

Tartu Ülikool
Sotsiaal- ja haridusteaduskond
Haridusteaduste instituut
Eripedagoogika õppekava

Triin Korman

**3. KLASSI ÕPILASTE FUNKTSIONAALNE
KUULAMIS- JA LUGEMISOSKUS**

magistritöö

Läbiv pealkiri: Funktsionaalne kuulamis- ja lugemisoskus

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: lektor Kaja Plado (MA)

.....
(allkiri ja kuupäev)

Kaitsemiskomisjoni esimees: lektor Pille Häidkind (PhD)

.....
(allkiri ja kuupäev)

Tartu 2013

Resümee

3. klassi õpilaste funktsionaalne kuulamis- ja lugemisoskus

Käesoleva magistritöö eesmärk on kirjeldada põhikooli riikliku õppekava alusel õppivate 3. klassi õpilaste funktsionaalset kuulamis- ja lugemisoskust teksti mõistmisel ning selgitada välja kuulamis- ja lugemisülesannete sooritamise edukuse sõltuvus kuulamistekstist ning teksti esitamise viisist. Uuringus osalesid ühe Tallinna kooli 3. klassi õpilased.

Uurimismaterjaliks kasutati 2011. aasta eesti keele üleriigilise tasemetöö funktsionaalset kuulamisülesannet ja sama ülesannet funktsionaalse lugemisoskuse väljaselgitamiseks ning autori poolt muudetud funktsionaalset kuulamisteksti. Tulemused kinnitasid, et funktsionaalse kuulamisoskuse ülesannete täitmise edukus sõltub kuulamistekstist. Näiteks oli kuulamistekstis kasutatud väljendit *loomade valitseja*, ülesandes kasutati aga väidet *Sabasid jagas loomadele lõvi*. Tasemetöös eeldati, et õpilane ei samasta valitsejat ja lõvi, mida paljud lapsed aga varasematest taustteadmistest lähtudes siiski tegid. Eeldatud erinevust funktsionaalse kuulamis- ja lugemisülesannete soorituse vahel aga ei ilmnunud.

Märksõnad: funktsionaalne kuulamisoskus, funktsionaalne lugemisoskus.

Abstract

The Functional Listening and Reading Skills of the Pupils of Form 3

The aim of the present master thesis is to describe the functional listening and reading comprehension of the Form 3 pupils studying on the basis of the National Curriculum of the Basic School and clear up the dependence of the success of the execution on the listening text and its performance. The Form 3 pupils of a Tallinn school participated in the research. As the research materials the following tasks were used: (1) the functional listening task of the national achievement test in the Estonian language of 2011; (2) the same task for finding out the functional reading skill; (3) the functional listening text changed by the author. The results proved that the success in the fulfilling of the functional listening tasks depends on the listening text. For example, the expression "the ruler of the animals" is used in the listening text, but in the task the statement "The lion distributed the tails to the animals" was used. The achievement test assumed that the pupil does not identify the ruler and the lion, that is what many pupils did proceeding from the earlier background knowledge. Predicted difference in the performance of the functional listening and reading tasks did not appear.

Keywords: functional listening skill, functional reading skill.

Sisukord

Resümee	2
Abstract	2
Sisukord.....	3
Sissejuhatus	4
Kirjaoskus.....	4
Funktsionaalne kuulamisoskus.....	5
Kuulamise liigid.	6
Kuulamist mõjutavad faktorid.....	7
Kuulamisoskuse arendamine.....	8
Funktsionaalne lugemisoskus.....	9
Lugemisoskuse kujunemine.	9
Lugemisoskuse arendamine.	11
Lugemiskeskused.	11
Lugemiskeskuste seos töömäluga.	13
Suulise ja kirjaliku teksti erinevused.....	14
Suulise ja kirjaliku teksti mõistmine	15
Uurimuse eesmärk ja hüpoteesid.....	17
Metoodika.....	18
Valim.....	18
Mõõtevahendid.....	18
Protseduur.....	19
Tulemused	20
Funktsionaalse kuulamisoskuse ülesannete tulemuste võrdlus	23
Funktsionaalse kuulamis- ja lugemisoskuse ülesannete tulemuste võrdlus	24
Funktsionaalse kuulamis- ja lugemisülesannete tulemuste võrdlus	24
Teksti keerukuse määramine	25
Arutelu.....	25
Tänuõnad	30
Autorsuse kinnitus.....	30
Kasutatud kirjandus.....	31
Lisad.....	36

Sissejuhatus

21. sajandi noortel tuleb lugeda ja kirjutada rohkem kui kunagi varem inimkonna ajaloos ning nende kirjaoskus peab olema kõrgel tasemel, et ühiskonnas edukalt toime tulla (Moore, Bean, Birdyshaw & Rycik, 1999). Kirjaoskust on vaja selleks, et töödelda infotulva, millega me igapäevaelus kõikjal kokku puutume (Moore et al., 1999; Snow, 2002). Mitmed Eesti autorid (Ehala, 2001; Karise, 2010; Lukanenok, 2009 jt) on samuti juhtinud tähelepanu sellele, et tänapäeva infoühiskonnas on edu aluseks oskus infot kiirelt hankida ja töödelda ning inimese toimetulek sõltub oskusest informatsiooniga – see tähendab kõikvõimalike tekstidega – töötada. Head kirjaoskust on peetud õppimise võtmeküsimuseks ning kooliedukuse aluseks (Pandis & Vernik-Tuubel, 2005) ning funktsionaalset lugemisoskust ellujäämisoskuseks (Karise, 2010). Seega peaks tänapäeva emakeeleõpetuse üks peaesmärke olema funktsionaalse keeleoskuse arendamine (Ehala, 2001), sest funktsionaalne kirjaoskamatus võib inimese ilma jätta teadmistest, kogemustest ja sotsiaalsest tegevusest (Pandis & Vernik-Tuubel, 2005). Probleemid põhioskustes on sageli takistuseks eneseteostusel ja positiivse enesehinnangu kujunemisel (Plado, 2004).

Kirjaoskus

Kirjaoskus on ajas muutuv nähtus, muutunud on ka selle mõiste sisu ja defineerimisel kasutatavad kriteeriumid. Üldjuhul eristatakse kolme kirjaoskuse tasandit (Pandis & Vernik-Tuubel, 2005):

1. Formaalne ehk elementaarne kirjaoskus: inimesel on minimaalsed vajalikud oskused ja kogemused lugemistehnikast ning ta suudab lugeda ja kirjutada lihtsat teksti.
2. Elementaarne kirjaoskus läheb üle funktsionaalseks ehk toimetuleku kirjaoskuseks: inimene valdab lugemist ja kirjutamist tasemel, mis võimaldab tal täisväärtuslikult hakkama saada sotsiaalses keskkonnas. Oluline on siin loetu mõistmine.
3. Rekreatiivne ehk taastav kirjaoskus: inimene kasutab lugemist ja kirjutamist enesearenguks ning emotsionaalse heaolu saavutamiseks. Taastav kirjaoskus eeldab nii funktsionaalset kui ka formaalset kirjaoskust.

PISA-programmis defineeritakse kirjaoskust kui kirjalike tekstide mõistmist, kasutamist ja hindamist lugeja enda eesmärkide saavutamiseks, teabe ja oskuste arendamiseks ning ühiskondlikus elus osalemiseks (PISA 2009..., 2010). Tänapäeval peetakse kirjaoskuse all silmas enamasti funktsionaalset kirjaoskust, kuna elementaarne kirjaoskus on vähemalt lääne ühiskonnas peaaegu kõigile inimestele kättesaadav. 2009. aasta ÜRO inimarengu aruande järgi on Eestis kirjaoskuse tase 99,8% (Eesti Inimarengu..., 2011).

Funktsionaalsest kirjaoskusest hakati rääkima 20. sajandi keskel. 1956. aastal sõnastas Gray funktsionaalse kirjaoskuse definitsiooni, mille järgi valdab indiviid funktsionaalset kirjaoskust siis, kui ta on võimeline osalema kõigis neis tegevustes, kus on vaja kirjaoskust tema kultuuris ja grupis (Barton, 2007). Funktsionaalse kirjaoskuse omandamise aeg on individuaalne. Autorid (Vernik, 2001; Tammur, 2011) väidavad, et õpilased peaksid omandama ühiskonnas toimetuleku tagamiseks vajaliku funktsionaalse lugemisoskuse taseme hiljemalt põhikooli lõpuks.

Kirjaoskus hõlmab endas mitmeid osaoskusi: lugemisoskust, kirjutamisoskust, kõnelemisoskust, kuulamisoskust, mitmikkirjaoskust, meediakirjaoskust, infohankimisoskust (Ehala, 2010). Emakeelt tuleb õpetada nii, et pöörataks tähelepanu kõikidele keelise suhtluse osaoskustele: kuulamisele, rääkimisele, lugemisele, kirjutamisele (Uusen, 2002). Põhikooli riiklikus õppekavas (2010) märgitakse vajadust arendada 1.–4. klassini kõiki keelisi osaoskusi nii teabe- ja tarbetekstide kui ka kirjandustekstide lugemise, reflekteerimise ja kirjutamise toel.

Uuseni (2002) järgi on esmased ehk suulised keelevormid kuulamine ja rääkimine. Laps omandab need kodus, teadlikku õpetust saamata juba enne kooli tulekut. Teisased ehk kirjalikud keelevormid on lugemine ja kirjutamine, mille õpetamine on peamiselt kooli ülesanne.

Funktsionaalne kuulamisoskus

Emakeele omandamine toimub toetudes kuulamisele. See omakorda on teiste keeliste osaoskuste – kõnelemise, lugemise, kirjutamise – eelduseks (Hausenberg, Kikerpill, Rõigas & Türk, 2004; Uibu & Voltein, 2010). Kõnelemisoskust pole võimalik arendada ilma kuulamisoskust arendamata ning suhtlemisel on kuulamine niisama oluline kui kõnelemine, sest vestluses on iga osaline nii kuulaja kui kõneleja (Kärtner, 2000a). Uibu ja Volteini (2010) sõnul on oskus kuulata aluseks hea keeletaju kujunemisele ja veatule kirjutamisele.

Lundsteeni (viidatud Uusen, 2002 j) järgi on kuulamine protsess, mille käigus suuline kõne muutub tähenduseks. Tekste kuulates või lugedes otsib inimene algusest peale selle mõtet (Luria, 1979, viidatud Karlep, 2003 j). Kuulamine ei ole ainult vastuvõttev keelekasutuse osaoskus, vaid aktiivne protsess, mis nõuab mõtlemist ja kuulatava materjali tõlgendamist (Uusen, 2002). Kuulaja ei mäleta tavaliselt tajutud sõnu ja lauseid, sest need on ainult verbaalsed operatiivüksused teksti sisust ja mõttest arusaamiseks. Mõtte otsimist soodustab kõigepealt eelnev teave (orienteerumine situatsioonis, teksti pealkiri) (Karlep,

2003). See, mida me mäletame, sõltub sellest, mida me tajume, mõtleme, tunneme, kogeme või õpime (Tulving, 2007).

