

Tartu Ülikool
Sotsiaal- ja haridusteaduskond
Haridusteaduste instituut
Klassiõpetaja õppekava

Maile Timm

EESTI KEELE SÕNASEMANTIKA JA SELLE SEOSSED ILUKIRJANDUSLIKU
TEKSTI MÕISTMISEGA PÕHIKOOLI I JA II KOOLIASTMES
magistritöö

Juhendaja: Krista Uibu

Läbiv pealkiri: Sõnasemantika seosed teksti mõistmisega

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: Krista Uibu, Ph.D.

.....

Kaitsmiskomisjoni esimees:

.....

Tartu 2013

Eesti keele sõnasemantika ja selle seosed ilukirjandusliku teksti mõistmisega põhikooli I ja II kooliastmes

Resümee

Sõnade tähenduse mõistmine on oluline, sest sellest saab alguse tervikteksti sisu mõistmine, mis on üheks õpilase peamiseks ülesandeks põhikooli I ja II kooliastmes. Magistritöö eesmärgiks oli välja selgitada longituuduuringu põhjal, mil määral toimusid muutused õpilaste sõnavaras ja teksti mõistmises põhikooli algastmes. Uuring viidi läbi ajavahemikul 2007–2009, magistritöö keskendus sõnavaraülesannete ja teksti mõistmise ülesannete ning nende seoste analüüsimisele kolmel järjestikusel aastal. Õpilased sooritasid samatüübilised ülesanded, mis iga aastaga muutusid pisut keerukamaks.

Longituuduuringus osalesid õpilased 30 erinevast Eesti üldhariduskoolist. Õpilasi, kes sooritasid emakeeletesti kõigil kolmel aastal (3., 4. ja 5. klassist) oli kokku 508, neist 267 olid tüdrukud ja 241 poisid. Uurimusest selgus, et õpilaste teadmised sõnavarast muutusid ajas, seejuures olid kõrgeimad tulemused 4. klassis – seda nii poistel kui ka tüdrukutel. Madalaimad testitulemused sõnavara ülesannetes olid õpilastel 5. klassis, sest sel aastal oli nimetatud ülesanne oma sisult ka kõige keerukam. Soolises võrdluses edestasid tüdrukud kõigil kolmel aastal poisse. See oli ootuspärane, arvestades tüdrukute kiiremat keelelist arengut, võrreldes poistega.

Märksõnad: sõnavara tundmine, teksti mõistmise oskus, soolised erinevused, longituuduuring

Estonian language semantics and its relations with fictional text comprehension in basic school I and II stage

Abstract

Understanding the meaning of the words is necessary as it will be the beginning of text comprehension, one of the main aims of primary school education. The aim of this master's thesis was to study a longitudinal research, to what extent the changes occurred in students vocabulary and text comprehension in the early years of primary school.

The survey was conducted in 2007–2009, and the present thesis focused on the analysis of vocabulary and text comprehension tasks in three consecutive years. Students performed the same type of tasks every year in which the level of difficulty arised. 508 Estonian primary school students participated in the longitudinal research and completed the test in tree consecutive years. Of those students there were 267 girls and 241 boys from grades three, four and five. The study reavealed that students` knowledge of vocabulary changed over time, therewith the highest score was in the forth grade – both boys and girls. The lowest score in vocabulary test was obtained in the fifth grade, where the task was in substance the most sophisticated. The study showed that the results in comparison between boys and girs were different. Girls outperformed boys due to their faster linguistic development.

Keywords: vocabulary knowledge, text comprehension, sex differences, longitudinal reasearch

Sisukord

Sissejuhatus	5
<i>Keele omandamine ja sõnavara tundmine</i>	5
<i>Sõnavara ja teksti mõistmise seosed</i>	7
<i>Eelteadmiste tähtsus teksti mõistmisel ja uue sõnavara omandamisel</i>	7
<i>Lugemishuvi ja motivatsioon</i>	8
<i>Soolised erinevused õpilaste teksti mõistmise oskuses</i>	9
<i>Ilukirjandusliku teksti mõistmise eripärad</i>	9
<i>Õpilaste teksti mõistmise oskuse ja sõnavara tundmise uurimine tasemetööde ja PISA</i> <i>uuringute põhjal</i>	10
<i>Uurimuse eesmärk ja hüpoteesid</i>	11
Metoodika	12
<i>Valim ja protseduur</i>	12
<i>Mõõtevahendid</i>	12
<i>Andmeanalüüsi meetodid</i>	13
Tulemused	14
Arutelu	17
Tänu sõnad	19
Autorsuse kinnitus	19
Kasutatud kirjandus	20

Sissejuhatus

Lugemisoskuse omandamine on keerukas kognitiivne protsess (Cain, Oakhill, & Bryant, 2004; Dai, 2013; Hannon & Daneman, 2001), mis hõlmab toimingut üksikute sõnade kodeerimisest kuni tervikteksti mõistmiseni (Kabilan, Seng, & Kee, 2010). Lugemisoskust tervikuna ning teksti sisust arusaamist peetakse hariduse peamiseks aluseks (Eason, Goldberg, Young, Geist, & Cutting, 2012; Karasakaloğlu, 2012). Väga oluline osa tekstist arusaamise puhul on sõnasemantikal, mis sisuliselt tähendab sõnade tähendussuhete mõistmist (Häkkinen, 2007).

Õpilaste akadeemilised saavutused on tihedalt seotud varajases eas omandatud funktsionaalse lugemisoskusega (Alexander-Shea, 2011; Cabell et al., 2011; Girolametto, Weitzman, & Greenberg, 2011; Jalongo & Sobolak, 2010; Yopp & Yopp, 2007). Teksti sisu mõistmine ehk funktsionaalne lugemisoskus suunab õpilast oma tähelepanu fokuseerima. Oma uurimuses on Yopp ja Yopp (2007) leidnud, et tähelepanu suunamisel emakeeletundides tekstiga tööd tehes suudab õpilane ka teistes ainetes paremini keskenduda ja koondada mõtteid konkreetsetele tööjuhistele ja ülesannetele. Sellest võib järeldada, et teiste ainete akadeemilised saavutused on seotud sõnade tähenduse mõistmisega. Näiteks, analüüsioskus lihtsamate tekstide puhul hõlbustab uue informatsiooni organiseerimist ka keerukamate tekstide juures, sest õpilane on harjunud oma tähelepanu koondama tähtsamale ja mõtestatult tekstiga tööd tegema (Eason et al., 2012).

Eestis on läbi viidud erinevaid uuringuid õpilaste teksti mõistmise oskuse ja sõnavara tundmise oskuste uurimiseks (Henno, Tire, Lepmann, Reiska, & Ehala, 2007; Olo, 2006; Pandis, 2002; Tire, Puksand, Henno, & Lepman, 2010). Magistritöö keskendub longituudsetele muutustele õpilaste sõnavaras ja sõnavaralistele seostele ilukirjandusliku teksti mõistmisega põhikooli I ja II kooliastmes.

Keele omandamine ja sõnavara tundmine

Karlepi (2003) järgi tähendab keele omandamine „individuaalse kõnevõime kujunemist“ (lk 25). Keele omandamise kriitilise perioodi mõiste võttis esmakordselt kasutusele Lenneberg (1967), kelle järgi keel omandatakse ajavahemikus 6–12 eluaastat. Peale 12. eluaastat pole enam võimalik keelt omandada, hoolimata sellest, kui palju tehakse tööd kõneloomega. Kriitilise perioodi ealistest tähelepanekutest on rida erinevaid uurimusi ka teistelt teadlastelt (Emmorey, Bellugi, Friederici, & Horn, 1995; Mayberry, 1993; Meisel, 2008 jpt), kes kinnitavad Lennebergi teooriat. Keele omandamisel on aga esmatähtis, et

saaks toimuda sõnavaraline areng, mille kaudu õpitakse nii verbaalset suhtlemist kui ka lugemist.

