi keskmise sooritusprotsendiga 83,5% näitab kõnekat erinevust keelelistes osaoskustes (Pandis, 2008).

2007. aasta 6. klassi eesti keele tasemetöö põhjal ilmneb, et muukeelsete õpilaste keskmine tulemus jääb alla koguvalimi keskmise tulemuse ka teise kooliastme lõpul. Muukeelsete õpilaste keskmine sooritusprotsent oli 70,0% ning koguvalimi keskmine 75,3% (Sinka, 2007). Võrreldes 2008. aasta 3. klasside ja 2007. aasta 6. klasside tulemusi ilmneb oluline kahanemine keskmiste sooritusprotsentide erinevustes, mis viitab erinevuste võimalikule vähenemisele.

Verhoeven ja Leeuwe (2012) viisid Hollandis 1. kuni 6. klassis läbi longituuduurimuse, mille tulemused näitasid oma- ja muukeelsete õpilaste võrdluses muukeelsete madalamat edukust sõnavara-, kuulamis- ja lugemistestis. Autorid täheldasid, et kuue kooliaasta jooksul erinevused vähenevad, ent on 6. klassi lõppedes jätkuvalt statistiliselt olulised.

Sarnaste tulemusteni on jõudnud Lipka ja Siegel (2012) Kanadas läbi viidud kaheaastases longituuduurimuses, milles mõõdeti õpilaste lugemisoskusi 6. ja 7. klassis. Mõlemal uuringuaastal said inglise keelt emakeelena kõnelevad õpilased kõrgemaid tulemusi kui muukeelsed õpilased. Kuuendas klassis olid erinevused statistiliselt olulised, kuid seitsmendas klassis statistilist seost õpilase koduse keele ja lugemisoskuse vahel ei leitud.

Lugemisharjumuste roll funktsionaalse lugemisoskuse kujunemisel. Puksand (2012a) kirjeldab viimaste aastate ühiskondlikku diskussiooni koolinoorte vähese lugevuse üle. Autor väidab, et eeskätt tuntakse muret ilukirjanduse vähese populaarsuse pärast. Puksandi (2012, 2012a) uuringutulemused näitavad, et murediskursusel tegelikku tõepõhja ei ole ning nimetab ühiskondlikult tõstatatud probleemi oletuseks. Kruus (2010) leiab, et oletused õpilaste vähesest lugevusest võivad õpilaste huvi kirjanduse vastu vähendada.

Varasemad uurimused on täheldanud soorollides võimalikku mõju lugemishuvile (McGeown et al., 2012) ning huvide soolist lahknemisest (Lynn & Mikk, 2009). Mostert ja Wikan (2008) viisid läbi lugemishuvi uurimuse Norra ja Namiibia 6. klassides 12-15aastaste õpilaste seas. Uurimuses täheldati, et lugemisharjumused erinevad sooti märkimisväärselt. Poiste huvi lugemise vastu oli madalam kui tüdrukutel. Antud uurimuse valimisse kuulunud

õpilastest loeb raamatuid regulaarselt 42% poistest ja 69% tüdrukutest. Samuti täheldasid autorid, et poisid naudivad lugemist vähem kui tüdrukud. Vastuste põhjal naudib raamatute lugemist 35% poistes ja 57% tüdrukutest. Ilmnesid erinevused ka lugemisvara eelistustes. Tüdrukud eelistavad lugeda ajalehti, ajakirju, romaane ja muid raamatuid, kuid poisid eelistavad koomikseid. Sarnaseid tulemusi on leitud Eesti teismeliste seas läbi viidud uurimustes (Puksand, 2012a; Tire et al., 2010).

Puksand (2012) kõrvutas PISA 2009. aasta uuringus osalenud Eesti 15-aastaste õpilaste lugemistulemusi ning täiendavast lugemishuviküsimustikust saadud informatsiooni. Kõige tugevam seos leiti ilukirjanduse lugemissageduse ja lugemisoskuse vahel. Ajakirjanduse keskmine lugemissagedus oli nõrgalt seotud lugemistesti tulemustega. Puksand (2012) leidis negatiivse seose koomiksrite ja funktsionaalse lugemisoskuse vahel, teisisõnu koomikseid lugevad õpilased said madalamaid tulemusi kui õpilased, kes koomikseid ei loe.

Mostert ja Wikan (2008) hinnangul on poiste madalama lugemisoskuse põhjus madal lugemishuvi. Puksandi (2012a) hinnangul on ebaselge põhjuslik seos: kas ilukirjandust lugevate noorte funktsionaalne lugemisoskus on hea seetõttu, et nad loevad ilukirjandust või loevad hea lugemisoskusega noored kõigist kirjandusliikidest meelsamini ilukirjandustekste. Lerkaneni (2007) kohaselt eeldab lugemisoskuse areng omaalgatuslikku huvi lugemise vastu ning lugemisharrastuse teke omakorda sõltub lugemisoskuse tasemest.

Pisa 2009 tulemused on näidanud, et lugemisoskusele omab loetava teksti liigist enam mõju naudinguga lugemine ehk lugeja motiveeritus tekstiga töötamisel (Puksand, 2012). Lugemismotivatsioon määratleb inimese huvi lugemise vastu ning seda saab jaotada hetkeliseks ning harjumuspäraseks. Hetkemotivatsioon tähistab inimese huvi määra antud kindlas situatsioonis tekstiga ümber käia. Hetkemotivatsiooni võib ajendada nii sisemine (nt huvi pealkirja vastu) kui ka väline surve (tasustus). Harjumuspäraseks loetakse motivatsiooni siis, kui õpilane omaalgatuslikult regulaarselt lugemisega tegeleb (Artelt et al., 2007).

Mürsepp (2000) usub, et lugemisõpetuse keskmeks on motivatsioon. See väide on leidnud kinnitust Baroody ja Diamond (2012) poolt läbi viidud lugemishuvi uurimuses. Uuringutulemused näitavad, et koolieelikute puhul sõltub lugemisoskus huvist lugemise vastu. Mitmed nooremas koolieas läbi viidud uurimused (Anderson et al., 1986; Greaney, 1980, viidatud Anderson et al., 1986 j; Pfoost et al., 2010) annavad kinnitust, et lugemishuvi ja lugemisoskuste vahel on positiivne seos. Samuti on mitmeid uurimusi, milles seose olmasolu kinnitust ei leia (Carver & Leibert; 1995; McElevany & Artelt, 2009; Pandis & Leino, 2003). Järgnevas peatükis vaadeldakse mainitud uurimusi põhjalikumalt.

Varasemad uurimused vabalugemise ja funktsionaalse lugemisoskuse teemadel

Õpilaste vabaajaharjumuste ja lugemisoskuse vahelisi seoseid otsivaks baasuurimuseks võib pidada 1980. aastal Vincent Greaney poolt Iirimaal läbi viidud uurimust (Anderson, et al., 1986). Uurimus koosnes kahest etapist. Esimeses etapis täitsid 920 5. klassi õpilast (vanuses 10-11 aastat) päevikut oma vabaaja tegevuste kohta, kirjeldades tegevust ning selleks kulutatud aega minutilise täpsusega. Lugemine moodustas 5,4% kõigist vabaajategevustest. Uurimuse teises osas täitsid õpilased lugemistesti, mille abil määrati uuritavate lugemisoskuse tase. Andmete töötlemisel seostas Greaney õpilaste lugemisoskuse taset vabaajategevustega. Analüüsi kohaselt omas vabalugemine kõigi teiste vabaajategevustega võrreldes lugemisoskusele tugevaimat positiivset mõju (Greaney, 1980, viidatud Anderson et al., 1986 j).

Anderson, Wilson ja Fielding toetusid Greaney tööle ning viisid analoogse uurimuse läbi USA Illinoisi osariigis 1986. aastal. Uurimuses osales 155 5. klassi õpilast, kes vastasid lühikesele vabaajategevusi kaardistavale küsimustikule ning täitsid lugemis- ja sõnavaratesti. Küsimustikuga sooviti kaardistada nii igapäevategevuste (nt söömine) kui ka hobitegevuste (nt sport) sagedust ja nendele kuluvat aega. Sarnaselt Greaneyle kõrvutati vabaajategevusi lugemisoskusega. Ka Anderson jt (1986) leidsid, et raamatute lugemine omab tugevaimat positiivset mõju lugemisoskusele. Autorid täheldasid, et vabalugemiseks kulutatava aja järgi oli võimalik ennustada õpilase lugemisoskuse taset. Muuhulgas leiti nõrk negatiivne seos televiisori vaatamise ja lugemisoskuse vahel. Sama tulemuseni jõudsid ka Pandis ja Leino (2003).

Pandis ja Leino (2003) uurisid Eesti 3. ja 6. klassi riikliku emakeele tasemetöö tulemuste seost õpilaste sotsiokultuurilise taustaga. Analüüsis leiti, et 6. klassi puhul on tasemetöö hea tulemus statistiliselt olulisel määral seotud nooremalt lugema õppimise, huviringides käimise, raamatukogu külastamise, arvutite kasutamise ning enesemääratlusega. Pandis ja Leino (2003) vaatlesid õpilaste enesele kui lugejatele antud hinnangut võrdluses tasemetöö tulemusega. Kuuenda klassi puhul selgus, et õpilased, kes hindavad end eakaaslastest rohkem lugevateks on tasemetöös edukamad. Sarnane seos leiti Ameerikas 2. klassi õpilaste seas läbi viidud uurimuses (Quirk, Schwanenflugel & Webb, 2009).

Quirk, Schwanenflugel ja Webb (2009) viisid Ameerikas 2. klassis 7-9 aastaste õpilaste seas läbi üheaastase longituuduurimuse, milles kõrvutati õpilaste enesemääratlust lugemisoskusega. Tulemused näitasid lugemisoskuse ja enesemääratluse tugevat positiivset

seost. Õpilased, kes 2. klassi alguses uskusid, et oskavad hästi lugeda ja loevad eakaaslastest rohkem, arenesid lugemises kiiremini kui õpilased, kes end madalamalt hindasid. Autorid pidasid aga kõige olulisemaks, et positiivne enesehinnang oli uurimuse kõigis etappides alati seotud parema lugemisoskusega.

Saksamaa algklassides läbi viidud kaks aastat kestnud longituuduurimuse (Pfof et al., 2010) tulemused näitavad lugemisoskuse ja lugemishuvi kahe-suunalist suhet. Uurimusest selgus, et mida kõrgem on õpilaste lugemisoskus, seda rohkem tunnevad nad huvi lugemise vastu. Seevastu madala lugemisoskusega õpilased peavad lugemist ebahuvitavaks ning ei ole motiveeritud vabal ajal lugemisega tegelema. Samade tulemusteni jõudsid ka Morgan ja Fuchs (2007) metaanalüüsis, kus kõrvutati 15 uurimust. Kõik analüüsitud uurimused näitasid lugemisoskuse ja lugemismotivatsiooni kahe-suunalist suhet.