Kuulamisel saab eristada erinevaid tasandeid: (1) häälikute kuulamine, mis on aluseks õigekirja omandamisele, (2) suulise informatsiooni haaramine, hindamine ja analüüsimine, kus esmatähtis on teksti sisu mõistmine (Uibu & Voltein, 2010). Kärtneri (2000a) väitel on oluline keskenduda kuulatavale, sest tähelepanu hajudes on kuuldust arusaamine raskendatud.

Uusen (2002) rõhutab, et kuulamine ei ole ainult keelekasutuse esimene osaoskus, see paneb aluse ka edu saavutamisele teistes keelelise suhtlemise osaoskustes: edu lugemises, kirjutamises ja rääkimises on otseselt seotud kuulamisoskuse ning -võimega. Kuulamine on tähtsaim vahend massi- ja haridusteabevahenditest informatsiooni saamiseks. Mõtlemis- ja järeldamisoskust kasutatakse esmalt just kuulamis- ja rääkimissituatsioonis, alles hiljem lugemisel ja kirjutamisel. Varases koolieas juhendatakse lapsi peamiselt kuulamise kaudu.

Kuulamise liigid. Kuuldu mõistmine nõuab erinevaid kuulamisliike ja kuuldu eritasemelist ümbertöötamist (Lerkkanen, 2007). Donoghue (1991, viidatud Uusen, 2002 j) eristab kolme kuulamise liiki, mis sõltuvad sellest, kui suurt keskendumist need kuulajatelt nõuavad.

1. Väärtustav kuulamine nõuab vähem kontsentreerumist kui järgnevad kuulamise liigid, selle eesmärk on nautida ja loominguliselt vastata.
2. Tähelepanelik kuulamine eeldab, et kuulajate tähelepanu on suunatud ühele hääleallikale ning kuulajad on võimelised kuuldu põhjal küsimustele vastama. Tähelepanelik kuulamine võimaldab mõista juhendeid ja seletusi ning hõlmab suurema osa kooliajast.
3. Kriitiline kuulamine sisaldab otsustamis- ja analüüsivõimet ning nõuab kõige enam keskendumist, mõistmaks ka keerulist teksti. Kriitilise kuulamise järjepidev õpetamine algklassides võimaldab õpilastel eristada fakti fantaasiast, asjakohast infot mitteasjakohasest, põhjendatud teadaannet arvamusest, emotsionaalset liialdust objektiivsest hinnangust ning teemast kõrvalekaldumist teemale vastavusest; hinnata rääkija kvalifikatsiooni.

Zbaracki (2005, viidatud Lerkkanen, 2007 j) järgi võib kuulamise jagada viide etappi: (1) süüviv kuulamine – kuuldu subjektiivne tõlgendamine (nt milliseid tundeid tekst kuulajas tekitab); (2) täpne kuulamine – oskus pöörata tähelepanu olulistele detailidele ja neid meelde jätta; (3) liigitav kuulamine – oskus eristada kuuldust erisuguseid objekte / keelelisi nähtusi (nt häälikuid ja nende pikkusi); (4) järeldav kuulamine – teate mõistmisele keskendumine

(nt uue teabe seostamine tuttavaga või järelduste tegemine kuuldu kohta); (5) hinnanguline kuulamine – kuuldu mõistmine ja sellele kriitilise hinnangu andmine (nt olulise info eraldamine ebaolulisest, rääkija hoiakute ja kavatsuste mõistmine).

Kuulamisprotsess on loominguine, selles rakendatakse mitut strateegiat samaaegselt (Karlep, 2006). Kuulamise strateegiad on Donoghue (1991, viidatud Uusen, 2002 j) järgi järgmised:

1. Kujutluspiltide moodustamine ajus. Kui kuulatavas tekstis on palju kirjeldusi, saavad õpilased kuulatavat paremini meelde jätta seda endale visuaalselt ette kujutades.
2. Klassifitseerimine, informatsiooni rühmitamine. Kui kuulatavas tekstis on mitmeid alateemasid, võivad õpilased kuulamise käigus koostada teabekaardi.
3. Küsimused, ka täpsustavad ja arusaamist kontrollivad. See tähendab nii kuulaja küsimusi rääkijale kui rääkija küsimusi iseendale.
4. Märkmete tegemine. See tähendab plaani või kaardi joonistamist, võtmesõnade üleskirjutamist, nimekirja tegemist.
5. Rääkija erinevate märguannete tähelepanemine. See hõlmab verbaalseid ja visuaalseid märguandeid.

Teksti mõtte mõistmine sõltub alati ka tajuja isikust, tema hoiakutest ja teadmistest (Karlep, 2006).

Kuulamist mõjutavad faktorid. Õppimist soodustab alati toetav, mõistev ja pingevaba klassikeskkond. Krulli (2000) sõnul võib efektiivset õppimist takistada liigne kaitseseisund või ärevus, mille tõttu õpilased vastavad rutates ja teevad palju vigu, kuna nii vabanevad nad stressi tekitavast situatsioonist kiiremini. Uusen (2002) peab kuulamisel pidurdavaks faktoriks kõne monotoonsust ning seda, kui kuulatav materjal tekitab negatiivseid emotsioone (nt hirmu, kurbust, viha). Tähtis on ka kuulajate ja kuulatava materjali seotuse tase: kuulatav tekst peab olema kuulaja jaoks huvipakkuv ning oluline. Saarso ja Sõrmuse (2008) väitel tuleb tunnis kasutamiseks valida sellised kuulamistekstid, mis on õpilastele jõukohased ja sobilikud. Eelkõige arendavad kuulamisoskust autentsed tekstid, kus on loomulikul määral taustaheliseid, kasutatakse igapäevast kõnet, pause ja tühikutäitjaid ning kõnelejatepoolset üksteisele vahelesegamist. Kärtneri (2000a) hinnangul valmistavad just oskuslikult valitud kuulamisülesanded õppijat ette reaalseteks kuulamissituatsioonideks väljaspool keeletundi.

Kuulamistekstiga seoses on oluline teksti esitaja kõne tempo (Uusen, 2002). Kõnetempo on eri kultuurides erinev ning see sõltub ka inimestest ja situatsioonist – normaalseks teksti esitamise kiiruseks inglise keeles peetakse 160–180 sõna minutis (Brindley

& Slatyer 2002; Buck 2001, viidatud Hausenberg et al., 2004 j). Ametlikus situatsioonis ja monoloogis on eestlaste kõnetempoks mõõdetud umbes 120, argivestluses 180 sõna minutis (Hennoste, 2000). Kuulamisteksti vastuvõtmine on lihtsam, kui kuulamisülesanne on esitatud aeglasema tempoga ja loomuliku intonatsiooniga ning selles esineb pause (Hausenberg et al., 2004).

Kuulamistekstis võib olla monoloog või dialoog. Dialoogi puhul võib teksti lugeda üks inimene, parem on aga teksti jälgida, kui igas rollis on erinev lugeja – nii võimaldavad kõnelejate hääletämbrid tegelasi kergesti eristada. Väidetakse, et õpetajat on lihtsam kuulata kui linti – õpetaja saab selgitada, kasutada lihtsamaid väljendeid ja rääkida aeglasemalt, samal ajal näevad õppijad tema näoilmet, suud ning žeste (Hausenberg et al., 2004). Õpilase jaoks on lihtsam ka situatsioon, kus õpetaja esitab ülesande juhendi suuliselt (Plado, 1998), mitte laps ei loe seda ise.

Oskusel kuulata on oluline mõju teksti mõistmisele (de Jong & van der Leij, 2002). Kuuldu mõistmine sõltub kuulaja taustast, kujutlusvõimest, oskusest analüüsida, hinnata ja järeldada, aga ka teksti tüübist (nt muinasjutt, luuletus, tarbetekst) ja lapse sõnavarast (Uibu & Voltein, 2010; Uusen, 2002). Suurema sõnavaraga lapsed, kes loevad palju, suudavad kuulatavat rohkem nautida. Kuigi sõnavara mõjutab loetu mõistmist, rikastab lugemine ise lapse sõnavara (Lerikkanen, 2007). Stanovitš (1986) on rõhutanud sõnavara ja loetu mõistmise arengu vastastikust mõju koolieas. Sõnavara rikkusel ja loetust arusaamise arengul on seos vähemalt viienda klassini (Torgesen, Wagner, Rashotte, Burgess & Hech, 1997).

Kuulamisoskuse arendamine. Uibu ja Volteini (2010) järgi on esimese kooliastme kuulamisõpetuse peamine eesmärk õpetada lapsi mõistma erinevaid tekste. Kuulamispala käsitlemisel on kindlad osad: kuulamisülesanne peab hõlmama kuulamiseelset, -aegset ja -järgset ülesannet (Kärtner, 2000a; Saarso & Sõrmus, 2008). Kuulamine peab olema eesmärgistatud, õppijatele tuleb enne kuulamist anda ülesanne, millele nad saaksid häälestuda ja keskenduda, nii suureneb kuulamisaktiivsus ning õpimotivatsioon. Kuulamisel on oluline ennustamine, aimamine ja arutlemine, seega peaksid kuulamiseelsed ülesanded olema seotud nende alaoskuste arendamisega (Kärtner, 2000a). Sageli antakse enne kuulama asumist õpilastele küsimused. Miku (2000) sõnul on aga küsimused tõhusam esitada pärast teksti kuulamist või lugemist. Etteantud küsimused kitsendavad kuulamisfookust ning laps keskendub peamiselt neile detailidele, mis võimaldavad vastata küsimustele, ning jätab kõrvale selle informatsiooni, mida küsimus otseselt ei hõlma (Hollingsworth & Hoover, 1991, viidatud Uibu & Voltein, 2010 j).

Kuulamisülesanded peaksid olema jõukohased enamikule õppijatest ja seotud kuulatud tekstiga, ent soovitav on teksti teemat ka edasi arendada (Kärtner, 2000a). Suhtlemisel annab sõnumi edastaja oma mõtte võimalikult täpselt ja lihtsalt edasi, sõnumi vastuvõtja peab olema valmis seda kuulama ning sellest aru saama; selle saavutamiseks on vajalik kuulamisülesande edasiarendamine vestluseks, aruteluks, rollimänguks või simulatsiooniks (Uibu & Voltein, 2010). Kärtneri (2000a) järgi on kuulamisjärgsed harjutused vajalik siduda kuulamise ajal saadud teabe talletamisega. Samuti ei tohiks kuulamisülesanded: (1) keskenduda ainult meeldejätmisele, kuna see sõltub vaid mälust; (2) sisaldada palju kirjutamist; (3) olla liigselt keerukad, kuna see pärsib nii õppija huvi kui ka motivatsiooni. Kuulamisülesannete puhul ei tohiks hinnata kirja pandud vastuste õigekirja.

Funktsionaalne lugemisoskus

Lugemisoskuse kujunemine. Pandise (2005) sõnul on lugemisoskus kirjaoskuse olulisemaid komponente. Lugemisõpetus on seotud õigekeelsuse-, teksti- ja kirjandusõpetusega (Vardja, 2005). Lugemisoskuse kujunemine on aluseks õpilase kooliedukusele kõikides õppeainetes ja kooliastmetes (Uibu & Voltein, 2010).