Sõnavara tundmine on üks olulisemaid aspekte keeleõppe juures, olgu selleks siis emakeele või võõrkeele omandamine. Sõna õppimise tasandil analüüsib õppija iga sõna täht-tähelt, iga täht on eraldi ühik, mis kokku moodustavad uue tähendusega tervikliku sõna (Schroeder, 2011). Uut sõna korrates ja analüüsides kinnistatakse sõna ning see saab liikuda lühiajalisest mälust pikaajalisse mällu (Breznitz & Share, 1992; Tulving & Madigan, 1970). Kordamisel on sõnavara omandamise juures väga oluline roll ning ilma kordamiseta sõna pikaajalisse mällu edasi ei kandu (Miller, 1956).

Zhang, Gu ja Hu (2008) järgi toetub sõnavara omandamine kindlatele pidepunktidele enne, kui lugeja mõistab sõna tähendust. Esimesel etapil on tajutav sõnatöötlus ehk sõna seostamine reaalse eluga (Prado & Plourde, 2011), nt sõna *kullerkupp* õpetatakse pildikaartide või fotode abil, et laps näeks reaalselt objekti. Sõna seostamine ongi tihedalt seotud visuaalse õppimisega (Mantzicopoulos & Patrick, 2011), kuhu kuulub pildimaterjal, videod jmt, mille abil õpilasel kiiremini seosed ja mälopildid tekivad. Teises, liigendamise staadiumis tekib õppijal reaalne seos sõna ja tegelikkuse vahel (Tulving & Madigan, 1970). *Nt kullerkupp näeb selline välja nagu pildikaardil, ta on kollast värvi; õpetaja räägib juurde, et lill õitseb kevadel.* Õpilasel on tekkinud õpitud sõna kohta teatud tajupildid ning need on kandunud üle reaalsesse ellu. Kolmandas etapis oskab õpilane õpitud sõna juba sobivas kontekstis kasutada, nt vestlusel kevadlilledest teab õpilane vastata, et *kullerkupp on kollane kevadlill*. Kui sõna on kõik need kolm etappi läbinud, on suur tõenäosus, et õpitu liigub edasi pikaajalisse mällu (Zhang et al., 2008).

Ainuüksi sõnade tähenduse mõistmisest ei piisa, et teksti tervikuna mõista. Oluline on mõista sõna sisu ka lause tasandil. Lugeja peab lauset tajuma kui tervikut, selles omavad tähendust sõnade mõistmise oskus, eelteadmised ja loogilisus. Samuti peab lugeja mõistma seda, kuidas laused omavahel seotud on ja et nad moodustavad tervikteksti (Karlep, 2003). Lausete mõistmise hõlbustamiseks kasutatakse põhikooli I kooliastme alguses lihtlauseid ning liigutakse sealt edasi keerulisemate liitlauseite juurde. Põhikooli II kooliastmes kasutatakse rohkem keerukamaid põimlauseid jmt. See annab õppijale võimaluse areneda ning mõista keerukamate tekstide sisu (Olo, 2006).

Sõnavara ja teksti mõistmise seosed

Lugeja ülesanne on anda sõnadele ja tekstile tähendus vastavalt kogemustele ja omandatud sõnavara mahule (Tire et al., 2010). Lugesioskuse arendamise peamiseks eesmärgiks on teksti mõistmise oskuse saavutamine (Primor, Pierce, & Katzir, 2011). Sellest lähtuvalt peetakse funktsionaalset lugesioskust tähtsaimaks oskuseks, mille laps omandab (Eason et al., 2012; Prado & Plourde, 2011).

Põhikooli I kooliastme (1.–3. klass) peamiseks eesmärgiks on elementaarse lugesioskuse omandamine (Lerikkanen, 2007; Pandis 2008) ning sõnavara avardamine, mis omakorda aitab kaasa teksti mõistmise oskusele (Olo, 2006). Tekstid selles kooliastmes on lihtsad, üheselt mõistetavad ja selgesti sõnastatud. Geary (2006) on oma uurimuses välja toonud, et õpilased, kes ei omanda I kooliastme (3. klassi) lõpuks elementaarset lugesioskust, jäävad õpiedukuselt teistest eakaaslastest sedavõrd maha, et seda puudust on peaaegu võimatu tulevikus korvata.

II kooliastme (4.–5. klass) eesmärgiks on muuhulgas funktsionaalse lugesioskuse arendamine ja teksti mitmetähenduslikkuse mõistmine (Mägi, 2011; Sinka, 2008). Tekstid muutuvad mitmeti mõistetavateks, tähendusrikkamateks ja keerukamateks. Laste sõnavara muutub avaramaks ja keerukamaks. Samuti on kirjaliku teksti osas nõudmised õpilaste oskustele konkreetsemad ning karmimad kui I kooliastmes. Oluline on mõista, et I ja II kooliastme teksti mõistmise eesmärgid on erinevad ega arene paralleelselt, vaid kindlas järjekorras (Zhang et al., 2008). Lugesipalad on üles ehitatud vastavalt sihtgrupile ja sellele, mida tekstiga soovitakse saavutada.

Eelteadmiste tähtsus teksti mõistmisel ja uue sõnavara omandamisel. Begeny ja Silber (2006) leidsid oma uurimuses, et paljude algklassiõpilaste jaoks tekitab teksti sisu mõistmine raskusi. Ka mitmed teised uurijad (Lukeanok, 2008; Masterson & Apel, 2006; Schroeder, 2011) on välja toonud, et teksti sisu mõistmine on lugeja jaoks pikaajaline ja keeruline protsess. Sõnavaral ja eelteadmistel on selles suur tähtsus (Broek & Espin, 2012; McKeown & Beck, 2004; Soalt, 2005). Piisavalt lai sõnavara hõlbustab lugejal teksti sisu mõista. Eelteadmised aitavad luua uue ja tuttava informatsiooni vahel seoseid, mis omakorda muudavad võõra teksti mõistmise õpilase jaoks lihtsamaks (Prado & Plourde, 2011; Primor et al., 2011; Rott, 2005; Schroeder, 2011; Uibu & Voltein, 2010).

Eason jt (2012) tõdevad, et lapsed, kellel on minimaalne kokkupuude uue sõnavaraga, ei mõista uue teksti tähendust täielikult. Tundmatute sõnade mõistmise juures on oluline ka see, kas sõna, mida õppija kuuleb, on tema jaoks tuttava kõlaga (fonoloogiline teadlikkus)

(Begeny & Silber, 2006). Samuti aitab tähenduse mõistmisele kaasa see, kui õpitud sõnu asetatakse erinevatesse kontekstidesse, sest nii saab õpilasele sõnade tähendus palju kiiremini selgeks kui nende kasutamine vaid ühes kontekstis. Koolisituatsioonis on aga tihti nii, et tundmatut sõna kasutatakse vaid korra uues keskkonnas – seepärast on õpetaja ülesanne tagada, et sõna leiaks laialdasemat kasutust lapse keeles. Vajalik on lisaks õppematerjalidele kasutada ka ilukirjanduslikke tekste, et laste teadmisi ja sõnavara avardada.

Lugemishuvi ja motivatsioon. Hiie ja Mürsepp (1990) väidavad, et ainuüksi lugemisoskusest ei piisa, kui lapsel puudub lugemishuvi. Autorid rõhutavad ka seda, et lugemishuvi on otseses seoses teksti mõistmise oskusega ehk need lapsed, kellel puudub lugemishuvi, ei loe suure tõenäosusega ka väljaspool kooli, ning seetõttu on nende laste teksti mõistmise oskus puudulikum kui nendel, kes huvituvad lugemisest ja loevad väljaspool õppetegevust.

Huvitava sisuga ja eakohased tekstid hoiavad üleval motivatsiooni, et tekstiga tööd teha. Seda tõestavad ka Eestis läbi viidud uuringud, nt *Program for International Student Assessment* (PISA, 2010) funktsionaalse lugemisoskuse testid, millest on selgunud, et tunduvalt kõrgemad tulemused on õpilastel, kellel oli huvi loetud pala vastu.

