

Tartu Ülikool

Sotsiaal- ja haridusteaduskond

Klassiõpetaja õppekava

Hille Raja

PÕHIKOOLI II KOOLIASTME ÕPILASTE KIRJALIK
VÄLJENDUSOSKUS

magistritöö

Juhendaja: Maigi Vija (MA)

Läbiv pealkiri: Kirjalik väljendusoskus II kooliastmes

Tartu 2010

KOKKUVÕTE

Kirjutusoskust samastatakse sageli õigekirjaoskusega. Põhikooli II astmes jõutakse enamasti kirjaoskuse faasi, mida mõjutavad paljud aspektid. Neid käsitletakse käesoleva magistritöö esimeses peatükis. Teises osas vaadeldakse kirjutamise metoodikat ja õppevara. Kirjalikku eneseväljendust uuriti kahe maakooli ja kahe linnakooli õpilaste kirjatöodes. Magistritöö kolmandas peatükis antakse eksperimendi tulemuste alusel ülevaade uuritud õpilaste teksti koostamise oskustest II kooliastmes 2008/09. õppeaastal. Töö eesmärkideks püstitati vastava kooliastme eesti keele õppematerjalides sisalduva tekstiõpetuse harjutusvara arvukuse uurimine, valitud maa- ja linnakooli õpilaste kirjatöodes eriliigiliste lausete kasutamise ja teksti koostamise oskuste muutuste analüüsimine. Selleks jälgiti õpilase kirjatöö lauseliigilist koostist ning teksti moodustamist kolmest aspektist: teksti terviklikkus, lausepiiride olemasolu ja õige sõnastus.

Lauseliigiline koostis muutus eksperimendi käigus mitmekesisemaks maa- ja linnakoolis, eksperiment- ja kontrollrühmas. Maakooli katserühma 5. klassi õpilane kirjutas oma tekstis nii eksperimendi alguses kui ka lõpus eriliigilisi lauseid linnakooli õpilasest rohkem. Kõige vähem oli uuritud õpilaste kirjatöodes rindlauset, enim lihtlauset. Eksperimendi alguses ja lõpus tegid uuritud õpilased sama metoodika alusel töö, millega uuriti õpilaste teksti koostamise aspektide muutusi. Kõige paremini said kõik õpilased hakkama lausepiiride märkimisega, kuid probleeme oli teksti terviklikkusega ja mõningal määral ka õige sõnastusega. Eksperimendi lõpus kirjutas vähemalt 50% uuritavate klasside õpilastest õige sõnastusega teksti. Maa- ja linnakoolide võrdluses kinnitus hüpotees, et maakooli ja linnakooli õpilaste tekstiloomeoskustes pole olulisi erinevusi. Erinevate teksti koostamise aspektide analüüs andis alust järeldada, et vaadeldud rühmade õpilastel on selles kooliastmes nõutavad tekstiloomeoskused omandatud.

Eriline tänu Maigi Vijale, Krista Uibule ning Jaan Mikule, kes olid alati toeks tekkinud küsimustes. Tänan väga uuritud klasside õpetajaid ning koolide juhtkonda soosiva suhtumise eest. Juhusliku valiku alusel Eestimaa 24 keskkooli õpetajate vastused andsid teavet nendes koolides kasutatava II kooliastme eesti keele alase õppevara osas.

Pupils' Writing Skills at the Basic School Second Level

SUMMARY

Writing skills are often identified as spelling skills. At the basic school second level pupils mostly acquire the stage of writing skills which is affected by several aspects. These are described in Chapter One of the present master's thesis. Chapter Two observes writing methods and study materials. Written self-expression was researched in two country schools and in two town schools. Chapter Three of the thesis reviews the text-creating skills of these pupils at the second school level of the 2008/2009 school year based on the results of the experiment. The aims of the thesis were to watch the amount of text-building exercises in the Estonian language study materials of the corresponding level, to analyse the use of different sentence structures and changes of the text- building skills in the pupils' writing tasks. For that purpose the composition of sentence structure and text building in the pupils' writing tasks were studied from three different aspects: text integrity, punctuation and correct formulation.

In the course of the experiment the composition of the sentence structure became increasingly diverse both in rural and urban schools, and in experiment and test groups. Both at the beginning and at the end of the experiment the fifth grade pupils of the rural school test group formed more different-structured sentences than the fifth grade pupils of the urban school test group. In their writing tasks compound sentences were the least used and simple sentences were the most used. It was examined at the beginning and at the end of the experiment how a repeated task influenced the main aspects of text building. The pupils coped best with punctuation, but had problems with text integrity, and to some extent with correct formulation. At the end of the experiment at least 50% of the pupils examined wrote a correctly formulated text. When comparing rural and urban schools a hypothesis was confirmed that there were no major differences in the text-creating skills between rural and urban schools. The analysis of different text building aspects allows a conclusion that these groups of pupils examined at this particular school level have acquired text-building skills. It was presumed that the rural and urban school pupils examined undergo similar changes in text creation, and that fact was confirmed.

Special thanks go to Maigi Vija, Krista Uibu and Jaan Mikk who were always there to support in case of problems. The author is very grateful to the teachers and school administrations of the classes involved in the experiment for their supportive attitude. Twenty-four randomly chosen high school teachers of Estonia supplied information about the Estonian language study materials used in their schools at the second school lev.

SISUKORD

<i>KOKKUVÕTE</i>	2
<i>SUMMARY</i>	3
<i>SISUKORD</i>	4
<i>SISSEJUHATUS</i>	5
<i>1. KIRJALIK VÄLJENDUSOSKUS</i>	7
<i>1.1. Kirjaliku väljendusoskuse kujunemine</i>	7
<i>1.2. Kirjaliku väljendusoskuse lähtekohad</i>	8
<i>1.3. Teksti koostamine</i>	10
<i>1.4. Teksti töötlemine</i>	14
<i>2. KIRJALIKU VÄLJENDUSOSKUSE ARENDAMINE KOOLIS</i>	16
<i>2.1. Aktiivõppemeetodid</i>	16
<i>2.2. Õppevara</i>	18
<i>2.3. Õppevara analüüs</i>	19
<i>3. UURIMUSLIK OSA</i>	21
<i>3.1. Meetodika</i>	21
<i>3.2. Valim ja mõõtevahendid</i>	21
<i>3.3. Põhimõtted ja meetodid</i>	22
<i>3.4. Eksperimendi tulemused ja arutelu</i>	22
<i>Kasutatud kirjandus</i>	32
<i>Analüüsitud õppekirjandus</i>	35
<i>Lisad</i>	36

SISSEJUHATUS

Tänapäeval tuleb keelt kasutada paljudes eri situatsioonides lugedes, kirjutades, nõupidamistel ja suhtlemises (Kasik, 2007). Keele vahendusel annab inimene edasi oma subjektiivsete ja objektiivsete tähelepanekute sisu (Karlsson, 2002). Suuline kõne peab olema omandatud, siis saab tekkida kirjalik kõne. Kirjalik tekstiloomine on keerukaim eneseväljenduse vorm. Teoreetilise käsitluse teksti sidususe kohta on esitanud Karlep (1998, 2003), Leontjev (1997), Karlsson (2002) ja Kasik (2007). Tutvunud teooriaga ja sama valdkonda käsitlevate varasemate ja kaasaegsete uurimustega, saab öelda, et õpilaste kirjalik eneseväljendusoskus vajab tähelepanu ja järjekindlat harjutamist. Riiklikus õppekavas on kirjalik eneseväljendusoskus tähelepanu all igas kooliastmes. Põhikooli ja gümnaasiumi riikliku õppekava üldosa tööversiooni (2006) kohaselt oli eesti keele õpetamise eesmärgiks õpilaste suulise ja kirjaliku eneseväljendusoskuse arendamine. Põhikooli riikliku õppekava (2010) kohaselt õpilane:

- tajub keeleoskust õpioskuste alusena ja oma identiteedi olulise osana, kujuneb teadlikuks keelekasutajaks;
- omandab põhiteadmised keelest ja õigekirjaoskuse, tuleb eesti kirjakeelega toime isiklikus ja avalikus elus ning edasiõppimisel;
- õpib tundma eri tekstiliike, nende seoseid ja kasutamisevõimalusi, arendab oma tekstitööoskusi nii tekstide vastuvõtja kui ka loojana.

2002. aasta Põhikooli ja gümnaasiumi riikliku õppekava eesti keele ainekava õppevaldkonnad olid: õigekeelsus, tekstiõpetus, kirjandus. 2010. aasta eesti keele ainekava õppevaldkonnad on I kooliastmes *suuline keelekasutus; lugemine ja kirjutamine*; II ja III kooliastmes *suuline ja kirjalik suhtlus; teksti vastuvõtt; tekstiloomine ning õigekeelsus ja keelehoole*. Alates 5. klassist ei ole kirjandusõpetus enam eesti keele ainekava osa, vaid iseseisev õppeaine. See on suur erinevus, aga eri õppeaineid lõimib eeskätt see, et mõlemas õppeaines tegeldakse tekstidega. Artma ja Feldschmidti (2001) kogemuste põhjal on õpilaste silmaring kitsapiiriline ja eneseväljendus ühekülgne, kuid üldise kirjutamisoskusega võib rahule jääda. Kui õpilane on oma mõtted kirja pannud, siis saab suulisest kõnest kirjalik kõne. Kirjalik väljendusoskus on kirjutaja mõtete kirjalik teostus, kus kahe või enama mõtteliselt seotud lause puhul on tegu *sidusa tekstiga*. Tekstiloomeprotsessis kasutatakse mingit osa teadmistest (Karlep, 2003), mida antakse edasi struktuurilise organiseerituse suurima üksuse – *lausega*. Lauseõpetuse

ehk *siintaksi* objektiks on see, millistest väiksematest osadest laused koosnevad, kuidas lauseosi ühendada ning kuidas sõnad omavahel seotud on (Karlsson, 2002). T. Õunapuu (1992) nimetab, et eesti keele õpetajad kurdavad lauseanalüüsi raskuse üle. Tuleb taotleda, et keelt ainult *ei lammutataks, vaid ka ehitataks*. Enamasti toimub tunnis lause osadeks jagamine. Sellele peaks järgnema täisväärtuslike lausete koostamine. Tänapäeva lauseõpetus keskendub terviklausete ja neid moodustavate fraaside uurimisele (Häkkinen, 2007).

Õppekava arendamisel on alati pööratud tähelepanu õpilaste tekstiloomeskustele. 2006. aasta Põhikooli ja gümnaasiumi riikliku õppekava üldosa tööversiooni kohaselt oli 5. klassi lõpus õpilasel vaja osata koostada lühijuttu ning kasutada sünonüüme. 6. klassi lõpetaja pidi oskama otstarbekalt üles ehitada kirjandit ja kasutama selles sissejuhatust, teema arendust ja lõppsõna. Kehtiva õppekava kohaselt (2010) peab II kooliastme õpilane 6. klassi lõpus

Tekstiloomes:

- tundma kirjutamise põhietappe;
- jutustama, kirjeldama ning arutlema suuliselt ja kirjalikult, vormistama kirjalikud tekstid korrektselt;
- kirjutama eesmärgipäraselt loovtöid ja kirju (ka e-kirju ja sõnumeid), oskama leida ning täita lihtsamaid planke ja vorme; avaldama viisakalt ning olukohaselt oma arvamust ja seisukohta sündmuse, nähtuse või teksti kohta nii suulises kui ka kirjalikus vormis;
- kasutama omandatud keele- ja tekstimõisteid tekste luues ning seostades.

Õigekeelsuses ja keelehooldes:

- moodustama ning kirjavahemärgistama lihtlauseid, sh koondlauseid ja lihtsamaid liitlauseid;
- rakendama omandatud keeleteadmisi tekstiloomes ning tekste analüüsides ja hinnates.

Käesolevas töös on ülevaade kirjaliku väljendusoskuse arendamise võimalustest põhikooli II kooliastmes koolides kasutatava eesti keele õppevara põhjal. Empiirilise uuringu alusel kirjeldatakse 4. – 6. klassi maa- ja linnakoolide õpilaste seas läbi viidud eksperimenti. Kasutatavad harjutused olid koostatud lähtudes õppekavast. Praktiline osa viidi läbi harjutustena õppetunnis.

Töö eesmärgid olid: vaadelda vastava kooliastme eesti keele õppematerjalides sisalduvat tekstiõpetuse harjutusvara arvukust, analüüsida õpilaste kirjatöodes eriliigiliste lausete kasutust ja muutusi kirjaliku eneseväljenduse osas.

Töö hüpoteesid olid:

- I uuritud õpilaste eriliigiliste lausete arv teksti koostamisel suureneb eksperimendi lõpuks;
- II maakooli ja linnakooli õpilaste tekstiloomeskustes pole olulisi erinevusi;

III õpilase teksti koostamise oskused paranevad eksperimendi lõpuks.

Töö käigus koostati harjutuste süsteem tekstilooma arendamiseks, rakendati harjutusi eksperimendi käigus, analüüsiti samade kriteeriumide alusel eksperimendi alguses ja lõpus eriliigiliste lausete kasutamist ja koostatava teksti sisu (teksti tervikkust, lausepiiride olemasolu, õiget sõnastust). Prognoositi eksperimendi lõpus õpilase teksti koostamise oskuste paranemist. Töö esimeses osas antakse ülevaate kirjaliku väljendusoskuse kujunemisest ja teksti mõistest. Järgnevas osas pööratakse tähelepanu kirjaliku teksti koostamise võimalustele koolis. Magistritöö kolmandas osas analüüsitakse õpilaste kirjalikku eneseväljendust uurimuse põhjal. Uurimistulemused andsid ülevaate uuritud II kooliastme õpilaste tekstiloomes oskustest.

