

Tartu Ülikool
Sotsiaal- ja haridusteaduskond
Haridusteaduste instituut
Klassiõpetaja õppekava

Küllli Mägi

TEKSTI MÕISTMISE OSKUS JA SELLE ARENG 3.–5. KLASSIS

magistritöö

Juhendaja: Krista Uibu, Ph.D

Läbiv pealkiri: Teksti mõistmise oskus

Tartu 2011

Teksti mõistmise oskus ja selle areng 3.–5. klassis**Resümee**

Teksti lugemise ja mõistmise oskuse arendamine on oluline kriitilise mõtlemise kujundamiseks. Magistritöös uuriti õpilaste teksti mõistmise oskust ja selle muutust 3., 4. ja 5. klassi võrdluses. Õpilastel tuli lahendada erineva raskusastmega ülesandeid, mis nõudsid erinevate keeleliste ja kognitiivsete oskuste rakendamist. Longituuduuringus osales 962 õpilast 28 Eesti üldhariduskoolist. Õpilasi, kes täitsid emakeele testi kolmel järjestikusel aastal, oli kokku 544 (286 tüdrukut ja 258 poissi). Uuringust selgus, et kogu valimi puhul, aga ka poiste ja tüdrukute võrdluses eraldi lahendati lihtsamat teksti mõistmise ülesannet paremini kui keerulisemat ülesannet nii 3., 4. kui ka 5. klassis. Kolme aasta võrdluses oli õpilaste tulemus kõrgeim 3. klassis ja madalaim 4. klassis. Ülesannete lahendamise edukust mõjutas teksti liik. Õpilaste soolisest võrdlusest ilmnas, et tüdrukud lahendasid nii lihtsamat kui ka keerulisemat ülesannet kõigil kolmel aastal statistiliselt oluliselt paremini kui poisid. Samuti leiti, et erineva raskusastmega teksti mõistmise ülesanded seostusid omavahel oluliselt kõigil kolmel ajahetkel. Teksti mõistmise oskuse arendamisel on oluline arvestada õpilaste sugu ja pakkuda lugemiseks võimetekohaseid tekste.

Märksõnad: teksti mõistmise oskus, longituuduuring, teksti liik ja raskusaste, soolised erinevused

Text comprehension skills and their development in Grades 3 to 5**Abstract**

The promotion of reading and text comprehension skills is essential for developing critical thinking. In a master's thesis the students' competence to understand the texts and their different complexities in grades 3, 4 and 5 was researched. Students were asked to solve tasks on different levels of difficulty which acquired an application of various cognitive and linguistic skills. Nine-hundred and sixty-two students from 28 Estonian primary schools participated in the longitudinal study. There were 544 students (286 girls and 258 boys), who completed the language test in three consecutive years. It appeared that both the whole sample as well as the comparison of the boys and girls separately, the easier task to comprehend the text was performed better than in the case of a more sophisticated task in grades 3, 4 and 5. The highest scores were obtained in grade 3; and the lowest in grade 4. The successfulness of completing the tasks was in accordance to the type of texts. When comparing the results by students' gender in three consecutive years, it was revealed that the girls solved both, the easier and more sophisticated task significantly better than the boys. Furthermore, it was found that the tasks on different levels of difficulty correlated significantly in all grades. To promote text comprehension skills it is essential to take students' gender into consideration and provide them with texts suitable for their abilities.

Keywords: text comprehension skills, longitudinal study, the type and level of difficulty of a text, gender differences

Sisukord

Sissejuhatus	5
<i>Lugemisoskus kui kommunikatsioonioskus</i>	5
<i>Lugemisoskuse areng</i>	6
<i>Lugemisoskuse areng I ja II kooliastmes.</i>	7
<i>Teksti mõistmise komponendid</i>	8
<i>Teksti struktuuri mõistmine.</i>	9
<i>Teksti mõistmise seosed kognitiivsete ja keeleliste oskustega.....</i>	9
<i>Õpilaste teksti mõistmise oskus I ja II kooliastmes</i>	10
<i>Õpilaste lugemisoskuse uurimisest Eestis</i>	11
<i>Eesti õpilaste lugemisoskusest rahvusvahelisel taustal.....</i>	11
<i>Eesti keele üleriigiliste tasemetööde tulemused.</i>	12
<i>Uurimuse eesmärk ja hüpoteesid</i>	13
Metoodika.....	14
<i>Katseisikud ja protseduur.....</i>	14
<i>Mõõtevahendid</i>	14
<i>Analüüsimeetodid</i>	15
Tulemused	16
Arutelu.....	18
Tänu sõnad	21
Kasutatud kirjandus.....	22

Sissejuhatus

Suur osa õppimisest toimub lugemise kaudu. Lugemise peaeesmärk on teksti mõistmine, mis võimaldab hankida informatsiooni ja edukalt suhelda (Oakhill & Cain, 2007). Teksti mõistmine on seoste loomine sõnade vahel ning sõnade ja nende tähenduste vahel. See on teadmiste omandamise põhiliseks eeltingimuseks. Loetu mõistmine sõltub teksti liigist, raskusastmest, õppija vanusest, varasematest oskustest ja kogemustest, aga ka soost (Grabe, 2009). On leitud, et õpilastel on kergem mõista teksti, kui uus teadmine on seotud varem omandatud teadmiste või reaalse eluga (Uibu & Voltein, 2010).

Eestis on läbi viidud mitmeid uuringuid, mille tulemused kinnitavad, et paljudel õpilastel on teksti mõistmisega tõsiseid probleeme (Kulderknup, 1998; Olo, 2006; Pandis, 2002a). Samuti on uuringuid, mis tõendavad, et laste lugemisoskuse kujunemine on seotud nende kognitiivsete oskuste arenguga (Cain, Oakhill, & Bryant, 2004a; Cain, Oakhill, & Lemmon, 2004b; Dickinson & McCabe, 2001; Parrila, Kirby, & McQuarrie, 2004). Nii nõuab teksti mõistmine lapselt erinevate kognitiivsete oskuste kasutamist: tähelepanu, meelespidamist, loetust arusaamist, info analüüsimist ja sünteesimist. Esimeses kooliastmes pole kõik need oskused õpilastel veel välja kujunenud (Lerkkanen, 2007). Seepärast on lugemise ja loetu mõistmise arendamisel oluline valida õpilastele tekstid, mis nõuavad erinevate kognitiivsete oskuste rakendamist.

Suur osa varasematest Eestis läbi viidud uurimustest on olnud läbilõikeuuringud, st lapsi on testitud üks kord (ühel ajahetkel). Käesolevas magistritöös uuritakse longituudseltselt õpilaste teksti mõistmise oskust ja selle muutust 3. kuni 5. klassis. Töö teoreetilises osas antakse ülevaade lugemise ja teksti mõistmise oskusest ning neid mõjutavatest teguritest. Uurimuse eesmärgiks oli välja selgitada õpilaste teksti mõistmise oskus ja selle areng erineva raskusastmega ning erinevaid kognitiivseid ja keelelisi oskusi nõudvate ülesannete puhul 3., 4. ja 5. klassi võrdluses. Uuringu tulemusi tõlgendatakse seni läbi viidud uurimuste taustal.

Lugemisoskus kui kommunikatsioonioskus

Lugemine on omamoodi kommunikatsioon – suhtlemine tekstiga. Lugemine on kirjaliku teksti jälgimine ja selle tähenduse lahtimõtestamine ning selle õpetamine on peamiselt kooli ülesanne (Uusen, 2006). Lugeja vaatab sümboleid ning dekodeerib neid, saades siis teada teksti sisu (Kärtner, 2000; Uusen, 2002). Kirjalik kõne vajab eraldi õppimist, sest siin on tarvis kasutada märke – kirjutatud sõnu. Laps peab üsna varakult õppima lugema, sest kirjalik kõne on tunginud igasse eluvaldkonda. Kui rääkides on tähelepanu keskpunktis tähenduse edasiandmine, siis kirjaliku kõne puhul jaotub tähelepanu nii sisu kui ka vormi

vahel. Laps õpib mõistma ja jälgima, mismoodi tähendust edasi anda (Hallap & Padrik, 2008). Et tehnilised oskused rakenduksid, peab õpilane olema lugemisele häälestunud; motivatsioon käivitab lugemistoimingu (Müürsepp, 1998).