Bray ja Barron (2003) rõhutavad, et laste jaoks huvitava sisuga tekstide leidmine võib osutuda küllaltki keerukaks. Eriline rõhk on häälestusel, mis aitab viia lapse nõ õigele lainele, et teksti paremini mõista ning samas motiveerib õige häälestus ka last lugema. Selleks on vajalik õpetaja põhjalik ettevalmistus tööks uue tekstiga, nt küsitluste, ajurünnaku või diskussiooni abil välja selgitada, mis teemade vastu õpilastel huvi on ning esitleda uut teksti juba põneva pealkirja abil, et tähelepanu äratada (Guthrie et al., 1998). Hall ja Sabey (2007) tõdevad ka seda, et pala ise võib olla küll huvitav, aga kui lapsele on tekstis esinevad sõnad tundmatud (õpetaja pole neile piisavalt tähelepanu pööranud), siis ruttab õpilane neist üle ega mõista teksti sisu tervikuna. See aga omakorda vähendab õpilaste huvi loetud pala vastu. Õpetaja peab siinkohal otsustama, millised on need sõnad, mis vajavad lähemat tutvustamist, et õpilaste huvi pala sisu vastu üleval hoida.

Sama oluline nagu tundmatute sõnade märkamine tekstis on ka nende esitlemise viis (Hall & Sabey, 2007). Uute sõnade selgitus ja nende kasutus peaks olema piisavalt sage (8–10 tähenduslikku väljendit uue sõnaga), külluslik (sõnale leitakse sünonüüme, sarnaseid sõnu ning ka antonüüme) ning laiendatud (sõna tähendus laieneb ka väljapoole klassiruumi; sõna kasutamine erinevates kontekstides). Uute sõnade täpse vaste teadmine

lisab lastele ka enesekindlust ja huvi lugemispala vastu (Wise et al., 2010), mis on omakorda seotud sellega, et laps elab läbi eduelamuse, mis innustab teda edasi lugema ja uurima.

Soolised erinevused õpilaste teksti mõistmise oskuses

Põhikooli I ja II kooliastmes on tüdrukud ja poisid oma vaimselt arengult erinevatel tasemetel (Gurian & Ballew, 2004). Samuti leidsid oma algklasside uurimuses Rätty, Kasanen, Kiiskinen ja Kykky (2004), et humanitaarainetes, eelkõige keeleõppes, ületavad tüdrukute õpitulemused poiste omi. Erinevus tuleb sellest, et poiste ja tüdrukute ajukeemia on erinev (Ning, Dai, & Zhang, 2010; Prado & Plourde, 2011; Tabatabaei & Hejazi, 2011).

Erinevates uurimustes (Bray & Barron, 2003; Durik, Vida, & Eccles, 2006; Gambrell & Marinak, 2010) on leitud, et teksti mõistmise oskus on poistel ja tüdrukutel erinev. Kelly ja Decker (2009) tõid välja, et alates II kooliastmest peavad tüdrukud lugemisoskust vajalikumaks kui poisid ning seega loevad nad kooliväliselt rohkem kirjandust, mis omakorda avaldab positiivset mõju teksti mõistmise oskuse arenemisele. PISA 2009. aasta funktsionaalse lugemise testide tulemuste põhjal selgus, et tüdrukute sooritus teksti mõistmise oskuses ületas poiste tulemusi mitte ainult Eestis, vaid kõikides uuringus osalenud riikides keskmiselt 39 punkti võrra, mida võrdustati peaaegu terve õppeaastaga (Tire et al., 2010). Hoolimata sellest, et tüdrukud on oma vaimsete võimete poolest poistest ees, on võimalik poisse järjepideva tööga samale tasemele viia (Bruemmer, 2006; Corthals, 2010).

Ilukirjandusliku teksti mõistmise eripärad

Kõige üldisemalt võib kirjalikud tekstid, millega põhikooli I ja II kooliastme õpilased lähemalt tutvuvad, jaotada teabekirjanduseks ehk õppekirjanduseks ja ilukirjanduseks. Ilukirjanduslik tekst võib sageli pakkuda seiklusterohket elamust, milles peitub ka kasvatuslik moment, kuid tähelepanuta ei tohiks jätta ka selle eripärasid.

Eason jt (2012) toovad välja, et teksti esitamise viisil on oluline osa selle mõistmise juures. Kui tekst on kirjutatud lihtminevikus, jutustavas vormis, milles on kasutatud igapäevaseid väljendeid ja tegelaskujusid, hõlbustab see igati teksti mõistmist. Sageli kasutatakse ilukirjanduslikke väljamõeldisi, mis kõlavad lastele tuttavatena. Sidusa teksti puhul võivad selle sisse olla põimitud uued sõnad ja väljendid, mis kuuluvad konteksti ning on seetõttu lastele kergemini mõistetavad ja kiiremini omandatavad.

Tekstitüüp määrab ära selle, kui hästi laps mõistab pala sisu (Eason et al., 2012). Ilukirjanduslikud tekstid on väga heaks võimaluseks õpetada lapsele juba varajases eas teksti sidususe loogilisust, mis aitab õpilasel paremini mõista loetud pala sisu. Kui emakeeleõpikutes ja töövihikutes on õppetekstides esinevad laused tihti pärit erinevatest kontekstidest, siis ilukirjandusliku teksti puhul seda ohtu pole ning lapsel on pala sisu kergem mõista. Seetõttu saab laps õppida ilukirjandusliku teksti abil ka kokkuvõtet kirjutama. Kokkuvõtte tegemine on vajalik jutustamisoskuse arendamiseks, mis omakorda arendab kujutlusvõimet, mõtlemist ja fantaasiat (Hiie & Mürsepp, 1990).

Põhikooli II kooliastmes võetakse kasutusele mahukamad ilukirjanduslikud tekstid kui I kooliastmes, mis on vajalik selleks, et arendada lapse fantaasiat, loogilist mõtlemist (Soalt, 2005); samuti sündmuste ja tegelaskujude kirjeldamisoskust, analüüsivõimet, teksti liigendamise oskust, peamõtte eristamise oskust tekstist, mis kõik on seotud funktsionaalse lugemisoskuse arendamisega. Põhikooli II kooliastmes seotakse olemasolevad teadmised uutega ning kujundatakse uusi vaateid ja arusaamu (Block & Pressley, 2002). Ilukirjandusliku tekstiga töötades tuleks õpetajal selgitada seda, mis on väljamõeldis ja mis mitte. Kui õpilane teab, et loeb väljamõeldud teksti, siis ta mõistab, et see pole nõ päris ja nii areneb ka tema kujutlusvõime seoses loetava palaga.

Üheks võimalikuks probleemiks ilukirjandusega töötamisel võib pidada selle keelekasutust (Mürsepp, 1986). Ilukirjandusliku teose autor peab tabama lugeja keelekasutusoskust, sõnavara mahtu, teksti mõistmise oskust ja võimet. Sihtgrupiks olevad lapsed peavad suutma teksti haarata, samas peab pala neile ka midagi uut pakkuma. Mõningatel juhtudel on vajalik ka varasemate teadmiste kasutamine, et täita nn lünki ja moodustada lausest tervikmõte (Eason et al., 2012; Mürsepp, 1986).

Õpilaste teksti mõistmise oskuse ja sõnavara tundmise uurimine tasemetööde ja PISA uuringute põhjal

Põhikooli I ja II kooliastmes sooritavad õpilased emakeeles mitmeid teste, et nii õpilased ise, õpetajad kui ka uurijad saaksid tagasisidet selle kohta, millisel tasemel on õpilased teatud valdkondades, sh funktsionaalses lugemisoskuses. See aitab planeerida edaspidist õppetegevust ning vajadusel ellu viia ümberkorraldusi keeleõppetundides sõnavara õpetades.