Uibu ja Volteini (2010) hinnangul ei tähenda lugemisoskus üksnes keele grammatiliste konstruktsioonide omandamist, vaid eelkõige info saamist teksti vahendusel, olles otseselt seotud õpilase kognitiivse arenguga. Lugemisoskuse tehniline omandamine ja arendamine eeldab erinevate tunnetusprotsesside rakendamist: tähelepanu, meeldejätmist ja meenutamist ning rohket harjutamist.

Karlepi (1991) järgi läbib lapse lugemistehnika areng mitu etappi, mida iseloomustab tajuühik ja sünteesitav segment.

1. Veerimine – veerimine häälega, millele järgneb terviksõna kordamine; veerimine häälega sõna kordamata; vaikne veerimine (suuliigutused märgatavad), millele järgneb sõna artikuleerimine häälega, mõnikord sõnaosi korrates. Sõna tähenduse täpsustamiseks on vajalik sõna kordamine tervikuna.
2. Silphaaval lugemine – võib esineda koos veerimisega, sageli muudetakse silbipiiri. Sel etapil võib esineda rohkeid vältevigu, mis on tingitud sõna rõhulis-rütmilise struktuuri taastamise raskustest.
3. Sõnade kaupa lugemine – esinevad kohatud pausid sõnade vahel, ei täheldata huulte liigutusi pausi ajal, kasvab lugemiskiirus, sõna kui terviku tajumine on veel aeglane ning ebatäpne. Pikemaid ja keerulisi sõnu veeritakse, lühikesi ja lihtsamaid sõnu loetakse pausideta, ladusalt. Sel etapil kasvab aimamisvigade hulk, kuna laps ei suuda

hüpoteesi veel kiirelt ja täpselt kontrollida. Sõna koostisele tähelepanu pööramisega kannatab semantiline kontroll.

4. Üleminek süntagmaatilisele lugemisele – eesmärgiks on lause kokkulugemine.
5. Ladus lugemine – lausete seostamine tekstis, raskusi on sobiva intonatsiooni leidmisega, loetakse monotoonselt, lõpuks ilmekalt.

Ladusa lugemise all mõistetakse sõnade kiiret ja täpset äratundmist, õiget rütmi ning pause lugemisel, mis muudavad loetu tähenduslikeks ja mõttekateks terviklauseteks (Rasinski, 1999, viidatud Lerkkanen, 2007 j).

Martinsoni (2010) järgi võib lugemisoskuse arengukäigu, mil kujuneb formaalne kirjaoskus ja pannakse alus funktsionaalsele kirjaoskusele, jagada kolmeks faasiks: (1) avastamine – selle faasi lõpuks tuntakse tähestikku ja osatakse seda kasutada; loetakse kokku lihtsa struktuuriga tavalisi sõnu, sõnaühendeid ja lühikesi lauseid; keerukamaid sõnu veeritakse, sest lugemistehnika on veel algeline; (2) lugemisoskuse harjutamine – lugemine muutub kindlamaks ja sujuvamaks; tekib soov lugeda kiiremini ja raskemaid sõnu, kasvab eneseusk; veerimine pole veel siiski päris kadunud, eriti kohtab seda uute või pikemate sõnade puhul; kuni lugemistehnika pole veel piisavalt omandatud ja nõuab lugejalt rohket tähelepanu, jääb sisust arusaamine tagaplaanile; sellesse faasi jõuab enamik lapsi teises- kolmandas klassis, andekamad juba ka esimeses klassis; (3) lugemine omandab uue funktsiooni – loetakse, et uut teada saada; toimub lugemise kaudu saadavate teadmiste töötlemine ja info struktuuri ülesehitamine; loetu lahtimõtestamine valmistab lugejat ette juba ka järgmiseks arengutasemeks, mil formaalsele lugemisoskusele lisandub funktsionaalne.

Lugemiskiiruse ja loetust arusaamise põhjal liigitab Lerkkanen (2007) lugejaid kolme rühma:

1. Head lugejad – loevad teksti kiirelt ja ladusalt ning saavad loetust hästi aru; nad on enesekindlad, aktiivsed ja püsivad.
2. Tehnilised lugejad – loevad teksti sama kiirelt ja ladusalt nagu head lugejad, aga neil on märkimisväärsed probleeme loetust arusaamisel.
3. Nõrgad lugejad – nemad on eelmistest rühmadest nõrgemad elementaarsel lugemisel, loetust arusaamises aga sama nõrgad nagu tehnilised lugejad, neile on iseloomulik ebaõnnestumise kartus ning ettevõtlikkuse ja visaduse puudumine. Lugemisülesandes ebaedu kogedes tõmbub laps raskuste eest kõrvale või keskendub ülesande seisukohalt ebaolulisele.

Vardja (2005) sõnul teab hea lugeja juba enne lugema asumist, mis on lugemise eesmärk, mille poolest on tekst talle kasulik, millised teksti osad teenivad lugemise eesmärki

kõige enam ning millist lugemisstrateegiat kasutada. Head lugejad pöörduvad enamasti tagasi loetud teksti olulisemate lõikude juurde, suhestavad oma varasemaid teadmisi tekstist saadavate teadmistega, teevad järeldusi, on kriitilised ja arutlevad loetu üle ka pärast lugemist (Lerkkanen, 2007; Kärtner, 2000b; Vardja, 2005).

Lugemisoskuse arendamine. Lugemisoskuse arendamine algab juba esimeses klassis ja töö sellega jätkub õpingute vältel. Lugemise efektiivsust aitab tõsta ja loetust arusaamist hõlbustada lugemisstrateegiate oskuslik kasutamine (Ehala, 2010). Lugemisstrateegiad aitavad õpilasel teksti mõista, meenutada ja töödelda (Lerkkanen, 2007). Lugemisstrateegia on plaan, mille alusel õpilane tekstile läheneb ja mis põhineb lugemise tugitehnikatel (Ehala, 2010). Oskuslik lugeja hakkab teksti lugema aktiivselt, kasutades mõistmist ja meeldejätmist soodustavaid strateegiaid enne lugemist, lugemise ajal ja pärast seda (Oakhill & Garnham, 1988, viidatud Lerkkanen, 2007 j). Tähtsamad lugemisstrateegiad on ennustamine ja varasemate teadmiste aktiveerimine, kokkuvõtte tegemine, teksti oma sõnadega jutustamine, selgitamine, ebaolulise eraldamine ja tekstikriitilisus, küsimuste esitamine, tagasipöördumine, järeldamine (Vardja, 2005; Aro, 2002, viidatud Lerkkanen, 2007 j). Esmalt peaks lastele õpetama ennustamise, küsimise, täpsustamise ja kokkuvõtte tegemise oskust (Pressley, 2002, viidatud Lerkkanen, 2007 j). Lugemisoskust aitab tõhustada ka oskuslikult valitud lugemispala ning kindel lugemistunni ülesehitus (Kärtner, 2000b).

Lugemiskused. Lugemisoskus on määrava tähtsusega teiste õppeainete omandamisel (Pandis, 2004). Suurimaks takistuseks õpilaste koolijõudlusel on puudulik lugemisoskus – 80% õpiraskustest on tingitud lugemiskusedest (Puik, 2005; Lukanenok, 2009). Klassis on keskmiselt 15%, algklassides kuni 25% lugemiskusedega lapsi (Plado, 2004). Kooliaastate vältel harjutamise tulemusena see tendents aga väheneb (Lerkkanen, 2007). Uurimused (Holopainen, 2004) on näidanud, et kolmandas klassis nõrku tulemusi saanud õpilastel on risk ka üheksandas klassis nõrku tulemusi saada. Lugemiskused ei ole aga ainult koolilaste probleem. Sõltuvalt kriteeriumidest arvatakse lugemiskused olevat 5–20% lugejatest (Lerkkanen, 2007). Lugemiskusede puhul võivad probleemid ilmneda nii lugemisel, häälimisel, kirjutamisel, rääkimisel kui ka kuulamisel (Lukanenok, 2009).

Spetsiifilist lugemiskust ehk düsleksiat on Maailma Neuroloogia Föderatsioon defineerinud kui spetsiifilist lugemishäiret, mille all mõeldakse seisundit, kus inimese lugemisoskus on sobiva õpetuse, üldise vaimse mahajäämuse mitteesinemise ja sotsiokultuuriliste võimaluste juures oluliselt nõrgem, kui võiks eeldada tema muude võimete

põhjal (Mortimore, 2003). Lugemiskustega inimesed on muudes eluvaldkondades sageli väga andekad (Nosek, 1997). Rahvusvahelise Haiguste Klassifikatsiooni RHK-10 (s.a) järgi esineb lugemiskustega lastel tähtede vahelejätmist, asendamist, moonutamist, teiste sõnade või silpide lisamist. Iseloomulik on aeglane lugemine, lugemise valesti alustamine ja eelnev pikk kõhklemine, samuti lugemisjärje kaotamine või lause ebakorrektsus ning lausetes sõnade või sõnades häälikute ümberpaigutamine ning tagurpidi lugemine. Esineb ka puudulikku arusaamist loetust, mis ilmneb võimetuses meeles pidada loetud fakte, teha loetust järeldusi või kokkuvõtet. Loetud jutu kohta küsimustele vastamisel lähtutakse oma üldteadmistest, mitte konkreetse jutu sisust. UNESCO andmetel on 10% täiskasvanutest düslektikud (Plado, 2004).

Lugemiskustega laste tüüpilised vead on samasugused nagu algajal lugejal ja kirjutajal, kuid iseloomulik on nende püsivus, vaatamata harjutamisele (Lerkkanen, 2007). Lerkkaneni (2007) ja Lukanenoki (2009) väitel ei kujune lugemiskustega lapsel häälik-täht seosed nii kiiresti kui teistel, raskusi on häälikute dekodeerimisega, samuti hääliku pikkuse eristamise ning silbipiiri tajumisega. Lugemine on ebatäpne ja aeglane, esineb pause ja takerdumist, loetu sisu ei mõisteta. Õppetunnis paistavad enam silma just eelpool mainitud lugejad, kuid märkamata võivad jääda lapsed, kellel on küll ladus elementaarne lugemisoskus, kuid puudulik loetust arusaamine (Lerkkanen, 2007; Puik, 2005). Lugemise tehnilist poolt on sihikindla tööga võimalik järele aidata ja toetada, ent töö loetu mõistmiseks ei anna alati häid tulemusi. Soome teadlased Lerkkanen, Rasku-Puttonen, Aunola ja Nurme on oma uurimuses avaldanud, et loetu mõistmise oskused ei arene soome keelt rääkivatel lastel nii kiiresti kui tehniline lugemisoskus (Lerkkanen, 2007). Esimeses klassis lugema õppinud laste tehnilised oskused jõuavad õppeaasta lõpuks järele nendele, kes lugesid enne kooli, erinevused lugemise kiiruses ja loetust arusaamises on aga püsivamad. Eesti ja soome keele olemuse sarnasusest tingituna võib järeldada, et sama tendents kehtib ka eesti keele puhul.

Teadlased on täheldanud, et ainult kolmandikul 8–12aastastel lugemiskustega lastest piirduvad probleemid vaid lugemise ja kirjutamisega, paljudel on selle kõrval ka teisi raskusi, sagedamini tähelepanuhäired (Lerkkanen, 2007).