Carver ja Leibert (1995) viisid Ameerikas läbi longituuduurimuse, mis põhines suvisel lugemisprogrammil, milles osales 50 3. kuni 5. klassi õpilast. Programmis osalejad pidid lähtuvalt soovitusnimekirjast iseseisvalt raamatuid valima ja lugema ning lugemiseks kulunud aega dokumenteerima. Õpilaste lugemisoskust testiti enne ning pärast programmi käivitumist. Testimise käigus määrati õpilaste lugemisoskuse tase. Uurijad eeldasid, et õpilased, kes loevad kirjandust, mis nõuab nende lugemistasemest mõnevõrra kõrgemaid oskusi, arenevad lugemises märgatavalt kiiremini kui lihtsat või märkimisväärselt keerulisemat kirjandust lugevad õpilased. Autorite eeldus kinnitust ei leidnud.

McElvany ja Artelt (2009) viisid Saksamaal läbi longituuduurimuse, mis vältas 2003. aasta augustist 2004. aasta jaanuarini. Uuringus osales 665 4. klassi õpilast (keskmise vanus 9,31), kellest 116 õpilast kuulusid katserühma ning 393 kontrollrühma. Katserühmas olevad õpilased ning nende vanemad haarati lugemisprogrammi, milles sarnaselt Carver ja Leibert (1995) läbi viidud uurimusele, testiti õpilaste lugemisoskusi enne ja pärast lugemisprogrammi. Sealjuures mõõdeti lugemise tehnilisi oskusi, sõnavara, lugemismotivatsiooni ja teksti mõistmist. Autorid eeldasid, et katserühmas olevad õpilased arenevad kõigis eelpool mainitud kategooriates märkimisväärselt kiiremini kui kontrollrühma õpilased. Hüpotees ei leidnud kinnitust. Mõlema eelpool mainitud longituuduurimuse puhul näevad autorid töös mitmeid puudusi – programmis osalejad olid vabatahtlikud, puudus ülevaade õpilaste varasematest lugemisharjumustest ning programmi kestvus peetakse ebapiisavaks. Autorite hinnangul on ka tõenäoline, et lühiajaline intensiivne lugemisprogramm ei anna märkimisväärsed tulemusi (Carver & Leibert, 1995; McElvany & Artelt, 2009).

Uurimuse eesmärk ja uurimisküsimused

Mitmed autorid on näinud sama rühma õpilaste funktsionaalse lugemisoskuse korduval testimisel seoseid eri aegadel tehtud soorituste vahel (Cunningham & Stanovich, 1997; Must et al., 2001; Mägi, 2011; Pfof et al., 2010). Uurimustulemused näitavad, et esimesel testimisel kõrgeimaid tulemusi saanud õpilaste lugemisoskus areneb eakaaslastega võrreldes kiiremini ning kordustestimisel on nende tulemused märkimisväärselt paremad. Seetõttu on varajane hea lugemisoskus eelduseks ja eeliseks akadeemilises edukuses. PISA 2009 tulemuste kohaselt saavad 15aastased õpilased, kes naudivad kirjanduse lugemist, PISA testis paremaid tulemusi kui õpilased, kellele lugemine ei meeldi (Puksand, 2012). Ka 9-11aastaste õpilaste puhul on nähtud vabalugemise positiivset mõju lugemisoskusele ja teksti mõistmisele (Anderson, et al., 1986; Pfof et al., 2010). Mainitud uurimuste põhjal võib eeldada, et suurema lugemusega õpilased on eakaaslastega võrreldes funktsionaalses lugemises edukamad ning nende lugemisadused arenevad kiiremini.

Tuginedes kirjeldatud tulemustele ning riikliku õppekava lugemis- ja kirjandusõpetuse eesmärkidele on magistritöö eesmärgiks 3. klassi õpilaste küsitlemise ja funktsionaalse lugemisoskuse mõõtmise kaudu välja selgitada vabalugemise ja funktsionaalse lugemisoskuse vahelise seos. Sealjuures analüüsides funktsionaalse lugemisoskuse ja vabalugemise erinevusi, lähtudes õpilase soost ja kodusest keelest kui olulistest funktsionaalset lugemisoskust ja vabalugemist mõjutavatest faktoritest. Lähtuvalt eesmärgist püstitati kolm uurimisküsimust ja seitse hüpoteesi, mis tuginevad varasematel uurimustel.

Mil määral on funktsionaalne lugemisoskus seotud õpilase soo ja emakeelega?

I hüpotees: *Tüdrukud saavad funktsionaalse lugemisoskuse testis paremaid tulemusi kui poisid.* Toetudes Eestis esimeses kooliastmes läbi viidud uurimustele (Olo, 2005; Vasser, 2007) ja riiklikele tasemetöödele (Hennoste, 2012; Pandis, 2001; Pandis, 2006; Pandis, 2008) võib oletada, et 3. klassi tüdrukute funktsionaalse lugemisoskuse tase ületab poiste oma. Varasemates uurimustes on antud tulemust põhjendatud sugudevahelise erinevusega kognitiivses arengus (Lynn & Kanazawa, 2011), haridussüsteemi vähesest kohandatuses poistele (Pandis, 2008) ja huvide soolise lahkumisega (Lynn & Mikk, 2009).

II hüpotees: *Eesti keelt emakeelena kõnelevad õpilased saavad funktsionaalse lugemisoskuse testis paremaid tulemusi kui muukeelsed õpilased.* Toetudes riiklikele 3. (Pandis, 2008) ja 6. klassi (Sinka, 2007) tasemetöödele ning välismaal läbi viidud kaasaegsetele uurimustele (Lipka & Siegel, 2012; Verhoeven & Leeuwe, 2012) võib oletada,

et eesti keelt emakeelena kõnelevad õpilased saavad funktsionaalse lugemisoskuse testis kõrgemad tulemused kui muukeelsed õpilased. Antud tulemused on põhjendatavad muukeelsete õpilaste üldise madalama akadeemilise edukusega (Baker, 2005; Arro, 2012).

Mil määral on õpilase vabalugemine seotud õpilase sooga?

III hüpotees: *Tüdrukud loevad poistest sagedamini ilukirjandust ja ajakirjandust ning poisid loevad tüdrukutest sagedamini koomikseid.* Pisa 2009 uuringutulemused (Puksand, 2012; Tire et al., 2010) näitasid olulisi soolisi erinevusi lugemisharjumustes. Tulemuste kohaselt loevad 15aastased tüdrukud poistest sagedamini ajakirju, ajalehti ja ilukirjandust ning poisid loevad tüdrukutest sagedamini koomikseid. Toetudes uuringule soorollide mõjust lugemishuvile (McGeown et al., 2012) ja huvide soolisest lahknemisest (Lynn & Mikk, 2009) eeldab käesoleva töö autor, et 9-11 aastast õpilaste seas esinevad samad tendentsid, mis 15aastaste õpilaste puhul.

Missugune on seos õpilase vabalugemise ja funktsionaalse lugemisoskuse vahel I kooliastme lõpul?

IV hüpotees: *Lugemine omab positiivseimat mõju lugemisoskusele võrreldes muude vabaajategevustega.* Hüpotees on püstitatud tuginedes varasematele vabaajategevusi ja funktsionaalset lugemisoskust kõrvutavatele uurimustele (Anderson et al., 1986; Pfof et al., 2010). Uurimuste kohaselt omab lugemine kõigist vabaajategevustest funktsionaalsele lugemisoskusele positiivseimat mõju. Sealjuures on märgatud osade vabaajategevuste negatiivset mõju lugemisoskusele (Anderson et al., 1986; Pandis & Leino, 2003).

V hüpotees: *Õpilased, kes loevad oma hinnangul klassikaaslastest rohkem, saavad funktsionaalse lugemisoskuse testis paremaid tulemusi kui õpilased, kes arvavad end eakaaslastega võrreldes sama palju või vähem lugevat.* 2003. aastal Eestis läbi viidud uurimus on näidanud 6. klassi õpilaste enesemääratluse ja tasemetöö vahelist positiivset seost (Pandis & Leino, 2003). Tuginedes Ameerikas 2. klassi õpilaste seas läbi viidud uurimusele (Quirk et al., 2010), mis näitas enesemääratluse ja lugemisoskuse positiivset seost, eeldatakse, et 3. klassis on õpilase enesemääratlus lugejana seotud funktsionaalse lugemisoskuse testi tulemustega.

VI hüpotees: *Kohustuslikku kirjandust sageli lugevad õpilased saavad funktsionaalsele lugemisoskuse testis paremaid tulemusi kui kohustuslikku kirjandust harva või mitte kunagi lugevad õpilased.* PISA 2009 (Puksand, 2012) analüüsi kohaselt omab

ilukirjanduse lugemine positiivseimait mõju lugemistesti tulemustele. Samu tulemusi on täheldatud ka varasemates välismaal nooremas koolieas läbi viidud uurimustes (Anderson et al., 1988; Pfof et al., 2010). Neile toetudes eeldatakse käesolevas töös kohustusliku kirjanduse lugemissageduse ja lugemistesti tulemuste vahelisi seoseid.

VII hüpotees: *Oma huvist raamatuid sageli lugevad õpilased saavad funktsionaalse lugemiskuse testis paremaid tulemusi kui ilukirjandust harva või mitte kunagi lugevad õpilased.* Pandis ja Vernik-Tuubeli (2005) kohaselt tulevad vabalugemist nautivad inimesed märkimisväärselt paremini toime tarbelugemise ja -kirjutamisega. Väide on leidnud kinnitust PISA 2009 tulemustes, mille kohaselt omab lugemiskusele loetava teksti liigist rohkem mõju naudinguga lugemine (Puksand, 2012). Lugemist nautivate õpilaste paremust lugemist mITTenautivate õpilaste ees on täheldatud ka teistes uurimustes (Baroody & Diamond, 2012; Morgan & Fuchs, 2007; Pfof et al., 2010; Quirk et al., 2010).