Alates 1998. aastast sooritavad kõik õpilased Eesti põhikooli I kooliastme lõpus ning põhikooli II kooliastme lõpus emakeele tasemetöid (Hennoste, 2012a). Muuhulgas uuritakse laste teksti mõistmise ja sõnavara tundmise oskust. Näiteks, 2012 aasta tasemetöodes

valmistasid teksti mõistmise ja sõnavara ülesanded nii 3. klassis kui ka 6. klassis poistele suuremaid raskusi kui tüdrukutele. I kooliastmes oli tüdrukute emakeele tasemetöö keskmine tulemus 79,0% ja poistel 73,3% (Hennoste, 2012a). II kooliastmes oli tüdrukute eesti keele tasemetöö keskmine tulemus 83,0% ning poistel 76,8% (Hennoste, 2012b). Teksti mõistmise, sh sõnavaraülesande lahendusprotsent I kooliastmes oli 78,5, mida võib pidada küllaltki kõrgeks (Hennoste, 2012a). II kooliastme sama ülesande lahendusprotsent oli pisut kõrgem kui I kooliastmes, 85,7% (Hennoste, 2012b). Kõrge lahendusprotsent näitab, et tasemetööde sõnavara ülesanded ja ka terviktasemetööd olid hästi sooritatud mõlemas kooliastmes.

Teksti mõistmise oskust ja sõnavara tundmise oskust on Eestis uuritud ka PISA rahvusvahelise õpilaste õpitulemuste hindamisprogrammi abil. Programmis uuritakse õpilaste teadmisi loodusainetes, matemaatikas ja ka emakeeles. Eesti põhikoolide õpilased saavutasid 2006. aastal (Henno, Tire, Lepmann, Reiska, & Ehala, 2007) ja 2009. aastal (Tire, Puksand, Henno, & Lepman, 2010) muuhulgas ka funktsionaalse lugemisoskuse ülesannetes 13. koha, kõikidest uuringus osalenud riikide seast. 2011. aasta testi tulemused avaldatakse käesoleva aasta lõpus ning seetõttu ei saanud autor neid magistritöös kasutada.

Uurimuse eesmärk ja hüpoteesid

Uurimuse eesmärgiks oli välja selgitada longituudsed muutused Eesti üldhariduskoolide 3., 4. ja 5. klassi õpilaste sõnavaras ja teksti mõistmisel. Sellest lähtuvalt püstitati hüpoteesid.

1. Teksti mõistmise oskuse arendamine ja sõnavaraline töö on järjepidev protsess. Sõnavara arendamise juures on oluline osa sõnavara seostamisel olemasolevate eelteadmistega (Broek & Espin, 2012). Samuti aitab sõnavara õppimisele kaasa ka see, kui sõnad paigutata erinevatesse kontekstidesse, et nende sisu paremini mõista (Karlep, 2003). Eeldatakse, et need õpilased, kelle sõnavara tundmine on parem 3. klassis, teavad sõnade tähendust paremini ka 4. ja 5. klassis.
2. Arvestades, et I ja II kooliastmes on tüdrukud vaimsetelt võimetelt poistest ees, loob see tüdrukutele eelise ka keeleliseks arenguks (Van de Gaer et al., 2009). Eeldatakse, et tüdrukute sõnavara tundmise oskus on oluliselt parem, võrreldes poistega (Corthals, 2010).
3. Prado ja Ploudre (2011) ning Hiie (1995) leiavad, et teksti mõistmise oskuse ja sõnavara mõistmise arenemisele aitab kaasa pidev kordamine. Tuginedes nendele väidetele, oletatakse, et õpitud sõnadest arusaamise oskust on võimalik aja jooksul parandada.

4. Hiie ja Mürsepp (1990) on märkinud, et arusaamine sõnade tähendusest on teksti mõistmise eelduseks. Mida laiem on õpilase sõnavara, seda lihtsam on tal uue teksti sisu mõista. Magistritöös oletati, et teksti mõistmise oskus on seotud sõnavara tundmisega.

Metoodika

Valim ja protseduur

Magistritöö andmed on kogutud projekti „Eesti põhikooli efektiivsus“ raames ajavahemikul 2007–2009. Longituuduuringus osalesid õpilased 28 erinevast Eesti koolist. Neist 3. klassis õppivaid lapsi oli 798; 4. klassis 800 õpilast ja 5. klassis 800 õpilast. Uuringus osalenud lapsi testiti kolme järjestikuse aasta sügisel. Käesolevas magistritöös keskendutakse longituudsetele muutustele õpilaste sõnavaras, teksti mõistmises üldiselt ja sõnavaralistele seostele ilukirjandusliku teksti mõistmisega. Kolmel järjestikusel aastal osales uuringus kokku 508 õpilast, neist 241 poissi (47,4%) ja 267 tüdrukut (52,6%). Magistritöö autori ülesandeks oli kodeerida kõikide uuringus osalenud õpilaste sõnavara ülesanded ning analüüsida neid koos teksti mõistmise ülesannetega. Teksti mõistmise ülesanded kodeeris Mägi (2011) oma magistritöös.

Mõõtevahendid

Mõõtevahenditeks olid emakeeletestid (autor Krista Uibu; vt Uibu, Kikas, & Tropp, 2010), millega uuriti muuhulgas sõnavara tundmise ja teksti mõistmise ülesannet ning nende seoseid. Sõnavara tundmise ülesandes tuli õpilasel leida etteantud sõnadele õige tähendus. Sõnavaraülesandes esinevad sõnad olid võetud lugemispalas olevate sõnade hulgast. Ülesande tüüp oli kõigil kolmel aastal sama, kuid muutus aasta-aastalt keerukamaks. Ülesande juurde kuuluv lugemispala muutus samuti raskemaks. Emakeeletestide koostamisel kasutati eeskujuna eesti keele tasemetöid (Maanso, 2003; Vardja, 2008). 3. klassis esinesid sõnavara ülesandes sõnad: *aritmeetika*, *kohmakas* ja *ohtralt*, ning lugemispalaks, mille järgi sõnade tähendust tuli teada, oli Miloš Macourek'i „Kaelkirjak“. 4. klassi sõnavara ülesandes kordusid samad sõnad, mis olid 3. klassi ülesandes ning lisandusid veel sõnad *ränk*, *nöörima* ja *prokurör*. Lugemispalaks oli Ivan Krölovi „Haug“. 5. klassi sõnavara ülesande juurde kuuluv lugemispala oli sama, mis 4. klassis, kuid kahe stroofi võrra pikem. Sõnavara ülesandele lisandusid eelnevatel aastatel esinenud sõnadele veel *pistis*, *noobel*, *valm*, *võlts* ja *kronu*. Ülesandega kontrolliti õpilaste sõnade tähenduse mõistmise oskust. Tervikülesande usaldusväärsust kontrolliti Cronbach'i alfaga, vastavalt

3.klassis ($\alpha = .41$); 4. klassis ($\alpha = .72$) ja 5. klassis ($\alpha = .71$). Arvestades seda, et korduvmõõtmiste tulemus (Cronbach'i α), peaks olema vähemalt .70, et saaks kinnitada mõõtmiste reliaablust, siis võib väita, et 3. klassi tervikülesanne ei olnud piisavalt reliaabel, võrreldes 4. ja 5. klassi ülesannetega. 3. klassis tingis madala Cronbach'i α väärtuse ühe sõna (*kohmakas*) tähenduse mitteteadmine.

Igal aastal kordusid ülesandes kaks sõna: *kohmakas* ja *ohtralt*. Nendele kahele sõnale toetudes püüti välja selgitada, kas õpilaste õpitud sõnavaralised teadmised muutusid ajas. Kõikidest ülesannetest saadud vastused kodeeriti dihhotoomselt: õige (1), vale või märkimata (0).