1. KIRJALIK VÄLJENDUSOSKUS

1.1. Kirjaliku väljendusoskuse kujunemine

Õpilase kirjalik eneseväljendus on seotud isiku silmaringi, huvide ja iseseisva töö oskusega. Lennebergi (viidatud Leiwo, 1982) uuringute kohaselt 1967. aastal on olemas keele omandamise kriitiline faas. Lapse ajupoolkerade ehituslik küpsus 60% ulatuses on saavutatud 1½ kuni 2 aastaseks. Siis algab ka kõnelemine. Kirjaliku väljendusoskuse kujundamine algab eelkoolieas. Leiwo (1982) ja Johnstone (2004) väidavad, et laps ei matki keelt, vaid ehitab vähehaaval sõnajärjestuse, mis kujuneb täiskasvanute sõnajärjestuse sarnaseks. Tihti samastatakse kirjutusoskus kitsalt õigekirjaoskusega (Uusen, 2006b). Lennebergi (1967, viidatud Leiwo, 1982 j) uuringud juhvivad tähelepanu, et keele omandamine ei sõltu arukusest, vaid on bioloogilise arengu osa. Laps on siis valmis kirjutama, kui ta on tehniliselt küps ehk tema motoorika on tasakaalus (Leiwo, 1982). Sama väidab ka dr Marquardt artiklite kogumikus (vt Kuidas õppida kirjutama? Kirjutama õpetamise juhendmaterjal, 2010). Kirjutamisoskus omandatakse kirjutades. Seda tuleb teha igas õppeaines. Kirjutamine on teksti loomise kompleksne protsess (Mark, 2004; Uusen, 2006b), mis toetub erinevatele oskustele ja teadmistele. Kirjaliku kõne omandamiseks peavad tekkima kindlad seosed häälikute ja tähtede vahel. Seejärel omandatakse lause põhistruktuur. I kooliastmes pannakse alus kirjalikule eneseväljendusele (tähed, lause, sõnavara) erinevates ainevaldkondades. Keele üldsõnavara koosneb olulistest sõnadest, mida tihti kasutatakse. Uus sõna lülitub õpilase sõnavarasse, kui sellega korduvalt kokku puututakse ja ta on isiku aktiivses keelekasutuses. Mõne õppija puhul on väga oluline, et tekst või sõna oleks läbi kirjutatud. Kirjutamise korral on õppijal kontroll materjali üle ja ta saab kirjutatut nii kaua kujundada, kuni tekst talle meeldib (Kärtner, 2000). Tekstilooma baasoskused on mõtete järjestamine, tekstisidusate lausete loome ja enesekontroll.

Teksti sidusust saab määratleda lausete sisulise haakumise ja vormilise sidususe korral (Karlep, 2003).

1.2. Kirjaliku väljendusoskuse lähtekohad

Kirjutamine on paljudest komponentidest koosnev tervik. Teksti koostamisel peab kirjutaja samaaegselt tegelema töö sisuga, teksti koostamise seisukohtadega, õigekirjaga ja käekirja loetavusega. Põhikooli II kooliastme lõpuks peaksid olema omandatud peamised teksti koostamise oskused, mida mõjutavad mitmed aspektid.

- *Ümbritsev keskkond.* Lapse keele omandamist mõjutab oluliselt väikelapse suhtlemine lapsevanemaga ning teiste kodustega, hiljem õpetajatega ja omaealistega. Bioloogiliselt küpsedes võtab laps kasutusele keeleomandamise mehhanismid oma lähiümbruse mõjul (Leiwo, 1982). Kui õigekeelsus on norm kõigis õppeainetes, siis toetab see kirjaliku eneseväljenduse arengut.
- *Suuline kõne.* Suulises kõnes ei kasuta õpilane rohkete laienditega lihtlauseid, seepärast ei esine neid ka kirjalikus kõnes. Lapsed kasutavad lühikesi ja lihtsaid lauseid, mille laad ei toeta pikkade tekstide loomist. Sellisel juhul on lapse kirjalik eneseväljendus kõnekeelse varjundiga (Leiwo, 1982). Lapse tähelepanu tuleb pöörata sellele, et suuline ja kirjalik kõne erinevad teineteisest.
- *Kirjalik kõne.* Kirjalik kõne on õpilase mõtete väljendamine kirjalikult. Kirjutamisoskus omandatakse kirjutamisel. Lause kirjalikus keeles on ühest või mitmest osalausest koosnev üksus, mis lõpeb lauselõpumärgiga (Karlsson, 2002). Kirjalik eneseväljendus eeldab, et kõik laused mõeldakse hoolikalt läbi. Pikki lauseid saab alati parandada neist ebaväärtusliku välja võtmisega või lühemateks lauseteks tükeldamisega (Johnstone, 2004). Algklassides omandatakse kohustuslike lauseliikmetega lihtlause, siis laiendatud lihtlause, seejärel liitlause, mida omakorda taas laiendama hakatakse (Soodla, 2005). Vastavalt eale ja arengule on eeldatavalt I kooliastme lõpus omandatud lihtsate lausete kirjutamise oskus.
- *Õppija.* Õppija seisukohast võib kirjutamisest kujuneda tüütu kohustus. Seda juhul, kui laps saab õpetajalt pidevalt negatiivset tagasisidet, sest kogu aeg hinnatakse õigekirja. Sel juhul on järgmisel korral kirjutamise kohustus veel ähvardavam ja huvi oma kirjatöö positiivsema tulemuse saavutamiseks kaob (Kärtner, 2000). Seetõttu tuleb aeg-ajalt kasutada aktiivõppemeetodeid, sest nii saab kõik mõtted õigeaks tunnistada. Kui suur on õppijal igapäevaelus seos kirjaliku keelega, sellest sõltub, kas keel on raske või kerge. Õppija suhtumine oma töösse ning harjutamine parema tulemuse nimel on kirjaliku

eneseväljendusoskuse arendamisel väga olulised. Kui õpetaja laseb lastel toetuda nende kogemustele ja avastada uut, siis kontrollib õppija ka ise oma oskusi, mitte ainult õpetaja (Artma, 2003).

- *Kvaliteetse kirjanduse lugemine.* Hea kirjutamine eeldab suurt lugemust, kust tulevad ideed ja seosed kirjutatava suhtes (Uusen, 2002). Õpilase eneseväljendus peegeldab loetut ning sellest tulenevat sõnavara. Kirjandustund on õppeainete populaarsuse pingerea lõpus. 2005. aasta uurimuse põhjal tuleb tõdeda, et Eesti koolis paikneb õppeaine *kirjandus* õpilaste seas populaarsuselt 11. kohal (Roman & Veisson, 2006). Õpetada tuleb ka seda, et ridade vahelt võib midagi välja lugeda. Varjatud mõte avardab ja süvendab teksti mõistmist. Oskus mõista kirjanduse allteksti annab lugejale võimaluse olla dialoogis kirjutaja ja iseendaga (Solovjova, 2006).
- *Omapärane stiil.* Kirjutamise stiili olulised tunnused on: selge, mõjus ja loetav tekst, mis rõhutaks kirjutaja isikut. Kirjalikku eneseväljendust aitab parandada regulaarne kirjutamine, kus teadvustatakse kirjutatavat stiili (Johnstone, 2004). Kirjatöös peegeldub õpilase maailm, arusaamad ja harjumused. Kirjakeelsetes tekstides võib mõne personaalse võtte esinemisel tunda koheselt ära, kes on töö autor. Ootamatu sõna, väljendi või lõigu kordumisel avaldub kirjutaja isikupära (Kauppinen & Laurinen, 1984; Johnstone, 2004; Uusen 2006b).

P. Soodla (2005) sõnul puuduvad mahukad uuringud õpilaste kirjaliku kõne kohta.

Väikesemahulised uurimused annavad teavet laste poolt kasutatavate lauseliikide, süntaksivigade ja lausete seostamisoskuse kohta. Kahes linnakooli viiendas klassis viis Piret Soodla 1998/99.

Õppeaastal läbi eksperimendi, kus ta kasutas harjutuste süsteemi muuteoperatsioonide kujundamisel. Protsess kestis aasta ning õpilastelt koguti kolm kirjatööd. Eksperiment selgitas, et uuritud õpilaste kirjalikes tekstides olid sagedasemad lauseliigid lihtlause ja liitlause.

Ahellauseid esines harva. Süntaksivigu esines palju madala motivatsiooniga lastel. Liitlausete koostisosas ehk osalausetes kasutati alistavaid ja rinnastavaid seoseid (Soodla, 2004).

Tähelepanu ei tule pöörata mitte niivõrd grammatikareeglite päheõppimisele, vaid õigekeelsuse harjutamine peaks toimuma laste tüüpvigade põhjal. See eeldab mõne lapse puhul individuaalset lähenemist ja sõltuvalt vigade kordumisest pidevat kontrolli ja tähelepanelikku suunamist. Nii on töö tulemuslikum, sest õpilane saab kasutada sama reeglit korduvalt ning oskus kinnistub (Mark, 2004).

1.3. Teksti koostamine

Tekst on korrektne terviklik lausete kogum, millel on kindel struktuur ja piirid, loo algus ja lõpp. See eeldab, et laused on omavahel seotud. *Teksti sidusus* ilmneb sõnavalikus (Karlsson, 2002). Kirjaoskuse kujundamine eeldab harjutamist ja koostööd õpilasega, keda tuleb õpetada kirjutama väljendusrikkalt ja heas keeles. Kui õpilasel puuduvad sõna kohta taustteadmised, on kasutamine raskendatud ning tekstides kajastub vaid üks variant (*Ta ütles. Ema ütles. Mart ütles.*) Need on sõnarühmade verbaalsed prototüübid, sest lapse sõnavaras pole kinnistunud sõna laiem tähendus (*ütles – mainis, lausus, selgitas, pajatas, kõneles*). Seetõttu peab sõna tähendus esinema harjutustes mitmes situatsioonis ja erinevas kontekstis (Karlep, 2003) ning õpilast tuleb suunata otsima sõnadele sünonüüme erinevatest allikatest. Sõnavaraline töö on osa igast ainetunnist. Sõnavaraõpetuse ülesanded Karlepi (2003) järgi on: sõnavara laiendamine, sõnatähenduse täpsustamine, sõnade aktiveerimine. Järk-järgult omandab laps võime keele vahendusel oma mõtteid väljendada (Krull, 2001). Lausete koostamisel on vajalik *baaslausete* (lihtlause, milles on lause pealiikmed) moodustamise oskus. Korrektsete lausete moodustamisel on vaja:

- ära tunda sõnad;
- mõista nende tähendust;
- saada aru korraldust väljendavast lausekonstruktsioonist (Karlep, 2003).

Koolis õpib laps lugema ning kirjutama. Need kaks tegevust on omavahel tihedalt seotud ja õpetamisel tuleb tähelepanu pöörata mõlemale. Alati peab õpetus olema üles ehitatud kergemalt raskemale ning lapse arengut arvestades. Kui esimeses kooliastmes on lause põhistruktuur omandatud, siis saab teises kooliastmes oma lausestusoskust laiendada. Põhikooli teises astmes (4. – 6. klass) jõuab enamik õpilasi kirjaoskuse faasi. Õigekirjaoskused on enamasti omandatud, raskusi valmistab tekstisidusate lausete koostamine ja tekstilõikude seostamine. Nüüd tuleb pühenduda teksti kvaliteedi parandamisele ja oma huvidega seotud teemade uurimisele. Selle kooliastme õpilaste kirjatööd peegeldavad nende pärismaailma kogemusi, suundumusi ja teadmisi. Mõnel juhul suudab laps tajuda ka isikut, kellele ta kirjutab ja vastavalt sellele korrigeerib ka oma teksti. Olulised täiendused on toimunud õpilase sõnade õigekirjas ning sõnavaras. On tunda isiklikku kirjutusstiili ja tekst on arusaadav (Uusen, 2006a). Õigekirjareeglid peavad olema omandatud ja neid tuleb pidevalt rakendada. Sel juhul on tekstiga võimalik vabamalt ümber käia ning tulemus on huvitav ja arusaadav kirjatöö. Õpilaste kirjatöodes tuleb probleemina esile lõikude seostamine, sõnade järjekord lauses ja sõnavara, kus peegeldub igapäevaelu släng ja kõnekeel. Vähe esineb laiendatud lihtlauseid. Seetõttu on õpilase teksti kujundamise oskus nõrk ning keelekasutuses kohtab tihti vaeglauseid ehk lühivastuseid

(*Oli küll, sest oli arukas*), mis on õpilastele meeltemööda. Keele struktuuriga need laused vastuolus ei ole, kuid lausel peab olema alati vastav kontekst, mis eeldab sõnavara mitmekesisust. Õpilase sõnavara täiustub, kui ta pöörab tähelepanu *sünonüümidele* ehk samatähenduslikele sõnadele ja samuti *homonüümidele*, teisisõnu sõnadele, mille kirjapilt on sama, aga tähendus erinev ning *antonüümidele*, täpsustatult vastandtähdusega sõnadele. Uus sõna kinnistub lugemistekstide abil, aga ka oma kirjatöösse sobivaid sünonüüme, homonüüme ja antonüüme otsides.