Lugemise peamine ülesanne on teksti mõista. See sunnib keelekasutajat rakendama nii üld- kui ka suhtluspädevust. Üldpädevuseks peetakse suutlikkust rakendada üldteadmisi loetu kohta järelduste tegemiseks ning võimet kasutada eesmärkide saavutamiseks erinevaid oskusi, näiteks oskust valida teksti lugemiseks ülesandest tulenev lähenemisviis. Suhtluspädevuse komponentidest on lugejal tarvis oskust kasutada keelelisi vahendeid teksti mõistmiseks; võimet panna tähele stiili- ja kultuurierinevusi ning mõista konteksti; oskust aru saada ka pikematest seotud tekstidest (Hausenberg, Kikerpill, Rõigas, & Türk, 2004).

Lugemisoskuse areng

Lugemine on seotud inimese kognitiivse arenguga. See on üks tähtsamaid tegevusi, sest igasugune õppimine toetub lugemisoskusele ja loetust arusaamisele (Doman, 1992). Nii on paljudel autoritel põhilisteks märksõnadeks lugemise kohta kirjutatud tekst, tekstist tähenduse kokkuseadmine ja tähenduse interpretatsioon sõltuvalt lugejast (Uusen, 2002). On leitud, et mida nooremalt laps lugema õpib, seda kergemini ja väiksema tööga omandab ta lugemisoskuse ja seda paremini ta loeb (Doman, 1992). Kitsamas mõistes tähendab lugemine sõnade kokkulugemise oskust ja elementaarset arusaamist loetust. Laiemas mõistes tähendab lugemine aga vaimsete oskuste kogumit, mis on seotud teksti mõistmise ja töötlemisega (Hiie & Müürsepp, 1990). Nii on alates 1960. aastatest hakatud rõhutama teksti mõistmise ja töötlemise protsessi tervikuna (Müürsepp, 1998).

Lukanenok (2008) väidab, et lugemine on kompleksne ning väga keerukas nähtus. Lugemisse on kaasatud bioloogiline, kognitiiv-käitumuslik ja sotsiaalne ning keskkonnast tulenev tasand. Lugemisoskus koosneb paljudest alamoskustest, mis kujunevad omakorda lugemiseelduste baasil. Kognitiivsete võimete järgi võib lugemiseks vajalikud eeldused ja oskused jagada keelelisteks, sensoorseteks, lugemise baasoskusteks ning motoorseteks ja toimingulisteks oskusteks. Lerkkanen (2007) ja Lukanenok (2008) rõhutavad laste kognitiivsete oskuste seost lugemisoskuse kujunemise ja arenemisega. Nii nõuavad lugemise eeloscused lapse taju, tähelepanu, mõtlemise ning mälu eakohast arengut.

Lugemiseks tarvilikud oskused kujunevad eakohase arenguga lastel välja tavaliselt koolieelses eas. Üldreeglina on laps valmis õppima lugema 5–6aastaselt. Lugemist ei saa õpetada enne, kui lapsel on arenenud vastavad eeloscused. Kooliminev laps peab suutma määrata häälikute järjekorda sõnades, võrrelda erineva häälikkoostisega sõnu.

Häälikanalüüsisoskus tähendab seda, et laps eristab sõnas häälikuid, tunneb need ära ning suudab sõnu häälidada. Seega koosneb lugemisoskus paljudest alamoskustest, mis omakorda kujunevad lugemiseelduste baasil (Bogomolova, 2008; Lukanenok, 2008).

Lugema õppimine toimub lastel erinevalt. Mõni laps omandab eeldusoskused mängeldes, kuid teine laps vajab rohkem tuge ja spetsialistide abi (Bogomolova, 2008). Paljud autorid (Bogomolova, 2008; Kivi & Roosleht, 2000; Laamann, 2008; Lage & Karu-Espenberg, 2006; Ots, 2010; Plado & Sunts, 2005) rõhutavad, et lugemisoskust saab treenida kõige paremini mängulisel teel. Mänguline vorm suurendab lugemise motivatsiooni, mis lastel sageli puudub (Plado & Sunts, 2005). Kõik tegevused, mis aitavad lapsel mõelda, toetavad lugemisoskuse omandamist ja loetust arusaamist (Kivi & Roosleht, 2000).

Lugemisoskuse areng I ja II kooliastmes. Euroopa keeleõppe raamdokumendis kirjeldatakse ülevaatlilikult, mida keeleõppijad peavad omandama, et osata keelt suhtlemisel kasutada ning milliseid teadmisi ja oskusi tuleb arendada (vt Euroopa keeleõppe raamdokument, 2007). Dokumendis kirjeldatakse üksikasjalikult keelekasutaja või -õppija üld- ja suhtluspädevuse liike ja komponente, vaadeldakse keele õppimise ja õpetamise protsesse, keelte omandamise ja õppimise suhet ning keele arengut; samuti meetodivalikuid. Oluliseks peetakse selliseid õpi- ja õppemeetodeid, mis aitavad õppijatel kujundada arusaamu, omandada teadmisi ja oskusi, mis on vajalikud, et olla oma tegevuses ja mõtetes iseseisvam. Tähtis koht on erinevat liiki tekstide lugemise ja mõistmise oskusel.

Lugemisoskuse arendamine peab toimuma kõigis ainetes ja vanuseastmetes. Igas aines on tarvis leida tekstist informatsiooni ning seda mõista ja edastada. Lugemisoskuse omandamise algetapil keskendutakse elementaarse lugemisoskuse omandamisele. Enamik õpilasi omandab elementaarse lugemistehnika algklassides (Pandis & Vernik-Tuubel, 2005). Lugemisoskuse arenedes nihkub aga põhirõhk funktsionaalsele ja kriitilisele lugemisele (Lerkkanen, 2007). Nii kujuneb lugeja profiil, aga ka arenguressursid, kolme faktori – lugemistehnika, loetu mõistmise ja motivatsiooni kujunemise – ning nende toimimise koosmõjul (Pandis & Vernik-Tuubel, 2005), kusjuures nende kolme kujundamine on oluliseks ülesandeks II kooliastmes.

Mitmed uurijad on leidnud, et kuna poiste ja tüdrukute vaimne areng on erinev (Gurian & Ballew, 2004), ilmnevad erinevused ka nende lugemisoskuses. Soolised iseärasused on tingitud muuhulgas aju arengu erinevast kiirusest. Erinevalt töötav aju on erinevuse põhjuseks, miks poisid ja tüdrukud ei õpi samamoodi. Seetõttu on vajalik, et poiste õpetus erineks tüdrukute omast. Seda kinnitavad ka I ja II kooliastme eesti keele tasemetööde

tulemused, mille kohaselt on tüdrukud edukamad lugejad kui poisid (Maanso, 2002, 2003; Pandis, 2002b, 2003, 2008; Sinka, 2009a, b; Vardja, 2008). Tüdrukute tekstist arusaamise oskus on parem.

Teksti mõistmise komponendid

Lugemisoskuse seletamiseks on kasutusel erinevad komponendid. Grabe (2009) toob lugemise uurimustes välja tunnustatud koostisosad, mis põhinevad seisukohal, et lugemisprotsess sisaldab nii lugejast kui ka tekstist lähtuvaid tegevusi, mis on omavahel interaktiivselt seotud. Mõlema tasandi oskustel on keskne roll teksti mõistmisel, probleemilahenduses ja teksti tajumisel. Urquhart ja Weir (1998) on jaganud lugemise kirjeldavad komponendid kaheks suuremaks rühmaks, mille aluseks on küsimus: kas lugemine (teksti mõistmine) on osadeks jaotamatu protsess või on võimalik selles eristada üksikuid koostisosi. Lihtsaimad komponentidest lähtuvad kirjeldused sisaldavad sõna tundmist ja lingvistilisi oskusi, keerulisemad aga eeldavad tekstibaasi ja situatsioonimudeli loomist.

Protsessipõhiselt on seletatud lugemist kui tekstist lähtuvat tegevust, mille kohaselt töötleb lugeja infot alates vähimatest üksustest, registreerib iga üksiku sõna lauses ning seejärel töötleb süntaktilist ja semantilist teavet lause tähenduse mõistmiseks. K. S. Goodman esitas 1967. aastal lugejast lähtuvat lugemisprotsessi (viidatud Unquhart & Weir, 1998). Selle järgi on lugejal tekstile oma ootused ja ta teeb olemasolevate teadmiste või konteksti põhjal oletusi teksti tähenduse kohta. Lugemise käigus tehtud oletusi kontrollitakse pidevalt. Toimub liikumine teksti ja hüpoteeside vahel. Kui osa tekstist tundub lugemise eesmärgi suhtes ebaoluline, võib lugeja selle ka lugemata jätta. Seejuures töötleb lugeja korraga kolme laadi teavet: ortograafilist, süntaktilist ja semantilist (Unquhart & Weir, 1998).