Metoodika

Valim

Käesoleva kvantitatiivsel uurimusel põhineva lõputöö valimisse kuulusid 3. klaasi õpilased Lääne-Virumaal, Põlvamaal ning Võrumaal asuvatest koolidest. Kokku olid valimisse haaratud kümne klassi õpilased kuuest eesti õppekeeleaga koolist. Uurimuses osales 154 õpilast, kellest 78 olid poisid (50,6%) ja 76 tüdrukud (49,4%). Nende vanus jäi vahemikku 9-11 aastat, keskmine vanus oli 9,5 aastat. Õpilaste jagunemine soo, maakonna ja klasside lõikes on esitatud tabelis 1.

Tabel 1. *Õpilaste jagunemine soo, maakonna ja klasside lõikes*

	Lääne-Virumaa			Põlvamaa				Võrumaa			Kokku	
	kl 1	kl 2	kl 3	kl 4	kl 5	kl 6	kl 7	kl 8	kl 9	kl 10		
Poisid	10	3	10	4	7	7	10	9	8	10	78	
Tüdrukud	9	4	8	8	2	6	11	13	6	9	76	
Kokku kl	19	7	18	12	9	13	21	22	14	19		
Kokku mk		44			55				55			

Märkused: kl - klass, mk - maakond

Mõõtvahendid

Antud uurimustöös on kasutatud empiirilise uurimuse kvantitatiivset meetodit. Uurimuses osalenud õpilaste ülesandeks oli täita lugemishuviankeet (lisa 1) ning sooritada lugemistest (lisa 2). Kasutatud lugemishuviankeedi koostamisel on aluseks võetud 2003. aastal läbi viidud uuringus “Emakeele tasemetöö tulemuste seos õpilaste sotsiokultuurilise taustaga” kasutatud ankeet (Pandis & Leino, 2003). Küsimustiku koostasid Ene Kulderknup, Meeli Pandis ja Mare Leino. Mainitud ankeeti on lühendatud ja muudetud antud uurimustöö eesmärgist ja uurimusküsimustest lähtuvalt. Algupärasest ankeedist on kasutatud vabaaja- ning lugemisharjumusi uurivaid küsimusi, eesmärgiga võrrelda 2003. ja 2013. aasta tulemusi.

Käesolevas uuringus kasutatud küsimustik koosnes kaheksast valik- ja vabavastustega küsimusest: kolmest õpilase andmete (sugu, vanus, kodune keel), ühest vabaajategevuste, kolmest lugemishuvi ja ühest enesemääratluse küsimusest. Ankeedi reliaablust kontrolliti kolme lugemishuvi ja ühe enesemääratlust uuriva küsimuse vahel *Cronbachi* alfa abil, mille tulemus $\alpha=0,734$ näitab, et mõõtvahendi sisereliaablus on piisav (Muijs, 2004).

Funktsionaalse lugemisoskuse taseme hindamiseks kasutati kahest ülesandest koosnevat lugemistesti. Test koostati 2012. ja 2006. aasta riiklike tasemetööde põhjal. Ülesannete valimisel lähtuti teksti liigist (Kerge, 2008) ja ülesannete sooritusprotsentidest (Hennoste, 2012; Pandis, 2006). Varasemate tasemetööde lugemisülesannete kasutamise põhjenduseks on nende kõrge usaldusväärsus.

Esimene ülesanne pärineb 2012. aasta 3. klassi üleriigilisest tasemetööst. Ülesande eesmärgiks on kontrollida õpilase funktsionaalset lugemisoskust, sh oskust vastata küsimustele (Hennoste, 2012). Ülesandes oli esitatud tabel, mille põhjal tuli täita lünktekst. Ülesandega kontrolliti tabeli ehk sidumata teksti lugemisoskust. Ülesanne eeldas andmete leidmist ja võrdlemist. Hennoste (2012) põhjal oli 2012 aasta tasemetöös antud ülesande keskmiseks tulemuseks 81,0%. Teine ülesanne pärineb 2006. aasta 3. klassi üleriigilisest tasemetööst. Ülesande eesmärgiks on kontrollida õpilase funktsionaalset lugemisoskust seotud teksti mõistmisel, tekstilõikude seostamist nende järjestamise kaudu ning teksti reflekteerimist. Pandise (2006) kohaselt on 2006. aastal tasemetöös antud ülesande keskmiseks tulemuseks 70,1%. Keskmiste sooritusprotsentide põhjal otsustades on ülesanded piisava raskusastmega (Mikk, 2002).

Vastuste hindamisel lähtuti hindamisjuhendist (lisa 3). Testi eest oli maksimaalselt võimalik saada 25 punkti, esimese ülesande eest 8 ning teise ülesande eest 17 punkti. Eri ülesannete soorituste omavaheliseks võrdlemiseks kasutatakse edaspidi keskmist

sooritusprotsenti, ehk saadud tulemuse protsenti võimalikust maksimaalsest. Lugemistesti reliaablust kontrolliti kõigi ülesannete vahel *Cronbachi* alfa abil, mille tulemus $\alpha=0,819$ näitab, et mõõtvahendi sisemine reliaablus on kõrge (Muijs, 2004).

Protseduur

Uuringule eelnev pilootuurimus viidi läbi 2013. aasta jaanuaris Põlvamaa väikekooli 3. klassis, eesmärgiga hinnata ankeedi sõnastust ja lugemistesti täitmiseks kuluvat aega. Pilootrühma kuulus neli õpilast. Pilootrühmal tekkinud küsimuste järel täpsustati ankeedis olevaid küsimusi, kõrvaldati korduvad küsimused ning laiendati vastamiseks ettenähtud skaalat 4. ja 8. küsimuses (lisa 1). Vastusevariandid järjestati kõikide küsimuste puhul kahanevalt.

Uuringus kasutatud andmed koguti 2013. aasta veebruaris ja märtsis. Uuringu läbiviimiseks paluti nõusolekut õppealajuhatajatelt ning 3. klassi õpetajatelt. Õpilaste anonüümsuse tagamiseks ei nõutud vastajatelt nime ega täpset sünniaega. Kõikides klassides viis uurimuse läbi töö autor.

Esmalt täitsid õpilased lugemishuviankeedi, millele eelnevalt selgitas uurija küsimustele vastamise meetodeid ja kasutatavaid mõisteid: oma lõbuks lugemine (tähistab terminit *huvilugemine*), vaba aeg, teatmeteosed, kohustuslik kirjandus jm. Ankeedi täitmise ajal esitatud täpsustavatele küsimustele vastas uurija. Ankeedi täitmiseks kulus 5-15 minutit. Sellele järgnevalt lahendati iseseisvalt funktsionaalse lugemisoskuse testi. Ülesannete töökäske ning lahendamise meetodeid õpilastele ei selgitatud. Lugemisülesandeid täideti keskmiselt 10-25 minutit. Kokku võttis ankeedi ja lugemisülesannete lahendamine maksimaalselt 40 minutit.

Andmetöötluse põhimõtted ja kasutatavad meetodid

Andmete sisestamisel, korrastamisel ja analüüsimisel ning jooniste koostamisel kasutati programmi IBM SPSS Statistics 20.0 (*Statistical Package for the Social Sciences*). Kasutati kirjeldavat statistikat (aritmeetiline keskmine, sagedus, standardhälve), hüpoteeside kontrolliks kahes sõltumatus grupis Mann-Whitney mitteparameetrilist testi (*Mann-Whitney U Test*), rohkem kui kahe grupi korral Kruskal-Wallis mitteparameetrilist testi (*Kruskal-Wallis one-way Analysis of Variance*), seoste hindamiseks *Spearman'i* astakkorrelatsiooni (*Spearman's rho rank-order correlation*). Statistiliselt oluliseks loeti tulemust, mille olulisustõenäosus oli alla 5%.

Tulemused

Esimesena sooviti teada saada, mil määral on funktsionaalse lugemisoskuse tase seotud õpilase soo ja emakeelega, selleks kontrolliti järgnevaid hüpoteese.

I hüpotees: *Tüdrukud saavad funktsionaalse lugemisoskuse testis paremaid tulemusi kui poisid.* Kuna koguvälimi ning poiste ja tüdrukute osavälimi funktsionaalse lugemisoskuse testi tulemused ei olnud normaaljaotusega juhuslikud suurused, kasutati võimaliku soo mõju määramiseks Mann-Whitney U mitteparameetrilist testi. Funktsionaalse lugemisoskuse testi tulemused ning statistilise testi tulemused on toodud sugude lõikes tabelis 2.

Tabel 2. *Funktsionaalse lugemisoskuse testi tulemused sugude lõikes*

	Poisid		Tüdrukud		olulisustõenäosus
	keskmine sooritus%	sd.hälve	keskmine sooritus%	sd.hälve	
Testi üldskoor	66,8	24,0	70,5	24,8	0,262
Ülesanne 1	80,6	30,1	76,6	35,6	0,900
Ülesanne 2	60,9	27,8	67,5	26,8	0,146
Ülesanne 2.2	48,2	38,1	53,0	39,4	0,469
Ülesanne 2.3	63,2	32,4	73,5	29,6	0,039
Ülesanne 2.4	79,8	32,0	84,2	29,1	0,262

Tabelist 2 näeme, et tüdrukute keskmine sooritusprotsent on üldskooris ning teise ülesande (ülesanne 2) ja selle osaülesannete puhul kõrgem kui poistel. Poiste keskmine sooritusprotsent on tüdrukute omast kõrgem esimese ülesande puhul (ülesanne 1). Statistilist olulist erinevust poiste ja tüdrukute testi kogupunktide ning esimese ja teise ülesande vahel ei leitud ($p > 0,05$). Statistiliselt oluline erinevus sugude võrdluses leiti vaid teise ülesande kolmanda osaülesande (ülesanne 2.3) puhul ($p < 0,05$), milles tüdrukute keskmine sooritusprotsent oli poiste omast 10,3% kõrgem. Tüdrukute tulemused ülesandes 2.3 on mõnevõrra väiksema hajuvusega kui poistel.

II hüpotees: *Eesti keelt emakeelena kõnelevad õpilased saavad funktsionaalse lugemisoskuse testis paremaid tulemusi kui muukeelsed õpilased.* Muukeelseid õpilasi kuulus valimisse 13, mis moodustab 8,4% üldvalimist. Kooli õppekeelest erinevate kodus kõneldavate keeltena on välja toodud vene (10 õpilast), saksa (1 õpilane), mustlas- (1 õpilane) ja viipekeel (1 õpilane).

Kuna koguvalimi, eesti emakeelega õpilaste osavalimi ning muukeelse osavalimi punktisummad ei ole normaaljaotusega juhuslikud suurused, kasutati võimaliku mõju määramiseks Mann-Whitney U mitteparameetrilist testi. Funktsionaalse lugemisoskuse testi tulemused ning statistilise testi tulemused on esitatud tabelis 3 lähtudes õpilase kodusest keelest.