Näiteks *Tammiku osteti ära. Nüüd oli neil siis oma suvekodu. Mis sellest, et riimas-räämas. Aga neil oli päris oma maja. Ja mitte ainult maja. Oma talu: mitu hoonet, suur õu, rohtaed õunapuude ja marjapõõsastega, lisaks veel metsatukk ja kadakane niit.*
Reet Made „Salaroheline hiis”

Tabel 1. Sidususvõtte näiteid Reet Made teksti „Salaroheline hiis” põhjal

Sidususvõte	Sõna	Näide teksti põhjal
täielik kordamine	maja	maja
osaline kordamine	oma maja	ainult maja
sünonüüm	maja	talu
sünonüüm	maja	suvekodu

Teksti struktuur moodustub peateema ja allteemade vahelistes seostes (Karlsson, 2002). Seda aitavad kujundada *sidendid* (ning, ega, ehk, või, ka, vaid, justkui, kes, mis, missugune, milline, kus, millal, kuidas) ja muud *seosesõnad* (Ehala, 2000; Kasik, 2007):

- *lisavad*: ja, lisaks, niihästi...kui ka, samuti, peale selle, teisisõnu, ka edasi, teisiti öeldes, niisama oluline, tuleks lisada, võiks nimetada veel;

Näiteks *Elas kord Boss ehk teisisõnu koer nimega Boss.*

- *vastandavad ja möönvad*: aga, kuid, ent, ometi, teisalt, vastupidi, sellest hoolimata, selle asemel et, kuigi, ehkki, ei...ega, mitte...vaid, seevastu, tõsi küll, teiselt poolt, nagu ka, kui, võrreldes, vastupidi, omakorda;

Näiteks *Teisalt on ka hea uude kooli minna.*

- *seletavad*: sellepärast, sest, sest et, niisiis, nimelt, nii, kuna, järelikult, siit järeldub, seetõttu, sel põhjusel, sellest tuleneb, osutab sellele;

Näiteks *Mina arvan, et inimene on looduse vaenlane, sest ta reostab seda kogu aeg.*

- *tingimusi esitavad*: kui, juhul kui, siis kui, sel juhul, eeldades et, nii kaua kui, kui vaid, kui võimalik, tingimusel et;

Näiteks *Siis kui kääbikutel on õhtusöök baaris, saavad nad juttu ajada ja küla uudiseid teada.*

- *täpsustavad*: nagu, näiteks, muu hulgas, eriti, kõigepealt, nimelt, õigupoolest, ennekõike, eeskätt, seega;

Näiteks *Jukil oli tarkust ja mõistust küllaga, siis kõigepealt mõtles ta välja plaani, kuidas lõksust pääseda.*

- *järjestavad*: kui, siis kui, samal ajal kui, seni, enne kui, niikaua kui, kuni, esiteks...teiseks, seejärel, kõigepealt, samal ajal, samas, ühtlasi, järgmiseks, lõpuks, varem, viimasena, edaspidi;

Näiteks *Seejärel tuli telefonikõne selle kohta, et Jessie on nende juures.*

- *rõhutavad*: nagu öeldud, teisiti öeldes, teisisõnu, täpsemini, niisiis, nimelt, tõepoolest, kahtlemata, ilmselgelt, vaieldamatult;

Näiteks *Nimelt oli ta enda peale väga pahane ja seetõttu läks koju.*

- *kokkuvõtavad*: lõpuks, lõpetuseks, kokkuvõtteks, kokkuvõtlikult, lühidalt öeldes, resümeerides, niisiis, üldiselt, üldjoontes, on selge, et;

Näiteks *On selge, et enam ei võistle nad võõra põllu peal.*

Näited on võetud 4. – 6. klassi õpilaste töödest.

II kooliastmes võib õpilase kirjaliku väljendusoskuse arendamiseks kasutada alljärgnevaid meetodeid: konspekterimine; kava koostamine; lühikesed teesid (peamised mõtted); märkmete tegemine; õpimapp; essee (Salumaa & Talvik, 2003). Eesti keele õppimine II kooliastmes kasutatavate õppematerjalidega võimaldab kasutada järgmisi meetodeid: individuaalne töö, referaadi koostamine, probleemõpe, vestlus, diskussioon, rühmatöö, selgitus, rollimängud, demonstreerimine, harjutamine, mängud, paaritöö, projektõpe (Loim, 2010). Paljud tööd eeldavad, et õppija teeb eelnevalt oma mõtetest mustandi, mis võib olla ka näiteks ideekaart. Tekstiga töötades on oluline teksti mõistetavus. Õpilasele sobib käibekeel, mitte teaduskeel (Kauppinen & Laurinen, 1984). Iseseisvat tööd on huvitavam teha rühmas, kus igal õpilasel on oma kindel tööloik, millest pärast rühmas kujundatakse tervik. Edukas tekstilooe eeldab

vajalikke teadmisi ning oskust neid kasutada (Karlep, 2003). Tekstiloomes peab realiseeruma lausetevaheline sidusus (Soodla, 2004). Järk-järgult täiustuv keele kasutamise võime ja kogemus oma mõtete väljendamisel tagab kvalitatiivsed muutused laste mõtlemises (Krull, 2001). Sõnade ja kombinatsioonide kooskõla muudab teksti kõige liigutavamal ja efektiivsemal kujul arusaadavaks (Johnstone, 2004). Vaatluse all peaksid olema ka vananenud sõnad, mille kasutusala on piiratud. Hea kirjatöö peegeldab alati, et autor on viimistlusega vaeva näinud (Kasik, 2007) ja otsinud sobivaimad alternatiivid väljendatava osas. Seetõttu on tulemus nauditav ja huvitav lugeda.

Teise kooliastme õpilasele valmistab raskusi mõtete järjestamine toimumise järjekorras ja teksti seostamine. See eeldab õpilaselt täit tähelepanu ja on raske. Abistab pildiseeria põhjal jutu koostamine. Tervikliku teksti puhul peab mõte teema piirides hargnema. Teksti koostamisel avaldub õpilase arusaamine kirjutusprotsessist (Karlep, 2003). Õpilaste moodustatud laused on enamasti lihtlaused. Lausete pikendamise asemel, vältimaks lohisevate lausete teket, võib baaslauseid ühendada sidususvahenditega. Teksti terviklikkusele aitab kaasa lausestusoskus. Kui lause esineb teise lause osana, on tegemist *alistussuhtega*. (*Oma vigu analüüsimata kirjutas ta endiselt kehvasti.*). Peamõtte saab kõrvalseikadega ühendada alistusseosega (põhjedused, asjaolud) (Ehala, 2000). Kui lause või lause osa on samaväärne, on tegemist *rinnastussuhtega* (Häkkinen, 2007). Rinnastavat lauset (*Simo kirjutas, Raimo laulis ja Tanel jutustas.*) esineb õpilaste tekstides tihti. Verbi pöördeline vorm ja selle juurde kuuluv nimisõna moodustavad lihtlause, mille osad on omavahel sõltuvussuhetes. Tüüpiline lihtlause sisaldab ühte verbi. Lihtlausete osade alistava ühenduse korral on tegu õpilase hea sõnavaraga. Näiteks *Lisaks akordionile mängib ta ka klaverit.*

Tabel 2. Eesti keele neutraalne lauseliikmete järjestus

Subjekt - S	Verb -V	Objekt - O
alus	öeldis	sihitis
Paula	mängis	palli.

Teksti koostamisel on oluline kui palju on õpilane lugenud või kirjutanud eriliigilisi tekste. Seetõttu tuleks leida huvitavaid, uusi ja mitmekesiseid võimalusi, et mitte kogu aeg lasta teha samalaadilisi kirjutisi, mis ei arenda õpilast ning kui tekivad raskused, ei suudeta neid lahendada loovalt, sest eelnevalt ollakse tegeletud vaid ühesuguste tekstide moodustamisega (Indrisano & Squire 2000). Õppijal peaks olema võimalik tutvuda esseega, kirjeldusega, äri- ja erakirjaga (Kärtner, 2000), et omada võimalust kirjutada selles vormis, milles ollakse parim (Uusen, 2002).

Teksti liikidest (II kooliastmes: tarbe-, teabe-, meedia- ja ilukirjanduslik tekst) on õpilasele kõige raskem teabetekst.

1.4. Teksti töötlemine

Lapsed vajavad aega oma elust kõnelemisel, joonistamisel ja kirjutamisel, et õppida järjest paremini väljendama seda, mida nad tunnevad ja mõtlevad. II kooliastmes õpitavaid õigekirjareegleid tajub laps hästi harjutuses, kus esinevad vaid ühe teema kohta käivad küsimused. Tekstis, kus tuleb käsitleda kõiki õpitud oskusi korraga, ei ole kirjutamine kerge. Probleeme esineb teksti liigendamise osas ja lausepiiride määramises. Tähelepanu nõuavad ka asendussõnad ning sünonüümid.

Näiteks laused liigsete sõnakordustega

Esimeses osas oli tegelane Entu, kes koolist välja saadeti. Entu saadeti sellesse internaatkooli, kus hakkas ka Kadri käima. Entu päästab Kadri elu ja saab raamatu lõpus surma.

Näiteks laused seostamisel kasutatud asesõnadega

Rasmus oli väike poiss, kes oli terve elu elanud lastekodus. Ühel päeval ta põgenes ja kohtas tee peal Oskarit.

Näited on võetud 4. – 6. klassi õpilaste töödest

Laps paneb enam tähele kirjalikult, mitte suulist kõnet. Kui suulise kõne puhul võib õpilane olla hooletu keelekõlas orienteeruma, siis kirjaliku teksti puhul keskendub ta enam õigete tähtede valikule (Brügelmann, 1984) ning grammatikale. Teksti sisu jääb sel juhul tagaplaanile, kuid kirjutamisõpetus on orienteeritud kirjutamisprotsessi mõistmisele. Laps võib teada reegleid, kuid unustab neid järgida. Individuaalset abi vajab meie koolides järjest suurem hulk õpilasi. Harjutaval ning kinnistaval eesmärgil tuleb korduvalt teha harjutusi lõikude seostamise, kirjavahemärkide, õige sõnade järjekorra, ja sõnavara kohta. Korduvalt tuleks käsitleda teemasid, milles lapsed sagedamini eksivad (Uusen, 2006b). Teema võib olla hea, sõnu küllaldaselt, aga kui tekst on halb või seosetu, siis see ei täida oma ülesannet (Johnstone, 2004) ning õpilane tuleb oma mõtteid teisel kujul väljendama suunata. Paljusid eri tüüpi lõike saab seostada sidelõigu abil. Sageli kasutatakse selleks üksikuid lauseid, fraase või sõnu, mis seovad teksti osasid omavahel (Ehala, 2000).

Pideva tähelepanu juhtimise järel kujuneb õpilasel kirjalik eneseväljendus, mis toetub õigekeelsusele. Lapse vea puhul tuleks õpetajal toetuda kontekstile (Karlep, 2003). II

kooliastmes on kasutatav võimalus, kus igas lauses on mõni varasemast tuttav element, millega seotakse uus väide. Kasik (2007) toob näitena:

Tartu on Eesti vanimaid linnu. Teda mainiti esimest korda juba ligi 1000 aastat tagasi. Tartus elab ligi 100 000 elanikku. Seal on ka Eesti vanim ja tuntuim ülikool.

Õpilase tekst võib olla tähenduselt ja vormilt kokku sobimatu. Sellisel juhul on see tingitud lüngast *lausetajus*, mis on tähenduse ja vormide vaheline seos, millest õpilane iseseisvalt aru ei saa. Siis laps ei üritagi tajuda. Esimesed harjutusteksti laused peavad olema lühikesed. Edu tuleks lauseid vähehaaval pikendades (Leiwo, 1982) ja seostades. Õpilast tuleb harjutada oma tekstiga tööd tegema (Uusen, 2006a). Kirjutamisel tuleb toimida vastavalt õpilase võimekusele: tublimad järjestagu ja liigendagu oskuslikult terve ülesanne, nõrgemad tegelegu lühilaaadsete kirjutistega, mis julgustaks last tööle oma võimete piirides (Keravuori & Mäenpää, 1982). Õpilaste tähelepanu peab juhtima sellele, et lause keskmes on harilikult nimisõna. Tüüpilises traditsiooniliselt kasutatavas lihtlauses on alus, öeldis ja sihitis. (näiteks *Poisid kirjeldavad juhtunut.*). Pikema lause moodustamise korral esineb lausepiiri määratlematust ja sõnade järjekorra segiajamist.

Näiteks lause vale sõnastusega

Kadripäeval on 50 õpetlast jäid oma teadmiste poolest alla Katariinale.

Näiteks lause õige sõnastusega

Kadripäeval jäid 50 õpetlast oma teadmiste poolest Katariinale alla.

Näited on võetud 4. – 6. klassi õpilaste töödest

Uuseni uuring (2001) tõestab, et 28% eesti keele tunni ajast kulutavad õpetajad õigekeelsuse harjutamisele. Palju tehakse lünkharjutusi. Lausekonstruktsioonide õpetamine ei seisne lünkharjutuste tegemises. Korrekatuuriharjutused näiteks eeldavad leksikaalselt sobimatute sõnade kustutamist tekstilausetest või kõnekeelse/vananenud kõnepruugi asendamist kirjakeelsega (Soodla, 2005). Tööd tuleb teha kirjatöö arendamise ja analüüsiga. Kui õpilane kirjutab keelendi valesti, vältida meetodit: *Loe nii, nagu sa kirjutasid*, sest see harjutab valesti kirjutatud teksti lugema. Õpilasel võib olla silmamälu ja talle jääb meelde vale variant. Laste töödes esinevate vigade põhjus võib tihti olla vähene kirjutamine. Oskus kinnistub harjutamise tulemusel. Kirjutamisest on tihti abi õpitu kinnistamisel või kordamisel (Kärtner, 2000).

Kirjaoskuse saavutamine II kooliastme lõpuks on tingitud tekstiõpetuse lähtekohtade omandatusest ning pidevast rakendamisest.