Teksti mõistmise ülesandes olid ette antud laused, kus õpilane pidi otsustama, kas lause vastab teksti sisule või mitte. Lause, mis ei vastanud tekstile, tuli maha kriipsutada. 3. klassis oli ette antud 8 lauset (nt *Oli käes kooliaasta algus. Kaelkirjakul oli võimlemine alati viis.*) 4. klassis esines tekstimõistmisülesandes samuti 8 lauset (nt *Haug elas ojas. Ta ei lasknud teistel kaladel elada.*) 5. klassis samas ülesandes oli kokku 11 lauset (nt *Eeslid said samuti haugilt kalarooga. Kohtunikud olid targad ja õiglased.*)

Andmeanalüüsi meetodid

Andmete töötlemiseks kasutati andmetöötlusprogrammi SPSS, versiooni 20.0. Emakeeletestide keskmiste tulemuste võrdlemiseks kolme aasta lõikes (ka erinevuste välja selgitamiseks õpilaste soo põhjal) kasutati korduvmõõtmiste dispersioonianalüüsi (repeated measure ANOVA). Samuti analüüsiti repeated measure ANOVA abil seda, kui võrd muutusid õpilaste teadmised korduvate sõnade tundmises. Detailsete erinevuste välja selgitamiseks kasutati post-hoc analüüsi Bonferroni testiga. Olulisusenivood (p), mis näitab vea ülempiiri ja seda, kas püstitatud hüpoteesid leidsid kinnitust või mitte, mõõdeti skaalal $.001 < p \leq .001$ ($p \leq .001$ tähistas statistiliselt olulist erinevust; $p > .001$ näitas, et statistiliselt oluline erinevus mõõdetavate vahel puudus). Et hinnata tunnuste mõju leitud erinevustele, kasutati lisaks p -väärtusele ka mõjufaktori suurust (effect size) η^2 . Mõju hindamisel kasutati Cohen, Manioni ja Morrisoni (2007) poolt määratud väärtusi: $\eta^2 = .01$ – $.05$, mis tähistas nõrka mõju; $\eta^2 = .06$ – $.13$ tähistas keskmist mõju; $\eta^2 \geq .14$ suurt mõju.

Selleks, et näha, millised olid laste sõnavara ülesannete ja teksti mõistmise ülesannete seosed, kasutati Pearsoni lineaarkorrelatsiooni. Korrelatsiooni võimalikud väärtused ulatuvad vahemikku -1 (negatiivne korrelatsioon) kuni 1 (positiivne korrelatsioon). Kõrgeks korrelatsiooniks ehk tugevaks seoseks peetakse tulemusi, mis jäävad vahemikku 0.5–1.0 või -

0.5– (-1.0), keskmised tulemused ulatuvad vahemikku 0.3–0.5 või -0.3–(-0.5) ning madalad korrelatsioonid, mida eraldi välja ei toodud, on vahemikus 0.1–0.3 või -0.1– (-0.3). Coheni jt (2007) järgi näitab üle 0.5 olev korrelatsiooni koefitsent (r) piisavalt tugevat seost, et tõestada reliaablust ehk usaldusväärsust valitud mõõtevahendite suhtes.

Tulemused

Et välja selgitada õpilaste emakeele testi sõnavaraülesande keskmised tulemused 3., 4. ja 5. klassis, tehti esmalt kirjeldavad analüüsid. Tervikülesande võrdlemisel kolme aasta lõikes kasutati ülesannete keskmisi skooore, mis tähistasid õigeid vastuseid kõikidest võimalikest vastustest. Kordusülesande võrdlemisel kasutati summaskooore, et uurida õpilaste teadmiste muutust sõnade tundmises 3.–5. klassis. Tulemused kogu valimi kohta ning poiste ja tüdrukute kohta eraldi on esitatud tabelis 1. Välja on toodud õpilaste keskmised tulemused kogu sõnavaraülesande kohta (nn tervikülesanne) ja eraldi nende sõnade kohta, mis kordusid kõigil kolmel aastal (nn kordusülesanne).

Tabel 1. Sõnavara ülesande tulemused kogu valimi ning poiste ja tüdrukute kohta eraldi.

	Kogu valim (N=508)		Poisid (N=241)		Tüdrukud (N=267)	
	M	SD	M	SD	M	SD
Tervikülesanne*						
3. klass	.60	.33	.57	.34	.62	.32
4. klass	.82	.27	.76	.29	.87	.24
5. klass	.56	.22	.53	.23	.59	.21
Kordusülesanne**						
3. klass	.92	.65	.87	.65	.97	.65
4. klass	1.55	.68	1.42	.73	1.68	.60
5. klass	1.61	.61	1.47	.65	1.73	.54

Märkus. * keskmiste tulemuste skoor, ** summaskoor

Korduvmõõtmiste dispersioonanalüüsist (repeated measure ANOVA) selgus, et tervikülesande lahendamises oli õpilaste kolme aasta keskmiste tulemuste vahel statistiliselt oluline erinevus, $F(2, 506) = 269.73$, $p < .001$, $\eta^2 = .52$. Post-hoc analüüsist Bonferroni testiga selgus, et statistiliselt oluline erinevus oli kõikide klasside vahel ($p < .05$), seejuures kõrgeim tulemus oli õpilastel 4. klassis ja madalaim 5. klassis (vt tabel

1). Seega püstitatud hüpotees, et õpilased, kelle sõnavara tundmine on parem kolmandas klassis, teavad sõnade tähendust paremini ka 4. ja 5. klassis, leidis osaliselt kinnitust.

Õpilaste sugu avaldas samuti tervikülesande sooritusele statistiliselt olulist mõju: $F(1,506) = 17.33$, $p < .001$, $\eta^2 = .033$. Post-hoc analüüsist selgus, et statistiliselt oluline erinevus poiste ja tüdrukute tulemuste vahel tervikülesande sooritusel oli kõigi kolme ajahetke vahel ($p < .001$), st et tüdrukute tulemused olid kõrgemad kui poiste tulemused nii 3., 4. kui ka 5. klassis. Aja ja soo koosmõju tervikülesandele analüüsist aga ei ilmnenud. Seega leidis kinnitust hüpotees, et tüdrukute sõnavara tundmise ja teksti mõistmise oskus on oluliselt parem võrreldes poistega, kuid erinevus poiste ja tüdrukute vahel ei muutu ajas.

Seejärel uuriti õpilaste teadmiste muutust korduvate sõnade tundmises 3.–5. klassis. Analüüsist selgus, et sarnaselt tervikülesandega oli kordusülesandes statistiliselt oluline erinevus kolme ajahetke tulemuste vahel, $F(2, 504) = 236.63$, $p < .001$, $\eta^2 = .49$. Post-hoc analüüsist ilmnis, et statistiliselt oluline erinevus oli 3. ja 4. klassi tulemuste vahel ($p < .001$), kuid 4. ja 5. klassis õpilaste teadmised korduvate sõnade tundmises ei erinenud statistiliselt oluliselt. Selgus, et ka õpilase sool oli mõju kordusülesande sooritusele. Nimelt, tüdrukute keskmised tulemused olid poiste omadest kõrgemad korduvate sõnade tundmises, $F(1, 505) = 23.76$, $p < .001$, $\eta^2 = .045$. Kordusülesannete puhul ilmnis ka aja ja soo koosmõju õpilaste testitulemustele, $F(2, 505) = 3.64$, $p = .027$, $\eta^2 = .007$. Leiti, et kordusülesannete sooritus paranes ajas ning tüdrukute sooritusvõime kasvas võrreldes poiste tulemustega.

Et välja selgitada muutus kahe erineva raskusastmega teksti mõistmise ülesande ning sõnavara tundmise ülesande tulemuste keskmiste vahel, arvutati korrelatsioonid Pearsoni lineaarkorrelatsiooniga (vt tabel 2). Püstitati hüpotees, et sõnavara tundmine ja teksti mõistmine on omavahel seotud.

Tabel 2. Korrelatsioonid erineva raskusastmega teksti mõistmise ülesannete ja sõnavaraülesannete vahel.

		Sõnavaraülesanded		
		3. klass	4. klass	5. klassi
Teksti mõistmise ülesanded				
Teksti mõistmise lihtsam ülesanne				
3.	klass	.20*	.24*	.24*
4.	klass	.18*	.39*	.38*
5.	klass	.22*	.34*	.41*
Teksti mõistmise keerulisem ülesanne				
3.	klass	.21*	.40*	.31*
4.	klass	.16*	.41*	.36*
5.	klass	.24*	.38*	.42*
Sõnavara ülesanne				
3.	klass		.31*	.29*
4.	klass			.48*

Märkus. * $p < .001$

Mõõdukad korrelatsioonid leiti 4. klassi lihtsama teksti mõistmise ülesande ning 4. ja 5. klassi sõnavara ülesande vahel, vastavalt $r = .39$ ja $r = .38$. Samuti korreleerus teksti mõistmise lihtsam ülesanne 5. klassis sõnavara ülesandega 4. klassis ($r = .34$) ja 5. klassis ($r = .41$). Saadud tulemused näitavad, et õpilased, kes sooritasid lihtsama teksti mõistmise ülesande hästi 4. klassis, sooritasid paremini ka sõnavara ülesande 4. ja 5. klassis.