Tabel 3. Funktsionaalse lugemisoskuse testi tulemused õpilase koduse keele lõikes

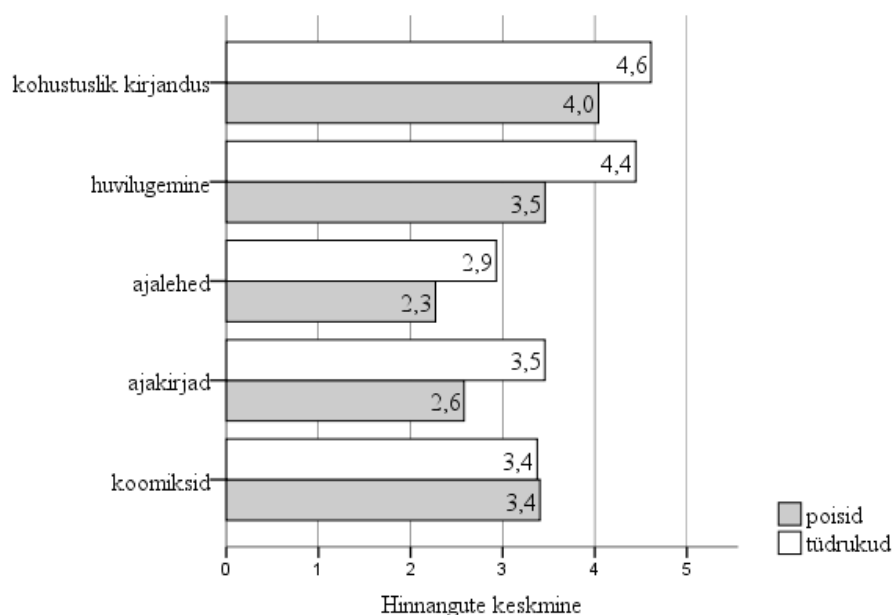
	Eesti keel		Muu keel		olulisustõenäosus
	keskmine sooritus%	sd.hälve	keskmine sooritus%	sd.hälve	
Testi üldskoor	70,3	23,6	50,2	26,3	0,011
Ülesanne 1	80,9	31,4	53,8	39,3	0,003
Ülesanne 2	65,6	27,0	48,4	27,7	0,030
Ülesanne 2.2	51,2	39,5	44,0	28,3	0,635
Ülesanne 2.3	70,8	29,8	41,0	36,4	0,004
Ülesanne 2.4	83,3	30,0	67,3	34,4	0,013

Tabelist 3 näeme, et eesti keelt emakeelena kõnelevate õpilaste keskmine sooritusprotsent on testi üldskooris, ülesannetes ja kõigis osaülesannetes kõrgem kui muukeelsetel õpilastel. Statistiliselt oluline mõju leiti testi üldskoori, esimese ning teise ülesande vahel ($p < 0,05$) Ülesanne 2.2 puhul koduse keele statistiliselt olulist mõju ei leitud ($p > 0,05$). Eesti emakeelega õpilaste osavalimi tulemused on üldskooris, ülesandes 1 ja ülesandes 2 ühtlasemad kui muukeelsetel õpilastel. Vaid ülesandes 2.2 on muukeelne osavalim homogensem.

Järgnevalt sooviti välja selgitada, kas õpilaste lugemisharjumused on sõltuvuses sooga. Selleks kontrolliti järgnevat hüpoteesi.

III hüpotees: *Tüdrukud loevad poistest sagedamini ilukirjandust ja ajakirjandust ning poisid loevad sagedamini koomikseid.* Antud uurimusküsimus puudutas lugemishuviankeedi kaheksandat küsimust (lisa 1), milles paluti õpilasel hinnata etteantud lugemisvara lugemise sagedust. Õpilaste keskmised hinnangud on esitatud joonisel 1 nende esinemise sageduse alusel skaalal 1-6, kus 1 tähistab lugemisvara lugemist mitte kunagi, 2 korra kuus, 3 paar korda kuus, 4 paar korda nädalas, 5 peaaegu iga päev ja 6 iga päev. Järgnevalt vaadeldakse

lugemisvara hüpoteesist lähtuvalt kategoriseeritult: ilukirjandus (kohustuslik kirjandus ja huvilugemine), ajakirjandus (ajalehed ja ajakirjad) ja koomiksid.



Joonis 1. Õpilaste hinnangud erineva lugemisvara lugemise sagedusele sugude lõikes

Jooniselt 1 näeme, et vastanud tüdrukute keskmine lugemissagedus on kõigi tekstiliikide puhul poistega võrreldes kõrgem. Vaid koomiksile lugemine on tüdrukute ja poiste seas sama populaarne. Kõige suuremad erinevused keskmises sageduses ilmnevad raamatute huvilugemise ja ajakirjade lugemise sagedustes. Mann-Whitney U testi kohaselt on poiste ja tüdrukute erinevused ilukirjanduse ja ajakirjanduse lugemissagedustes statistiliselt olulised ($p < 0,05$). Poiste ja tüdrukute keskmised sagedused koomiksile lugemisel statistiliselt ei erine ($p > 0,05$) (lisa 4, tabel 1).

Viimaseks sooviti teada saada, misssugune on seos õpilase vabalugemise ja funktsionaalse lugemisoskuse vahel I kooliastme lõpul. Selleks kontrolliti järgnevat nelja hüpoteesi. IV hüpotees: *Lugemine omab positiivseimat mõju lugemisoskusele võrreldes muude vabaajategevustega.* Antud uurimusküsimus ja hüpotees puudutavad ankeedi neljandat küsimust (lisa 1), milles paluti õpilastel kuuepalli skaalal tähistada teleri vaatamise, lugemise, raadio kuulamise, sõpradega aja veetmise, arvutimängude mängimise, internetis olemise, muusika kuulamise ja spordiga tegelemise sagedused. Seost õpilaste vabaajategevuste ja funktsionaalse lugemisoskuse vahel kontrolliti Spearmani astakorrelatsiooniga (*Spearman's rho rank-order correlation*).

Statistiliselt oluline negatiivne monotoonne sõltuvus leiti arvutimängude mängimise ja testi kogupunktide (olulisustõenäosus $p=0,02$, korrelatsioonikordaja $\rho=-0,187$) (lisa 5, tabel 1) ning ülesande 2 ($p=0,02$, $\rho=-0,188$) (lisa 5, tabel 2) ja ülesande 2.3 ($p=0,034$, $\rho=-0,172$) (lisa 5, tabel 3) vahel. Sellest järeldub, et mida sagedamini mängitakse arvutimänge, seda madalam on tulemus lugemistesti üldskooris ning seotud tekstide lugemisel. Muude vabaajategevuste puhul statistiliselt olulist seost funktsionaalse lugemiskuse testi tulemuste vahel ei leitud.

V hüpotees: *Õpilased, kes loevad oma hinnangul klassikaaslastest rohkem, saavad funktsionaalse lugemiskuse testis paremaid tulemusi kui õpilased, kes arvavad end eakaaslastega võrreldes sama palju või vähem lugevat.* Antud hüpotees puudutas lugemishuviankeedi kaheksandat küsimust (vt lisa 1), milles paluti õpilastel võrrelda oma lugemissagedust klassikaaslaste lugemissagedusega. Hüpoteesi kontrolliti Spearmani astakorrelatsiooniga (*Spearman's rho rank-order correlation*).

Leiti statistiliselt oluline positiivne monotoonne sõltuvus õpilase enesemääratluse ja testi kogupunktide vahel (olulisustõenäosus $p=0,02$, korrelatsioonikordaja $\rho=0,191$) (lisa 6, tabel 1). Sellest järeldub, et mida positiivsem on õpilase enesemääratlus, seda paremaid tulemusi saadakse funktsionaalse lugemiskuse testis.

VI hüpotees: *Kohustuslikku kirjandust sageli lugevad õpilased saavad funktsionaalse lugemiskuse testis paremaid tulemusi kui kohustuslikku kirjandust harva või mitte kunagi lugevad õpilased.* Antud hüpotees puudutas lugemishuviankeedi seitsmendat küsimust (lisa 1), milles paluti õpilasel hinnata etteantud lugemisvara lugemise sagedust. Antud hüpoteesi puhul kontrollitakse kohustusliku kirjanduse vastuseid. Õpilaste vastused jaotati kolme rühma: sageli (iga päev ja peaaegu iga päev), harvem (vastusevariante paar korda nädalas, paar korda kuus) ja mitte kunagi (korra kuus ja mitte kunagi). Ilukirjanduse lugemissageduse võimaliku mõju leidmiseks kasutati Kruskal-Wallise mitteparameetrilist testi (*Kruskal-Wallis one-way Analysis of Variance*).

Kohustusliku kirjanduse lugemise sagedusele antud vastuste põhjal osutub, et 85 õpilast loeb kohustuslikku kirjandust sageli, 43 õpilast harvem ning 25 õpilast ei loe kohustuslikku kirjandust üldse. Rühmade vahelisi erinevusi kontrolliti Kruskal-Wallise testiga. Tulemused on esitatud tabelis 4.

Tabel 4. *Funktsionaalse lugemisoskuse testi tulemused kohustusliku kirjanduse lugemise sageduse lõikes*

	Sageli		Harvem		Mitte kunagi		olulisus- tõenäosus
	keskmine sooritus%	sd. hälve	keskmine sooritus%	sd. hälve	keskmine sooritus%	sd. hälve	
Testi üldskoor	64,6	24,6	75,3	21,7	69,9	26,5	0,054
Ülesanne 1	75,9	34,9	83,7	26,4	78,5	36,4	0,572
Ülesanne 2	59,2	26,0	72,5	28,1	65,9	28,1	0,014
Ülesanne 2.2	43,2	36,2	62,1	41,2	53,7	38,1	0,042
Ülesanne 2.3	64,3	31,5	73,6	33,18	72,7	27,2	0,171
Ülesanne 2.4	79,7	32,6	89,0	22,7	77,0	34,6	0,227

Tabelist 4 võime näha, et kõige kõrgemad tulemused funktsionaalse lugemisoskuse testis said kohustuslikku kirjandust harvem (paar korda nädalas, paar korda kuus) lugevad õpilased ning kõige madalamad tulemustel on sagedastel (iga päev, peaaegu iga päev) kohustusliku kirjanduse lugejatel. Statistiliselt oluline seos leiti kohustusliku kirjanduste lugemise sageduse ja lugemistesti teise ülesande (ülesanne 2) ($p < 0,05$) ning selle osaülesande 2.2 ($p < 0,05$) vahel. Kõige suuremad erinevused üksikvastuste jaotuses on ülesandes 2.2, kus standardhälve on kõigi ülesannete puhul normaalist kõrgem.