2. KIRJALIKU VÄLJENDUSOSKUSE ARENDAMINE KOOLIS

2.1. Aktiivõppemeetodid

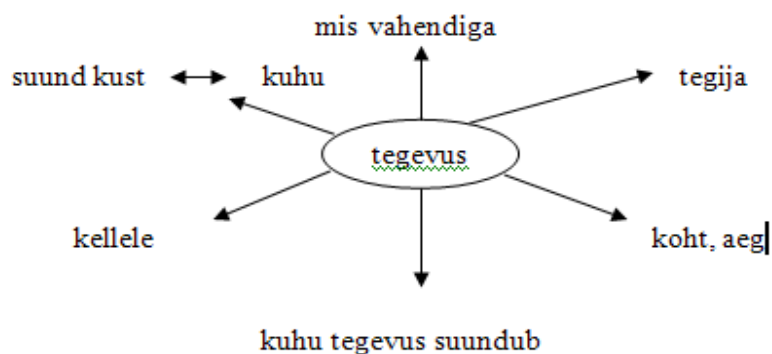
Uued ideed eesti keele õpetamisel on alati asjakohased ja innustavad õpilasi teksti koostamisel lähenema teemale teisiti. Loominguliste tööde puhul on oluline sissejuhatus. Kui tegevust huvitavalt selgitada või juhendada, tekib soov oma mõtteid ja oskusi rakendada. Avatud Meele Instituudi kursuse “Lugemine ja kirjutamine iseseisva mõtleja kujunemiseks” läbimine annab ideid, et vältida õpilaste ühekülgset harimist. On hea teada huvitavaid meetodeid, mida kasutada juhul, kui õpilased kipuvad tunnis väsima. Need võtted panevad klassi õpilased vestlema, arutlema, kirjutama ja süstematiseerima. Nad annavad lastele võimalusi liikumiseks ja on tavapärasest huvitavamate lahendustega. Aktiivõppemeetodite puhul on hea, kui esmalt käsitletav meetod koos õpilastega kord läbi teha ning alles siis õppida ainet uut moodi. Kasutades tundides aeg-ajalt aktiivõppemeetodeid, on tunda õpilaste tunnist osavõtu aktiivsuse kasvu. Iseseisva mõtlemise ja huvi äratamise korral on õpilane meeleldi täheseosetehnik, vanade kirjade dešifreerija, sõnade leiutaja, nähtamatu tindi segaja või erinevate kirjatüüpide kirjutaja (Kovács, 2005). Ajurünnak, ideekaart või muu aktiivõppe võimalus annab võimaluse kõiki mõtteid õigena käsitleda. Vaba kirjutamise puhul on oluline kõik nii kirja panna, kuidas parajasti pähe tuleb. Seejärel tehakse tekstitöötlus. Tähelepanuväärne on pikkade kirjatööde väiksem vigade arv võrreldes lühikeste kirjalike tekstidega (Müürsepp, 2006; Uusen, 2006b).

Õpilase kirjatöös esineb sõnu, mis väljendavad emotsioone kirjutaja veendumuste ja hoiakute osas ning see lisab omapära, mille poolest nii mõnigi töö tuleb teiste seast eredalt esile. Seda esineb sündmustest pajatavates lugudes ja õpilane, kellel on laiem silmaring, toob oma arvamuse alati välja. Kirjutist on huvitav lugeda, kui seal esineb mingi omapoolne nägemus antud teemast. Uuseni (2002) arvates võib õpilane ise aktiivselt oma kirjatööd edasi arendada järgnevalt:

- parandada kaasõpilase tööd;
- õpetajaga koos midagi lisada või ära võtta;
- töö üles riputada ja kaaslastel seda muuta lasta.

Sobilik on pisike uurimistöö, näiteks klassikaaslaste lemmikloomadest, lemmikraamatutest, oma tuttavate või sõprade hobidest (Uusen, 2002). Jälgida tuleb ka võimetekohasust. Uurimistöö valmimise järel saab loengu pidamise puldi tagant soovi korral oma töö suuliselt esitada. Teha tuleks seda sellepärast, et kirjatöö avalikustamine paneb õpilase ennast parandama ja oma vigu korrigeerima. Ei tohi alahinnata isikut, kes on nõus lugema ja analüüsima autori arvates valmis

tööd. Tihti tulevad nii ilmsiks vead, mida kirjutaja ise enam ei näe (Johnstone, 2004). Kui laps ei väljendu loovalt, on Kidroni (1999) arvates põhjus järgnevas: madal motivatsioon, kehv keskendumisvõime, mõttejäikus, autoriteedilummus, valitsev suhtumine ülemvõimu, ebaõnnestumise hirm, tõsimeelsus või liigne enesekindlus. Aitavad aktiivõppemeetodid, mis täiustavad inimese mõttemaailma. Mida rikkam on inimese keel, seda selgemalt suudab ta end väljendada (Rumberg & Uljas, 2002). Paljud tööd loovuse arendamisel põhinevad tekstil. Tekstist parema ülevaate saab paljundatud tekstis olulise info alla joonimisel. Seejärel on kergem koostada ülevaadet tähtsamast. On palju lapsi, kelle jaoks on sõnaline väljendus raskem kui joonisel kujutamine (Eisen, 1985). II kooliastme õpilane teeb meelsasti tööd tabeli, graafiku, ideekaardi või pildiga, mis on teistsugune lähenemine kirjutama asumisele. Kauppinen ja Laurinen (1984) soovivad näiteks alljärgnevat skeemi :



Joonis 1. Kirjutamist alustades võib kirjutatavad ideed paigutada süsteemselt ideekaardile (Kauppinen & Laurinen, 1984)

Õpilase kirjalikku eneseväljendust innustab erinev lähenemine kirjutamisele. Hulgaliselt on tunni ilmestamise materjale pakkunud Uusen (2006a) ja Kärtner (2000).

Winnicoti sodimise mäng. Üks laps teeb paberile joone, teine teeb sellest eseme või looma. Osad vahetatakse. Kui seda mängu ühel suurel paberil mitu korda mängida, võib sodimistest pilt välja tulla. Pärast räägib kumbki oma loo sellest pildist (Helenurm, Pehk, Tomberg, & Visnapuu, 2001). Kui lastel on selle mänguga huvi äratatud, sobib siit kirjutamisega edasi minna.

Sõnade salat. Mängujuht on valmistanud nõu, milles on hulk paberile kirjutatud sõnu. Need laotakse laiali ja lapsed kirjutavad nendest seostatud jutu (Kovács, 2005).

Protsesskirjutamine. Meetod sai alguse Ameerikast. 1970. aastatel uuriti õpilaste halva kirjutamisoskuse põhjusi ja töötati välja protsesskirjutamise põhimõtted:

- *Häälestamine.* See etapp on mõeldud mõttejooksu ergutamiseks, läbimata seejuures tervet protsessi.
- *Kavandiline kirjutamine.* Selle etapi eesmärk on võimalikult paljude meeles mõlkuvate asjade paberile saamine. Näiteks kirjutada 3 – 15 minutit järgemööda reeglitele mõtlemata. Kui mõte jääb katki, kirjutadagi “Mida ma veel kirjutatan?”
- *Tagasiside hankimine.* Tekst tuleb aeglaselt kellelegi ette lugeda ja märkused teksti alla kirjutada.
- *Viimistlemine.* Kirjutaja loeb ja kirjutab teksti uuesti. Uuesti kirjutada võiks suurte reavahedega, kuhu korduval lugemisel saab üht-teist veel lisada.
- *Toimetamine.* Tööle antakse lõplik kuju ja vorm.
- *Õigekirjutus.* Õpilane parandab õigekirjavead.
- *Hindamine.* Õpetaja võtab nüüd hindamisel arvesse kogu protsessi. Kas töö paranes ja kas kirjutaja õppis midagi. Tähtis on kirjutaja areng.
- *Publitseerimine.* Võimalusel (kui töö ei ole väga isiklik) võib kirjutist esitada naaberklassile, panna välja seinalehes (Uusen, 2002).

Loovkirjutamise võtted saavad tekitada ja säilitada huvi kirjutamise vastu (Mark, 2004), mis kipub lastel kaduma kui tehakse ainult mehhaanilist ära kirja. Mõtted tekivad juhul, kui kedagi ei naeruvääristata ja kus ei valitse ainuõige vastuse mentaliteet. Siit tuleb järeldada, et loovuse arendamisel on tarvis sallivat õhkkonda. On vahe kõikelubamisel ning arvamuste paljususe tunnustamisel (Meredith, Steele, Temple, & Walter, 1998). Kirjutamine on võimas õppimise vahend kõikides õppeainetes. Ta mõjutab inimese eneseteadvust ning ühiskondlikus plaanis suurendab vastastikust mõistmist ja kollektiivi kujunemist (Meredith et al. 1999).

2.2. Õppevara

Eesti keele metoodikas peetakse kirjaliku keelekasutuse arendamisel sobivaks töövõtteks lausete ühendamise harjutusi. Õppematerjal peegeldab korrastatud mõtteid, teadmisi ja kogemusi. Õppevara autor arvestab õpilase, kui teksti vastuvõtja, teadmistega (Kauppinen & Laurinen, 1984). Tekstilooma õpetamisel on Karlepi (2003) sõnul oluline: teksti sisuline ja formaalne sidusus, terviklikkus, teema ja peamõte. Tekstitöötlusteks loimida erinevate õppeainete materjale. Kirjalik tekst on kõne teiste jaoks, eelkõige peab see olema lugejale mõistetav (Põhikooli ja gümnaasiumi riikliku õppekava üldosa tööversioon, 2006). Õpilase panevad kirjutama ülesanded, mis on elu- ja lapselähedased: sellised, mida inimesed igapäevaelus kirjutavad (kirjad, märkmed, luuletused, arvamused, reklaamid). Õpilase kirjatöö

sisukust parandab ka rohkete laienditega lausestruktuuride moodustamise süstemaatiline õpetamine. Kõige raskem töö õpilasele on ise millegi välja mõtlemine. Õppija ja õpetaja abilise on õppevara, lisa pakuvad ka interneti keskkond ja õpetaja koostatud tööülesanded. Töö peab olema järjepidev, vigu analüüsiv ning uues kontekstis rakendatav. Õppekava eeldab harjutuste loovat sisu, mitte hulgaliselt lünkharjutusi, mida sisaldas enamik töövihikuid 2003/04. õppeaastal (Soodla, 2004). Kirjastuse Koolibri 4.–6. klassi eesti keele töövihikutes oli 2003/04. õppeaastal lünkharjutusi 59%, kirjastuse Avita töövihikutes 57% harjutuste koguhulgast. Äärmiselt vähe esines töövihikutes lausete ühendamise harjutusi. Lausete analüüsi ja sünteesi ülesandeid 4.–6. klassi Avita töövihikud peaaegu ei sisaldanud. Koolibri õppematerjalides oli vaid üksikuid nimetatud lausetasandi ülesandeid (Soodla, 2004). Jutukirjutamise ning eneseväljendusoskuse õpetust võiks Koolibri õppevaras enam olla (Loim, 2010).

2008/09. õppeaastal on õpilastel ja õpetajatel kasutada palju erilaadilisi õppematerjale. Õppekomplektide hulka on tulnud palju uusi huvitavaid autoreid, kelle materjalidega meeldib töötada nii õpilastel kui ka õpetajatel. Kõige vähem koostab õpilane tarbeteksti. Seda on tarvis rohkem käsitleda, sest nimetatud tekstiliigi korral peab kirjutaja suhtuma ainesse objektiivselt, keel peab olema asjalik ja emotsioonideta. Antud juhul arendab õpilane kokkuvõtlikku tekstikoostamise oskust, kus kasutab kõigile arusaadavaid täpse sisu ja neutraalse tähendusega sõnu. Vajalik on harjutada olulise ja ebaolulise eristamist (Kasik, 2007). Õppeaastate jooksul lisanduvad tasapisi uurimused, sotsiaalsed ained ja kirjandus (Uusen, 2002), milles õpilase kirjalik eneseväljendusoskus areneb edasi.

2.3. Õppevara analüüs

II kooliastmes on eesti keeles kaks varianti uuemaid õppekomplekte (Bobõlski, & Puksand, 2005-2007; Sarapuu, Piits, Urmet, & Vanamõlder, 2004-2007), mis järgivad järjepidevuse ja õppekava nõudeid. Koolides õpitakse ka vanade õppematerjalide uue parandatud trüki järgi. Uuema õppematerjali keelepeatükkides on grammatika- ja õigekirjateemad tihedalt seotud tekstiõpetuse ja tekstiloomega. Näiteks otsekõne kirjavahemärke õpitakse ise dialooge kirjutades. Vastandsõnade teema juhatatakse sisse teksti analüüsides. Algustäheortograafia temaatika korral on õpilasel võimalus ise etteütluse tekst koostada ja see õpetajale anda. Ilmakaardi abil tuleb ilmasteade kirjutada. Mõtete kogumist aitavad pidepunktid, millest vastav tekst võiks koosneda, et sellele kirjutamise ajal tähelepanu pöörata. Tekstiloomes tegeldakse nii kirja, jutu kui ka lihtsa teabeteksti kirjutamisega.