Cain ja Oakhill (2007) kinnitusel tuleks arendada eelkõige kriitilise mõtlemise, tõlgendamise ja järeldamise oskust, et õpilane tekstist aru saaks. Tähtis on omandada sõnavara, sõnade tähendus ning süntaktilised ja grammatilised konstruktsioonid. Lerkkanen (2007) väidab, et loetust arusaamisel on tähtis osa sõnavaral, aga ka kujutlustel. Karlepi (1999) arvates on tekstide mõistmiseks tarvis aru saada lausete tähendusest, mis eeldab sõnade leksikaalse ja süntaktilise tähenduse ning sõnavormide tundmist.

Teksti struktuuri mõistmine. Uurimused on näidanud, et teksti struktuuri mõistmine ja lugemisstrateegiate rakendamisoskus muutub loetu mõistmisele olulisemaks laste vanuse kasvades (Oakhill & Cain, 2007). Lugemisstrateegiatena on varasemates uurimustes käsitletud üld-, valik- ja süvalugemist (Hausenberg et al., 2004). Erinevate käsitluste tõttu on põhjustanud segadust eelkõige nende eristamine. Mõnedes käsitlustes on lugemisstrateegiad ja lugemisoskuse aspektid kattunud (Unquhart & Weir, 1998). Karlep (2003) on I. Zimnjajale (1989) tuginedes esitanud nelja tasandit.

1. Teksti teema mõistmine. See näitab, et lugeja saab aru, kellest või missugusest sündmusest on tekstis juttu.
2. Teksti teema ja põhisisu mõistmine. Sel juhul on lugejal üldine ettekujutus, mida teemaga edastatakse.
3. Teksti teema ja sisu detailne mõistmine. Lugejal on ettekujutus teksti üksikasjadest, ta suudab ette kujutada, kuidas miski toimus.
4. Teksti peamõtte mõistmine (sõnumi ja selle eesmärgi mõistmine). Lugeja saab aru teksti sõnumist ja teeb ise vajalikud järeldused.

Grabe (2009) on leidnud, et oma põhieesmärgilt on lugemine teksti mõistmise protsess ja lugemise näol on alati tegemist eesmärgistatud protsessiga. Eri tasandi kognitiivsed protsessid toimivad samaaegselt ning lugeja kaasab oma taustteadmised teksti mõistmisse, mille toel ta tekstist aru saab.

Teksti mõistmise seosed kognitiivsete ja keeleliste oskustega

Paljud uuringud on näidanud, et laste lugemisoskus ja kirjaliku teksti mõistmine on seotud kognitiivsete oskuste ja protsessidega (Cain et al., 2004a; Cain et al., 2004b; Dickinson & McCabe, 2001; Parrila et al., 2004). Loetu mõistmist mõjutav faktor on töömälu (Cain et al., 2004a). Kui laps loeb teksti tuttavatel teemadel ning tal on selles head taustteadmised, siis toimub lugemine kiiresti ja ta suudab teksti kergesti mõista. Kui teksti loetakse aga uudes valdkonnas, siis on taustteadmised kehvad (Kikas, 2010). Lapselt nõuab teksti mõistmine ka erinevate kognitiivsete oskuste kasutamist: tähelepanu, meelespidamist, arusaamist, info analüüsimist ja sünteesimist (Lerkkanen, 2007).

Teksti mõistmine sõltub ka keeleliste vahendite tundmisest ja tajuja psüühiliste protsesside toimimisest. Teksti mõistmiseks tuleb tajutav keelend hoida mälus selle mõistmiseni (Toomela, 1999). Operatiivmälu mahuks on 7 ± 2 teabeühikut. Keelemälus säilitatakse keeleüksused ja oskus nendega opereerida (Karlep, 1998).

Lisaks eespool kirjeldatud protsessidele on loetu mõistmine tihedalt seotud madalama ja kõrgema tasandi keeleliste oskustega (Cain et al., 2004a; Cain et al., 2004b; Dickinson & McCabe, 2001; Parrila et al., 2004). Loetust täielikuks arusaamiseks on vajalik mõista nii sõna tähendust kui ka autori individuaalset mõttemalli. Lause tähenduse mõistmiseks on vaja teada sõnade leksikaalset ja süntaktilist tähendust ning sõnavormi. Lisaks tuleb arvestada sõnajärge, sidendeid ja mõistmiseks vajalikke muuteoperatsioone (Karlep, 1999). Madalama tasandi oskustena nähakse sõna vormilist tuvastust; selle tähenduse äratundmist, teksti mõistmist lausetasandil, milleks süntaksiteadmisi kasutades seostatakse sõnu omavahel ja moodustatakse vähimad teabeüksused (Grabe, 2009 & Karlep, 2003). Mida sujuvam on sõnade lugemine, seda rohkem saab lugeja suunata tähelepanu tekstist arusaamisele (Lerkkanen, 2007). Kõrgema tasandi põhilisteks oskusteks on tekstibaasi ja situatsioonimudeli loomine, mis on tunnustatud enamiku selle ala uurijate seas (Grabe, 2009).

Grabe arvates on tavaliselt lugemisoskuse kasutamine madalamal ja kõrgemal tasandil automaatne. Esimese kooliastme õpilastel ei ole see oskus veel välja arenenud.

Õpilaste teksti mõistmise oskus I ja II kooliastmes

Uue „Põhikooli riikliku õppekava“ järgi (2010) on üks tähtsamaid ülesandeid, millega laps koolis silmitsi seisab, lugema ja kirjutama õppimine. 1.–4. klassis on eesti keel integreeritud õppeaine, mis taotleb nii keele kui ka kirjandusõpetuse eesmäärke. Esimeses kooliastmes kujundatakse lugemise õpetamisel oskust töötada tekstiga eakohaste juhiste alusel. Siin tegeldakse peamiselt lugemistehnika ja dekodeerimisega. Põhikooli II kooliastmes muutub oluliseks teksti vastuvõtt, mõistmise ja meeldejätmise oskuse arendamine. Vastuvõtu kaudu kujundatakse oskust tekste valida ning leida, eesmärgipäraselt lugeda ja kuulata, teadvustades lugemise strateegiaid ning võimet teksti järjest sügavamini mõista. Loetust arusaamist mõjutavad taustteadmised. Taustteadmiste laiendamiseks peaks suunama õpilasi lugema erinevat liiki tekste: ajalehti, ajakirju, raamatuid ja veebilehti (Puksand, 2011).

Lähtudes riiklikul õppekaval põhinevatest õppekomplektidest, võib välja tuua I kooliastme peamised õpitulemused eesti keele lugemises, mille järgi näiteks I kooliastme lõpuks loeb õpilane teksti mõistes (nt mõistab lihtsat plaani, tabelit, diagrammi, kaarti), töötab tekstiga eakohaste juhiste alusel, vastab suulistele ja lühikestele kirjalikele küsimustele loetu kohta. Teise kooliastme lõpuks loeb ja mõistab õpilane eakohaseid tekste, esitab küsimusi ja arvamusi ning teeb lühikokkuvõtteid, kasutab töös tekstidega õpitud keelt ja tekstimõisteid. Lugemisõpetuse eesmärgiks on seatud iseseisva ja kriitilise mõtleja kujundamine (Põhikooli riiklik õppekava, 2010).

Õpilaste lugemisoskuse uurimisest Eestis

Eestis on õpilaste lugemisoskust uuritud üsna põhjalikult (Kulderknup, 1998; Olo, 2006; Pandis, 2002a). Autorid on jõudnud järeldusele, et paljudel õpilastel on teksti mõistmisega tõsiseid probleeme. Funktsionaalse lugemisoskuse kujundamine peaks Olo (2006) arvates olema üks põhiülesandeid koolis, millega tegeldakse kogu õpiaja vältel kõigis õppeainetes, sest erinevate tekstide mõistmine on infoajastu kõige olulisem oskus.

Õpetajate hinnanguil ei meeldi paljudele õpilastele lugeda. Õpilaste vähene lugemus ei võimalda aga omandada korralikult tehnilist lugemisoskust. Ilma selleta ei saa välja kujuneda tekstiga töötamise keerulisemad oskused.

Eesti õpilaste lugemisoskusest rahvusvahelisel taustal. Program for International Student Assessment (PISA) kui Majandusliku Koostöö ja Arengu Organisatsiooni (OECD) rahvusvaheline õpilaste õpitulemuslikkuse hindamisprogramm hindab õpilaste teadmisi kolmes valdkonnas: lugemises, loodusteadustes, matemaatikas (vt Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsiooni, 2009).