VII hüpotees: *Oma huvist raamatuid sageli lugevad õpilased saavad funktsionaalsele lugemisoskuse testis paremaid tulemusi kui ilukirjandust harva või mitte kunagi lugevad õpilased.* Antud hüpotees puudutas lugemishuviankeedi seitsmendat küsimust (lisa 1), milles paluti õpilasel hinnata etteantud lugemisvara lugemise sagedust. Antud hüpoteesi puhul kontrollitakse raamatute huvilugemise (ankeedis *raamatute lugemine oma lõbuks*) vastuseid. Õpilaste vastused jaotati kolme rühma: sageli (iga päev ja peaaegu iga päev), harvem (vastusevariante paar korda nädalas, paar korda kuus) ja mitte kunagi (korra kuus ja mitte kunagi). Huvilugemise sagedusele antud vastuste põhjal ilmnes, et 61 õpilast loeb vabalt valitud kirjandust sageli, 57 õpilast harvem ning 34 õpilast ei loe vabalt valitud kirjandust üldse. Rühmade erinevusi kontrolliti Kruskal-Wallisega mitteparameetrilise testiga. Tulemused on esitatud tabelis 5.

Tabel 5. *Funktsionaalse lugemisoskuse testi tulemused raamatute huvilugemise sageduse lõikes*

	Sageli		Harvem		Mitte kunagi		olulisus-tõenäosus
	keskmine sooritus%	sd. hälve	keskmine sooritus%	sd. hälve	keskmine sooritus%	sd. hälve	
Testi üldskoor	68,7	24,9	73,0	22,5	63,8	24,7	0,161
Ülesanne 1	78,9	32,2	84,4	29,8	71,0	36,1	0,065
Ülesanne 2	64,6	27,7	67,5	26,7	60,4	26,5	0,462
Ülesanne 2.2	50,1	38,7	56,9	39,8	43,3	35,8	0,329
Ülesanne 2.3	69,1	33,3	68,1	29,1	68,1	30,5	0,899
Ülesanne 2.4	83,2	29,8	86,4	26,8	77,2	32,2	0,318

Tabelist 5 võime näha, et kõige kõrgemad tulemused funktsionaalse lugemisoskuse testis said oma huviks harvem (paar korda nädalas, paar korda kuus) lugevad õpilased ning kõige madalamad tulemustel olid mitte kunagi lugevatel õpilastel. Ühtlasi oli harvem lugevate õpilaste rühm kõige homogensem Statistiliselt olulist seost huvilugemise ja funktsionaalse lugemisoskuse testi üldskoori, ülesannete ning osaülesannete tulemustes ei leitud ($p>0,05$).

Arutelu

Käesoleva magistritöö eesmärgiks oli välja selgitada vabalugemise ja funktsionaalse lugemisoskuse vahelisi seoseid. Sealjuures analüüsiti funktsionaalse lugemisoskuse ja vabalugemise erinevusi, lähtudes õpilase soost ja kodusest keelest kui olulistest funktsionaalset lugemisoskust ja vabalugemist mõjutavatest faktoritest. Töö tulemuste põhjal saadi ülevaade 3. klassi õpilaste vabaaja- ja lugemisharjumustest ning funktsionaalsest lugemisoskusest. Enamik varasematel uurimustel tuginevatest hüpoteesidest ei leidnud kinnitust. Järgnevalt esitatakse hüpoteeside sisuline interpretatsioon.

Esimese uurimusküsimusena sooviti teada saada, kas funktsionaalse lugemisoskuse tase on mõjutatud õpilase soost ja kodusest keelest. Selleks esitati kaks, varasematele Eestis ja välismaal läbiviidud uurimustele tuginevat võrdlushüpoteesi. Soolistel erinevustel põhinev hüpotees, *tüdrukud saavad funktsionaalse lugemisoskuse testis paremaid tulemusi kui poisid*, statistiliselt olulist kinnitust ei leidnud, kuid keskmiste sooritusprotsentide soolisel võrdlemisel täheldati olulisi erinevusi. Ilmnes, et tüdrukute keskmine sooritusprotsent on testi

üldskooris ja seotud teksti lugemisel kõrgem kui poistel ning poisid edestavad tüdrukuid sidumata tekstide lugemisel. Antud tulemused on kooskõlas Eesti riiklike 3. klassi tasemetööde tulemustega (Hennoste, 2012; Olo, 2005; Pandis, 2006; Pandis, 2008). Statistiliselt olulise seose puudumist, kuigi keskmised punktisummad või sooritusprotsendid sooti erinevad, on 9-11 aastaste õpilaste lugemistesti tulemuste võrdlemisel täheldatud ka varasemates uurimustes (McGeown et al, 2012; Pfof et al., 2010).

Käesolevas töös kasutati funktsionaalse lugemisoskuse määramiseks varasematest tasemetöödest pärinevaid ülesandeid, eesmärgiga tuua välja võimalikke muutusi ülesannete lahendamises. Lugemistesti esimene ülesanne pärineb 2012. aasta 3. klassi riiklikust tasemetööst. Hennoste (2012) analüüsi kohaselt olid poiste keskmine tulemus antud ülesandes 81,9% ja tüdrukutel 80,1% võimalikust maksimaalsest. Ülesande üldsooritus üle valimi oli 81%. Võrreldes 2012. aasta tasemetöös saadud tulemustega oli õpilaste edukus käesolevas uurimuses madalam. Poiste keskmine sooritusprotsent oli antud uurimuses 80,6% ja tüdrukutel 76,6%. Ülesande keskmine tulemus oli 78,7%. Kahe järjestikuse aasta võrdluses näeme, et erinevused poiste ja tüdrukute keskmises sooritusprotsendis on mõningal määral kasvanud. Üldist madalamat sooritust võib seostada õpilaste hetkemotivatsiooniga (Artelt et al., 2007): erinevalt tasemetööst puudus uurimuses tasustus.

Lugemistesti teine ülesanne pärines 2006. aasta 3. klassi riiklikust tasemetööst. Võrreldes ülesande sooritust käesolevas uurimuses ja 2006. aastal ilmnevad muutused keskmises sooritusprotsendis ning poiste ja tüdrukute võrdluses. Ülesande keskmine (2006. a 70,1%, 2013. a 64,2%) ning tüdrukute osavaliimi (2006. a 74,9%, 2013. a 67,5%) keskmine sooritusprotsent on langenud. Käesolevas uurimises said poisid aga oluliselt paremaid tulemusi kui 2006. aastal (2006. a 65,7%, 2013. a 60,9%). Pandise (2006) sõnul viitas antud ülesande tulemus 2006. aasta tasemetöös, vajadusele pöörata õppetöös enam rõhku funktsionaalsele lugemisoskusele. Võttes arvesse õpilaste hetkemotivatsioonist tingitud võimalikke erinevusi (Artelt et al., 2007), võime tulemuste põhjal järeldada, et õpilaste funktsionaalse lugemisoskuse tase seotud tekstid lugemisel näitab pigem regressiivset suunda.

Kodusel keelel põhineva hüpoteesiga oletati et, *eesti keelt emakeelena kõnelevad õpilased saavad funktsionaalse lugemisoskuse testis paremaid tulemusi kui muukeelsed õpilased*. Sarnaselt varasemate uurimustega (Lipka & Siegel, 2012; Verhoeven & Leuwee, 2012) ning tasemetööde tulemustega (Pandis, 2008; Sinka, 2007) leiti statistiliselt oluline seos õpilase koduse keele ja funktsionaalse lugemisoskuse testi tulemuste vahel. Kõige enam valmistab muukeelsetele õpilastele raskusi seotud teksti lugemisel tekstilõikude järjestamine

ning teksti põhjal küsimustele vastamine. Testi keskmiseks sooritusprotsendiks oli muukeelsetel õpilastel 50,2%, mis kõneleb suurtest raskustest teksti mõistmisel. Muukeelsete osakaal koguvalimist oli 8,4%, mistõttu suuri üldistusi teha ei saa. Ent tulemused kinnitavad üldist tendentsi muukeelsete õpilaste madalamale akadeemilisele edukusele (Baker, 2005; Arro, 2012).

Lugemisülesannete parandamisel olid märgatavad eksimused ülesannete instruksioonide lugemisel. Esimese ülesande puhul ei täidetud lünkteksti tabelis esitatud andmete põhjal 15. korral. Osaliselt täideti tabeli põhjal lünktekst 18. korral. Antud juhtudel kasutati lünkades omalahendusi (nt Korralikke helkureid kannavad jalakäijad, jalgratturid ja koerad. Korralikke helkureid kannavad lapsed, emad ja isad). Ka Vasser (2007) on varasemate tasemetööde ülesannetel baseerivas uurimuses täheldanud õpilaste raskusi instruksioonide lugemisel. See näitab puudujääke riikliku õppekava eesmärkide saavutamisel, mille kohaselt peab esimese kooliastme lõpetanud õpilane olema suuteline, eakohaste juhendite alusel; tekstiga iseseisvalt töötama (Ainevaldkond „Keel ja...“, 2011).

Kõige edukamalt tuldi toime teksti põhjal küsimuste koostamisega (keskmine sooritusprotsent 82,0%), mis näitab, et õpilased suudavad moodustada teksti põhjal sisukaid ning korrektse õigekeeleaga küsimusi. Enim raskusi valmistas uuritud õpilastele tekstilõikude järjestamine ja kavapunkti pealkirjastamine (keskmine sooritusprotsent 50,6 %), mis on õppekava kohaselt pädevused, mida õpilane peab 3. klassi lõppedes valdama (Ainevaldkond „Keel ja...“, 2011). Uuringus osalenud klasside õpetajate hinnangul on sage, et tekstilõikude järjestus ei ole üheselt eristatav. Antud teksti puhul oli teksti lõike võimalik eristada ajalises järjestuses.

Teise uurimisküsimuse püstitamise eesmärgiks oli välja selgitada, kuivõrd on lugemisharjumused mõjutatud õpilase soost. Varasemate tööde põhjal eeldati, et *tüdrukud loevad poistest sagedamini ilukirjandust ja ajakirjandust ning poisid sagedamini koomikseid*. Esitatud hüpotees leidis osaliselt kinnitust. Õpilaste antud hinnangute põhjal loevad tüdrukud poistest sagedamini ilukirjandust ja ajakirjandust, kuid koomiksile lugemise keskmine sagedus antud tulemuste puhul statistiliselt ei erine. Seega on saadud tulemused osaliselt kooskõlas varasemate uurimustega (Mostert & Wikan 2008; Puksand, 2012; Tire et al. 2010), milles on täheldatud poiste suuremat huvi koomiksile vastu.