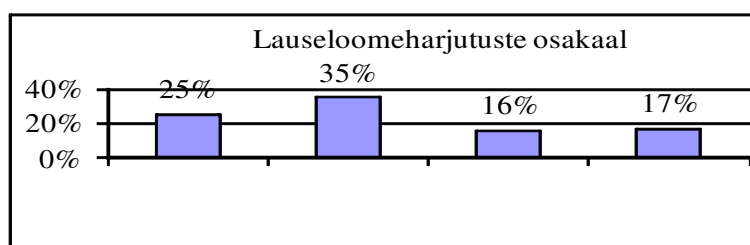
2007/08. õppeaastal küsitlesin Eestimaa 24 keskkooli eesti keele ja kirjanduse õpetajaid õppematerjali valiku osas. Analüüs õppevarast käsitleb töövihikute harjutusi, sest õpikute

harjutused tuginevad tekstile. 2007/08. õppeaastal kasutati kõige uuemat (Sarapuu et al., 2007) õppevara 17s küsitatud koolis. Varasemate aastate õppematerjali kasutajad planeerivad lähiajal õppekomplekti väljavahetamist (Sarapuu, et al., 2007) õppevara vastu, sest see on kaasaegsem ning õpikukomplektis on keel ja kirjandus eraldi nagu aine tuleb käsitlesele ka vanemates klassides. Kui võrdlesin 2003/04. õppeaasta (Soodla, 2004) ja 2008/09. õppeaasta 4. – 6. klassi eesti keele töövihikuid (Tabel 3.), selgus, et kirjastuse Koolibri eesti keele töövihikutes oli 2003/04. õppeaastal 144 tekstiloomeharjutust. 2008/09. õppeaastal oli samade harjutuste hulk 103. Avita kirjastusel oli 2003/04. õppeaastal tekstiloomeharjutusi 192, 2008/09. õppeaastal vastavalt 100 tekstiloomeharjutust. Seega on tekstiloomeharjutuste hulk aastatega kahanenud. Selgitada saab seda ka sellega, et 2003/04. õppeaasta eesti keele töövihikutes uuriti ka üksikute lausete koostamise harjutusi. Seetõttu oli tekstiloomeharjutuste hulk suurem. Käesolevas magistritöös käsitletakse tekstiloomet kahe või enama mõtteliselt seotud lause põhjal. Seetõttu ei läinud 2008/09. õppeaasta eesti keele õppevara tekstiloomeharjutuste hulka töövihikutes näiteks harjutus, kus oli tarvis moodustada vaid üks lause. Kõigi õppeaasta jooksul tehtavate töövihiku harjutuste osas oli 2003/04. õppeaastal lauseloomeharjutusi Koolibril 25% ja Avital 35%. 2008/09. õppeaastal oli töövihiku harjutuste koguhulgast lauseloomeharjutusi Koolibril 16% ja Avital 18%.

Tabel 3. Lauseloomeharjutused 4.-6. klassi töövihikutes

Kirjastus/aasta	Lauseloomeharjutuste		Harjutuste koguarv
	Lauseloomeharjutuste osakaal	arv	
Koolibri 2003/04	25%	144	586
Avita 2003/04	35%	192	548
Koolibri 2008/09	16%	103	637
Avita 2008/09	17%	100	599

Jagades 2008/09. õppeaasta lauseloomeharjutuste koguarvu 103 (100) (Tabel 3.) õppeaasta 35 nädalaga, on õpilasel igal nädalal tarvis teha 3 (3) töövihiku harjutust, mis abistavad teksti koostamisel.



Joonis 2. Lauseloomeharjutuste protsent harjutuste koguhulgast

3. UURIMUSLIK OSA

3.1. Metoodika

Kahes maakoolis ja kahes linnakoolis tehti eksperiment valitud 4. – 6. klassi õpilastele. Kvantitatiivses uurimuses kirjutasiid eksperiment- ja kontrollrühmade õpilased töö, milles olid abistavad harjutused ja teksti koostamine. Õpilase töölehel oli harjutus, mis suunas õpilast kasutama erinevaid sidendeid. Sageli esineb II kooliastme õpilaste töödes sidendeid *ja, ning, siis*. Eksperimendi töölehe esimeses harjutuses oli soovitatud kasutada järgnevaid sidendeid: *ning, ega, ehk, ka, vaid, justkui, kui, nagu, kes, nimelt, mille, eriti, peale selle, kus*. Soovi korral võis kasutada enda valitud sidesõna. Teine harjutus keskendus sõnade korduse vältimisele. Oli toodud kolm lauset, milles esines sõnade kordus. Õpilane pidi kasutama lausete muuteoperatsioone. Kolmas harjutus töölehel oli etteantud teemal kirjutamine, mille juhises olid soovitusel kirjeldava teksti koostamiseks ja ka lihtsalt tähelepanelikkuse suhtes. Näiteks *Püsi teema juures*. Õpilaste kirjalikes töödes vaadeldi nelja tüüpi lauseid; jälgiti teksti terviklikkust, lausepiiride olemasolu ja koostatava teksti õiget sõnastust. Kirjatöös uuriti õpilase lausete arvukust ning arvutati keskmine õigete lausete arv ühe õpilase kohta. Eksperimentrühm tegi protsessi keskel lisaharjutused, mida ei analüüsitud. Analüüsiv õpilase töö oli eksperimendi alguses ja lõpus sama. 4., 5. ja 6. klassi ülesanded erinesid harjutuste sisu poolest, töö juhised olid kõigile ühesugused. Kirjutamine valitud õpilasarühmades toimus õppetunnis. Eksperimentaalperiood kestis 2 kuud ja oli taotluslik, sest õpilasel püsis meeles ka eelmise töö tegemine.

3.2. Valim ja mõõtevahendid

Uurimuse valim koosnes kahe maakooli ja kahe linnakooli 4. – 6. klassi õpilastest. Eksperimentgrupi maal moodustasid 57 ja kontrollgrupi maal moodustasid 48 II kooliastme õpilast. Eksperimentgrupi linnas moodustasid 49- ja kontrollgrupi linnas 58 II kooliastme õpilast. Eksperimentgrupis oli 106- ja kontrollgrupis 106 õpilast. Jaanuaris-veebuaris 2009 harjutati eksperimentgrupis 3 korda lauseloomeharjutusi ja etteantud teemal kirjutamist. Kontrollgrupis tegid õpilased töö eksperimendi alguses ja lõpus. Uuring andis tulemused klassiti (4., 5. ja 6. klass), eksperiment- ja kontrollgrupi vaheliselt ning maa- ja linnakooli osas. Kogu eksperiment hõlmas neli neljandat, neli viiendat ja neli kuuendat klassi. Eksperimendi kirjatöid analüüsiti eriliigiliste lausete (lihtlausete, sh koondlause ja lihtsamate liitlausete sh põimlause ja rindlause) ja teksti koostamise (teksti terviklikkus, lausepiiride olemasolu ja õige sõnastus) osas. Üksüheselt polnud võrreldavad laused ning teemad eksperimendi töödes, kuid analoogsed olid kõik

kirjatöö juhised. Kasutatud töölehed olid koostatud töö autori poolt lähtudes õppekavast. Empiirilise uurimuse tulemused analüüsi:

- eksperiment- ja kontrollrühma võrdlusena;
- maa- ning linnakooli võrdlusena.

3.3. Põhimõtted ja meetodid

Kehtiv õppekava (2010) kohustab õpilast 6. klassi lõpuks eesti keele

Tekstiloomes:

- tunda kirjutamise põhietappe;
- jutustada, kirjeldada ning arutleda suuliselt ja kirjalikult, vormistada korrektselt kirjalikke tekste;
- kirjutada eesmärgipäraselt loovtöid ja kirju (ka e-kirju ja sõnumeid), osata leida ning täita lihtsamaid planke ja vorme; avaldada viisakalt ning olukohaselt oma arvamust ja seisukohta sündmuse, nähtuse või teksti kohta nii suuliselt kui ka kirjalikus vormis;
- kasutada omandatud keele- ja tekstimõisteid tekste luues ning seostades.

Õigekeelsuses ja keelehooldes:

- moodustada ning kirjavahemärgistada lihtlauseid, sh koondlauseid ja lihtsamaid liitlauseid;
- rakendada omandatud keeleteadmisi tekstiloomes.

Kirjutamisoskuse suunamisel koostati järgnevad harjutused: baaslausete ühendamine, teksti korrigeerimine ja teksti koostamine. Need harjutused on tarvilikud sellepärast, et muuteoperatsioonide puudulik valdamine on põhjus, kui laps koostab ainult baaslauseid või neile lähedasi struktuure (ahellause, koondlause) (Karlep, Plado, Tõnurist, 1999). Käsitatud lauseliigid ja vaadeldud tekstiõpetuse lähtekohad on II kooliastme keeleõpetuse teoreetiline alus. Analüüs hõlmas õpilase koostatud teksti, millest nähtus ka samal töölehel olevate suunavate harjutuste mõju koostatavale tekstile. Praktiline osa viidi läbi harjutustena õppetunnis.

3.4. Eksperimendi tulemused ja arutelu

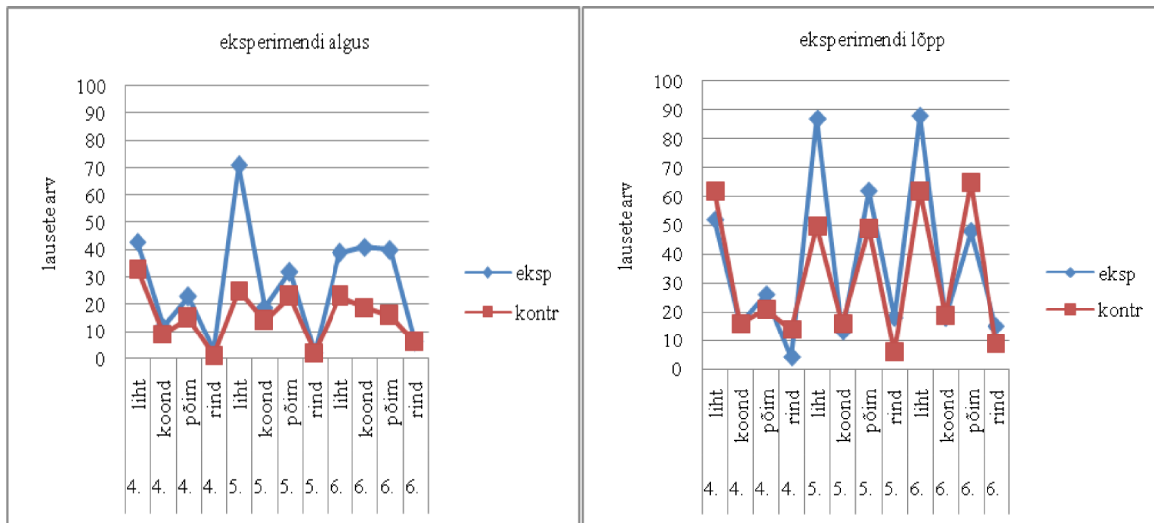
Kogutud andmed andsid ülevaate uuritud II kooliastme õpilase kirjalikust eneseväljendusest. Vaadeldud õpilaste kirjatöodes peegeldub sõnavara vähesus, esineb kõnekeele mõju. Palju on lihtlauseid, sõnakordusi, lauseliikmete järjekorra segiajamist, arusaamatut sõnastust, poolikuid lauseid, lausepiiride märkimata jätmist või teksti tervikkuse puudumist. Teksti koostamisel sai õpilane toetuda eelnevatele harjutustele, mis suunasid järgneva teksti koostamisel.

Eksperiment- ja kontrollrühma võrdlus õpilaste keskmise lausete arvu osas. Eksperimendi alguses oli eksperimentrühmas õpilase keskmine lausete arv neli, kontrollrühmas kolm, eksperimendi lõpus oli õpilase keskmine lausete arv eksperimentrühmas seitse ja kontrollrühmas kaheksa. Klasside võrdlusena tuleb mainida, et õpilaste keskmine lausete arv suurenes võrreldes eksperimendi algusega kõikides klassides. Kõige rohkem muutus keskmine lausete arv linnakooli eksperimentrühma 4. klassi õpilastel, kus tõus oli kolmelt kümnele lausele. Eksperimendi alguses moodustasid eksperimentrühma õpilased maakoolis keskmiselt rohkem lauseid kui kontrollrühma õpilased maakoolis. Protsessi lõpus oli keskmine õigete lausete koostamine ühtlustunud nii eksperiment- kui ka kontrollgrupi õpilastel. Mõnes klassis oli vahe ühes lauses, näiteks linnakooli eksperimentrühma 5. klassi õpilastel keskmiselt viis lauset ja linnakooli kontrollrühma 5. klassi õpilastel kuus lauset. Seega võib uurimusest järeldada, et eksperimendi lõpuks suurenes uuritud õpilastel eriliigiliste lausete arv tekstis (Tabel 4.).