PISA 2009 raamdokumendis defineeritakse lugemisoskust järgmiselt: “Lugemisoskus on kirjalike tekstide mõistmine, kasutamine ja kajastamine ning osadus kirjalike tekstidega selleks, et saavutada oma eesmärged, arendada oma teadmisi ja võimeid ning osaleda ühiskonna elus” (Tire, Puksand, Henno, & Lepmann, 2010, lk 21). Lugemisülesanded seadsid esikohale teksti mõistmise, kusjuures esindatud olid nii sidusad traditsioonilised tekstid kui ka diagrammid, skeemid ja mitmeplaanalised tekstid, mis kõiki eelmainitud väljendusvahendeid kombineerivad. Vaatamata sellele, et väga madala funktsionaalse lugemisoskusega noori oli Eestis suhteliselt vähe ja seetõttu on koht üldises pingereas üsna kõrge (13. koht), saab parandada noorte lugemisoskust (Tire et al., 2010). Nimelt, Eestis on lugemise baastaseme saavutanud väga suur hulk noori (87% õpilastest), kuid kõrgema lugemisoskuse tasemega õpilasi on vähem kui OECD keskmine näitaja (vt Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsiooni, 2009; Tire et al., 2010).

2006. ja 2009. aasta lugemistulemuste võrdluses on Eesti tulemused jäänud täpselt samaks ning Eesti on kõikide osalenud riikide hulgas 13. kohal (Tire et al., 2010). Tegelikult on aga eesti noorte tulemus võrreldes 2006. aastaga langenud ning vene noored Eestis on võrreldes eelmise korraga teinud võimsa arenguhüppe. Tänu sellele, et vene noorte tulemus paranes, oleme kokkuvõttes samal tasemel, kus olime. Eesti koolides on toimunud tagasimineku.

Lisaks eesti ja vene õppekeelega õpilaste lugemisoskuse erinevusele on koondunud tähelepanu poiste nõrkadele tulemustele lugemises. PISA 2009 lugemisarvestuses edestavad tüdrukud poisid igas osavõtjariigis OECD riikide seas keskmiselt 39 punktiga, mis on samaväärne poole oskustaseme või ühe kooliaastaga (vt Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsiooni, 2009). Eestis on sugudevaheline erinevus lugemises isegi suurem. Eesti õpilaste ja OECD keskmise protsentuaalse jaotuse saavutustasemetega järgi on lugemises tüdrukud igas riigis tunduvalt paremad kui poisid. Tulemusi võrreldes võib öelda, et Eesti poisid olid ligikaudu pool aastat lugemise arengus tüdrukutest tagapool (Tire et al., 2010).

Eesti keele üleriigiliste tasemetööde tulemused. Alates 1998. aastast sooritatakse Eesti koolides kolmandas ja kuuendas klassis eesti keele tasemetöid, kus pearõhk on erinevat tüüpi tekstide lugemisel ja mõistmisel. Ülesanded on erinevad, näiteks tuleb tekst läbi lugeda ja vastata küsimustele; vastata küsimustele tööjuhendi järgi; lugeda joonist, skeemi, plaani; vastata tabelteksti järgi küsimustele jms (Pandis & Vernik-Tuubel, 2005). Samaselt PISA uuringu tulemustega näitavad tasemetööde analüüsid, et tüdrukute lugemisoskus on poistest parem, ning seda eriti teksti mõistmist mõõtvates ülesannetes (Maanso, 2002, 2003; Pandis, 2002b, 2003). Nii osutus 2006. aasta 3. klassi tasemetöös kõige raskemaks teksti analüüsi ülesanne, mis viitab vajadusele pöörata rohkem tähelepanu funktsionaalsele lugemisoskusele. Viiest ülesandest neljas olid tüdrukute tulemused paremad kui poistel (Pandis, 2008). Ka 6. klassis olid tüdrukute tulemused poiste omadest kõrgemad (Vardja, 2008).

2008. aasta 6. klassi eesti keele tasemetöö lugemisülesanne kontrollis funktsionaalset lugemisoskust, mis eeldas õpilaselt oskust tegelda iseseisvalt tekstiga, mõista ja järgida kirjalikku tööjuhendit, vastata teksti põhjal küsimustele ning leida loo mõte. Poiste keskmine sooritus oli 66,9% ja tüdrukutel 75,7%. Ülesande eest saadi keskmiselt 10,67 punkti 15 võimalikust. Poisid said ülesande eest aga keskmiselt 1,32 punkti vähem kui tüdrukud. Ka 2007. aastal osutus üheks keerukamaks teksti mõistmise ülesanne ning tüdrukud sooritasid tasemetöö edukamalt kui poisid. Poiste keskmine tulemus oli mõlemal aastal madalam ka igas ülesandes eraldi. Tõenäoliselt on üsna suur erinevus tingitud ka ealistest iseärasustest: 12aastased tüdrukud on samaealistest poistest hoolikamad, kohusetundlikumad ja õpihimulisemad (Sinka, 2009a, b).

Uurimuse eesmärk ja hüpoteesid

Uurimuse eesmärgiks oli välja selgitada õpilaste teksti mõistmise oskus ja selle muutus erineva raskusastmega ning erinevaid kognitiivseid ja keelelisi oskusi nõudvate ülesannete puhul 3., 4. ja 5. klassi võrdluses. Toetudes teooriale ja varasematele uurimustele, püstitati järgmised hüpoteesid.

1. Loetu mõistmine on tihedalt seotud madalama ja kõrgema tasandi keeleliste oskustega (Cain et al., 2004a; Cain et al., 2004b; Dickinson & McCabe, 2001; Parrila et al., 2004).

Madalama tasandi oskustena nähakse sõna vormilist tuvastust, selle tähenduse äratundmist ja teksti mõistmist lausetasandil. Kõrgema tasandi põhilisteks oskusteks on tekstibaasi ja situatsioonimudeli mõistmine (Grabe, 2009). Võis oletada, et erineva raskusastmega ülesannete lahendamises ilmnevad erinevused. Nimelt, lihtsamaid kognitiivseid ja keelelisi oskusi nõudvaid ülesandeid lahendavad õpilased oluliselt paremini kui keerulisemaid ülesandeid. Samasugust erinevust eeldati ka poiste ja tüdrukute grupis eraldi.

2. Varasemad uuringud on näidanud, et laste vanuse kasvades paraneb loetu mõistmine (Lerkkanen, 2007; Pandis & Vernik-Tuubel, 2005). See on seotud nii laste kognitiivsete oskuste ja protsessidega (Cain et al., 2004a; Cain et al., 2004b; Dickinson & McCabe, 2001; Parrila et al., 2004), aga ka teksti struktuuri mõistmise ja erinevate lugemisstrateegiate rakendamisoskuse paranemisega (Oakhill & Cain, 2007; Grabe, 2009). Seepärast oletati, et 3. klassis on õpilaste teksti mõistmise oskus oluliselt madalam kui 4. ja 5. klassis ning 5. klassis on õpilaste teksti mõistmise oskus kõige kõrgem – seda nii lihtsama kui ka keerulisema ülesande puhul.

3. Soolised erinevused lugemises ja teksti mõistmises on ilmnenu mitmetes uuringutes (Gurian & Ballew, 2004; Olo, 2006). Seda on põhjendanud aju arengu erineva kiirusega poistel ja tüdrukutel (Gurian & Ballew, 2004). Ka Eestis läbi viidud eesti keele üleriigiliste tasemetööde tulemused kinnitavad, et teksti mõistmises on tüdrukute tulemused paremad kui poistel (Maanso, 2002, 2003; Pandis, 2002b, 2003, 2008; Sinka, 2009a, b; Vardja, 2008). Seetõttu oletati, et nii lihtsama ja keerulisema ülesande puhul ilmnevad erinevused poiste ja tüdrukute võrdluses ning tüdrukute tulemused on kõrgemad kui poistel.

4. Erineva tasemega lugemise ja teksti mõistmise ülesanded nõuavad õpilastelt erinevate kognitiivsete ja keeleliste oskuste rakendamist (Bogomolova, 2008; Lage & Karu-Espenberg, 2006; Lukanenok, 2008). Seepärast püstitati hüpotees, et 3. klassi lihtsam teksti mõistmise ülesanne (mis nõuab eelkõige tähelepanu ja meelespidamist) seostub sama taseme oskusi nõudva ülesandega 4. ja 5. klassis. Samasuguseid seoseid oodati 3. kuni 5. klassis keerulisema teksti mõistmise ülesande puhul (nõuab õpilastelt rohkem analüüsi- ja tõlgendamisoskust).