Antud hüpoteesi raames vaadeldi ilukirjanduse all eraldi kohustuslikku kirjandust ja huvilugemist. Õpilaste vastustest selgus, et tüdrukud on nii kohustusliku kirjanduse kui ka omavalikuliste raamatute lugemisel poistest aktiivsemad. Antud tulemused sarnanevad

Mosterd ja Wikan (2008) uurimustulemustele. Autorite hinnangul võib poiste madalam huvi ilukirjanduse vastu olla nende madalama lugemisoskuse põhjuseks.

Ajakirjanduse lugemise sagedus hõlmas antud uurimuses ajalehtede ja ajakirjade lugemise sagedust. Varasemad uurimused (Pandis & Leino, 2003) on täheldanud ajalehtede madalat populaarsust. Antud uurimuses ilmnes, et poisid loevad ajalehti keskmiselt korra kuus ja tüdrukud paar korda kuus. Ajakirjade lugemissagedused oluliselt ajalehtede omast oluliselt ei erine. Tulemused ajakirjanduse lugemise sageduses on kooskõlas varasema uurimusega (Pandis & Leino, 2003).

Kolmanda uurimusküsimuse raames sooviti leida vabalugemise ja funktsionaalse lugemisoskuse vahelisi seoseid. Selleks püstitati kolm võrdlushüpooteesi. Tuginedes varasematele uurimustulemustele eeldati, et *võrreldes muude vabaajategevustega omab lugemine positiivseimat mõju lugemisoskusele*. Hüpotees statistiliselt olulist kinnitust ei leidnud. Varasemates uurimustes on lugemisele kulutatav aeg olnud sageli heaks indikaatoriks lugemisoskuse hindamisel (Anderson et al., 1986; Pfof et al., 2010). Mainitud töodes osalesid õpilaste vabalugemise kaardistamisel ka lapsevanemad. Käesolevas töös lähtuti õpilaste hinnangust oma vabalugemisele, mistõttu võib olla tõenäoline, et õpilaste hinnangud lugemisharjumustele ei ole täiel määral tegelikkusega kooskõlas.

Üldine tõekspidamine, et paremaks lugejaks saadakse lugedes (Pfof et al., 2010), ei leidnud kinnitust 9-11 aastaste õpilaste seas Ameerikas (Carver & Leibert, 1995) ja Saksamaal (McElevany & Artelt, 2009) läbi viidud uurimustes ning ka Eesti 3. klassi tasemetöödele tuginevas uurimuses (Pandis & Leino, 2003). Käesoleva töö uurimustulemused võivad olla mõjutatud õpilaste vastuste vähesest jaotuvusest. Enamik õpilasi loevad omapoolse hinnangu kohaselt paar korda nädalas, iga päev või peaaegu iga päev. Koguvalimist 24 õpilast on märkinud, et loevad harvem või mitte kunagi.

Võrdlus 2003. aastal Eesti 3. klassis läbi viidud uurimusega (Pandis & Leino, 2003) annab huvipakkuvat informatsiooni õpilaste vabaajaharjumuste muutuse kohta viimasel aastakümnel. Olulisi muutusi õpilaste keskmises lugemissageduses toimunud ei ole. Mõlemal uuringuaastal on õpilaste keskmiseks hinnanguks paar korda nädalas. Sarnaselt lugemisele ei ole muutunud ka televiisori vaatamise populaarsus, mis on nii 2003. kui ka 2013. aastal konkurentsitult populaarseim vabaajaharrastus. Suur kasv on toimunud internetis aja veetmise ja arvutimängude mängimises. Kui 2003. aastal oli arvutimängude mängimise ja internetis olemise keskmiseks sageduseks paar korda kuus (Pandis & Leino, 2013), siis 2013. aastal on

mõlema tegevuse keskmiseks sageduseks paar korda nädalas. Vabaajategevuste muutumise põhjuseks võib olla tehnika areng ja kättesaadavus ning suurem suunatus lastele.

Pandis ja Leino (2003) täheldasid vabal ajal teleri vaatamise olulist negatiivset seost tasemetöö tulemusega. Käesolevas töös seost teleri vaatamise ja lugemisülesannete soorituse vahel ei leitud. Pandis ja Leino (2003) analüüsi kohaselt omab arvutimängude mängimine ja internetis aja veetmine positiivset mõju tasemetöö tulemusele. Käesolevas uurimuses leiti et õpilased, kes mängivad sageli arvutimänge saavad funktsionaalse lugemisoskuse testis madalamaid tulemusi, kui õpilased, kes kulutavad nimetatud tegevusteks vähem aega.

Enesemääratluse hüpoteesis eeldati, et *õpilased, kes loevad oma hinnangul klassikaaslastest rohkem, saavad paremaid tulemusi kui õpilased, kes arvavad end eakaaslastega võrreldes sama palju või vähem lugevat*. Sarnaselt varasemate uurimusega leidis hüpotees kinnitust (Pandis ja Leino 2003; Quirk et al., 2010). Pandis ja Leino (2003) täheldasid enesemääratluse ja tasemetöö tulemuste vahelisi seoseid vaid 6. klassis, 3. klassi puhul neid ei täheldatud. Sealjuures ei vaadeldud eraldi enesemääratluse ja lugemisoskust testivate ülesannete vahelisi seoseid. Käesolevas töös täheldati selget paremust kõrgema enesehinnanguga õpilaste seas.

Järgneva hüpoteesiga *kohustuslikku kirjandust sageli lugevad õpilased saavad funktsionaalse lugemisoskuse testis paremaid tulemusi kui kohustuslikku kirjandust harva või mitte kunagi lugevad õpilased* sooviti kontrollida kohustusliku kirjanduse lugemise võimalikku mõju funktsionaalsele lugemisoskuse tasemele. Statistiliselt olulist seost kohustusliku kirjanduse lugemissageduse ja funktsionaalse lugemisoskuse testitulemustes ei leitud. Antud tulemused on vastuolus mitmete varasemate uurimustega (Anderson et al., 1986; Pfof et al., 2010; Puksand, 2012). Võrreldes kohustusliku kirjandust sageli, harva ja mitte kunagi lugevaid õpilasi, ilmnes, et kõrgemaid testitulemusi said kohustuslikku kirjandust harvem lugevad õpilased ning madalaimad tulemused olid kohustuslikku kirjandust sageli lugevatel õpilastel.

Tuginedes Pandis ja Vernik-Tuubeli (2005) hinnangule ning PISA 2009 tulemustele, mille kohaselt omab naudinguga lugemine enim positiivset mõju lugemisoskusele (Puksand, 2012) püstitati järgnev hüpotees: *oma huvist raamatuid sageli lugevad õpilased saavad funktsionaalse lugemisoskuse testis paremaid tulemusi kui oma huvist harva või mitte kunagi lugevad õpilased*. Statistiliselt olulist seost funktsionaalse lugemisoskuse ja huvilugemise vahel ei täheldatud. Kõrgeimaid tulemusi said oma huviks harvem lugevad õpilased ning

madalaimad tulemused olid õpilastel, kes vabalt valitud kirjandust üldse ei loe. Antud tulemused ei ole kooskõlas PISA 2009 tulemustega (Puksand, 2012).

Kokkuvõtteks

Heal tasemel funktsionaalne lugemisoskus on aluseks õpptoos ja akadeemilises edukuses. Antud lugemistesti tulemused näitavad, et esimeses kooliastmes on tüdrukud seotud teksti mõistmises tugevamad kui poisid, kuid poisid edestavad tüdrukuid sidumata teksti mõistmises. Sealjuures täheldati muukeelsete ja omakeelsete õpilaste võrdluses olulisi erinevusi keskmistes tulemustes. Lugemisharjumusi kaardistavas ankeedis antud hinnangute kohaselt on tüdrukute huvi lugemise vastu suurem kui poistel. Positiivseks ilminguks võib pidada õpilaste suhtelist kõrget huvi ilukirjanduse ning eestkätt kohustusliku kirjanduse lugemise vastu. Sealjuures ei leitud seost 3. klassi õpilaste funktsionaalse lugemisoskuse taseme ja vabalugemise vahel. Lõputöö autor leiab, et esimese kooliastme õpilased on kohusetundlikud kohustusliku kirjanduse lugemisel ning seetõttu on ka madalama lugemisoskusega õpilaste lugemissagedus kõrge.

Piirangud ja ettepanekud

Käesoleva töö piiranguks peab autor valimi suurust, mis ei võimalda tulemusi üldistada. Sealjuures ei võimalda valimi jaotus teha üldistusi maakondade lõikes. Lugemishuvi sisulisemat poolt aitaks paremini esile tuua kvalitatiivne uurimus intervjuude näol, mida mujal riikides on mitmed uurijad läbi viinud. Samuti annaks vabalugemisest tõepärasema ülevaate vabalugemise kaardistamine lapsevanemaid ja õpetajaid uuringusse kaasates. Soolisi erinevusi õpilaste funktsionaalses lugemisoskuses ja vabalugemises on uuritud piisavalt ning üldised tendentsid leidsid ka käesolevas töös kinnitust. Sealjuures näitasid uuringutulemused vajadust tasemetöö ja lugemistestide sooritusprotsentide soolisel võrdlemisel rakendada üldistava statistika meetodeid. Muukeelsete õpilaste oluliselt madalam testisooritus viitab vajadusele järgnevates töodes keskenduda muukeelsete õpilaste lugemisharjumuste ja funktsionaalse lugemisoskuse uurimisele.

Tulemuste rakendamisvõimalused

Antud uurimuses saadud informatsiooni võib olla kasulik peamiselt tegevõpetajatele. Lugemishuvi sooliste erinevuste kohta saadud teadmisi oleks kasulik arvestada õppetöös. Õpilaste hinnangute kohaselt huvituvad poisid lugemisest vähem kui tüdrukud, mistõttu

vajavad poisid enam motiveerimist. Sealjuures on tarvilik toetada positiivse lugemishoiaku kujundamist kõigi õpilaste puhul, sest leiti, et õpilased, kes hindavad ennast aktiivseteks lugejateks saavad kõrgemaid tulemusi. Tulemused muukeelsuse mõjust funktsionaalsele lugemisoskusele näitab vajadust pöörata enam tähelepanu muukelsete õpilaste lugemisoskuse arendamisele.