Statistiliselt oluline seos leiti 3. klassi teksti mõistmise keerukama ülesande ja 4. klassi ning 5. klassi sõnavara ülesande vahel, vastavalt $r = .40$ ja $r = .31$. Sama ülesanne 4. klassis korreleerus ka 4. ja 5. klassi sõnavara ülesandega ($r = .41$ ja $r = .36$). Samuti korreleerus 5. klassi teksti mõistmise keerukama ülesanne sõnavara ülesannetega 4. klassis ($r = .38$) ja 5. klassis ($r = .42$), mis näitab, et õpilased, kelle teksti mõistmise ülesande tulemused olid kolmel järjestikusel aastal kõrgemad, sooritasid edukalt ka sõnavara ülesanne 4. ja 5. klassis.

Statistiliselt mõõdukad seosed ilmneseid ka 3. ja 4. klassi sõnavara ülesannete vahel ($r = .31$) ning 4. ja 5. klassi sõnavara ülesannete vahel ($r = .48$). Niisiis, õpilased, kellel olid kõrgemad tulemused ühel aastal, nende tulemused sõnavara ülesandes olid kõrgemad ka järgneval aastal.

Arutelu

Magistritöös uuriti pikaajalisi muutusi õpilaste sõnavaras ja seoseid teksti mõistmisega 30 erinevas Eesti üldhariduskooli 3., 4. ja 5. klassis. Arvestades seda, et põhikooli I kooliastme üheks eesmärgiks on lugemisoskuse õpetamine (Lerkkanen, 2007; Pandis, 2008) ja II kooliastme üks peamisi eesmärke on funktsionaalse lugemisoskuse arendamine (Sinka, 2008), peeti oluliseks uurida sõnavaralisi muutusi ja nende seoseid teksti mõistmisega. Uurimuses leiti, et õpilaste teadmised sõnavarast muutusid ajaga paremaks vaid niivõrd, et parimaid tulemusi testide sooritamises saavutati 4. klassis. 5. klassis õpilaste tulemused langesid. Leiti ka seda, et tüdrukute sooritus kahes sõnavara ülesandes oli aastate lõikes parem kui poistel. Samuti uuriti õpitud teadmiste muutumist ajas. Leiti, et varasemalt omandatud teadmised vaid kinnistusid ajaga ning kordustestide puhul ületasid tüdrukute testitulemused poiste omi kõigil kolmel järjestikusel aastal.

Teksti mõistmise oskus on üks tähtsamaid oskusi keeleõppes ning pideva harjutamise käigus paraneb ajas (Prado & Plourde, 2011). Sellest teadmisest tulenevalt püstitati hüpotees, et õpilased, kelle sõnavara tundmine on parem 3. klassis, teavad sõnade tähendust paremini ka 4. ja 5. klassis. Analüüsides selgus, et püstitatud hüpotees siiski täielikult kinnitust ei leidnud. Õpilaste tulemused olid kõige paremad 4. klassis. Vastupidiselt oletustele olid 5. klassi sõnavara testi tulemused kõige madalamad, võrreldes 3. ja 4. klassi tulemustega. Sellised tulemused võisid olla tingitud pikemast ja keerukamast lugemispalast, mis eeldas ka funktsionaalset lugemisoskust (Sinka, 2008). Teiseks võimaluseks tulemuste tõlgendamisel on see, et kuni 4. klassi lõpuni on kogu emakeeleõpetus esitatud ühe ainenä – eesti keel. 5. klassist alates tekib ühe tuttava aine asemele kaks ainet – eesti keel ja kirjandus. Võimalik, et mõlemaid aineid õpetab edasi klassiõpetaja, kuid Eesti koolisüsteemis on üsna tõenäoline, et kas ühte ainetest või ka mõlemaid hakkab andma uus ja lapse jaoks võõras õpetaja, kes on spetsialiseerunud eesti keele ja kirjanduse õpetamisele (Uibu & Voltein, 2008). Käesolevas uuringus ei eristatud, kas 5. klassis hakkas ühte või mõlemat ainet (eesti keel ja kirjandus) andma uus õpetaja. Seega võib oletada, et õpetaja muutus võis mõjutada õpilaste testi tulemusi.

Uuriti ka poiste ja tüdrukute sõnavaraülesannete tulemuste võimalikke erinevusi aastate lõikes. Leiti, et tervikülesande lahendamises olid tüdrukute sõnavaralised teadmised kõigil kolmel aastal kõrgemad kui poistel. Aja ja soo koosmõju tervikülesande sooritusele ei ilmnenu. Kordusülesannete puhul edestasid tüdrukute teadmised poiste omi samuti kõigil kolmel aastal. Selgus, et tüdrukute sooritusvõime kasvas aastate lõikes, võrreldes poiste omaga. Saadud tulemused olid ootuspärased, arvestades seda, et tüdrukud edestavad vaimsete võimete poolest poisse põhikooli I ja II kooliastmes (Gurian & Ballew, 2004). Üheks võimalikuks tõlgenduseks sellistele tulemustele võib olla põhjendus, et käsitletavaks ilukirjanduseks valitakse teosed, mis huvitavad pigem tüdrukuid kui poisse. Kirjanduse valimisel peaks õpetaja lähtuma õpilaste soost ja vanusest tingitud eripäradest ning huvidest. Samuti on üheks võimaluseks anda õpilastele valik võimalikest raamatutest (kas samalt autorilt või sarnasest valdkonnast), mida klassiväliselt lugeda. Nii saab õpetaja suunata lugejaid ning õpilased saavad ise otsustada, mida lugeda (Müürsepp, 2000). Klassivälisele lugemisele tähelepanu pööramine aitab arendada lugemisoskust ja sellest lähtuvalt ka teksti mõistmise oskust.

Kolmanda hüpoteesina oletati, et aja jooksul õpilaste sõnadest arusaamise oskus paraneb. Hüpoteesi kontrolliti kordusülesandega, mida õpilased sooritasid kolmel järjekorras aastal 3., 4. ja 5. klassis. Oluline erinevus oli kordustesti tulemuste vahel 3. ja 4. klassis, kuid puudus 4. ja 5. klassi tulemuste vahel. Saadud tulemusi vaadeldes võib teha järeldused, et 3. klassis (I kooliastmes) olid tulemused kõige madalamad ning aastaga kordustestide sooritusid paranesid, mis kinnitab ka püstitatud hüpoteesi. Saadud tulemusi võib põhjendada eelteadmiste olulisusega (Prado & Plourde, 2011). 3. klassi testide lahendamisel polnud õpilased veel vajalikke eelteadmisi saanud, sest test toimus esmakordselt. 4. ja 5. klassis kordustestides olid õpilastel olemas 3. klassi testist saadud eelteadmised, mida nad said rakendada ning mis väljendus ka kordustestide tulemustes 4. ja 5. klassis.

Viimases hüpoteesis oletati, et sõnavara võib olla seotud loetud teksti sisu mõistmisega (McKeown & Beck, 2004; Soalt, 2005). Püstitatud hüpoteesi tõestamiseks arvutati korrelatsioonid 3.–5. klassis sooritatud erineva raskusastmega teksti mõistmise ülesannete ja sõnavaraülesannete vahel. Ilmnesid mõõdukad seosed 4. ja 5. klassi teksti mõistmise lihtsama ülesande ning 4. ja 5. klassi sõnavara ülesande vahel. Õpilased, kes sooritasid lihtsama teksti mõistmise ülesande hästi 4. ja 5. klassis, sooritasid edukalt ka sõnavara ülesande 4. ja 5. klassis. Samuti leiti seoseid 3., 4. ja 5. klassi teksti mõistmise keerukama ülesande ning vastavalt 3., 4. ja 5. klassi sõnavara ülesannete vahel. Saadud

tulemused näitavad, et õpilased, kes sooritasid kolmel järjestikusel aastal edukalt keerukamad teksti mõistmise ülesanded 3. klassis, said paremaid tulemusi ka sõnavara ülesannetes 4. ja 5. klassis. Seoseid leiti ka 3. ja 4. klassi ning 4. ja 5. klassi sõnavara ülesannete vahel, millest järeldus, et õpilaste sõnavaralised teadmised ühel aastal olid positiivselt seotud sõnavaraliste teadmistega ka järgneval aastal. Võrdlustest selgus, et õpitud sõnavaralised teadmised on seotud teksti sisu mõistmisega, mis kinnitab püstitatud hüpoteesi. Ilma sõnavara tundmata ei saa mõista lause tähendust ning sealt edasi ka teksti kui tervikut (Karlep, 2003). Järelikult on sõnade tähenduse mõistmine määravaks teguriks teksti mõistmise juures.