Metoodika

Katseisikud ja protseduur

Magistritöös kasutatud andmed koguti longituuduuringus „Eesti põhikooli efektiivsus“ aastatel 2007–2009 (Toomela, 2010). Valimisse kuulusid õpilased 28 üldhariduskoolist. Koolide valikul arvestati nende asukohta, kooli suurust, klassikomplektide arvu koolis ja õpilaste arvu klassis. Kokku osales uuringus 962 õpilast. Kuna mind huvitas õpilaste teksti mõistmise oskus ja selle areng 3. kuni 5. klassis, valiti käesoleva töö jaoks välja üksnes need õpilased, kes osalesid uuringus kolmel järjestikusel aastal. Longituuduuringus testiti õpilasi 3., 4. ja 5. klassi sügisel. Õpilasi, kes täitsid emakeeletesti kõigil kolmel korral, oli kokku 544, neist tüdrukuid 286 (52,6%) ja poisse 258 (47,4%).

Osalesin uuringus oma klassi õpilastega kõigil kolmel aastal, viies muuhulgas läbi õpilaste emakeeletestid. Samuti oli minu ülesandeks kõikide uuringus osalenud õpilaste (kokku 962 õpilast) teksti mõistmise ülesannete kodeerimine ja andmete analüüsimine.

Mõõtevahendid

Uurimuses kasutati emakeeleteste (autor Krista Uibu; vt Uibu, Kikas, & Tropp, 2010), et selgitada välja õpilaste emakeele pädevused, sealhulgas teksti mõistmise oskus. Testide väljatöötamisel 3., 4. ja 5. klassi jaoks toetuti Bloom'i hierarhilisele taksonoomiale (Bloom, 1971), põhikooli õppekava nõudmistele (vt Põhikooli ja gümnaasiumi riiklik, 2007) ja eesti keele üleriigilistele tasemetöödele (Maanso, 2003; Pandis, 2003, 2008; Vardja, 2008). Oma magistritöös analüüsisin nende testide teksti mõistmise ülesandeid.

Et selgitada välja õpilaste oskus saada aru tekstist ja tõlgendada infot, kasutati kahte erineva raskusastmega lugemisülesannet, mis nõudsid õpilastelt mõnevõrra erinevate kognitiivsete oskuste rakendamist. Esimeses ülesandes (edaspidi: lihtsamases ülesandes) mõõdeti tekstilähedase informatsiooni leidmise ja äratundmise oskust, mis nõudis õpilastelt eelkõige tähelepanu ja meelespidamist. Selleks paluti õpilastel kriipsutada läbi need laused, mis teksti järgi ei olnud õiged. 3. ja 4. klassis oli lihtsamases ülesandes kaheksa väidet ja 5. klassis 11 väidet. Teises ülesandes (edaspidi: keerulisemas ülesandes) mõõdeti ümbersõnastatud ja peidetud informatsiooni leidmise ja mõistmise oskust. See ülesanne eeldas loetust arusaamist, analüüsi- ja tõlgendamisoskust. Õpilaste ülesandeks oli ühendada kaks osalauset, mis kuulusid sisult kokku. 3. ja 4. klassi testis oli selles ülesandes kuus sisult kokkukuuluvat lauset ja 5. klassis seitse lauset. Tööjuhised nii lihtsama kui ka keerulisema ülesande puhul olid 3., 4. ja 5. klassi emakeeletestides samad, kuid 4. ja 5. klassi ülesanded olid keerulisemad, võrreldes 3. klassi ülesannetega. Nimelt, 4. ja 5. klassis pidid õpilased

lugema ja mõistma valmi, 3. klassis luuletuse vormis esitatud proosateksti. Kuigi 4. ja 5. klassis oli lugemispalaks sama valm, oli 5. klassis lisatud sellele kaks salmi ning koostatud ülesannetesse juurde väiteid või osalauseid.

Vastused kodeeriti kõikides ülesannetes dihhotoomselt – õige (1) ja vale (0) – ning iga ülesande kohta arvutati skaala ehk koondskoor õpilaste õigete vastuste põhjal (kokku kuus skaalat). Skaalade sisemine reliaablus lihtsama ülesande puhul oli aktsepteeritav: 3. klassis (Cronbach'i $\alpha = .64$); 4. klassis ($\alpha = .56$) ja 5. klassis ($\alpha = .72$). Keerulisema ülesande puhul oli skaalade sisemine reliaablus hea: 3. klassis ($\alpha = .77$); 4. klassis ($\alpha = .70$) ja 5. klassis ($\alpha = .77$). Et võrrelda ülesannete sooritust kolmel aastal, arvutati skaalade keskmised väärtused. Dihhotoomselt kodeeritud vastuste puhul märkis keskmine väärtus õigete vastuste osa kõikidest võimalikest vastustest. Keskmisi väärtusi kasutati erinevuste väljaselgitamiseks ülesannete vahel nii kogu valimi kui ka poiste ja tüdrukute puhul eraldi.

Analüüsimeetodid

Andmete analüüsimiseks kasutati andmetöötlusprogrammi SPSS Statistics, versiooni 18.0. Erinevuste uurimiseks teksti mõistmise ülesannete vahel nii klasside lõikes kui ka klasside ja poiste ja tüdrukute vahel kasutati kirjeldavaid analüüse ning korduvmõõtmiste dispersioonanalüüsi (Repeated measures ANOVA). Erinevuste täpsustamiseks nii lihtsama kui ka keerulisema ülesande soorituses 3., 4. ja 5. klassi võrdluses kasutati post-hoc analüüsi (Bonferroni testi). Erinevuste analüüsimiseks poiste ja tüdrukute vahel kolmel erineval ajahetkel kasutati ühefaktorilist dispersioonanalüüsi (One-way ANOVA). Suhtelist stabiilsust erineva raskusastmega ülesannete vahel kolmel ajahetkel analüüsiti Pearsoni lineaarkorrelatsiooni abil.

Tulemused

Et selgitada välja erinevused lihtsama ja keerulisema ülesande soorituse vahel 3., 4. ja 5. klassis nii kogu valimi puhul kui ka poiste ja tüdrukute vahel eraldi, tehti kirjeldavad analüüsid ning korduvmõõtmiste dispersioonanalüüsid (Repeated measure ANOVA). Tabelis 1 on esitatud erineva raskusastmega ülesannete keskmised väärtused ja standardhälbed.

Tabel 1. Skaalade keskmised väärtused ja standardhälbed kogu valimi ning poiste ja tüdrukute kohta

	Kogu valim (N= 544)		Poisid (N= 258)		Tüdrukud (N= 286)	
	M	SD	M	SD	M	SD
<i>Lihtsam</i>						
3. klass	.87	.17	.86	.17	.89	.17
4. klass	.81	.18	.79	.17	.83	.18
5. klass	.85	.17	.82	.19	.86	.15
<i>Keerulisem</i>						
3. klass	.83	.25	.79	.28	.86	.22
4. klass	.70	.28	.67	.29	.72	.27
5. klass	.82	.24	.78	.26	.85	.23

Märkus. M – skaala keskmine väärtus, mis tähistab õigete vastuste osa kõikidest võimalikest vastustest

Korduvmõõtmiste dispersioonanalüüsist selgus, et kogu valimi puhul oli lihtsama ja keerulisema ülesande sooritusel statistiliselt oluline erinevus nii 3. klassis, $F(1, 543) = 18.94$, $p < .001$; 4. klassis, $F(1, 543) = 88.84$, $p < .001$; kui ka 5. klassis, $F(1, 543) = 6.43$, $p = .011$. Lihtsamat ülesannet lahendasid õpilased oluliselt paremini kui keerulisemat ülesannet (vt Tabel 1). Seejärel võrreldi kahe erineva raskusastmega ülesande sooritust õpilaste soo põhjal. Ilmnes, et sarnaselt kogu valimiga lahendasid nii poisid kui ka tüdrukud lihtsama teksti mõistmise ülesande oluliselt paremini, võrreldes keerulisema ülesandega nii 3. klassis, $F(2, 542) = 11.59$, $p = .001$; 4. klassis, $F(2, 542) = 8.18$, $p = .004$; ja ka 5. klassis, $F(2, 542) = 13.59$, $p < .001$. Seega, leidis kinnitust hüpotees, et lihtsamaid kognitiivseid ja keelelisi oskusi nõudvaid ülesandeid lahendatakse oluliselt paremini kui keerulisemaid ülesandeid. Õpilaste tulemus oli lihtsama ülesande puhul kõrgem nii kogu valimi puhul kui ka poiste ja tüdrukute

grupis eraldi. Lisaks ilmnes 3. klassis oluline interaktsioon õpilaste soo ning ülesande raskusastme vahel, $F(2, 542) = 3.94$, $p = .048$. Nimelt, tüdrukud lahendasid keerulisemat ülesannet oluliselt paremini kui poisid, lihtsama ülesande puhul ei olnud erinevus nii suur.