Tänuõnad

Täna südamest oma juhendajat abistavate nõuannete ja meeldiva koostöö eest. Autori tänuavaldus kuulub veel Annika Kruttole statistikaalase nõustamise eest. Samuti tänaksin kõiki uuringus osalenud õpilasi ja nende õpetajaid, kes mind sõbralikult oma klassides vastu võtsid.

Autorsuse kinnitus

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

.....
(allkiri ja kuupäev)

Kasutatud kirjandus

- Ainevaldkond „Keel ja kirjandus“. *Põhikooli riiklik õppekava* (2011). Külastatud aadressil https://www.riigiteataja.ee/aktulisa/1140/1201/1001/VV1_lisa1.pdf#.
- Anderson, R. C., Wilson, P. T., & Fielding, L. G. (1986). *Growth in reading and how children spend their time outside of school*. Külastatud aadressil https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/18003/ctrstreadtechrepv01986i00389_opt.pdf?sequence=1.
- Artelt, C., McElvany, N., Christmann, U., Richter, T., Groeben, N., Köster J., Schneider, W., Stanat, P., Ostermeier, C., Schiefele, U., Valtin, R., Ring, K., & Saalbach, H. (2007). Einflussfaktoren im Leseprozess. *Förderung von Lesekompetenz – Expertise* (lk 11-32). Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Arro, G. (2012). Missugused probleemid on koolidel, kus õpib suur hulk õppekeelest erineva emakeelega lapsi – õpetaja perspektiiv. *Muukeelne laps eesti koolis*. Publitseerimata projekti lõpparuanne. Tallinn: Tallinna Ülikooli Psühholoogia Instituut.
- Assessing Reading Literacy In PISA (s.a.). *Measuring student knowledge and skills. The PISA 2000 Assessment of Reading, Mathematical and Scientific Literacy* (lk 18-49). Külastatud aadressil <http://www.oecd.org/edu/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/33692793.pdf>.
- Baker, C. (2005). *Kakskeelne laps*. Tartu: Guttenberg.
- Baroody, A. E., & Diamond, K. E. (2012). Links among home literacy environment, literacy interest and emergent literacy skills in preschoolers at risk for reading difficulties. *Topics in Early Childhood Special Education, 32(2)*, 78-87.
- Carver, R. P., & Leibert, R. (1995). The effect of reading library books at different levels of difficulty upon gain in reading ability. *Reading Research Quarterly, 30(1)*, 26-48.
- Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later, *Developmental Psychology, 33(6)*, 934-945.
- Hennoste, M. (2012). *Eesti keele 3. klassi üleriigilise tasemetöö tulemused 2012*. Külastatud aadressil <http://www.innove.ee/UserFiles/Tasemet%C3%B6%C3%B6d/2012/Eesti%20keele%203%20%20klassi%20tasemetoo%20tulemused%202012.pdf>.
- Jeeser, M. (2004). *Kaasaegsest lastekirjandusest ja selle lugemusest põhikoolis*. Publitseerimata diplomitöö. Tartu Ülikool.

- Kalda, I. (2011). *Lugemine teises kooliastmes: poiste ja tüdrukute vahelised erinevused*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Kaley, L. (2008). *Lugemisoskuse tase esimeses klassis*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Kerge, K. (Toim). (2008). *Lugemisoskus. PISA 2009 Raamdokument*. Külastatud aadressil http://uuringud.ekk.edu.ee/fileadmin/user_upload/documents/Lugemisoskus__PISA_2009__Raamdokument.pdf.
- Kruus, P. (2010). Noored ja kirjandus. *Keel ja Kirjandus*, 21, 928-930.
- Lerkanen, M-K. (2007). *Lugema õppimine ja õpetamine*. Tartu: TÜ Kirjastus.
- Lipka, O., & Siegel, L. S. (2012). The development of reading comprehension skills in children learning English as second language. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 25(8), 1873-1898.
- Lynn, R., & Kanazawa, S. (2011). A longitudinal study of sex differences in intelligence at ages 7, 11 and 16 years. *Personality and Individual Differences*, 51, 321-324.
- Lynn, R., & Mikk, J. (2009). Sex differences in reading achievement. *TRAMES*, 13, 65/58, 3-13.
- McElvany, N., & Artelt, C. (2009). Systematic reading training in the family: Development, implementation, and initial evaluation of the Berlin Parent-Child Reading Program. *Learning and Instruction* 19(1), 79-95.
- McGeown, S., Goodwin, H., Henderson, N., & Wright, P. (2012). Gender differences in reading motivation: does sex or gender identity provide a better account? *Journal of Research in Reading*, 35(3), 328-336.
- Mikk, J. (2002). *Ainetestid: loengukonspekt TÜ üliõpilastele*. Põltsamaa: Vali Press.
- Morgan, P. L., & Fuchs, D. (2007). Is there a bidirectional relationship between children's reading skills and reading motivation? *Exceptional Children*, 73(2), 165-183.
- Mostert, L., & Wikan, G. (2008). Reading habits and attitudes of primary school pupils in Namibia and Norway. *Education As Change*, 12(1) 95-107.
- Muijs, D. (2004). *Doing Quantitative Research in Education with SPSS*. London: Sage Publication.
- Must, O. (1998). Literacy: the case of Estoina. *TRAMES* 2, 52/47, 40-65.
- Must, O., Must, A., & Raudik, V. (2001). Lugemiskirjaoskus. *Akadeemia*, 3(7), 1431-1449.
- Mägi, K. (2011). *Teksti mõistmise oskus ja selle areng 3.-5. klassis*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.

- Müürsepp, M. (2000). Vabalugemine algklasside õppetöös. L. Talts (Toim), *Algõpetuse aktuaalseid probleeme IX* (lk 20-34). Põltsamaa: Vali Press.
- Olo, M (2005). *3. klassi õpilaste funktsionaalne lugemisoskus: Hea Alguse ja tavaklasside võrdluses*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Pandis, M. (2001). 3. klassi õpilaste funktsionaalne lugemisoskus. L. Talts (Toim), *Algõpetuse aktuaalseid probleeme X* (lk 69-80). Tallinn: TPÜ Kirjastus.
- Pandis, M. (2006). *3. klassi eesti ja vene keele tasemetöö*. Külastatud aadressil http://www.ekk.edu.ee/vvfiles/0/tasemetood_3kl_%20analuus.pdf.
- Pandis, M. (2008). *3. klassi eesti ja vene keele tasemetöö analüüs*. Külastatud aadressil http://www.ekk.edu.ee/vvfiles/0/3__kl_eesti_ja_vene_keelev_tasemetoo_analyys_2008.pdf.
- Pandis, M., & Leino, M. (2003). *Emakeele tasemetöö tulemuste seos õpilaste sotsio-kultuurilise taustaga*. Külastatud aadressil <http://www.ekk.edu.ee/vvfiles/0/sotsio-kultuur.pdf>.
- Pandis, M., & Vernik-Tuubel, E.-M. (2005). Funktsionaalne kirjaoskus. A. Ots (Toim), *Üldoskused – Õpilase areng ja selle soodustamine koolides* (lk 163-184). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Pfost, M., Dörfler, T., & Artelt, C. (2010). Der Zusammenhang zwischen außerschulischen Lesen und Lesekompetenz. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 42(3), 167-176.
- Puksand, H. (2012). Reading Habits of Estonian Adolescents. J. Mikk, M. Veisson, & P. Luik (Toim), *Lifelong Learning and Teacher Development* (lk 146-161). Frankfurt am Main: Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- Puksand, H. (2012a). Eesti kooliõpilaste lugemisharjumused. *Keel ja Kirjandus*, 11, 824-835.
- Quirk, M., Schwanenflugel, P., & Webb, M-Y. (2009). A Short-Term Longitudinal Study of the Relationship between Motivation to Read and Reading Fluency Skill in Second Grade. *Journal of Literacy Research*, 41(2), 196–227.
- Sile, K. (2004). *Muukeelne laps eesti koolis: tema toimetulek eesti keele tasemetöödega*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Sinka, M. (2007). *6. klassi eesti keele 2007. aasta riikliku tasemetöö analüüs*. Külastatud aadressil http://www.ekk.edu.ee/vvfiles/0/eesti_keelev_6.klassi_tasemetoo_analyys_2007.pdf.

- Soll, M. & Palginõmm, M-L. (2011). *Õppekeelest erineva emakeelega õpilane koolis*.
Külastatud aadressil: http://www.narva.ut.ee/sites/default/files/narva_files/Soll_2011_%C3%95ppekeelest%20erineva%20emakeelega%20%C3%B5pilane%20koolis.pdf.
- Tire, G., Puksand, H., Henno, I. & Lepmann, T. (2010). *PISA 2009 – Eesti tulemused*.
Külastatud aadressil http://www.ekk.edu.ee/vvfiles/0/PISA_2009_Eesti.pdf.
- Vasser, H. (2007). *Lugemine esimeses kooliastmes: poiste- ja tüdrukutevahelised erinevused*.
Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Verhoeven, L., & Leeuwe, J. (2012). The simple view of second language reading throughout the primary grades. *Reading and Writing*, 25(8), 1805-1818.
- Vogt, M., & McLaughlin, M. (2003). Teaching and Learning in a Global Society: Examining Changing Definitions of Literacy. Pandis, M., Ward, A., & Mathews, R. S. (Toim), *Reading, writing, thinking : proceedings of the 13th European Conference on Reading*. Newark: Newark: International Reading Association.
- Wei, L. (2007) Who is a bilingual? L. Wei (toim), *The Bilingualism Reader* (lk 4-8).
Trowbridge: The Cromwell Press.

Lisa 1

Hea 3. klassi õpilane, mul on Sulle tähtis ülesanne. Olen Tartu Ülikooli tudeng ja palun Sinu abi oma lõputöö kirjutamisel. Ole hea ja vasta järgnevatele küsimustele.

Ole oma vastustes aus!

1. Kas sa oled poiss või tüdruk?

1. Poiss 2. Tüdruk

2. Kui vana sa oled? _____

3. Millises keeles kõneled vanematega igapäevaselt? _____

4. Kui sageli sa vabal ajal...? Märki igale reale üks vastus.

	Iga päev	Peaaegu iga päev	Paar korda nädalas	Paar korda kuus	Korra kuus	Mitte kunagi
Vaatad televiisorit						
Loed						
Kuulad raadiot						
Veedad aega sõpradega						
Mängid arvutimänge						
Oled internetis						
Kuulad muusikat						
Tegeled spordiga						
Tegeled muu hobiga (kirjuta millega)						

5. Kui vanalt sa lugema õppisid?

9aastaselt

6aastaselt

8aastaselt

5aastaselt

7aastaselt

4aastaselt

6. Kui vanalt hakkasid oma lõbuks lugema?

9aastaselt

5aastaselt

8aastaselt

4aastaselt

7aastaselt

ei loe praegugi

6aastaselt

7. Kui sageli ...? Märki igale reale üks vastus.

	Iga päev	Peaaegu iga päev	Paar korda nädalas	Paar korda kuus	Korra kuus	Mitte kunagi
Loed kohustuslikku kirjandust						
Loed raamatuid oma lõbuks						
Loed ajalehti						
Loed ajakirju						
Loed koomikseid						

8. Kas sa loed võrreldes klassikaaslastega...

1. vähem

2. sama palju

3. rohkem.