Uuringul ilmnisid ka mõningad piirangud. Üheks piiranguks oli see, et uurimuses ei analüüsitud, kas 5. klassis vahetus õpilaste eesti keele ja kirjanduse õpetaja või mitte. Seetõttu võis testi tulemuste põhjal vaid oletusi teha. Samuti võis üheks piiranguks olla see, et 3. klassi lugemispala erines 4. ja 5. klassi lugemispalast, mis ei pruukinud anda ülesannete soorituste võrdlemisel piisavalt täpseid tulemusi.

Kokkuvõtteks leiti, et sõnavara tundmine ja teksti sisu mõistmine on omavahel seoses. Samuti leiti, et poiste ja tüdrukute sooritused nii põhikooli I kui ka II kooliastmes erinesid üksteisest. Tüdrukute testide tulemused olid kolmel järjestikusel aastal paremad kui poistel. Saadud tulemusi saaksid praktiseerivad õpetajad oma töös tõhusalt ära kasutada, arvestades tüdrukute ja poiste arengulisi erinevusi ja sõnavara õpetuse tähtsust enne uue tekstiga tutvumist. Samuti võiks uurida sõnavaralist arengut läbivalt I ja II kooliastmes (1. klassist kuni 6. klassini) ning võrrelda saadud tulemusi ka soopõhiselt.

Tänusõnad

Töö autor tänab oma lähedasi kannatlikkuse ja mõistva suhtumise eest.

Autorsuse kinnitus

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

Kasutatud kirjandus

- Alexander-Shea, A. (2011). Redefining vocabulary: The new learning strategy for social studies. *The Social Studies, 102*, 95-103.
- Begeny, J. C., & Silber, J. M. (2006). An examination of group-based treatment packages for increasing elementary-aged students' reading fluency. *Psychology in the Schools, 43*(2), 183–195.
- Block, C. C., & Pressley, M. (2002). What comprehension instruction could be. In M. Pressley, & C.C. Block (Eds.), *Comprehension instruction* (pp. 383–392). New York: Guilford.
- Bray, G. B., & Barron, S. (2003). Assessing reading comprehension: The effects of text-based interest, gender, and ability. *Educational Assessment, 9*(3–4), 107–128.
- Breznitz, Z., & Share, D. L. (1992). Effects of accelerated reading rate on memory for text. *Journal of Educational Psychology, 84*(2), 193–199.
- Broek, P. van den, Espin, C.A. (2012). Connecting cognitive theory and assessment: Measuring individual differences in reading comprehension. *School Psychology Review, 41*(3), 315–325.
- Bruemmer, K. H. (2006). Teaching to biological gender preferences in an all-boys Catholic school. *English Journal, 95*(6), 31-41.
- Cabell, S. Q., Justice, L. M., Piasta, S. B., Cumenton, S. M., Wiggins, A., Turnbull, K. P., & Petscher, Y. (2011). The Impact of Teacher Responsivity Education on Preschoolers' Language and Literacy Skills. *American Journal of Speech-Language Pathology, 20*, 315–330.
- Cain, K., Oakhill, J., & Bryant, P. (2004). Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of Educational Psychology, 96*(1), 31–42.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6th ed.). London: Routledge.
- Corthals, P. (2010). Nine- to twelve-year olds' metalinguistic awareness of homonymy. *International Journal of Language & Communication Disorders, 45*(1), 121–128.
- Dai, W. (2013). Correlates of the reading interest of Chinese high school students in international schools. *Asian Social Science, 9*(3), 164–176.
- Durik, A. M., Vida, M., & Eccles, J. S. (2006). Task values and ability beliefs as predictors of high school literacy choices: A developmental analysis. *Journal of Educational Psychology, 98*(2), 382–393.

- Eason, S. H., Goldberg, L. F., Young, K. M., Geist, M. C., & Cutting, M. C. (2012). Reader–text interactions: How differential text and question types influence cognitive skills needed for reading comprehension. *Journal of Educational Psychology, 104*(3), 515–528.
- Emmorey, K., Bellugi, U., Friederici, A., & Horn, P. (1995). Effects of age of acquisition on grammatical sensitivity: Evidence from on-line and off-line tasks. *Applied Psycholinguistics, 16*(1), 1–23.
- Gambrell, L., & Marinak, B. (2010). Reading motivation: Exploring the elementary gender gap. *Literacy Research and Instruction, 49*(2), 129–141.
- Geary, P. (2006). Every child a reader: A national imperative. *Reading Improvement, 43*(4), 179–184.
- Girolametto, L., Weitzman, E., & Greenberg, J. (2011). Facilitating emergent literacy: Efficacy of a model that partners speech-language pathologists and educators. *American Journal of Speech-Language Pathology, 21*, 47–63.
- Gurian, M., & Ballew, B. A. (2004). *Poisid ja tüdrukud õpivad erinevalt*. Tallinn: El Paradiso.
- Guthrie, J. T., Meter, P. V., Hancock, G. R., Alao, S., Anderson, E., & McCann, A. (1998). Does concept-oriented reading instruction increase strategy use and conceptual learning from text? *Journal of Educational Psychology, 90* (2), 261–278.
- Hall, K. M., & Sabey, B. L. (2007). Focus on the facts: Using informational texts effectively in early elementary classrooms. *Early Childhood Education Journal, 35* (3), 261–268.
- Hannon, B., & Daneman, M. (2001). A new tool for measuring and understanding individual differences in the component processes of reading comprehension. *Journal of Educational Psychology, 93*(1), 103–128.
- Henno, I., Tire, G., Lepmann, T., Reiska, P., & Ehala, M. (2007). Ülevaade rahvusvahelise õpilaste õpitemuslikkuse hindamise programmi PISA 2006 tulemustest. Külastatud aadressil:
http://uuringud.ekk.edu.ee/fileadmin/user_upload/documents/PISA_l6pparuanne_041207.pdf