Erinevate autorite sõnul (Lerkkanen, 2007; Mortimore, 2003; Plado, 2004; Tammur, 2011) jäävad mitmed lugemiskustega lapsed õigel ajal vajalikust abist ilma. Lugemiskust ei tohiks häbeneda, vaid probleemiga tuleb tegeleda kohe raskuste ilmnemisel (Plado, 2004).

Lugemiskõrge seos töömälu. Lugemiskõrged on põhjustatud aju struktuuri ja funktsioneerimise kaasasündinud iseärasustest, mis mõjutavad lugemisse kaasatud kognitiivsete protsesside kulgu, häiritud on nägemis- ja kuulmistaju ning piiratud töömälu, eriti nende omavaheline koostöö ja integreeritus (Cao, Bitan, Chou, Burman & Booth, 2006; Lukanenok, 2009). Karlepi (2012) sõnul arvestatakse töömälu rolli pedagoogikas õpiülesandeid täites vähe. Töömälu ja loetu mõistmise vahel on aga tugev seos (Cain, Oakhill & Bryant, 2004). Töömälu koosneb kolmest erinevate omaduste ja ülesannetega struktuurist: kesktäidesaatvast komponendist (loetu mõistmine) ja kahest allsüsteemist: fonoloogilisest silmusest (dekodeerimine) ja visuaal-ruumilisest hoidlast (tähtede tajumine) (Baddeley, 2003). Swansoni, Howardi ja Saezi (2006) andmetel on mitmed uuringud näidanud, et lugemiskõrged ja -kõrged inimeste kognitiivsete protsesside suurim erinevus ilmneb töömälus. Lugemiskõrged laste töömälu häired on seotud ajupiirkonnaga, mis tegeleb fonoloogilise koodi mahutamise ning säilitamisega. Uurimustes on järeldatud, et fonoloogilised ja dekodeerimisoskused on enam seotud loetu mõistmisega lugemise algetapil, teiste keeleliste oskuste (nt teksti struktuuri mõistmise ja lugemisstrateegiate rakendamisoskuse) mõju loetu mõistmisele muutub olulisemaks laste vanuse kasvades (Oakhill & Cain, 2007).

Lugemiskõrged lapsed suudavad kahjustatud hoidla tõttu verbaalses töömälus vähem informatsiooni säilitada. Tavapärase 5–7 ühiku asemel on nende verbaalse mälu maht kolm ühikut (Kail, 1990, viidatud Geary, Hoard, Byrd-Craven & DeSoto, 2004 j). Algklassiõpilaste töömälu piiratus takistab keerukama info töötlemist, seetõttu on materjali kiire ning efektiivne töötlemine aeglasem kui vanemate klasside õpilastel (Kikas, 2010).

Eestis tehtud töömälu ja lugemiskõrge uuringud on samuti näidanud, et lugemiskõrge lastel on kahjustunud eelkõige töömälu fonoloogiline silmus ja kesktäidesaatev komponent, samas visuaal-ruumilise komponendi häiritus on võrreldes lugemiskõrged eakaaslastega minimaalne (Palts, 2008). Leiti ka, et lugemise õppimisel kogetavad probleemid on seotud töömälu kahe komponendi funktsioneerimise häiretega, mitte niivõrd taju ega tähelepanu probleemidega. Visuaal-ruumilise hoidla katsete kõrval uuriti lugemiskõrged laste visuaalset taju. Uuringute tulemused näitasid kontrollgrupiga võrreldes madalamat sooritust. Seega võib lugemiskõrge üheks faktoriks olla ka nõrgalt arenenud visuaalne taju.

Suulise ja kirjaliku teksti erinevused

Suuline ja kirjalik keel on ühe ja sama keele kaks kasutusviisi, mille sarnasuse tingib üks keeleline alus ning erinevuse kasutustingimused (Hennoste, 1998). Karlepi (1991) sõnul erinevad suulise kõne lausungid ja kirjaliku kõne laused süntaktilise struktuuri, sõnakasutuse ja piiride tajumise poolest. Üleminekul suuliselt kõnelt kirjalikule ja vastupidi on vaja rakendada täiendavaid muuteoperatsioone. Selle tegevuse eelduseks on erinevuste teadvustamine.

Suuline ja kirjalik keelekasutus on omavahel tihedalt seotud. Loetu ja kuuldu mõistmiseks käivituvad kognitiivsed protsessid on sarnased (Hausenberg et al., 2004). Eelmainitud autorite väitel registreerib kuulaja ja lugeja teatud sõnu, millest mõned on tuttavamad, teised vähem, samuti tõlgendab ja teeb kuuldu või loetu kohta järeldusi, seostades mõistetamatut teksti enim arusaadava osaga. Kuulamist või lugemist jätkates kontrollib õppija järelduste õigsust uue info suhtes.

Mitmed autorid (Olofsson & Niedersoe, 1999; de Jong & van der Leij, 2002) on leidnud, et kirjaliku teksti mõistmine on tihedalt seotud suulise teksti mõistmisega ning see, kui edukalt kirjalikku teksti mõistetakse, sõltub suulise kõne mõistmise tasemest.

Karlepi (2003) järgi valdab iga laps enne lugema õppimist erineval tasemel suulist kõnet. Lugema õppides puutub laps kokku võõra süntaksiga ning sõnade kasutussagedus ei vasta tema kogemustele – need on loetava teksti mõistmist takistavad asjaolud, millele lisandub veel operatiivmälu koormatus kokkulugemisoperatsioonidega.

Lugedes on tekst rütmistatud ja liigendatud kirjavahemärkide ning pealkirjadega (Lerkkanen, 2007). Suulises kõnes on olulised intonatsioon ja kõnetempo, hääle muutused ja žestid, miimika ja pausid, rõhud – kõik need paralingvistilised vahendid räägivad tekstile kaasa, aidates eristada ja mõista selle sisu (Plado, 1998; Hiie & Mürsepp, 1990).

Kirjutatud tekstis saab kõnekeelele omast intonatsiooni, tämbrit või rõhku edastada vaid kirjelduste abil (Kärtner, 2000b). Kirjalik tekst on püsiv ja jääv ning võimaldab loetu töötlemist pikema aja jooksul. Kui lugemisel on võimalik valida sobiv tempo ning loetut ikka uuesti üle lugeda, kuni tähendusest aimu saadakse, siis kuulamisel tuleb arvestada kõneleja hääletämbri, kõne selguse ja taustamüraga; saadud info tuleb salvestada mällu ning seda hiljem oskuslikult töödelda. Kuulamisel on vajalik keskenduda kuulatavale, sest tähelepanu hajumisel on kuuldust arusaamine raskendatud (Kärtner, 2000a).

Suulise ja kirjaliku teksti mõistmine

Teksti mõistmise kaks tähtsamat komponenti on keeleline mõistmine ja personaalne tõlgendamine (Holopainen, 2004). Tekstist arusaamine ei tähenda ainult meeldejätmist, vaid ka seoste kujundamist. Tammuri (2011) hinnangul peab töö teksti mõistmiseks algama juba esimesi sõnu kokku veerides. Sõltuvalt lapse teadmistest ja vanusest on vajalik, et lapsevanem või õpetaja arutab lapsega kuuldu ja loetu üle ning esitab sisutaastavaid küsimusi.

Teksti mõistmisel on mitu taset, mis eeldavad erinevat lugemisoskust. Alljärgnevalt on esitatud Soome eripedagoogi ja teadlase Holopaineni (2004) nimetatud teksti mõistmise tasemed, mida on täiendatud teiste autorite (Linnakylä, 1990, viidatud Vardja, 2005 j; Uibu & Voltein, 2010; Pandis & Vernik-Tuubel, 2005) tähelepanekutega ning kirjeldatud esimesest kooliastmest lähtuvalt:

1. Kordav tase eeldab põhi- ehk kordavat ehk reprodutseerivat lugemisoskust.

Mõtlemisprotsess on teadmine. Õpilane oskab vastata küsimustele, millele leidub täpne vastus tekstis ning mis käsitlevad selliseid detaile nagu sündmused, tegelased ja koht. Olulised küsimused on *kes? mida? kus? millal?*. See protsess nõuab vähest või üldse mitte sekkumist või tõlgendamist. Lugeja peab siiski ära tundma, milline on leitud info või idee seos otsitava infoga. Selle taseme omandab õpilane kõige varem, sest küsimustele, mille vastus on tekstis sõna-sõnalt olemas, on kõige lihtsam vastata. Esimese kooliastme õpilane loeb alfabeetilisel (häälik-täht vastavuse) tasemel ning leiab, mõistab ja reprodutseerib selgelt esitatud informatsiooni tekstist. Kuulamise puhul kuulab ja reprodutseerib õpilane esitatud informatsiooni fakti tasandil ning seostatult konkreetse isikliku kogemusega.

2. Järeldav tase eeldab funktsionaalset ehk aktiivset ehk järeldavat lugemisoskust.

Mõtlemisprotsess on mõistmine. Otsesed järeldused on tekstipõhised. Olgugi et nad ei ole selgelt märgitud, on nende tähendus tekstis üsnagi selge. Kuna teksti vastuvõtjad tuletavad tähenduse tekstist, teevad nad järeldusi selgelt väljendamata ideede või informatsiooni kohta. Lugeja või kuulaja käsitleb teksti süvitsi, teeb järeldusi ja hindab teksti eri vaatenurkadest, võrdleb, eraldab olulise ebaolulisest ning märkab põhjus-tagajärgsuhteid, ennustab, tuletab mõttelünki, oskab sõnastada saadud infot ümber oma lausena ja saab aru teksti peamõttest, mõistab tegelaste suhteid, iseloomujooni. Keskne küsimus on *miks?*. Esimese kooliastme lugeja teeb otseseid järeldusi loetust selgelt esitatud põhjus-tagajärg suhete leidmisel, suhete kirjeldamisel, peamõtte ja üldistuste leidmisel. Vajab abi tekstist saadud informatsiooni võrdlemisel ja seostamisel oma teadmistega. Kuulaja teeb esitatud informatsioonist (kõne,

ettelugemise või meedia vahendusel saadud) järeldusi valdavalt tavamõtlemise tasemel, täites ülesandeid ja korraldusi, vastates otsest järeldamist nõudvatele küsimustele.

3. Hindav tase eeldab kriitilist ehk hindavat lugemisoskust. Mõtlemisprotsessid on analüüs ja hindamine. Teksti vastuvõtja ühendab teksti uue teabe oma varasemate teadmistega ning teeb uusi järeldusi, võttes rohkem appi oma taustteadmised ja kogemused kui otseste järelduste tegemisel. Üles tuleb leida seosed, mis ei ole selgelt märgitud, kuid mis aitavad teksti tõlgendada oma perspektiivist. Lugeja või kuulaja juurdleb asjade tõelisuse ja usaldatavuse üle, hindab tekstis sisalduvaid väärtusi, arvestatavust ja kõitvust, võrdleb teksti fakte väliste kriteeriumidega ning esitab kriitilisi küsimusi teksti kohta. Olulised küsimused on *mida arvad? mida ise teeksid? mis oleks kui?*. Esimese kooliastme laps mõistab teksti üldist teemat ja sõnumit ning suudab lugedes määrata tegelaste põhilisi omadusi. Kuulates seostab õpilane esitatud informatsiooni üksikute ainealaste teadmiste ning isikliku kogemusega. Hindavat taset nõudvad küsimused on esimese kooliastme õpilase jaoks kõige keerulisemad, sest appi tuleb võtta taustteadmised teistest õppeainetest või oma kogemustest ning ühendada need uuest tekstist saadud infoga.