AITÄH!





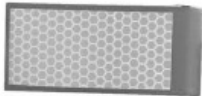
Lisa 2

Hea õpilane, sinu ees on lugemistest, mis koosneb kahest ülesandest.

Ülesannete täitmiseks on sul aega 30 minutit.

1. ÜLESANNE

Täida tabeli põhjal teksti lüngad. Ära unusta õigekirja.

Lapse nimi	Kui kaugelt on helkur auto lähitulede valguses nähtav?
Marko	 210 m
Kristjan	 160 m
Eva	 190 m
Laura	 120 m
Siim	 142 m

Korralik helkur on hästi märgatav lähitulede valgusvihus vähemalt 150 meetri ja kaugtulede valgusvihus vähemalt 300 meetri kauguselt. Korralikke helkureid kannavad _____, _____ ja _____ .
Kõige kaugemalt on nähtav _____ helkur. Tema helkur on nähtav 50 meetrit kaugemalt kui _____ oma. Parema helkuri peavad endale ostma _____ ja _____ .

2. ÜLESANNE

1. Jutt „Henry Ford ja autod” on jaotatud viieks lõiguks, kuid need ei ole õiges järjekorras. Loe jutt läbi.

Henry Ford ja autod

A 1892. aastal nägid töökoja naabruses elavad inimesed Henry leiutist, milleks oli sõiduk. Inimesed tema esimesest autost eriti vaimustuses ei olnud, sest see tekitas kõva lärmi ja hirmutas hobuseid.

B Kuulus ameerika leiutaja Henry Ford elas lapsepõlves maal farmis. Sel ajal sõideti ning tehti põllul tööd hobustega. Noort Henryt huvitas väga tehnika, mitte põllutöö. Sellepärast kolis ta 17-aastaselt kodulähedasse linna Detroiti. Tööle hakkas ta kellaspea abilisena. Henry töötas seal neli aastat ning selle aja jooksul õppis ta tundma igasuguseid mehhanisme.

C Paljude aastate pärast sai Henry Fordist väga rikas ja kuulus inimene ning tema loodud auto kujunes üheks Ameerika sümboliks.

D 1903. aastal asutas Henry Ford autotehase ja 1908. aastal hakati seal tootma tema kõige kuulsamat autot „Pleki-Liisu”. Seda mugavat sõidukit toodeti peaaegu muutmatul kujul kakskümmend aastat.

E Kui ta linnast maale tagasi kolis, tegi ta endalegi töökoja. Noore Henry unistuseks oli ehitada tõld, mis sõidaks ilma hobusteta. Seetõttu kuulsidki naabrid tema töökojast pidevalt kopsimist ja müra ning nägid suitsu ja sädemeid. Nad pidasid Henryt veidrikuks.

2. Lugemise järel märgi kavasse lõikude õige järjekord. Kirjuta kastidesse vastava lõigu ees olev täht. Neljas kavapunkt kirjuta ise.

KAVA

- | | |
|---------------------------|--------------------------|
| 1. Lapsepõlv ja noorusaeg | <input type="checkbox"/> |
| 2. Henry unistus | <input type="checkbox"/> |
| 3. Fordi esimene auto | <input type="checkbox"/> |
| 4. _____ | <input type="checkbox"/> |
| 5. Kodumaa sümbol | <input type="checkbox"/> |

3. Vasta loetud teksti põhjal küsimustele täislausetega.

1) Kui kaua oli Henry kellassepa õpipoiss?

2) Miks ei meeldinud inimestele Henry Fordi esimene auto?

3) Millist nime kandis Henry Fordi kõige kuulsam auto?

4. Nüüd kirjuta teksti kohta ise kaks küsimust.

1) _____

2) _____

Olid tubli!

Lisa 3

Hindamisjuhend

Lugemistesti hindamisel võetakase aluseks 2006nda ja 2012nda aasta hindamisjuhendid.

Esimese ülesande veatu lahendamise eest saab õpilane 8 punkti ning teise ülesande puhul 17 punkti. Kokku on maksimaalselt võimalik saada 25 punkti.

Ülesanne 1

Iga sisult ja õigekirjalt veatu lahendus annab 2 punkti. Kui lahendus on õige, kuid selles on õigekirjavigu, saab õpilane 1 punkti. Kui lahendus on vale või poolik, siis 0 punkti. Kokku on võimalik ülesande lahendamise eest saada 8 punkti.

Tabelist lähtuvalt on veatud vastused järgnevad:

Korralik helkur on hästi märgatav lähitulede valgusvihus vähemalt 150 meetri ja kaugtulede valgusvihus vähemalt 300 meetri kauguselt. Korralikke helkureid kannavad **Marko, Kristjan ja Eva**. Kõige kaugemalt on nähtav **Marko** helkur. Tema helkur on nähtav 50 meetrit kaugemalt kui **Kristjani** oma. Parema helkuri peavad endale ostma **Laura ja Siim**.

Ülesanne 2

Teine ülesanne on jaotatud neljaks alaülesandeks, millest hinnatakse kolme ülesannet.

2. Tekstilõikude järjestamine ning kavapunkti pealkirjastamine

Iga õigesti järjestatud kavapunkt annab õpilasele 1 punkti ning sisult ja õigekirjalt veatu kavapunkti kirjutamine 2 punkti. Kokku on alaülesande eest võimalik saada 7 punkti.

Veatud vastused on järgnevad:

KAVA

- | | |
|------------------------------------|---|
| 1. Lapsepõlv ja noorusaeg | B |
| 2. Henry unistus | E |
| 3. Fordi esimene auto | A |
| 4. nt „ <i>Pleki-Liisu</i> “ _____ | D |
| 5. Kodumaa sümbol | C |

3. Küsimustele vastamine

Iga sisult ja õigekirjalt veatu täislauseline vastus annab 2 punkti. Kui vastus on sisult õige, kuid selles on õigekirjavigu või vastus ei moodusta täislauset, saab õpilane 1 punkti. Kokku on võimalik ülesande lahendamise eest saada 6 punkti.

Sisult on õiged vastused järgnevad

1) Kui kaua oli Henry kellasepa õpipoiss?

Henry oli kellasepa õpipoiss neli aastat.

2) Miks ei meeldinud inimestele Henry Fordi esimene auto?

Inimestele ei meeldinud Henry Fordi esimene auto sest see tegi palju lärmi ning hirmutas hobuseid.

3) Millist nime kandis Henry Fordi kõige kuulsam auto?

Henry Fordi kuulsaima auto nimi oli „Pleki-Liisu“.

4. Teksti kohta küsimuste kirjutamine

Iga teksti põhjal koostatud küsimus, mis on õigekirjalt veatu annab 2 punkti. Kui küsimuses on õigekirjavigu, saab õpilane 1 punkti. Kokku on võimalik saada 4 punkti.

Andmetöötlusprogrammi väljavõte hüpoteesile III

Tabel 1. Mann-Whitney U testi tulemused erineva lugemisvara lugemissageduse ja õpilase soo vahelise seose määramiseks

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Kui sageli loed kohustuslikku kirjandust? is the same across categories of sugu.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,013	Reject the null hypothesis.
2	The distribution of Kui sageli loed raamatuid oma lõbuks? is the same across categories of sugu.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,000	Reject the null hypothesis.
3	The distribution of Kui sageli loed ajalehti? is the same across categories of sugu.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,004	Reject the null hypothesis.
4	The distribution of Kui sageli loed ajakirju? is the same across categories of sugu.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,000	Reject the null hypothesis.
5	The distribution of Kui sageli loed koomikseid? is the same across categories of sugu.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,907	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Andmetöötlusprogrammi väljavõte hüpoteesile IV.

Tabel 1. *Arvutimängude mängimise sageduse ja testi punktide kogusumma vahelise seose statistiline olulisus*

		Arvutimängude mäng. sagedus	testi punktide kogusumma	
Spearman's rho	Arvutimängude mängimise sagedus	Correlation Coefficient	1,000	
		Sig. (2-tailed)	-,187*	
		N	,021	
	testi punktide kogusumma	Correlation Coefficient	152	152
		Sig. (2-tailed)	-,187*	1,000
		N	,021	.
		152	154	

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Tabel 2. *Arvutimängude mängimise sageduse ja ülesanne 2 vahelise seose statistiline olulisus*

		Arvutimängude mäng. sagedus	2. ülesande punktisumma	
Spearman's rho	Kui sageli sa vabal ajal mängid arvutimänge?	Correlation Coefficient	1,000	
		Sig. (2-tailed)	-,188*	
		N	,020	
	2. ülesande punktisumma	Correlation Coefficient	152	152
		Sig. (2-tailed)	-,188*	1,000
		N	,020	.
		152	154	

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Tabel 3. *Arvutimängude mängimise sageduse ja ülesande 2.3 vahelise seose statistiline olulisus*

Correlations				
		Arvutimängude mängi. sagedus	Ülesanne 2.3	
Spearman's rho	Arvutimängude mängimise sagedus	Correlation Coefficient	1,000	
		Sig. (2-tailed)	-,172*	
		N	,034	
	Ülesanne 2.3	Correlation Coefficient	152	152
		Sig. (2-tailed)	-,172*	1,000
		N	,034	.
		152	154	

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Lisa 6

Andmetöötlusprogrammi väljavõte hüpoteesile V

Tabel 1. *Õpilase enesemääratluse ja testi punktide kogusumma vahelise seose statistiline olulisus*

Correlations			
		Enesemääratlus lugejana	testi punktide kogusumma
	Correlation Coefficient	1,000	,191*
Enesemääratlus lugejana	Sig. (2-tailed)	.	,019
	N	150	150
Spearman's rho	Correlation Coefficient	,191*	1,000
testi punktide kogusumma	Sig. (2-tailed)	,019	.
	N	150	154

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina Kai Karell
(sünnikuupäev: 05.02.1988)

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

Funktsionaalse lugemisoscuse ja vabalugemise seosed põhikooli kolmanda klassi näitel,

mille juhendaja on Meeli Väljaots,

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

Tartus, 20.05.2013