Seejärel uuriti erinevusi nii lihtsama kui ka keerulisema ülesande sooritusel 3., 4. ja 5. klassi võrdluses. Esmalt analüüsiti kogu valimit. Ilmnes, et lihtsama ülesande puhul on statistiliselt oluline erinevus kolme klassi vahel, $F(2, 542) = 23.50$, $p < .001$. Post-hoc analüüs Bonferroni testiga näitas, et 3. klassis lahendasid õpilased lihtsama ülesande oluliselt paremini, võrreldes 4. klassiga ($p < .001$) ja 5. klassiga ($p = .005$). Lihtsama ülesande tulemus oli statistiliselt oluliselt kõrgem ka 5. klassis, võrreldes 4. klassi tulemusega ($p = .001$). Seejärel tehti korduvmõõtmiste dispersioonanalüüs ka keerulisema ülesande kohta. Sarnaselt lihtsama ülesandega ilmnes statistiliselt oluline erinevus keerulisema ülesande sooritusel kolme klassi võrdluses, $F(2, 542) = 62.29$, $p < .001$. Post-hoc analüüsist selgus, et 3. klassis sooritasid õpilased keerulisema ülesande statistiliselt oluliselt paremini, võrreldes 4. klassi ($p < .001$) ja 5. klassi tulemusega ($p < .001$); ning 5. klassi tulemus oli statistiliselt oluliselt kõrgem 4. klassi tulemusest ($p < .001$). Seega, mõlema ülesande puhul leidis hüpoteesi osaliselt kinnitust: 5. klassi tulemus oli kõrgem 4. klassi tulemusest, kuid mitte 3. klassi tulemusest. Vastupidiselt oletusele oli aga 4. klassi tulemus statistiliselt oluliselt madalam 3. klassi tulemusest.

Järgmisena analüüsiti eraldi nii lihtsama kui ka keerulisema ülesande sooritust kolmel aastal õpilaste soo põhjal. Selleks kasutati ühefaktorilist dispersioonanalüüsi (One-way ANOVA). Nagu oletati, olid tüdrukute tulemused poiste tulemustest oluliselt kõrgemad lihtsama ülesande sooritusel 3. klassis, $F(1, 542) = 3.90$, $p = .049$; 4. klassis, $F(1, 542) = 7.64$, $p = .006$; ja 5. klassis, $F(1, 542) = 7.56$, $p = .006$. Tüdrukute tulemused olid poiste omadest kõrgemad ka keerulisema ülesande sooritusel 3. klassis, $F(1, 542) = 11.34$, $p = .001$; 4. klassis, $F(1, 542) = 4.48$, $p = .035$; ning 5. klassis, $F(1, 542) = 11.38$, $p = .001$. Selline tulemus oli kooskõlas püstitatud hüpoteesiga.

Et selgitada välja muutus erineva raskusastmega ülesannete (lihtsamate ja keerulisemate) sooritusel 3. kuni 5. klassis, tehti rida korrelatsioone. Kasutades Pearsoni lineaarkorrelatsiooni, leiti, et erineva raskusastmega teksti mõistmise ülesanded seostusid omavahel statistiliselt oluliselt kõigil kolmel aastal (vt Tabel 2).

Tabel 2. Korrelatsioonid erineva raskusastmega teksti mõistmise ülesannete vahel

	Lihtsam			Keerulisem	
	3. klass	4. klass	5.klass	3. klass	4. klass
<i>Lihtsam</i>					
4. klass	.25**			.30**	
5. klass	.20**	.37**		.32**	.23**
<i>Keerulisem</i>					
3. klass	.32**				
4. klass	.22**	.34**		.28**	
5. klass	.25**	.37**	.43**	.39**	.37**

Märkus. **p < .001

Nagu oletati, korreleerus 3. klassi lihtsam ülesanne sama raskusastme ülesandega nii 4. klassis kui ka 5. klassis. Samuti leiti statistiliselt olulised seosed keerulisema ülesande vahel 3. ja 4. klassis, 3. ja 5. klassis ning ka 4. ja 5. klassis. Lisaks ilmneseid statistiliselt oluliselt seosed ka lihtsama ja keerulisema ülesande soorituse vahel kõigil kolmel aastal.

Arutelu

Magistritöös uuriti õpilaste teksti mõistmise oskust ja selle muutust erineva raskusastmega ning erinevaid kognitiivseid ja keelelisi oskusi nõudvate ülesannete puhul 3., 4. ja 5. klassi võrdluses. Põhikooli riikliku õppekava (2010) järgi on kooli ülesanne õpilaste erinevate pädevuste ehk üldoskuste kujundamine. Üks üldoskus, mis peaks õpilastel põhikooli lõpuks välja kujunema, on funktsionaalne lugemisoskus – oskus mõista ja kasutada loetut. Selle kujundamist peetakse emakeeleõpetuse ülesandeks, oskuse arendamisega alustatakse algklassides. Sarnaselt varasemate uurimustega leiti longituuduuringus, et tüdrukute tulemus oli kõrgem kui poistel nii lihtsama kui ka keerulisema teksti mõistmise ülesande sooritusel. Kolme aasta võrdluses oli õpilaste tulemus kõrgeim 3. klassis ning madalaim 4. klassis. Lisaks selgus, et erineva raskusastmega teksti mõistmise ülesanded seostusid omavahel kõigil kolmel aastal.

Esmalt uuriti erinevusi erineva raskusastmega ülesannete lahendamises. Selgus, et lihtsamat ülesannet lahendasid õpilased oluliselt paremini kui keerulisemat ülesannet. Samasugune tulemus ilmnese erineva raskusastmega ülesannete puhul, kui analüüsiti testi

tulemusi õpilaste soo põhjal. Nii poisid kui ka tüdrukud lahendasid lihtsama teksti mõistmise ülesande paremini, võrreldes keerulisema ülesandega. Selline tulemus oli kooskõlas hüpoteesiga. Keerulisem ülesanne nõudis õpilastelt kõrgema astme kognitiivsete ja keeleliste oskuste rakendamist. Mitmetes lugemisoskuse uurimustes (Cain & Oakhill, 2007; Grabe, 2009) on kõrgema astme keelelisteks oskusteks nimetatud tekstibaasi ja situatsioonimudeli mõistmist. Selleks, et arendada õpilaste kõrgema astme kognitiivseid oskusi, tuleb neile anda ülesandeid, mis nõuavad nende oskuste rakendamist. Eelkõige tuleks arendada kriitilise mõtlemise, tõlgendamise ja järeldamise oskust, et õpilane tekstist aru saaks (Cain & Oakhill, 2007). Tähtis on omandada sõnavara, sõnade tähendus, süntaktilised ja grammatilised konstruktsioonid. Hilisema õppimise jaoks on aga oluline, et õpetaja õppimise käigus neid oskusi õpilastes arendaks. Esimeses kooliastmes kujundatakse oskust töötada tekstiga eakohaste juhiste alusel, II kooliastmes kujuneb õpilasel teadlik suhe pikemate tekstidega, arendatakse võimet teksti sügavamalt mõista ning tekstiga töötada (vt Põhikooli riiklik õppekava, 2010).

Lisaks ilmnes 3. klassis oluline interaktsioon õpilaste soo ning ülesande raskusastme vahel. Nimelt, 3. klassis oli tüdrukute tulemus keerulisema ülesande puhul oluliselt kõrgem, võrreldes poistega. Lihtsama ülesande puhul ei olnud erinevus poiste ja tüdrukute vahel nii suur. Uurijad Gurian ja Ballew (2004) on leidnud, et kuna poiste ja tüdrukute vaimne areng on erinev, siis ilmnevad erinevused ka nende lugemisoskuses. Seega, esimese kooliastme lõpus (3. klassis) oli tüdrukute tekstist arusaamise oskus oluliselt parem kui poistel.

Teiseks uuriti erinevusi klasside vahel nii lihtsama ülesande kui ka keerulisema ülesande lahendamises. Vastupidiselt sellele, mida oodati, ei olnud õpilaste teksti mõistmise oskus kõrgeim mitte 5. klassis, vaid 3. klassis. Seda nii lihtsama kui ka keerulisema ülesande soorituses. Põhjuseks võib olla see, et loetu mõistmine ja ülesande lahendamise edukus seostuvad teksti liigiga. Ehala (2000) hinnangul mõjutab loetust arusaamist peale lugemise eesmärgi ka teksti liik. Nimelt, eri liiki tekstide puhul kasutatakse erinevat lugemisviisi. Nii on üldlugemine teaberikkama osa leidmine tekstist ja kandvate mõtete otsimine.