Lerkkaneni (2007) hinnangul võivad mõistmist raskendada kuulajast või lugejast endast lähtuvad või tekstiga seotud asjaolud: puudulik lugemise põhitehnika, sõnavara maht ja kvaliteet, mõisteline mõtlemine, järeldamisoskus, mälu või tähelepanu. Raskusi tekitavad nõrgad metakognitiivsed oskused, tegevuse juhtimise probleemid, õppija negatiivne minapilt ning vähene motivatsioon. Õpilane võib tekstiga töötades kasutada ebaefektiivset strateegiat, ta ei märka teksti sisulisi või grammatilisi nüansse. Lapsel võivad olla puudulikud taustteadmised käsitletava teema kohta või on ülesande eesmärk ebaselge. Tekstist tingitud probleemideks võivad olla teksti struktuuri mittetundmine, sõnavara või stiili sobimatus eale, segane või ebaloogiline teksti ülesehitus.

Jaan Mikk (s.a) on lihtsa keele reeglites rõhutanud, et teksti lihtsustamine suurendab teksti mõistmist. Hästi mõistetav tekst on selge ülesehitusega ning konkreetne, selles on vähe tundmatuid sõnu ja esinevad lihtsa konstruktsiooniga laused (arusaamist takistab liigsõnalisus, seotud sõnade eemaldamine teineteisest, tegusõnade ja lühemate lausete kasutamine).

Tammuri (2011) sõnul võivad teksti keeleliselt keeruliseks muuta sõnavara ja lauseehitus.

Tekst on lihtsam, kui see sisaldab sageli kasutatavaid sõnu ja grammatiliselt lihtsamaid konstruktsioone (Hausenberg et al., 2004). Teksti keerukust mõjutab ka sõnade abstraktsuse aste: kõige raskem on mõista abstraktseid sõnu, mis väljendavad tundeid (nt armastus,

kiindumus, vastutus) ning sõnu, mis väljendavad kohta ja aega. Mõistetavamad on sõnad, mis tähistavad tajutavat eset või omadust, mida saab täpselt ruumis või pildilt näidata (Tammur, 2011). Tuttava temaatikaga teksti, kus põhiidee on esitatud enne illustreerivaid näiteid, tegelasi on vähe ning neid on kerge eristada, sündmusi kirjeldatakse lineaarses või ajalises järjestuses, on lihtsam mõista. Mõistmist hõlbustab ka visuaalse materjali olemasolu, mis ei ole tekstiga vastuolus (Hausenberg et al., 2004).

Tekstide hindamiseks on kasutatud mitmeid eri meetodikaid. Mikk (1995) on välja töötanud teksti keerukuse määramise valemi $K = 0,131x_1 + 9,48x_2 - 4,59$, kus x_1 on iseseisva lause (iseseisva lausena on käsitletud lihtlauseid, põimlauseid ja rindlause osalauseid) keskmine pikkus täheruumides, x_2 – korduvate nimisõnade keskmine abstraktsus ja K – teksti keerukuse näitaja. Antud valemiga saab määrata õppetekstide ning lugemiseks valitud palade jõukohasust õpilastele.

Funktsionaalse kuulamis- ja lugemisoskuse taseme väljaselgitamiseks on alates 1998. aastast läbi viidud eesti keele üleriigilisi tasemetöid, mille pearõhk on tekstimõistmisoskuste rakendamisel (Põhikooli riiklik..., 2010). Lugemise tehnilisest oskusest enam 3. klassis ei piisa, sest suureneb lugemise tähtsus õppimisvahendina (Lepola, Vauras & Poskiparta, 2002, viidatud Holopainen, 2007 j).

Pandise (2004) sõnul on tasemetöö õpetajatele abivahend, mis aitab õppida tundma õpilaste individuaalsust ja kohandada oma tegevust. Lastele ei tohi selle tegemine olla ebameeldiv ja stressi tekitav kogemus.

2001. aastast alates on 3. klassi eesti keele tasemetöös funktsionaalne kuulamisülesanne, mille tulemused on alates 2009. aastast olnud tasemetöö keskmisest tulemusest madalamad (vt lisa 1). Laur (2012) on märkinud, et funktsionaalse kuulamisoskuse ülesannetega on õpilastel raskusi ning see tendents jääb püsima ka kuuendas klassis.

Uurimuse eesmärk ja hüpoteesid

Käesoleva töö eesmärk on kirjeldada põhikooli riikliku õppekava alusel õppivate 3. klassi õpilaste funktsionaalset kuulamis- ja lugemisoskust teksti mõistmisel ning selgitada välja funktsionaalse kuulamis- ja lugemisoskuse ülesannete sooritamise edukuse sõltuvus kuulamistekstist. Kirjanduse andmetel mõjutavad teksti mõistmist teksti teema aktuaalsus tajuja jaoks ja keeleline väljendus. Lisaks üldistele teguritele lisanduvad teksti lugemisel või kuulamisel teatud spetsiifilised aspektid: kuulamisel tähtsustub kõneleja kõne eripära ja kuulamise tingimused, lugemisel on oluline lugemisoskus.

Uurimuse hüpoteesid on järgmised:

1. Funktsionaalse kuulamisoskuse ülesannete täitmise edukus sõltub kuulamistekstist.

Kirjanduse andmetel mõjutab kuulamisteksti mõistmist dialoogi esitamine ühe esitaja poolt, saatelauseta otsekõne, teksti pikkus ning analüüsi, tõlgendamist ja oma teadmistega sidumist nõudvate töömälu koormavate operatsioonide sooritamise rohkus (Hausenberg et al., 2004; Holopainen, 2004; Karlep, 1998; Konsap, 1984, viidatud Karlep, 1998 j; Laur, 2012; Lerkkanen, 2007 jt).

2. Teksti lugemise järel täidavad 3. klassi õpilased teksti kohta esitatud ülesandeid paremini kui sama teksti kuulates.

Hüpotees tuleneb tekstitöötluse tingimuste erinevusest. Teksti lugedes on võimalik seda korduvalt üle lugeda, kuulates tuleb see aga kohe mällu salvestada ning osata töödelda; kuulajad ei saa valida tempot, vaid peavad leppima esitaja kiirusega; liiga pika teksti lugemisel tähelepanu hajub (Hausenberg et al., 2004; Kärtner, 2000a).

Hüpoteeside kontrollimiseks püstitati järgmised ülesanded:

1. Viia läbi 2011. aasta 3. klassi eesti keele tasemetöö kuulamisülesanne (I katse).
2. Muuta kuulamisülesandeks esitatavat teksti vastavalt kirjanduses esitatud soovitudele.
3. Viia läbi kuulamisülesanne muudetud teksti alusel (II katse).
4. Viia läbi lugemisülesanne 2011. aasta 3. klassi eesti keele tasemetöö kuulamisülesande teksti kasutades (III katse).

Metoodika

Valim

Uuringus osalesid Tallinna ühe kooli 3. klassi õpilased, kes õpivad põhikooli riikliku õppekava järgi. Valimisse kuulus 55 õpilast.

Mõõtevahendid

Funktsionaalse kuulamis- ja lugemisoskuse katsetes (I ja III katse) kasutatud tekst ja ülesanded. Uurimisvahendina kasutati 2011. aasta eesti keele tasemetöö funktsionaalse kuulamisoskuse ülesande teksti „Kuidas loomad sabad said” (vt lisa 3) ja ülesannet (vt lisa 4 ja 9). Lapsed hindasid kaheksat väidet, millest neli sobisid ja neli ei sobinud tekstiga. Ühe punkti vääriliseks hinnati õige valik (sobiv väide märgitud, mittesobiv märkimata).

Väidete valiku õigsust kodeeriti õige-vale põhimõttel. Iga õigesti valitud väite eest sai laps ühe punkti, kokku oli võimalik koguda kaheksa punkti. Kuulamis- ja lugemisülesande viisid läbi õpetajad, kellele oli antud täpne juhend (vt lisa 5 ja 10). Ülesande tekst oli muinasjutt, milles on 400 sõna. Teksti kuulamise ja lugemise järel paluti lastel täita teabekaart (vt lisa 4 ja 9), kus tuli ring ümber tõmmata väidetele, mis seda teksti iseloomustavad. Esitatud väiteid analüüsiti sisuliselt Holopainen (2004) teksti mõistmise tasemeid arvestades (vt lisa 2).

Funktsionaalse kuulamis- ja lugemisoskuse ülesannetes kasutatud teksti keerukust hinnati Miku (1995) teksti keerukuse määramise valemi ($K = 0,131x_1 + 9,48x_2 - 4,59$) järgi, analüüsiti muinasjutu iseseisva lause keskmist pikkust täheruumides, korduvate nimisõnade keskmist abstraktsust ja teksti keerukuse näitajat.

Funktsionaalse kuulamisoskuse muudetud tekst (II katse). Uurimisvahendiks oli 2011. aastal tasemetöö funktsionaalse kuulamisülesande tekst (vt lisa 6), mida muudeti vastavalt kirjanduses esitatud soovitudele. Teksti lühendati 400 sõnalt 277 sõnani. Võeti välja dialoog ja harvaesinevad sõnad (*hakkas pro asutas*), lauseid lühendati muuteoperatsioonide teel: vabade laiendite ärajätmine, ühest pikast lausest mitme lühema lause tegemine. Lauseid täiendati vajaliku infoga vähendamaks mõttelünki (*sai karvase saba pro sai ühe karvase*). Ülesande tüüp, milleks oli valikvastustega teabekaart, samuti väited selles, jäeti samaks. Väidete valiku õigsust kodeeriti õige-vale põhimõttel nagu I katses.

Miku (1995) teksti keerukuse määramise valemi ($K = 0,131x_1 + 9,48x_2 - 4,59$) järgi analüüsis autor muinasjutu „Kuidas loomad omale sabad said” iseseisva lause keskmist pikkust täheruumides, korduvate nimisõnade keskmist abstraktsust ja teksti keerukuse näitajat.

Protseduur

Funktsionaalse kuulamisoskuse ülesanded korraldati kahes etapis (I katse 2012. aasta novembris ja II katse 2013. aasta veebruaris). III katse – funktsionaalse lugemisoskuse ülesanne – korraldati 2013. aasta märtsis.

Uuringute tegemiseks küsiti luba kooli direktorilt ning teavitati klassijuhatajaid. Kuulamis- ja lugemisülesannet viisid läbi klassiõpetajad eesti keele tunnis, et tulemusi ei mõjutaks kõneleja (teksti lugeja) isik. Teksti ettelugemise viis oli õpilastele harjumuspärane, õpetaja kõne ja tunnikeskond tuttav ning hirmufaktor väiksem. Magistritöö autor osales igal uuringul klassis vaatlejana.