Tabel 4. Keskmine lausete arv eksperiment- ja kontrollrühma õpilastel eksperimentaalperioodi alguses ja lõpus

Grupi staatus	Klass	Õigeid lauseid keskmiselt	Grupi staatus	Klass	Õigeid lauseid keskmiselt
eksperimendi algus maakoolis (eksperimentrühm)	4. kl	4	eksperimendi algus maakoolis (kontrollrühm)	4. kl	3
	5. kl	7		5. kl	5
	6. kl	6		6. kl	3
eksperimendi algus linnakoolis (eksperimentrühm)	4. kl	3	eksperimendi algus linnakoolis (kontrollrühm)	4. kl	5
	5. kl	3		5. kl	3
	6. kl	4		6. kl	2
keskmine lausete arv eksperimentgrupis ühe õpilase kohta		4,5	keskmine lausete arv kontrollgrupis ühe õpilase kohta		3,5
eksperimendi lõpp maakoolis (eksperimentrühm)	4. kl	6	eksperimendi lõpp maakoolis (kontrollrühm)	4. kl	9
	5. kl	10		5. kl	11
	6. kl	7		6. kl	7
eksperimendi lõpp linnakoolis (eksperimentrühm)	4. kl	10	eksperimendi lõpp linnakoolis (kontrollrühm)	4. kl	11
	5. kl	5		5. kl	6
	6. kl	7		6. kl	6
keskmine lausete arv eksperimentgrupis ühe õpilase kohta		7,5	keskmine lausete arv kontrollgrupis ühe õpilase kohta		8,3

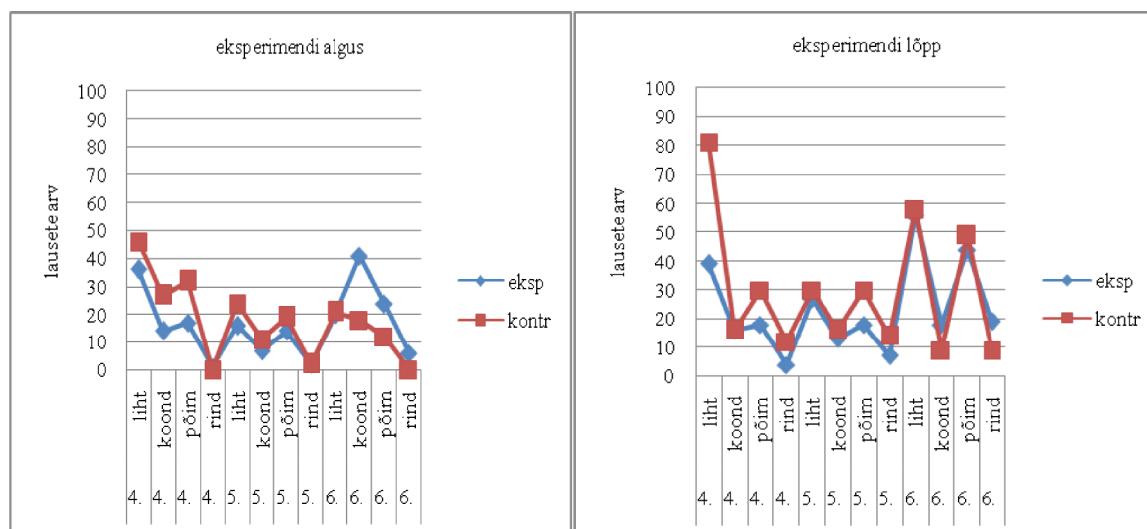
Eksperiment- ja kontrollrühma võrdlus erinevate lauseliikide arvukuse osas. Eksperimendi alguses oli maakooli eksperimentrühma õpilase sagedaim lauseliik lihtlause, 6. klassis ka koond- ja põimlause. Maakooli kontrollrühma õpilasel olid laused jaotunud ühtlaselt ja esines kõiki lauseliike, välja arvatud 4. klass, kus suurim osatähtsus oli lihtlausel. Kõige vähem moodustas õpilane kõigis rühmades ning klassides rindlauset. Eksperimendi viimase töö tulemusena oli kirjatöö lauseliigiline koostis nii eksperiment- kui ka kontrollrühma õpilasel ühesugune. Kõige rohkem oli õpilase töös lihtlauseid ja liitlause liikidest põimlauseid. Lausete üldine arvukus oli suurem 5. ja 6. klassis. 4. klassi õpilane koostas põhiliselt lihtlauseid, 5. ja 6. klassi õpilane lihtsamaid liitlauseid. Seega võib uurimusest järeldada, et vaadeldud õpilaste kirjatöö lauseliigiline koostis muutus protsessi lõpus mitmekesisemaks nii eksperiment- kui ka kontrollrühmas (Joonis 3).



Joonis 3. Eksperiment- ja kontrollrühma õpilaste eriliigiliste lausete arvu võrdlus maakoolis eksperimendi alguses ja lõpus

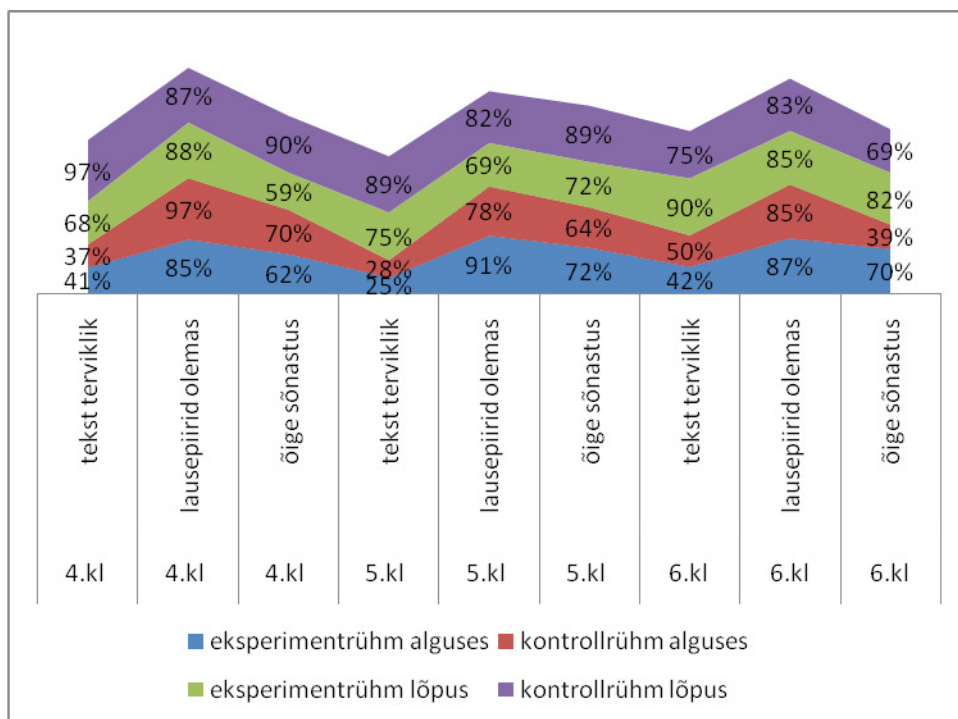
Eksperimendi alguses kirjutasiid valitud linnakooli kontrollrühma õpilased rohkem lauseid kui eksperimentrühma õpilased, välja arvatud 6. klass. Tulemused muutusid enim kontrollgrupi 4. klassi õpilastel, kus lihtlausete osakaal oli ülekaalukalt suurem – 80 lihtlauset klassi õpilaste kohta kokku. 6. klassi eksperiment- ja kontrollrühma õpilased saavutasid eksperimendi lõpuks samaväärsed tulemused: kõige rohkem oli õpilase tekstis liht- ja põimlauseid, kõige vähem koond- ja rindlauseid. Lauseliigiline koostis muutus eksperimendi käigus eksperiment- ja kontrollrühmas mitmekesisemaks. Kõigi klasside õpilased moodustasid valdavalt lihtlauseid,

vähe oli rindlauseid. Uuringu tulemusena sai kinnitust hüpotees I, et eksperimendi lõpus esines vaadeldud õpilaste töödes erinevaid lauseliike rohkem kui eksperimendi alguses (Joonis 4).



Joonis 4. Eksperiment- ja kontrollrühma õpilaste lausete arvu võrdlus linnakoolis eksperimendi alguses ja lõpus

Eksperiment- ja kontrollrühma võrdlus teksti koostamise osas. Eksperimendis jälgiti teksti terviklikkust; lausepiiride olemasolu ja koostatava teksti õiget sõnastust (teemakohasus, sõnade õige järjekord, terviklik sõna ja lause). Eksperimendi alguses oli eksperiment- ja kontrollrühma õpilase teksti terviklikkus samaväärne. 5. klassi õpilastest eksperimendigrühmas koostasid 25% ja kontrollrühmas 28% terviklikku teksti. Enamus õpilastest märkis oma kirjatöös lausepiirid õigesti. Paremaid tulemusi saavutas 4. klassi kontrollrühm. Eksperimendigrühmas oli tublim 6. klass. Peab mainima, et eksperimendi lõpus ei jäänud õige teksti koostamise osalus üheski klassis alla 50% õpilastest. Võrreldes teksti loomist eksperiment- ja kontrollrühmas võib väita, et tähelepanu vajab teksti terviklikkust ja õige sõnastust. Uuritavate rühmade õpilased rakendasid tekstiloomes omandatud keeleteadmisi nagu eeldab riiklik õppekava. Kinnitus hüpotees III, et uuritud õpilaste teksti koostamine eksperimendi lõpuks paraneb (Joonis 5).



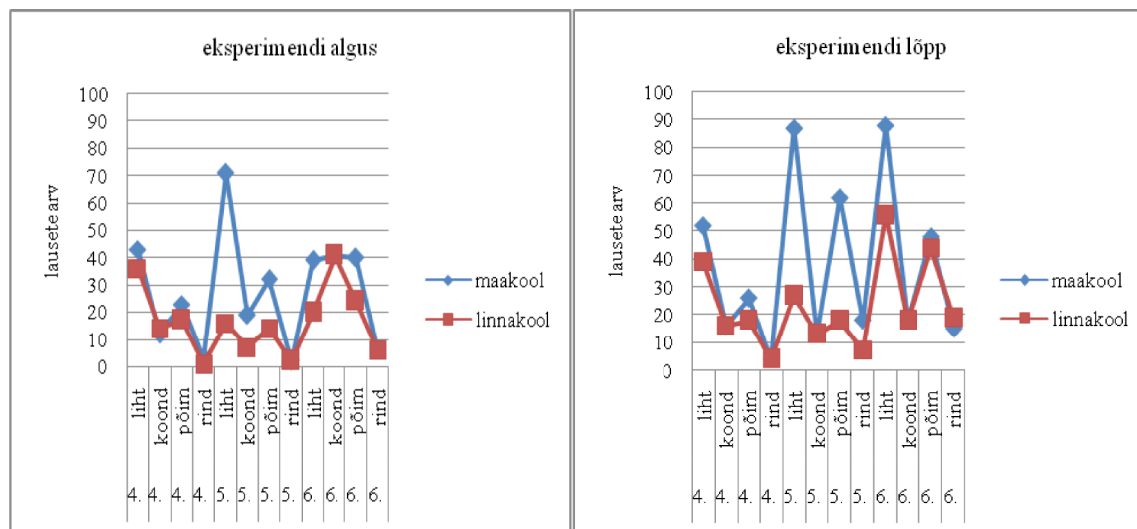
Joonis 5. Eksperiment- ja kontrollrühma õpilaste teksti koostamine eksperimendi alguses ja lõpus

Maa- ning linnakooli võrdlus õpilase keskmise lausete arvu osas. Eksperimendi alguses koosnes maakooli eksperimentrühma õpilase tekst keskmiselt viiest lausest, linnakooli õpilasel kolmest lausest. Eksperimendi lõpus oli maa- ja linnakooli eksperimentrühma õpilase keskmine lausete arv ühtlustunud – seitse lauset keskmiselt nii maa- kui ka linnakooli õpilasel. Klassiti suurenes lausete arv kõigis klassides. Kõige väiksem muutus toimus maakooli eksperimentrühma 6. klassis, kus keskmine lausete arv õpilase kohta tõusis ühe lause võrra. Maakooli ja linnakooli eksperimentrühma võrreldes on täheldatav, et maakooli õpilaste keskmine lausete arv eksperimendi alguses oli paari lause võrra suurem. Protsessi lõpus õigete lausete arv ühtlustus – maakoolis seitse ja linnakoolis seitse lauset keskmiselt ühe eksperimentrühma õpilase kohta. Lausete arv suurenes ka kontrollrühmas. Eksperimendi alguses esines nii maa- kui ka linnakooli kontrollrühma õpilasel keskmiselt kolm õiget lauset. Eksperimendi lõpus oli maakooli kontrollrühma õpilase koostatud tekstis keskmiselt 9 õiget lauset, linnakooli õpilasel 7,6. Seega erinevused maa- ja linnakooli õpilaste tulemustes olid väga väikesed ning uurimusest võib järeldada, et uuritud maa- ja linnakooli õpilaste õigete lausete arvukuses märkimisväärsed erinevusi ei esine (Tabel 5).

Tabel 5. Keskmine lausete arv maa- ja linnakooli õpilastel eksperimentaalperioodi alguses ja lõpus

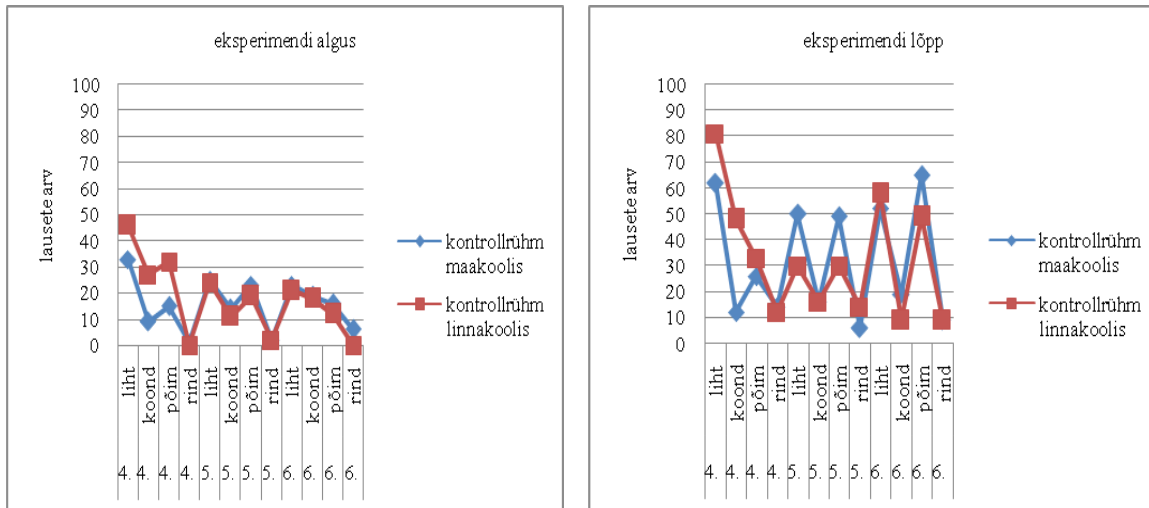
Grupi staatus	Klass	Õiged lauseid keskmiselt	Grupi staatus	Klass	Õiged lauseid keskmiselt
eksperimendi algus maakoolis (eksperimentrühm)	4. kl	4	eksperimendi algus linnakoolis (eksperimentrühm)	4. kl	3
	5. kl	7		5. kl	3
	6. kl	6		6. kl	4
keskmine lausete arv maakoolis ühe õpilase kohta		5,6	keskmine lausete arv linnakoolis ühe õpilase kohta		3,3
eksperimendi lõpp maakoolis (eksperimentrühm)	4. kl	6	eksperimendi lõpp linnakoolis (eksperimentrühm)	4. kl	10
	5. kl	10		5. kl	5
	6. kl	7		6. kl	7
keskmine lausete arv maakoolis ühe õpilase kohta		7,6	keskmine lausete arv linnakoolis ühe õpilase kohta		7,3
eksperimendi algus maakoolis (kontrollrühm)	4. kl	3	eksperimendi algus linnakoolis (kontrollrühm)	4. kl	5
	5. kl	5		5. kl	3
	6. kl	3		6. kl	2
keskmine lausete arv maakoolis ühe õpilase kohta		3,6	keskmine lausete arv linnakoolis ühe õpilase kohta		3,3
eksperimendi lõpp maakoolis (kontrollrühm)	4. kl	9	eksperimendi lõpp linnakoolis (kontrollrühm)	4. kl	11
	5. kl	11		5. kl	6
	6. kl	7		6. kl	6
keskmine lausete arv maakoolis ühe õpilase kohta		9	keskmine lausete arv linnakoolis ühe õpilase kohta		7,6