Valiklugemise puhul otsitakse tekstist spetsiifilist informatsiooni või detaile. Süvalugemine nõuab aga tekstist täielikku arusaamist ja loovlugemine üldist mõistmist (Kärtner, 2000). Kuna õpilased lugesid 3. klassis luuletuse vormis proosateksti ja 4.–5. klassis valmi, eeldas see ka erinevate lugemisviiside kasutamist. Proosatekst nõudis üld- ja valiklugemist ning valmi mõistmine süva- ja valiklugemist. Kuigi õpilased kasutavad teksti mõistmisel üldlugemisviisi, tuleb eri liikide tekstide puhul rakendada ka valik- ja süvalugemisokust. Lihtsam on mõista teksti, mille kohta õpilasel on taustteadmised ning mis

seostub igapäevase eluga (Kikas, 2010). Nii võisid õpilaste tulemused olla 3. klassis oluliselt kõrgemad, võrreldes 4. ja 5. klassi tulemustega.

Siiski olid õpilaste tulemused 5. klassis kõrgemad kui 4. klassis. Selline tulemus oli kooskõlas hüpoteesiga. Põhjus võis olla selles, et 5. klassis lugesid õpilased valmi, millega nad olid tutvunud 4. klassis. 5. klassis oli valmi teksti küll täiendatud ja väiteid juurde lisatud, kuid keerulisema teksti mõistmise kogemuse, mis eeldab süvalugemist, olid õpilased saanud 4. klassis. Seega, kui õpilastel on olemas keerulisema teksti lugemise kogemus (nt allegoorilise ja peidetud sõnumiga valm), paraneb ka ülesande sooritus. Seega, hüpotees leidis osaliselt kinnitust mõlema raskusastmega ülesande puhul.

Kolmandaks, saamaks üksikasjalikumat ülevaadet poiste ja tüdrukute erinevustest lihtsama ja keerulisema ülesande soorituses kolme klassi võrdluses, analüüsiti õpilaste tulemusi iga ülesande puhul eraldi. Selgus, et tüdrukud lahendasid nii lihtsama kui ka keerulisema ülesande paremini kui poisid kõigil kolmel aastal. Selline tulemus oli kooskõlas hüpoteesiga ja varasemate uurimuste tulemustega (Tire et al., 2010). Ka Eestis läbi viidud eesti keele üleriigiliste tasemetööde tulemused kinnitavad, et teksti mõistmises on tüdrukud edukamad kui poisid (Maanso, 2002, 2003; Pandis, 2002b, 2003, 2008; Sinka, 2009a, b; Vardja, 2008). Põhjuseks võib olla see, et poiste ja tüdrukute vaimne areng on erinev ning poisid ja tüdrukud ei õpi samamoodi (Gurian & Ballew, 2004). Samuti on autorid leidnud, et erinevused teksti lugemises ja mõistmises püsivad tüdrukute ja poiste vahel kuni 6. klassini. Ka 6. klassi tasemetööde tulemused kinnitavad, et poiste tulemused on tüdrukute omadest madalamad ning erinevused ei kao (Sinka, 2009a, b; Vardja, 2008). PISA tulemused näitavad tendentsi, et erinevused eesti õpilaste puhul püsivad ka hiljem (Tire et al., 2010).

Neljandaks uuriti muutust erineva raskusastmega ülesannete soorituses 3. kuni 5. klassis. Lisaks oodatule, et lihtsam ja keerulisem teksti mõistmise ülesanne seostuvad sama raskusastme ülesannetega kõigil kolmel aastal, ilmnesid seosed ka erineva raskusastmega ülesannete vahel. Õpilased, kelle tulemused lihtsama ülesande soorituses olid 3. klassis kõrgemad, saavutasid paremaid tulemusi sama raskusastme ülesandes 4. ja 5. klassis. Samasugused seosed ilmnesid ka keerulisema ülesande puhul. Seega, õpilased, kelle madalama astme mõtlemisoskused – oskus panna tähele ja tekstist infot leida – olid 3. klassis paremad, rakendasid neid oskusi ka 4. ja 5. klassis edukamalt. Õpilastel, kes said 3. klassis paremini hakkama keerulisemaid mõtlemisoskusi nõudvate ülesannetega, olid kõrgemad tulemused neid oskusi nõudvates ülesannetes ka põhikooli II kooliastmes, st 4.–5. klassis (Cain & Oakhill 2007; Karlep, 2003). Seega, oluline on arendada erineva astme

mõtlemisoskusi, pakkudes erineva raskusastmega ülesandeid ning arvestades õpilaste individuaalset eripära ja sugu (Gurian & Ballew, 2004; Põhikooli riiklik õppekava, 2010).

Uuringust selgus veel, et need õpilased, kes said paremini hakkama lihtsama ülesandega, lahendasid paremini ka keerulisemat ülesannet. Sellised seosed ilmnemiseid kõigil kolmel aastal. Kuna kõrgema astme mõtlemisoskused eeldavad ka madalama astme mõtlemisoskuste rakendamist, on seosed lihtsama ja keerulisema taseme ülesannete vahel ootuspärased. Ülesanded, mis nõuavad õpilastelt analüüsi- ja tõlgendamisoskust, eeldavad ka tähelepanu ja meelespidamist ning info leidmise oskust tekstist (Lerikkanen, 2007). Seega, lugemine ja loetu mõistmine on kognitiivne protsess, milles teksti mõistmise madalama ja kõrgema astme oskusi kasutatakse integreeritult.

Uuringul olid ka mõned piirangud. Kõiki teksti mõistmise ülesandeid analüüsiti kogu valimi ning poiste ja tüdrukute rühmas. See ei võimaldanud välja selgitada võimalikke erinevusi kogu valimi sees, aga ka poiste ja tüdrukute rühmas olevate väiksemate gruppide vahel. Samuti kasutati 3. klassis teksti mõistmise mõõtmiseks mõnevõrra lihtsamat (kuigi riiklikus õppekavas ea- ja võimetekohaseks tunnistatud) teksti ning 4.– 5. klassis keerulisemat lugemispala (valmi). Nagu eespool osutatud, võisid erinevused klasside lõikes olla tingitud tekstide erinevast struktuurist ja keerukusest.

Kokkuvõtteks, magistritööst selgus, et tüdrukute teksti mõistmise oskus on oluliselt parem kui poistel nii madalama taseme keelelisi ja kognitiivseid oskusi nõudvate ülesannete puhul kui ka keerulisemates ülesannetes. Seetõttu võiksid õpetajad arvestada õpilaste soolisi erinevusi oma igapäevatoos, valides poistele ja tüdrukutele lugemiseks tekste, mis toetavad õpilaste individuaalset kognitiivset (sh keelelist) arengut. Samuti on oluline arvestada selle longituuduuringu tulemusi eesti keele tasemetööde koostamisel ja hindamisel. Jätkates longituuduuringut põhikooli III kooliastmes, on võimalik analüüsida arenguid poiste ja tüdrukute teksti lugemise, mõistmise ja tõlgendamise oskuses.

Tänuõnad

Avaldan südamest tänu oma juhendajale Krista Uibule toetava ja mõistva suhtumise ning väga heade abistavate nõuannete eest. Samuti tänan uurimuses osalenud õpilasi. Eriline tänu kuulub minu lähedastele toetuse eest.

Kasutatud kirjandus

- Bloom, B. S. (1971). Mastery Learning. In J. H. Block (Ed.), *Mastery Learning: Theory and Practice* (pp. 47–63). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Bogomolova, E. (2008). Mängides lugema ja kirjutama. H-M. Seero (Koost), *Koolimineku lävel* (lk 23-31). Tallinn: Kirjastus Ilo.
- Cain, K., & Oakhill, J. (2007). Reading Comprehension Difficulties: Correlates, Causes and Consequences. In K. Cain & J. Oakhill (Eds.), *Children`s Comprehension Problems in Oral and Written Language: A Cognitive Perspective* (pp. 41-76). New York, London: The Guilford Press.
- Cain, K., Oakhill, J., & Bryant, P. (2004a). Children`s reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of Educational Psychology*, 96, 31-42.
- Cain, K., Oakhill, J., & Lemmon, K. (2004b). Individual differences in the inference of world meanings from context: The influence of reading comprehension, vocabulary knowledge, and memory capacity. *Journal of Educational Psychology*, 96, 671-681.
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching and assessment*. (Council of Europe 2001) tõlge eesti keelde *Euroopa keeleõppe raamdokument: õppimine, õpetamine, hindamine* (2007). Haridus-ja Teadusministeerium: Eesti Rakenduslingvistika Ühing.
- Dickinson, D. K., & McCabe, A. (2001). Bringing it all together: The multiple origins, skills, and environmental supports of early literacy. *Learning Disabilities Research & Practice*, 16, 186-202.
- Doman, C. (1992). *Kuidas väikelast lugema õpetada*. Tallinn: Katherine.
- Ehala, M. (2000). *Kirjutamise kunst. Tekstiõpetuse õpik*. Maardu: Künnimees.
- Grabe, W. (2009). *Reading in a Second Language. Moving from Theory to Practice*. Cambridge Applied Linguistics (Editors M. H. Long and C. Richards). Cambridge University Press.
- Gurian, M. & Ballew, A. C. (2004). *Poisid ja tüdrukud õpivad erinevalt*. El Paradiso.
- Hallap, M., & Padrik, M. (2008). *Lapse kõne arendamine*. Tartu: TÜ Kirjastus.
- Hausenberg, A.-R., Kikerpill, T., Rõigas, M., & Türk, Ü. (2004). *Keeleoskuse mõõtmine. Käsiraamat*. Tallinn: TEA.
- Hiie, E., & Mürsepp, M. (1990). *Emakeele lugemisõpetus 3. ja 4. klassis. I osa. Lugemisõpetuse üldisi põhimõtteid*. Tallinn: Valgus.
- Karlep, K. (1998). *Psühholingvistika ja emakeeleõpetus*. Tartu: TÜ Kirjastus.