Õpetaja jagas õpilastele töölehed (kuulamisülesannetel ainult ülesande, lugemisülesandel teksti ja ülesande). Koos loeti läbi tööjuhend ning tutvuti ülesandega. Õpetaja selgitas tööjuhendit, et välistada juhendi mittemõistmisest tulenevaid vigu ülesannete täitmisel. Ülesande sooritamise ajal ei tohtinud õpetaja õpilasi juhendada.

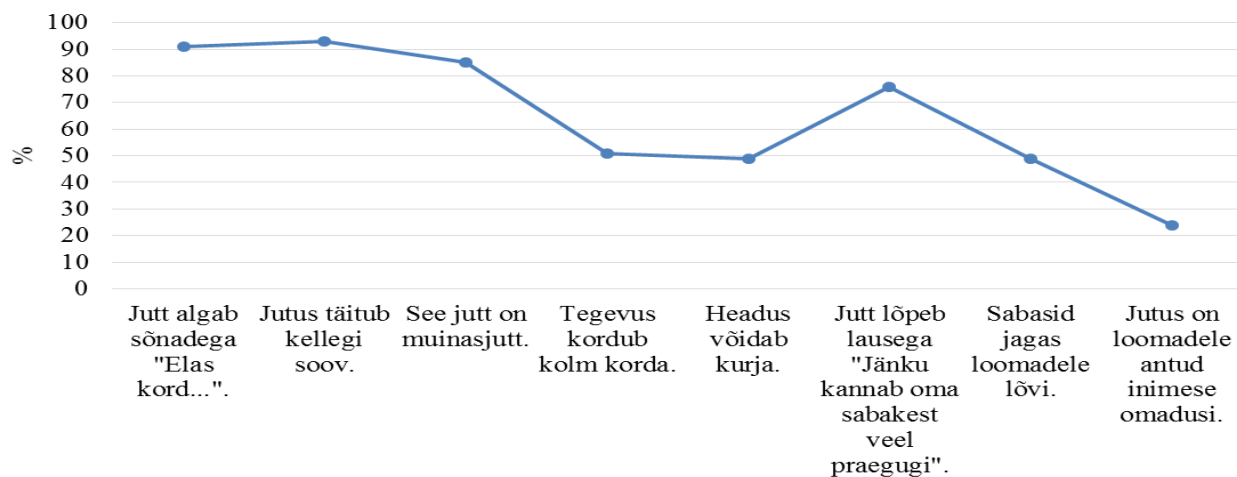
Õpetaja luges kuulamisülesannete (I ja II katse) teksti õpilastele ette kaks korda. Kuulamisülesande sooritamiseks (teabekaardi täitmiseks) oli pärast teksti kahekordset ettelugemist aega 15 minutit. Lugemisülesande (III katse) teksti lugesid õpilased iseseisvalt, kogu ülesande sooritamiseks oli aega 35 minutit.

Õpetaja korjas kõigilt õpilastelt korruga tööd kokku. Konfidentsiaalsuse tagamiseks pandi täidetud lehed ümbrikusse, kleebiti see kinni ja anti uurijale.

Tulemused

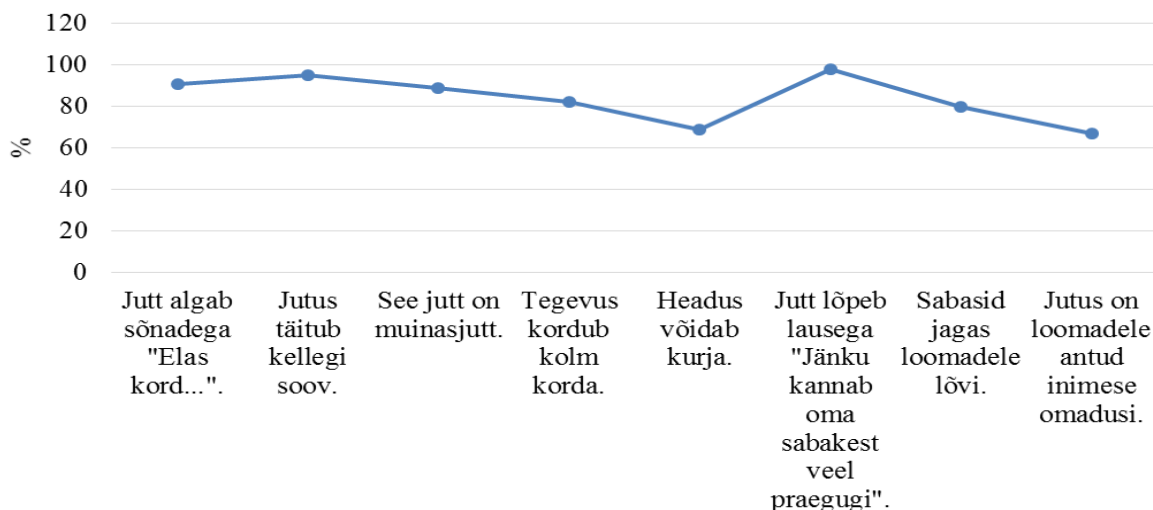
Teksti mõistmise tulemusi hinnati 2011. a. tasemetöö hindamisjuhendi järgi. Funktsionaalse kuulamisoskuse teksti raskusastme analüüsimiseks kasutati Miku (1995) välja töötatud teksti keerukuse määramise valemit. Andmetöötlus toimus programmide Microsoft Excel ja SPSS Statistics abil. Analüüsimisel leiti eri katse tulemuste keskväärtused ja standardhälbed. Uuritavate gruppide keskväärtuste võrdlemisel kasutati T-testi.

Tulemuste analüüsimisel näidati kõigepealt, millised on 2011. aasta 3. klassi eesti keele üleriigilise tasemetöö funktsionaalse kuulamisoskuse ülesandes kasutatud teksti (I katse) mõistmise tulemused ja missugused on erinevused väiteti. Tulemuste arvestamisel kasutati punktiarvestust, kus 100%-le vastas kaheksa punkti. Funktsionaalse kuulamisoskuse ülesande eest said õpilased 65% ning see annab põhikooli riikliku õppekava (Põhikooli riiklik..., 2010) hindamisjuhendi järgi hindeks "3". Võrreldes kuulamisülesandes esitatud kaheksat väidet, selgub, et õpilased said paremad tulemused väidete *Jutus täitub kellegi soov* (93%) ning *Jutt algab sõnadega „Elas kord...”* (91%) puhul. Nende vastuste õigsuse hindamine valmistab raskusi vaid üksikutele lastele. Hästi tundsid õpilased ära ka varasemaid ainealaseid teadmisi eeldava väite *See jutt on muinasjutt*, mille sooritusprotsent oli 85 ning väite *Jutt lõpeb lausega „Jänku kannab oma sabakest veel praegugi”*, mille sooritusprotsent oli 76. Väitele *Tegevus kordub kolm korda* vastasid õigesti 51% õpilastest. Väidete *Headus võidab kurja* ning *Sabasid jagas loomadele lõvi* sooritusprotsent oli 49, seega osutusid need väited lastele raskesti mõistetavateks. Kõige vähem said lapsed aru väitest *Jutus on loomadele antud inimeste omadusi* (24%). Tulemused on näha joonisel 1.



Joonis 1. 2011. aasta eesti keele üleriigilise tasemetöö funktsionaalse kuulamisoskuse ülesandes kasutatud teksti mõistmise (I katse) tulemused (õiged valikud)

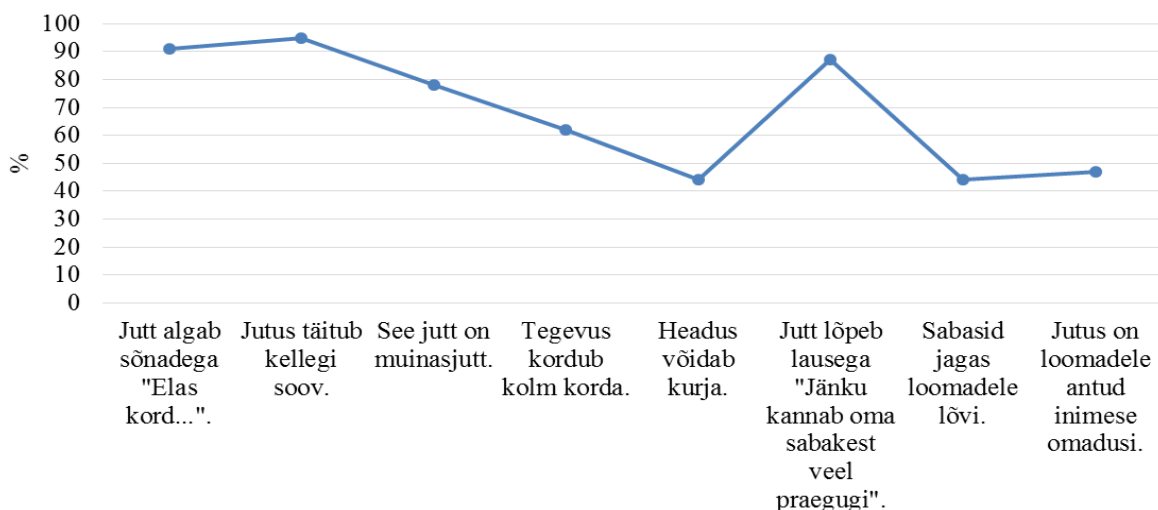
Autori poolt muudetud tekstiga kuulamisülesande sooritusprotsent oli 84, mis annab põhikooli riikliku õppekava (Põhikooli riiklik..., 2010) hindamisjuhendi järgi hindeks “4”. Funktsionaalse kuulamisoskuse ülesande (II katse) kõige paremini mõistetavateks väideteks olid *Jutt lõpeb lausega „Jänku kannab oma sabakest veel praegugi”* (98%), *Jutus täitub kellegi soov* (95%), *Jutt algab sõnadega „Elas kord...”* (91%). Väitele *See jutt on muinasjutt*, mille õigsuse määramiseks oli vaja tunda teksti liike, vastas õigesti 89% õpilastest. Samuti ei valmistanud enamikule lastest raskusi väited *Tegevus kordub kolm korda* (82%) ja *Sabasid jagas loomadele lõvi* (80%). Tulemustest selgus, et keerulisemateks osutusid väited *Headus võibab kurja* (69%) ja *Jutus on loomadele antud inimese omadusi* (67%). Tulemused on näha joonisel 2.



Joonis 2. Muudetud tekstiga funktsionaalse kuulamisoskuse ülesande (II katse) tulemused (õiged valikud)

Funktsionaalse lugemisoskuse (III katse) tekstina kasutatud 2011. aasta 3. klassi eesti keele üleriigilises tasemetöös olnud kuulamisülesande tulemuseks said õpilased 69%, mis annab põhikooli riikliku õppekava (Põhikooli riiklik..., 2010) hindamisjuhendi järgi hindeks "3".

Kolmandas katses oli kergeimaks väiteks *Jutus täitub kellegi soov* (95%), raskusi ei olnud ka väite *Jutt algab sõnadega „Elas kord...“* (91%) mõistmisel. Samuti ei valmistanud raskusi väited *Jutt lõpeb lausega „Jänku kannab oma sabakest veel praegugi“* (87%) ja *See jutt on muinasjutt* (78%). Väite *Tegevus toimub kolm korda* sooritusprotsent oli 62. Keskmisest nõrgem tulemus oli väidete *Jutus on loomadele antud inimese omadusi* (47%) ja *Sabasid jagas loomadele lõvi* (44%) ning *Headus võidab kurja* (44%) puhul. Tulemused on näha joonisel 3.