Maa- ning linnakooli eksperimentrühma võrdlus eriliigiliste lausete osas. Eksperimendi alguses ja lõpus oli maa- ja linnakooli 4. klassi õpilastel eriliigilisi lauseid samaväärselt. Maakooli katserühma 5. klassi õpilane kirjutas oma tekstis nii eksperimendi alguses kui ka lõpus eriliigilisi lauseid linnakooli õpilasest rohkem. Kõigis klassides oli rindlausete osakaal püsivalt väike. 6. klassi õpilaste teksti lauseliigiline koostis muutus eksperimendi jooksul paremaks nii maa- kui ka linnakoolis. Kokkuvõttena tuleb mainida, et teksti lauseliigiline koostis oli vaadeldud maakooli eksperimentrühma õpilastel parem (Joonis 6).



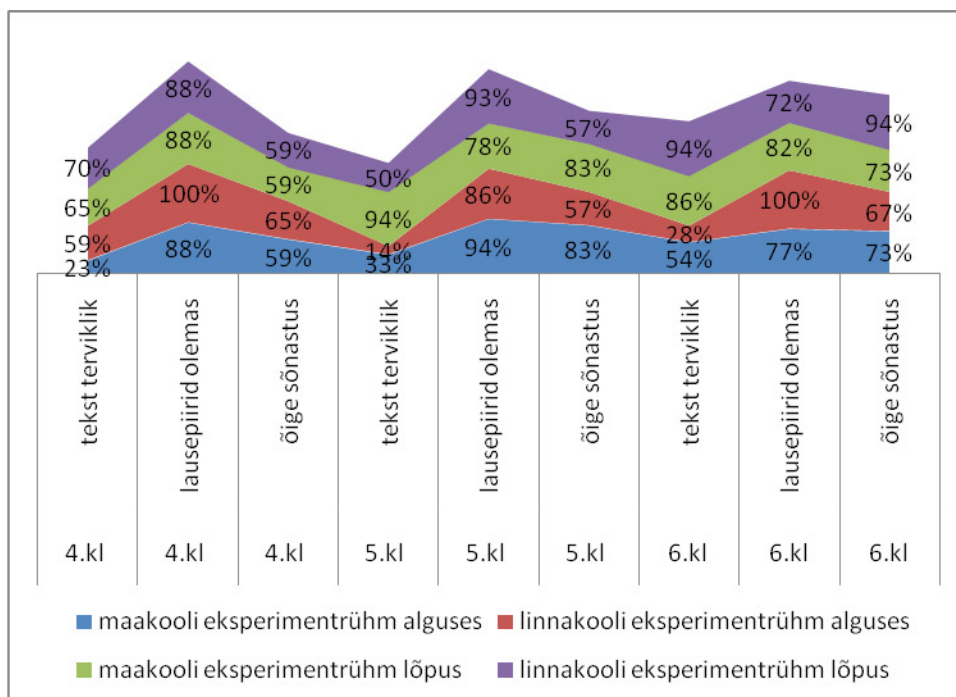
Joonis 6. Maa- ja linnakooli eksperimentrühma eriliigiliste lausete arvu võrdlus eksperimendi alguses ja lõpus

Maa- ning linnakooli kontrollühma võrdlus eriliigiliste lausete osas. Vaadeldud maa- ja linnakooli kontrollrühmas moodustasid õpilased eksperimendi alguses erinevaid lauseliike samaväärselt. Eksperimendi lõpus analoogset tööd tehes suurenes õpilaste töödes eriliigiliste lausete arv. Uuritud maakooli 4. klassi õpilase tekstis oli linnakooli õpilasest vähem erinevaid lauseliike nii eksperimendi alguses kui ka lõpus. Maakooli 5. klassi õpilased moodustasid eksperimendi lõpus linnakooli õpilastest rohkem eriliigilisi lauseid. 6. klassi tulemused olid maa- ja linnakoolis samaväärsed nii eksperimendi alguses kui ka lõpus. Maa- ja linnakooli kontrollrühma võrdlus kinnitas, et uuritavad pidasid teksti koostamisel oluliseks lihtlause ja põimlause tarvitamist. Seega väidan, et uuritud maa- ja linnakooli kontrollrühmade õpilaste tekstides eriliigiliste lausete osakaal suurenes (Joonis 7).



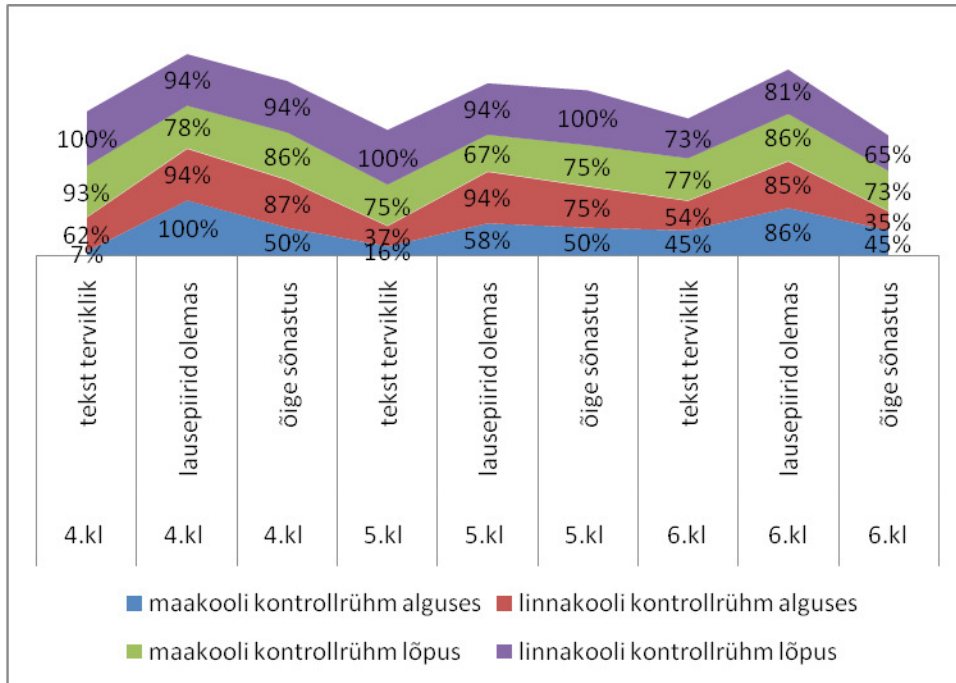
Joonis 7. Maa- ja linnakooli kontrollrühma eriliigiliste lausete arvu võrdlus eksperimendi alguses ja lõpus

Maa- ja linnakooli eksperimentrühma võrdlus teksti koostamise osas. Jälgiti teksti terviklikkust, lausepiiride olemasolu ja koostatava teksti õiget sõnastust (teemakohasus, sõnade õige järjekord, terviklik sõna ja lause). Eksperimenti alguses oli maa- ja linnakooli eksperimentrühma õpilaste suurim raskus teksti terviklikkus. Maakooli 4. klassis oli 23%-l ja linnakooli 5. klassis 14%-l klassi õpilastest terviklik tekst. Kõige paremini said õpilased hakkama lausepiiride märkimisega. 100% tulemus selles osas oli eksperimendi alguses linnakooli 4. ja 6. klassi õpilastel. Eksperimenti alguses oli 59%-l maakooli 4. klassi õpilastest laused õige sõnastusega, linnakoolis 63%-l 4. klassi õpilastest. Teistes klassides olid tulemused paremad. Eksperimenti lõpus toimusid märkimisväärsed muutused vaadeldud tekstiõpetuse lähtekohtade kasutamises. Kui eksperimendi alguses oli 4. ja 5. klassi õpilastel teksti terviklikkusega probleeme, siis protsessi lõpus kirjutas maakooli 4. klassi õpilastest 65%- ja linnakooli 5. klassi õpilastest 50% terviklikku teksti. 6. klassi linnakooli õpilased olid õige sõnastuse poolest maakoolist eksperimendi lõpus paremad. Maa- ja linnakoolide võrdluses peab mainima, et linnakooli õpilane märkis lausepiire paremini. Õige sõnastuse tulemused muutusid eksperimendi jooksul vähe. Seega sai kinnitust hüpotees II, et uuritud maakooli ja linnakooli õpilaste tekstiloomeoskustes pole olulisi erinevusi (Joonis 8).



Joonis 8. Maa- ja linnakooli eksperimentrühma õpilaste teksti koostamise võrdlus eksperimendi alguses ja lõpus

Maa- ja linnakooli kontrollrühma õpilaste võrdlus teksti koostamise osas. Eksperimendi alguses esines kõigis uuritud klassides probleeme teksti terviklikkusega. Maakooli 4. klassis 7%, 5. klassis 16% ja 6. klassis 45% õpilastest koostas tervikliku teksti, linnakooli 4. klassis 62%, 5. klassis 37% ja 6. klassis 54%. Eksperimendi alguses ei olnud korras ka õpilaste töö sõnastus. Maakoolis kirjutasid eksperimendi alguses õige sõnastusega teksti pooled 4. ja 5. klassi õpilastest, linnakoolis olid tulemused paremad. Lausepiiride osas võib maa- ja linnakooli õpilastega rahul olla nii eksperimendi alguses kui ka lõpus. Teksti terviklikkus paranes protsessi käigus kõigil 4. ja 5. klassi õpilastel. Ka 6. klassi õpilaste teksti terviklikkus muutus – maakoolis 77% ja linnakoolis 73% õpilastest koostas eksperimendi lõpus tervikliku teksti. Õige sõnastuse poolest läks olukord igas klassis paremaks. Analüüsi tulemusena tuleb märkida, et uuritud II kooliastme õpilase kirjaliku eneseväljenduse osas tuleb nii linna- kui ka maakoolis pöörata tähelepanu õpilase teksti terviklikkusele ja õigele sõnastusele. Lausepiiride märkimine on omandatud. Vajakajäämised tekstiõpetuse seisukohtades, mis esinesid katse alguses, muutusid nii maa- kui ka linnakooli õpilaste tekstides eksperimendi lõpus paremaks. Kinnitust leidis hüpotees II, et maakooli ja linnakooli õpilaste tekstiloomeoskustes pole olulisi erinevusi (Joonis 9).



Joonis 9. Maa- ja linnakooli kontrollrühma õpilaste teksti koostamise võrdlus eksperimendi alguses ja lõpus

Püstitatud hüpoteesid andsid põhjust uurida II kooliastme õpilase kirjaliku eneseväljenduse muutusi kolme klassi (4., 5. ja 6. klass) ulatuses. Eksperiment- ja kontrollrühmade võrdluses ilmnes, et uuritud õpilased moodustasid eksperimendi lõpus rohkem õigeid ja eriliigilisi lauseid ning parandasid oma teksti koostamise oskust. Maa- ja linnakooli õpilaste õigete ja eriliigiliste lausete moodustamine ning teksti koostamine oli varieeruv. Näiteks maakooli eksperimenterühma õpilased moodustasid rohkem eriliigilisi lauseid, linnakooli eksperimenterühma õpilane piiritles lauseid paremini. Prognoositav teksti pikkuse suurenemine sai teoks, samuti tegid õpilased edusamme tekstiloomes. Nende hüpoteeside analüüsi põhjal on uuritud II kooliastme õpilaste lausete arvukuse ja teksti koostamisega põhjust rahul olla, sest kokkuvõtte õpilaste kirjatööde tulemustest toob esile paranemise enamuses uuritavates aspektides. Lausepiiride omandamine saab alguse esimeses kooliastmes. Järgmise kooliastme õpitulemused tuginevad eelmises kooliastmes omandatule. Teksti koostamine sõltub paljude tekstiõpetuse lähtekohtade selgeks saamisest, mis on käsitlusel II kooliastmes. Seetõttu tuleb õpilase kirjalikule eneseväljendusele järjepidevalt tähelepanu osutada.