- Hennoste, M. (2012a). *Eesti keele 3. klassi üleriigilise tasemetöö tulemused 2012*.
Külastatud aadressil:
<http://www.innove.ee/UserFiles/Tasemet%C3%B6%C3%B6d/2012/Eesti%20keele%203%20%20klassi%20tasemetoo%20tulemused%202012.pdf>.
- Hennoste, M. (2012b). *Eesti keele 6. klassi üleriigilise tasemetöö tulemused 2012*.
Külastatud aadressil:
<http://www.innove.ee/UserFiles/Tasemet%C3%B6%C3%B6d/2012/Eesti%20keele%206%20%20klassi%20tasemetoo%20tulemused%202012.pdf>
- Hiie, E., & Mürsepp, M. (1990). *Emakeele lugemisõpetus 3. ja 4. klassis I osa. Lugemisõpetuse üldisi põhimõtteid*. Tallinn: Valgus.
- Hiie, E. (Toim). (1995). *Lugemisoskus kui arengu eeldus ja tulemus. Algõpetuse aktuaalseid probleeme V*. Teadustööde kogumik. Tallinn: TPÜ Kirjastus
- Häkkinen, K. (2007). *Keeleteaduse alused*. Tallinn: AS Pakett.
- Jalongo, M. R., & Sobolak, M. J. (2010). Supporting young children's vocabulary growth: The challenges, the benefits, and evidence-based strategies. *Early Childhood Education Journal*, 38, 421–429.
- Kabilan, M. K., Seng, M. K., & Kee, O. A. (2010). Reader-text transaction in text comprehension. *Journal of Language Studies*, 10(3), 127-142.
- Karasakaloğlu, N. (2012). The relationship between reading comprehension and learning and study strategies of prospective elementary school teachers. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12 (3), 1939–1950.
- Karlep, K. (2003). *Kõnearendus. Emakeele abiõpe II*. Tartu: TÜ Kirjastus.
- Kelley, M. J., & Decker, E. O. (2009). The current state of motivation to read among middle school students. *Reading Psychology*, 30 (5), 466–485.
- Kikas, E. (Toim). (2006)., *Avatud kool ja tõhus õppimine* (lk 33-62). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Lenneberg, E. H. (1967). *Biological Foundations of Language*. Oxford: Wiley.
- Lerikkanen, M.-K. (2007). *Lugema õppimine ja õpetamine. Alus- ja algõpetus*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Lukanenok, K. (2008). Lugemiraskuse riskile viitavad kõne- ja keelearengu iseärasused koolieelses eas. H-M. Seero (Koost), *Koolimineku lävel* (lk 15–22). Tallinn: Kirjastus Ilo.
- Maanso, V. (2003). 6. klassi eesti keele tasemetöö. *Üleriigilised tasemetööd* (lk 44-58). Tallinn: Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus.

- Mantzicopoulos, P., & Patrick, H. (2011). Reading picture books and learning science: Engaging young children with informational text. *Theory Into Practice*, 50, 269–276.
- Masterson, J. J., & Apel, K. (2006). Effect of modality on spelling words varying in linguistic demands. *Developmental Neuropsychology*, 29, 261–277.
- Mayberry, R. I. (1993). First-language acquisition after childhood differs from second-language acquisition: The case of American sign language. *Journal of Speech and Hearing Research*, 36(6), 1258–1270.
- McKeown, M., & Beck, I. (2004). Direct and rich vocabulary instruction. In J.F. Baumann, & E.J. Kame'enui (Eds.), *Vocabulary instruction* (pp. 13–27). New York: Guilford.
- Meisel, J. M. (2008). Child second language acquisition or successive first language acquisition? Belma Haznedar & Elena Gavruseva (Eds.), *Current Trends in Child Second Language Acquisition. A Generative Perspective* (p55–80). Amsterdam: Benjamins.
- Miller, G. A. (1956). The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information. *The Psychological Review*, 63(2), 81–97.
- Müürsepp, M. (1986). Lasteraamatu keel kasvatusmõjurina. L. Talts (Toim). *Algõpetuse aktuaalseid probleeme II* (lk 99-111). Tallinn: TPÜ Kirjastus.
- Müürsepp, M. (2000). Vabalugemine algklasside õppetöös. L. Talts (Toim), *Algõpetuse aktuaalseid probleeme X*. Teadustööde kogumik (lk 56-68). Tallinn: TPÜ Kirjastus.
- Mägi, K. (2011). *Teksti mõistmise oskus ja selle areng 3.–5. klassis*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Ning, H., Dai, X., & Zhang, F. (2010). On gender difference in English language and its causes. *Asian Social Science*, 6(2), 126–130.
- Olo, M. (2006). 3.klassi õpilaste funktsionaalne lugemisoskus Hea Alguse ja tavaklassides.
- Pandis, M. (2002). *Lugemisoskus ja sellega seotud tegurid*. Magistritöö. Tallinn: TPÜ kasvatus- ja teaduskond.

- Pandis, M. (Koost.). (2008). *3. klassi eesti keele ja vene keele tasemetöö analüüs*.
Külastatud aadressil:
http://www.ekk.edu.ee/vvfiles/0/3__kl_eesti_ja_vene_keelevtasemetoo_analyys_2008.pdf.
- Prado, L., & Plourde, L. A. (2011). Increasing reading comprehension through the explicit teaching of reading strategies: Is there a difference among the genders? *Reading Improvement, 48* (1), 32-43.
- Primor, L., Pierce, M. E., & Katzir, T. (2011). Predicting reading comprehension of narrative and expository texts among Hebrew-speaking readers with and without a reading disability. *Ann. of Dyslexia, 61*, 242–268.
- Rott, S. (2004). A comparison of output interventions and un-enhanced reading conditions on vocabulary acquisition and text comprehension. *The Canadian Modern Language Review, 61* (2), 169-202.
- Räty, H., Kasanen, K., Kiiskinen, J., & Nykky, M. (2004). Learning intelligence-children`s choices of the best pupils in the mother tongue and mathematics. *Social Behavior and Personality, 32* (3), 303–312.
- Schroeder, S. (2011). What readers have and do: Effects of students' verbal ability and reading time components on comprehension with and without text availability. *Journal of Educational Psychology, 103* (4), 877–896.
- Sinka, M. (2008). *6. klassi eesti keele 2008. aasta riikliku tasemetöö analüüs*.
Külastatud aadressil
http://www.ekk.edu.ee/vvfiles/0/6_%20klassi_eesti_%20keele_%20tasemet_366_366%202008%20anal_374_374sx.pdf.
- Soalt, J. (2005). Bringing together fictional and informational texts to improve comprehension. *The Reading Teacher, 58* (7), 680–683.
- Zhang, L. J., Gu, P. Y., & Hu, G. (2008). A cognitive perspective on Singaporean primary school pupils' use of reading strategies in learning to read in English. *British Journal of Educational Psychology, 78*, 245–271.
- Tabatabaei, O., & Hejazi, N. H. (2011). Gender differences in vocabulary instruction using keyword method (Linguistic Mnemonics). *Canadian Social Science, 7* (5), 198–204.
- Tire, G., Puksand, H., Henno, I., & Lepmann, T. (2010). Pisa 2009- Eesti tulemused.
Külastatud aadressil: http://www.ekk.edu.ee/vvfiles/0/PISA_2009_Eesti.pdf.

- Tulving, E., & Madigan, S. A. (1970). Memory and Verbal Learning. *Annual Review of Psychology*, 437–484.
- Uibu, K., Kikas, E., & Tropp, K. (2010). Teaching Practices, Their Dynamics, Associations with Self-Reported Knowledge and Students' Language Achievement. In A. Toomela (Ed.), *Systemic Person-Oriented Study of Child Development in Early Primary School* (pp. 47–71). Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Uibu, K., & Voltein, E. (2010). Eesti keel. E. Kikas (Toim), *Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes* (lk 215–242). Tallinn: Eduko.
- Van de Gaer, E., Pustjens, H., Van Damme, J., & De Munter, A. (2009). School engagement and language achievement. *Merrill-Palmer Quarterly*, 55 (4), 373–405.
- Vardja, M. (Koost). (2008). *6. klassi eesti keele riiklik tasemetöö 2006*. Külastatud aadressil: <http://www.ekk.edu.ee/koolile/tasemetood/tasemetood-2008->.
- Wise, J. C., Sevcik, R. A., Morris, R. D., Lovett, M. W., Wolf, M., Kuhn, M., Meisinger, B., & Schwanenflugel, P. (2010). The relationship between different measures of oral reading fluency and reading comprehension in second-grade students who evidence different oral reading fluency difficulties. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 41, 340–348.
- Yopp, R. H., & Yopp, H. K. (2007). Ten important words plus: A strategy for building word knowledge. *The Reading Teacher*, 61(2), 157–160.

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Maile Timm

(autori nimi)

(sünnikuupäev: 29.11.1988)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose
EESTI KEELE SÕNASEMANTIKA JA SELLE SEOSSED ILUKIRJANDUSLIKU TEKSTI
MÕISTMISEGA PÕHIKOOLI I JA II KOOLIASTMES ,
(lõputöö pealkiri)

mille juhendaja on Krista Uibu, Ph.D,
(juhendaja nimi)

1.1. reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil,
sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja
lõppemiseni;

1.2. üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas
digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.

2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega
isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus/Tallinnas/Narvas/Pärnus/Viljandis, 17.05.2013 *(kuupäev)*