- Karlep, K. (1999). *Emakeele abiõpe I. Üldküsimused*. Tartu: TÜ Kirjastus.
- Karlep, K. (2003). *Kõnearendus. Emakeele abiõpe II*. Tartu: TÜ Kirjastus.
- Kikas, E. (2010). Tunnetusprotsessid ja nende arengulised iseärasused. E. Kikas (Toim), *Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliatmes* (lk 17-60). Tallinn: Eduko.
- Kivi, L., & Roosleht, M. (2000). *Kuidas arendada lugemisvalmidust lasteaias*. Tartu: Kirjastus Elmatar.
- Kulderknup, E. (1998). *Teksti mõistmine ning tekstist õppimise strateegiad 3. ja 4. klassis*. Magistritöö. Tallinn: TPÜ kasvatusteaduste teaduskond.
- Kärtner, P. (2000). *Lugemisoskuse arendamine*. Tallinn: TEA Kirjastus.
- Laamann, A. (2008). *Mängides lugema*. Tallinn: Kirjastus Ilo.
- Lage, M., & Karu-Espenberg, K. (2006). *Õpime lugema*. Tallinna Raamatutrükikoda: Ajakirjade Kirjastus.
- Lerikkanen, M-K. (2007). *Lugema õppimine ja õpetamine*. Tartu: TÜ Kirjastus.
- Lukanenok, K. (2008). Lugemiskuse riskile viitavad kõne- ja keelearengu iseärasused koolieelses eas. H-M. Seero (Koost), *Koolimineku lävel* (lk 15-22). Tallinn: Kirjastus Ilo.
- Maanso, V. (2002). 6. klassi emakeele tasemetöö. *Üleriigilised tasemetööd* (lk 53-72). Tallinn: Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus.
- Maanso, V. (2003). 6. klassi eesti keele tasemetöö. *Üleriigilised tasemetööd* (lk 44-58). Tallinn: Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus.
- Müürsepp, M. (1998). *Laps on hakanud lugema*. Tallinn: Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus.
- Oakhill, J., & Cain, K. (2007). Introduction to comprehension development. In Cain, K., Oakhill, J. (Ed.), *Children's Comprehension Problems in Oral and Written Language: A Cognitive Perspective* (pp. 3-40), New York: The Guilford Press.
- Olo, M. (2006). 3. klassi õpilaste funktsionaalne lugemisoskus Hea Alguse ja tavaklassides. *Avatud kool ja tõhus õppimine* (lk 33-62). Tartu: TÜ Kirjastus.
- Ots, L. (2010). *Harjutusi lapse lugemisoskuse edendamiseks. Kuidas last kooliks ette valmistada*. Tallinna Raamatutrükikoda: Menu Kirjastus.
- Pandis, M. (2002a). *Lugemisoskus ja sellega seotud tegurid*. Magistritöö. Tallinn: TPÜ kasvatusteaduste teaduskond.
- Pandis, M. (2002b). 3. klassi emakeele tasemetöö. *Üleriigilised tasemetööd* (lk 6-26). Tallinn: Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus.

- Pandis, M. (2003). 3. klassi eesti ja vene keele tasemetöö. *Üleriigilised tasemetööd* (lk 6-19). Tallinn: Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus.
- Pandis, M. (Koost). (2008). 3. klassi eesti ja vene keele tasemetöö 2006. Külastatud 19.märtsil, 2011, aadressil http://www.ekk.edu.ee/vvfiles/0/tasemetood_3kl_%20analuus.pdf.
- Pandis, M., & Vernik-Tuubel, E-M. (2005). Funktsionaalne kirjaoskus. A. Ots (Toim), *Üldoskused õpilase areng ja selle soodustamine koolis* (lk 163-184). Tartu: TÜ Kirjastus.
- Parrila, R., Kirby, J. R., & McQuarrie, L. (2004). Articulation rate, naming speed, verbal short-term memory, and phonological awareness: Longitudinal predictors of early reading development? *Scientific Studies of Reading*, 8, 3-26.
- Plado, K., & Sunts, K. (2005). *Sõnad mängivad peitust*. Tallinn: TEA Kirjastus.
- Puksand, H. (2011). *Meetodeid teksti mõistmise arendamiseks*. Külastatud 27.veebbruaril, 2011, aadressil http://www.oppekava.ee/index.php?title=LINK_13._Meetodeid_teksti_m%C3%B5istmisearendamiseks&oldid=3318.
- Põhikooli riiklik õppekava*. (2010). Vabariigi Valitsuse 28. jaanuari 2010. a määruse nr 14 lisa 1. Külastatud 01.märtsil, 2011, aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akti/isa/0000/1327/3133/13275422.pdf>.
- Põhikooli ja gümnaasiumi riiklik õppekava*. (2007). Riigi Teataja I 2007, 40, 294. Külastatud 29.oktoobril, 2010, aadressil <https://www.riigiteataja.ee/ert/act.jsp?id=802290>.
- Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus (2009). *Euroopa keeleoskusuuring*. Külastatud 13.märtsil, 2011, aadressil <http://uuringud.ekk.edu.ee/est/pisa/>.
- Sinka, M. (2009a). 6. klassi eesti keele 2007. aasta riikliku tasemetöö analüüs. Külastatud 19.märtsil, 2011, aadressil http://www.ekk.edu.ee/vvfiles/0/eesti_keeles_6.klassi_tasemetoo_analyys_2007.pdf.
- Sinka, M. (2009b). 6. klassi eesti keele 2008. aasta riikliku tasemetöö analüüs. Külastatud 19.märtsil, 2011, aadressil http://www.ekk.edu.ee/vvfiles/0/6_%20klassi_eesti_%20keeles_%20tasemet_366_366%202008%20anal_374_374sx.pdf.
- Tire, G., Puksand, H., Henno, I., & Lepmann, T. (2010). *PISA 2009 – Eesti tulemused. Eesti 15aastaste õpilaste teadmised ja oskused funktsionaalses lugemises, matemaatikas ja loodusteadustes*. Külastatud 20.veebbruaril, 2011, aadressil http://www.ekk.edu.ee/vvfiles/0/PISA_2009_Eesti.pdf.

- Toomela, A. (Ed.), (2010). *Systemic Person-Oriented Study of Child Development in Early Primary School*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Toomela, A. (1999). *Ülevaade psühholoogiast. I osa*. Tallinn: Koolibri.
- Uibu, K., Kikas, E., & Tropp, K. (2011). Instructional approaches: differences between kindergarten and primary school teachers. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 41(1), 91–111.
- Uibu, K., & Voltein, E. (2010). Eesti keel. E. Kikas (Toim), *Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliatmes* (lk 215-242). Tallinn: Eduko.
- Urquhart, A.H., & Weir, C. J. (1998). *Reading in a Second Language: Process, Product and Practice*. New York: Longman.
- Uusen, A. (2002). *Emakeele õpetamisest klassiõpetajale*. Tallinn: TPÜ Kirjastus.
- Uusen, A. (2006). *Põhikooli I ja II astme õpilaste kirjutamisoskus*. Tallinn: TLÜ Kirjastus.
- Vardja, M. (Koost). (2008). *6. klassi eesti keele riiklik tasemetöö 2006*. Külastatud 19.märtsil, 2011, aadressil http://www.ekk.edu.ee/vvfiles/0/tasemetood_6kl_analuusid_2006.pdf.