KASUTATUD KIRJANDUS

- Artma, I. (2003). Keel tervikkeeles. *Kooruke ja Iva, 1*, 31-33.
- Artma, I., & Feldschmidt, M.-M. (2001). Isiksuse kasvatamine kirjaoskuse kaudu – XII Euroopa lugemiskonverents Iirimaal. *Kooruke ja Iva, 3*, 38-40.
- Brügelmann, H. (1989). *Die Schrift entdecken*. Kösel, Kemten: Faude, Verlag Konstanz.
- Ehala, M. (2000). *Kirjutamise kunst: tekstiõpetuse õpik*. Tallinn: Künnimees.
- Eisen, F. (1985). *Koolile pühendatud elu. Johannes Käis 1885-1950*. Tallinn: Kirjastus Valgus.
- Helenurm, T., Pehk, A., Tomberg, M., & Visnapuu, P. (2001). *Loomismäng: muusika-, sõna-, liikumis-, kunsti- ja värvusharjutusi*. Tallinn: TPÜ Kirjastus, terviseuuringute labor.
- Häkkinen, K. (2007). *Keeleteaduse alused*. Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus.
- Indrisano, R., & Squire, J. R. (2000). *Perspectives on Writing*. Newark: IRA Publications.
- Johnstone, M.-J. (2004). 3 The Writing process. In Johnstone, M.-J. *Effective Writing for Health Professionals: a practical guide to getting published* (pp. 36-52). London and New York: Routledge. Taylor & Francis Group.
- Karlep, K. (1998). *Psühholingvistika ja emakeeleõpetus*. Tartu: TÜ kirjastus.
- Karlep, K., Plado, K., & Tõnurist, T. (1999). I-V klassi Eesti laste süntaktilised oskused: baaslausete ühendamine ja moodustamine. K. Karlep (Toim), *Töid eripedagoogikast* (lk 84). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastuse trükikoda.
- Karlep, K. (2003). *Kõnearendus. Emakeele abiõpe II*. Tartu: TÜ Kirjastus.
- Karlsson, F. (2002). *Üldkeeleteadus*. Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus.
- Kasik, R. (2007). *Sissejuhatus tekstiõpetusse*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Kauppinen, A., & Laurinen, L. (1984). *Teksteja teksteistä: muisti- ja tekstilingvistiikan sovelluksia asiatekstien referonnin problematiikkaan* Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Keravuori, K., & Mäenpää, A.-L. (1982). Kirjoittamisen opetuksen uusia korostuksia. M. Larmola (Toim), *Kouluikäisten kieli. Tietolipas 88* (lk 175). Pieksämäki: Sisälähetysseuran kirjapaino Raamattutalo.
- Kidron, A. (1999). Loovuse avaldumisviis. *Haridus, 3*, 47-48.
- Kovács, S. (2005). Keine Angst vor KROKODI(E) LEN! Lese- und Schreibförderung im Krokoseum. *Grundschulunterricht, 6*, 7-12.
- Krull, E. (2001). *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Kuidas õppida kirjutama? Kirjutama õpetamise juhendmaterjal*. Saksamaa: STABILO International GmbH

- Kärtner, P. (2000). *Kirjutamisoskuse arendamine. Keeleõpetaja metoodikavihik*. Tallinn: TEA Kirjastus.
- Leiwo, M. (1982). Äidinkielen osaaminen ja omaksuminen. M. Larmola (Toim), *Kouluikäisten kieli. Tietolipas 88* (lk 28 – 44). Pieksämäki: Sisälähetysseuran kirjapaino Raamattutalo.
- Leontjev, A. A. (1997). *Osnovõ psiholingvistiki*. Moskva: Smõsl.
- Loim, K. (2010, 26. märts). Sinasõprus keelega, 4. klassi õppekomplekt Koolibri kirjastuselt. *Õpetajate Leht*. Lk 18.
- Meredith, Steele, Temple, & Walter (1998). Käsiraamat I. Sihtasutus Omanäolise Kooli Arenduskeskus ja Avatud Meele Instituut
- Meredith, Steele, Temple, & Walter, (1999). Käsiraamat VII. Sihtasutus Omanäolise Kooli Arenduskeskus ja Avatud Meele Instituut
- Mark, M. (2004). *Protsesskirjutamine – meetod õpilase kujundamisel efektiivseks õppijaks*. Lõputöö. Tartu.
- Müürsepp, M. (2006). Lugemine ja kirjutamine põhikoolis. *Haridus, 9-10*, 27-29.
- Põhikooli ja gümnaasiumi riiklik õppekava (2002). Külastatud 10.juulil, 2007, aadressil <https://www.riigiteataja.ee/act.jsp?id=12841613>
- Põhikooli ja gümnaasiumi riikliku õppekava üldosa tööversioon (2006). Riikliku eksami- ja kvalifikatsioonikeskuse juures ettevalmistatud ainekavade tööversioon. Külastatud 05.mail, 2006, aadressil http://www.ekk.edu.ee/oppekavad/arendus/eesti_keel_pohikool.pdf.
- Riiklik õppekava (2010). Külastatud 04.veebruari, 2010 aadressil https://www.oppekava.ee/rok_eelnoud_pk/ainekavad_keel_ja_kirjandus
- Roman, K., & Veisson, M. (2006). III Erinevusi ja sarnasusi Eesti Vabariigi eesti ja vene õppekeele üldhariduskoolide koolikultuuris, õpilaste edukuses, heaolus, huvides ja toimetulekus. T. Kuurme (Toim), *Eesti kool 21. sajandi algul: kool kui arengukeskkond ja õpilaste toimetulek*. (lk 98-90). Tallinn: Tallinna Ülikooli Kirjastus.
- Rumberg, T., & Uljas, J (2002). *Psühholoogia. Gümnaasiumiõpik*. Tallinn: Koolibri.
- Salumaa, T., & Talvik, M. (2003). *Ajakohastatud õppemeetodid*. Tallinn: Merlecons ja Ko OÜ.
- Solovjova, E. N. (2006). Kvoprosu o sozdaniija skrõtogo smõsla. *Russki jazõk v škole 1*, 73-75.
- Soodla, P. (2004). *Kirjaliku tekstiloome oskuste arendamine põhikooli keskastmes*. Magistritöö. Tartu.
- Soodla, P. (2005). Kirjaliku väljendusoskuse arendamine põhikoolis. *Haridus 8*, 42-45.
- Uusen, A. (2002). *Emakeele õpetamisest klassiõpetajale*. Tallinn: TPÜ Kirjastus.
- Uusen, A. (2006a). *Kirjutamisest ja kirjutama õpetamisest*. Tartu: AS Atlex.

Uusen, A. (2006b). *Põhikooli I ja II astme õpilaste kirjutamisoskus*. Tallinn: Tallinna Ülikooli Kirjastus.

Õunapuu, T. (1992). *Eesti keele õpetamise metoodika*. Tallinn: Koolibri.

ANALÜÜSITUD ÕPPEKIRJANDUS

Bobõlski, R. & Puksand, H. (2006). *Pesapuud: 5. klassi eesti keele töövihik. 1. osa*. Tallinn: Koolibri.

Bobõlski, R. & Puksand, H. (2006). *Pesapuud: 5. klassi eesti keele töövihik. 2. osa*. Tallinn: Koolibri.

Bobõlski, R. & Puksand, H. (2007). *Sinasõprus keelega: 4. klassi eesti keele töövihik. 1. osa*. Tallinn: Koolibri.

Bobõlski, R. & Puksand, H. (2007). *Sinasõprus keelega: 4. klassi eesti keele töövihik. 2. osa*. Tallinn: Koolibri.

Bobõlski, R. & Puksand, H. (2007). *Keelekillud: 6. klassi eesti keele töövihik. 1. osa*. Tallinn: Koolibri.

Bobõlski, R. & Puksand, H. (2007). *Keelekillud: 6. klassi eesti keele töövihik. 2. osa*. Tallinn: Koolibri.

Sarapuu, K.; Piits, L.; Urmet, J. & Vanamõlder, L. (2007). *Eesti keele töövihik 4. klassile. I osa*. Tallinn: Avita.

Sarapuu, K.; Piits, L.; Urmet, J. & Vanamõlder, L. (2007). *Eesti keele töövihik 4. klassile. II osa*. Tallinn: Avita.

Sarapuu, K. (2007). *Eesti keele töövihik 5. klassile. I osa*. Tallinn: AS BIT.

Sarapuu, K. (2007). *Eesti keele töövihik 5. klassile. II osa*. Tallinn: AS BIT.

Sarapuu, K. & Pukk, I. (2007). *Eesti keele töövihik 6. klassile I osa*. Tallinn: AS BIT.

Sarapuu, K. & Pukk, I. (2007). *Eesti keele töövihik 6. klassile II osa*. Tallinn: AS BIT.

Lisa 1. Eksperimendi alguses tehtud 4. – 6. klassi töölehtede näidised

4. klassi töölehe näide

4. klass

nimi... ..

kool.....

kuupäev

1. Tee nendest lausetest üks lause, kasutades mõnda järgnevatest sidesõnadest ehk sidenditest: ning, ega, ehk, või, ka, vaid, justkui, kui, nagu, kes, nimelt, mille, kus. Või leiad ise sobivama sidesõna.

Täna oli õues puukstel palju ilusaid leevikesi. Leevikesed otsisid arooniamarju.

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

2. Muuda teksti, väldi sõnakordusi.

Tüdrukul olid punane seelik, punane pluus. Tüdrukul oli ilusate kaantega raamat.

Raamatus räägiti kogu maailmale tuntud maailmakuulsast kunstnikust.

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

5. klassi töölehe näide

5 klass

nimi.....

kool.....

kuupäev

1. Tee nendest lausetest üks lause, kasutades mõnda järgnevatest sidesõnadest ehk sidenditest: ning, ega, ehk, või, ka, vaid, justkui, kui, nagu, kes, nimelt, mille, kus. Või leiad ise sobivama sidesõna.

Janekile meeldib palju õues viibida. Suvel saab rattaga sõita. Talvel suusatada.

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

1. Muuda teksti, väldi sõnakordusi.

Meil on Eesti metsades pruune karusid. Paljud meie pruunid karud magavad praegu imeilusat talveund. Imeilus talveuni lõpeb kevadel.

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

6. klassi töölehe näide

6. klass

nimi.....

kool.....

kuupäev

1. Tee nendest lausetest üks lause, kasutades mõnda järgnevatest sidesõnadest ehk sidenditest: ning, ega, ehk, või, ka, vaid, justkui, kui, nagu, kes, nimelt, mille, kus. Või leiad ise sobivama sidesõna.

Elan Nõmmel ühes kollases majas. Maja aknast paistavad männid ja taevas.

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

2. Kirjuta ümber, väldi sõnakordusi.

Olen siin sündinud. Olen siin kasvanud. Olen siin koolis käinud.

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

Lisa 2. Eksperimendi lõpus tehtud 4. – 6. klassi töölehtede näidised

4. klassi töölehe näide

Tere

Oled mulle juba kirjutanud huvitava kirjatöö. 212 õpilast 4.-6. klassist Tartu linnas ja maakonnas on pakkunud mulle suure portsu toredaid mõtteid, ilusaid lauseid, kaunist käekirja ja särtsakat mõttelendu. Tänan. Nüüd ootan põnevusega viimast osa. Jõudu mõtlemiseks!

Töö koostaja Hille Raja

4. klass

nimi... ..
kool.....
kuupäev

1. Tee nendest lausetest üks lause, kasutades mõnda järgnevatest sidesõnadest ehk sidenditest: ning, ega, ehk, ka, vaid, justkui, kui, nagu, kes, nimelt, mille, eriti, peale selle, kus. Soovi korral kasuta enda valitud sidesõna.

Minu tuttav mängib kogu aeg arvutis. Mul on siis igav. Ma mängin tema kassiga.

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

2. Kirjuta ümber, väldi sõnakordusi.

Mulle meeldib olla vahel omaette. Mulle meeldib palju tegutseda oma õues ja metsas.

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

5. klassi töölehe näide

Tere

Oled mulle juba kirjutanud huvitava kirjatöö. 212 õpilast 4.-6. klassist Tartu linnas ja maakonnas on pakkunud mulle suure portsu toredaid mõtteid, ilusaid lauseid, kaunist käekirja ja särtsakat mõttelendu. Tänan. Nüüd ootan põnevusega viimast osa. Jõudu mõtlemiseks!

Töö koostaja Hille Raja

5. klass

nimi... ..
kool.....
kuupäev

1. Tee nendest lausetest üks lause, kasutades mõnda järgnevatest sidesõnadest ehk sidenditest: ning, ega, ehk, ka, vaid, justkui, kui, nagu, kes, nimelt, mille, eriti, peale selle, kus. Soovi korral kasuta enda valitud sidesõna.

Olen sündinud Eestis. Soovin elada sellel maal.

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

2. Kirjuta ümber, väldi sõnakordusi.

Inimesel peab olema tahe tööd teha. Inimesel peab olema harjumus tööd teha.

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

6. klassi töölehe näide

Tere

Oled mulle juba kirjutanud huvitava kirjatöö. 212 õpilast 4.-6. klassist Tartu linnas ja maakonnas on pakkunud mulle suure portsu toredaid mõtteid, ilusaid lauseid, kaunist käekirja ja särtsakat mõttelendu. Tänan. Nüüd ootan põnevusega viimast osa. Jõudu mõtlemiseks!

Töö koostaja Hille Raja

6. klass

nimi.....

kool.....

kuupäev

1. Tee nendest lausetest üks lause, kasutades mõnda järgnevatest sidesõnadest ehk sidenditest: ning, ega, ehk, või, ka, vaid, justkui, kui, nagu, kes, nimelt, mille, peale selle, eriti, kus. Soovi korral kasuta enda valitud sidesõna.

Elan Nõmmel ühes kollases majas. Maja aknast paistavad männid ja taevas.

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

2. Kirjuta ümber, väldi sõnakordusi.

Olen siin sündinud. Olen siin kasvanud. Olen siin koolis käinud.

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