Joonis 3. Funktsionaalse lugemisoskuse ülesande (III katse) tulemused (õiged valikud)

Funktsionaalse kuulamisoskuse ülesannete tulemuste võrdlus

2011. aasta eesti keele üleriigilise tasemetöö funktsionaalse kuulamisoskuse ülesande (I katse) ja autori muudetud tekstiga funktsionaalse kuulamisoskuse ülesande (II katse) tulemuste võrdlemiseks viidi läbi sõltuvate valimite T-test. Tulemused on näha tabelis 1.

Tabel 1. Funktsionaalse kuulamisoskuse ülesannete (I katse; II katse) tulemuste võrdlus

I katse		II katse		Erinevus	
Keskmine	SH	Keskmine	SH	<i>t</i>	<i>p</i>
0,65	0,48	0,84	0,37	6.9654	< 0,0001

Märkus. SH – standardhälve; *t* – t-statistik; *p* – olulisuse nivoo

Kahe katse tulemuste vahel ilmes statistiliselt oluline erinevus ($p < 0,0001$). Sõltuvate valimite T-test näitab, et I ja II katsel on tulemused oluliselt erinevad. Võrreldes keskmisi, näeme, et autori poolt muudetud teksti põhjal esitatud väidete mõistmise eest said õpilased paremad tulemused kui 2011. aasta tasemetöö funktsionaalse kuulamisoskuse ülesandes. Kogu grupi puhul on II katse keskmine tulemus esimesest oluliselt kõrgem.

Funktsionaalse kuulamis- ja lugemisoskuse ülesannete tulemuste võrdlus

2011. aasta eesti keele üleriigilise tasemetöö funktsionaalse kuulamisoskuse ülesande (I katse) ja sama teksti kohta koostatud funktsionaalse lugemisoskuse ülesande (III katse) tulemuste võrdlemiseks viidi läbi sõltuvate valimite T-test. Kahe testi tulemustes ei olnud statistiliselt olulist erinevust ($p = 0,1965$). Tulemused on näha tabelis 2.

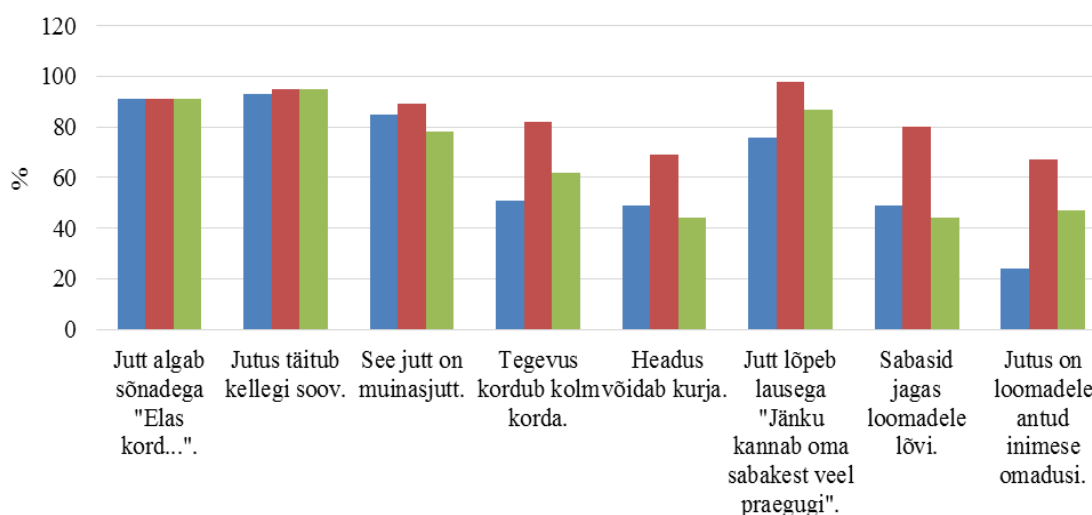
Tabel 2. Funktsionaalse kuulamis- ja lugemisoskuse ülesannete keskmiste tulemuste võrdlus

I katse		III katse		Erinevus	
Keskmine	SH	Keskmine	SH	<i>t</i>	<i>p</i>
0,65	0,48	0,68	0,47	1,2935	0,1965

Märkus. SH – standardhälve; *t* – t-statistik; *p* – olulisuse tase

Funktsionaalse kuulamis- ja lugemisülesannete tulemuste võrdlus

Kolme katse tulemustest selgub, et nii kuulamis- kui lugemisülesannete puhul valmistas õpilastele vähim raskusi väidete *Jutus täitub kellegi soov* ja *Jutt algab sõnadega „Elas kord...“* mõistmine. Kõige keerulisem oli väitest *Jutus on loomadele antud inimese omadusi* arusaamine. Kõige paremini sooritati muudetud tekstiga funktsionaalse kuulamisoskuse ülesanded. Suurim erinevus ilmnes väitest *Sabasid jagas loomadele lõvi* arusaamisel, kus sooritusprotsent oli I katsel 49, II katsel 80 ja III katsel 44. Märgatav oli vahe ka väidete *Tegevus kordub kolm korda*, *Headus võidab kurja*, *Jutus on loomadele antud inimese omadusi* hindamisel. Tulemused on näha joonisel 5.



Joonis 4. Funktsionaalse kuulamis- ja lugemisoskuse ülesannete (I, II ja III katse) tulemuste võrdlus (õiged valikud)

Teksti keerukuse määramine

Mikk (1995) soovib tavakooli 3. klassi õppeteksti sobivaks lause pikkuseks kuni 40 täheruumi ja nimisõnade keskmiseks abstraktsuseks 1,0, teksti keerukuse näitaja ei tohiks olla rohkem kui 11. Tasemetöö teksti iseseisva lause keskmine pikkus täheruumides väärtus on 39,32 ja korduvate nimisõnade keskmine abstraktsus 1,04 ning teksti keerukuse näitaja 10,41.

Autori koostatud teksti iseseisva lause keskmine pikkus täheruumides ning korduvate nimisõnade keskmine abstraktsus on veidi väiksem kui tasemetöö tekstis, kuid vahe on minimaalne. Mõlema katse teksti keerukuse näitajad mahuvad Jaan Miku soovitatud teksti keerukuse valemi tulemuste vahemikku ($K < 11$). Tulemused on toodud tabelis 3.

Tabel 3. Uuringus kasutatud tekstide keerukus Jaan Miku valemi järgi

	ÜTT	AKT
Iseseisva lause keskmine pikkus täheruumides	39,32	37,79
Korduvate nimisõnade keskmine abstraktsus	1,04	1,06
Teksti keerukuse näitaja	10,41	10,40

Märkus. ¹ÜTT – 2011. aasta eesti keele üleriigilise tasemetöö funktsionaalse kuulamisülesande tekst;

²AKT – autori koostatud funktsionaalse kuulamisülesande tekst.

Arutelu

Magistritöö eesmärk oli kirjeldada põhikooli riikliku õppekava alusel õppivate 3. klassi õpilaste funktsionaalset kuulamis- ja lugemisoskust ning selgitada välja funktsionaalse kuulamis- ja lugemisülesannete sooritamise edukuse sõltuvus kuulamistekstist. Eesmärgi täitmiseks kasutati 2011. aasta eesti keele üleriigilise tasemetöö funktsionaalset kuulamisülesannet (I katse), sama ülesannet lugemisülesandena (III katse) ning autori koostatud funktsionaalset kuulamisteksti ja tasemetöö ülesannet (II katse). Mõistmistaseme määramisel kasutati Holopaineni (2004) teksti mõistmise tasemeid.

Esimese hüpoteesi kohaselt eeldati, et funktsionaalse kuulamisoskuse ülesannete täitmise edukus sõltub kuulamistekstist. Hüpotees leidis kinnitust. Eeldatult ei valmista õpilastele raskusi Holopaineni (2004) teksti mõistmise tasemete järgi kordav tase, kuna õpilane mõistab ja reprodutseerib selgelt esitatud informatsiooni tekstist. Uuringust selgus, et õpilastele olid jõukohased funktsionaalse kuulamisülesande kordava taseme väited *Jutt algab sõnadega „Elas kord...”, Jutt lõpeb lausega „Jänku kannab oma sabakest veel praegugi”*. Erandiks on I katse kuulamisülesande puhul väide *Sabasid jagas loomadele lõvi*, mille

sooritusprotsent oli 49, (vastab hindamisjuhendi järgi hindele “2”). Muudetud teksti kuulamise järel ülesannet sooritades nimetatud väide probleeme ei valmistanud. Esimeses katses (tasemetöös) võis mõjutada arusaamist teksti ülesehitus ja pikkus, samuti võis nimetatud väite puhul lapsi segadusse ajada üldine kujutlus sellest, et lõvi on loomade valitseja. Kuna teises katses oli tekst muudetud õpilastele jõukohasemaks, olid ka tulemused märgatavalt paremad. Kirjanduse andmetel (Uibu & Voltein, 2010) võib lapsel esimestel kooliaastatel esineda kuulamises lünki, sest ta väsib kõne kuulamisel ja jälgimisel ning mida enam laps väsib, seda halvemini ta kuulab, eristab kõne detaile ning olulist infot mitteolulisest.

Kirjanduse andmetel eeldab järeldav tase (Holopainen, 2004), et kuulaja käsitleb teksti süvitsi, teeb järeldusi ja hindab teksti eri vaatenurkadest ning võrdleb, eraldab olulise ebaolulisest, samuti märkab põhjus-tagajärgsuhteid ning tuletab mõttelünki. Järeldava taseme väidetest osutus kõigis kolmes katses vähim mõistetavaks *Headus võidab kurja*. Ka siin võib olla põhjuseks üldine teadmine, et muinasjutus tavaliselt see printsiip kehtib. Käesolevas katses kasutatud teksti baasil sellist üldistust siiski teha ei saa. Kirjanduse andmetel (Karlep, 2003; Tammur, 2011; Uibu & Voltein, 2010; Uusen, 2002) sõltub kuuldu mõistmine kuulaja taustast, sõnavarast, kujutlusvõimest ning oskusest analüüsida, hinnata ja järeldada. Käesoleval juhul domineeris muinasjutule omane stereotüüpne tunnus ja väidet ei hinnatud konkreetset teksti arvestades.

Üheks raskemini arusaadavaks väiteks oli esimesel ja kolmandal katsel *Tegevus kordub kolm korda*. Kirjanduse andmetel (Hausenberg et al., 2004) on teksti lihtsam mõista kui tegelasi on vähe ja sündmusi kirjeldatakse ajalises järjestuses. Tasemetöö kuulamistekstis võis olla lastele arusaamatu muinasjutu tegelaste tegevuse kordumine edasi-tagasi liikumisena. Ükski tegelane ei teinud ka tegevusi kolm korda ning väites ei ole täpsustatud, millist tegelast täpselt mõeldakse. Samuti on siin märgatav lähtumine teadaolevatest muinasjutu tunnustest, mitte konkreetsest tekstist. Ka Maret Olo (2005) magistritööst tuli välja, et kolmanda klassi õpilaste jaoks olid rasked arvulist infot sisaldavad sisu taastavad küsimused, mille kohta tekstis otseselt teavet antud polnud. Kikase (2010) järgi takistab algklassiõpilaste töömälu piiratus keerukama info töötlemist, mistõttu on materjali kiire ning efektiivne töötlemine raskendatud. Õpilastele oli lihtne väide *Jutus täitub kellegi soov*, mille sooritusprotsent oli mõlemas katses kõige kõrgem (I katses 93%, II katses 95%). Põhjuseks võib olla peategelase soovi korduv rõhutamine tekstis.

2011. aasta eesti keele üleriigilises tasemetöös ja autori poolt korrigeeritud tekstis olnud hindava taseme väite *Jutus on loomadele antud inimese omadusi* sooritusprotsent oli

kogu töö madalaim (I katses 24%, II katses 67%). Kirjanduse andmetel (Holopainen, 2004) eeldab hindav tase, et kuulaja juurdleb asjade tõelisuse ja usaldatavuse üle, samuti hindab tekstis sisalduvaid väärtusi, selle arvestatavust ja kõitvust, ka on vajalik informatsiooni seostamine üksikute ainealaste teadmiste ning isikliku kogemusega. Eeldatult (Holopainen, 2004; Laur, 2012; Lerkkanen, 2007; Aste, 2008 jt) on õpilaste jaoks kõige raskemad varasemaid teadmisi ja tõlgendamisoskust nõudvad väited. Võrreldes I ja II katses kasutatud tekste ilmneb oluline erinevus loomade iseloomuomaduste esitamise viisis. Esimeses katses ei ole omadused tekstis antud omadussõnadena, vaid määrsõnadena (nt uhkelt, lahkelt, kurvalt) või nimisõnadena (nt ahnepäits), teises katses aga kasutatakse rohkem lastele tuntud omadussõnu (nt kurb, ahne).

Eeldatult oli õigete vastuste osakaal kõrge väite *See jutt on muinasjutt* puhul. Põhjuseks võib pidada esimese kooliastme õppekavas ette nähtud muinasjutu ja selle tunnuste käsitlemist (Põhikooli riiklik..., 2010). Kirjanduse andmetel (Uibu & Voltein, 2010; Uusen, 2002; Beinlich, Schliebe-Lippert, Geisler jt, viidatud Mürsepp, 1998 j) oleneb kuuldu mõistmine teksti tüübist, millest võib järeldada, et muinasjutt on sobiv tekst funktsionaalse kuulamisoskuse mõõtmiseks. Lerkkanen (2007) on märkinud, et kolmanda ja kuuenda klassi lapsed vastavad hästi sisu taastavatele küsimustele, aga probleeme tekitab järelduste tegemine ja teksti hindamine.

Teise hüpoteesi raames oletati, et teksti lugemise järel täidavad kolmanda klassi õpilased ülesandeid paremini kui sama teksti kuulates. Eeldati, et funktsionaalse lugemisülesande sooritusprotsent on kõrgem kui kuulamisülesandel. Selle hüpoteesi tõestamiseks võrreldi 2011. aasta 3. klassi eesti keele üleriigilise tasemetöö funktsionaalse kuulamisülesande sooritust ning sama ülesande sooritust lugemisülesandena. Selgus, et hüpotees ei leidnud kinnitust. Mõlemas ülesandes osutusid raskemateks hindava taseme väite *Jutus on antud loomadele inimese omadusi* ja järeldava taseme väite *Headus võibab kurja* mõistmine. Kirjanduse andmetel (Hausenberg et al., 2004) registreerib kuulaja ja lugeja teatud sõnu, millest mõned on rohkem, teised vähem tuttavad, samuti tõlgendab ja teeb kuuldu või loetu kohta järeldusi, seostades mõistetamatut teksti enim arusaadava osaga. Lerkkanen (2007) leiab, et mõistmist raskendavad lugejast või kuulajast endast lähtuvad või tekstiga seotud asjaolud: mõisteline mõtlemine, järeldamisoskus, mälu, tähelepanu, sõnavara maht ja kvaliteet, puudulik lugemise põhitehnika, aga ka taustteadmised käsitletava teema kohta. Sellest lähtudes on mõistetav ka kuulamis- ja lugemisülesande soorituse suur erinevus väite *Jutus on antud loomadele inimese omadusi* puhul. Kuigi mõlema väite tulemused on madalad, on lugemisülesanne siiski paremini vastatud kui kuulamisülesanne. Oletada võib, et teksti

kuulates ei pannud õpilased tähele või ei teadvustanud omadussõnadena määr- ja nimisõnu. Teksti lugedes aga oli lastel võimalik oma lahendusi üle kontrollida, mida tublimad lugejad ka kindlasti tegid. Lerkkaneni (2007) sõnul on teadlased täheldanud, et ainult kolmandikul 8–12-aastastest lugemiskustega lastest piirduvad probleemid vaid lugemise ja kirjutamisega, suurel osal on ka teisi raskusi, sagedamini tähelepanuhäired.

Nagu eelnevalt analüüsitud kuulamisülesandes (I katse), olid kordava taseme väite *Sabasid jagas loomadele lõvi tulemused* madalad ka lugemisülesandes (III katse). Funktsionaalses lugemisülesandes võis väidete tõlgendamisel tekkinud probleemidel olla mitu erinevat põhjust. Lisaks lugemiskustega õpilaste probleemidele tekstist arusaamisel võisid eksida ka lugemiskusteta lapsed. Ka mitmed autorid on väitnud, et head lugejad pöörduvad tagasi loetud teksti juurde, suhestavad oma varasemaid teadmisi tekstist saadavate teadmistega, teevad järeldusi (Lerkkanen, 2007; Kärtner, 2000b; Vardja, 2005). Loetud jutu kohta küsimustele vastamisel lähtutakse oma üldteadmistest, mitte konkreetse jutu sisust (Plado, 2004). Suure tõenäosusega on nende väidete hindamise madal tase põhjustatud just taustteadmiste puudulikkusest. Kirjanduse andmetel (Harmer, 2003) ei tohi eksamil kasutatavad tekstid mõjuda kavalate ja eksitavate lõksudena. Kahemõttelised ja keerulised väited, mille mõistmine tekitab raskusi ka täiskasvanutele, pärsivad soovi õppida ja tekitavad ebakindlust. Selliseid väiteid on parem kasutada ühisel analüüsil igapäevases töös, kuid mitte tasemetöös.

Väidete *Jutt algab sõnadega „Elas kord...”* (kordav tase), *Jutus täitub kellegi soov* (järeldav tase) ja *See jutt on muinasjutt* (hindav tase) mõistmine osutus lastele jõukohaseks nii kuulamis- kui lugemisülesandes. Seega leidis kinnitust Zbaracki (2005, viidatud Lerkkanen, 2007 j) väide, et kuulaja keskendub teksti mõistmisele, ühendades uut teavet tuttavaga, tehes järeldusi kuuldu kohta. Huvitav oleks teada, millise tunnuse alusel õpilased otsustasid, et tegemist on muinasjutuga. Kuigi lapsed on kolmandas klassis õppinud muinasjutu tunnuseid, ei oska nad sageli oma teadmisi rakendada konkreetse teksti puhul.

Väidet *Tegevus kordub kolm korda* mõisteti lugemisel veidi paremini kui kuulamisel. Lugemisülesande parema soorituse põhjuseks võib olla see, et pika teksti kuulamisel laps väsib kiiremini kui lugemisel. Samuti on lugemisel võimalik teksti juurde korduvalt tagasi pöörduda, kuuldu tuleb aga mällu talletada. Kirjanduse andmetel (Konsap, 1984; Karlep, 1998) on teada, et otsekõne kasutamine raskendab teksti mõistmist. Lastel aitab otsekõnet paremini mõista see, kui rollides on erinevad inimesed, kuna kõnelejate hääletämbrid võimaldavad rääkijaid kergesti eristada (Hausenberg et al., 2004).

Miku (1995) teksti keerukuse määramise valemi järgi selgus, et nii 2011. aasta eesti keele üleriigilise tasemetöö funktsionaalse kuulamisülesande tekst kui ka autori koostatud tekst olid kolmanda klassi õpilastele jõukohased, mõlemad tekstid mahtusid Miku soovitatud teksti keerukuse piiridesse ($K < 11$). Autori koostatud teksti keerukuse näitaja oli tasemetöö tekstiga võrreldes veidi madalam, sama kehtib ka iseseisva lause keskmise pikkuse kohta täheruumides. Korduvate nimisõnade keskmine abstraktsus oli tasemetöö tekstiga võrreldes veidi kõrgem. Seega võib väita, et teksti mõistmist ei takista niivõrd lause pikkus, vaid raskusi valmistab teksti pikkus ja dialoogi rohke kasutamine. Kuigi dialoog on verbaalse suhtlemise kõige loomulikum ja levinum vorm (Karlep, 1998), on kuulamistekstis selle jälgimine ühe esitaja puhul lastele raske.

Käesoleva töö tulemused näitavad, et õpilaste funktsionaalse kuulamis- ja lugemisoskuse ülesande tulemused sõltuvad tekstist. Kolmanda klassi lastele on kuulamisülesandes enamasti raskemini mõistetavad väited, mis eeldavad õpilaste varasemate teadmiste olemasolu ja mälu baasil töötamist. Tulemustest võib järeldada, et ka dialoogi kasutamine kuulamistekstis ei ole osale õpilastest jõukohane. Oletada võib, et 2011. aasta eesti keele üleriigilise tasemetöö funktsionaalse kuulamisoskuse ülesande tekst „Kuidas loomad sabad said” sobib pigem tunnis õppematerjalina kasutamiseks kui tasemetöös kolmanda klassi õpilaste funktsionaalse kuulamisoskuse taseme väljaselgitamiseks. Edaspidistes uuringutes tuleks suurendada valimit, kaasates uuringusse nii maa- kui ka linnakoolid, eelnevalt peaks uurima õpilaste dekodeerimisoskust. Eraldi võiks uurida teksti mõistmist lugemiskusteta laste puhul, kuna uuringu tulemuste analüüsimine näitas, et head lugejad loevad teksti sageli liiga kiiresti, tehes ennatlikke järeldusi. Käesolevas töös uuriti väiteid ülesandest lähtuvalt, edaspidi võiks uurida ka ülesandeid väidetest lähtuvalt.

Saadud töö tulemusi saaks kasutada tasemetööde ettevalmistamisel, et koostada edaspidi õpilastele sobivama raskusastmega funktsionaalse kuulamis- ja lugemisoskuse ülesandeid. Esmajoonel tuleks täpsustada tasemetööde sooritamise eesmärk ja selle alusel koostada ülesanded, sh funktsionaalse lugemis- ja kuulamisoskuse ülesanne, et see mõõdaks täpsemalt teksti mõistmise taset.

Tänuõnad

Täna uuringus osalenud õpilasi, nende vanemaid ja eesti keele õpetajaid. Suur tänu kooli direktorile ja õppejuhile. Täna ka õppekava- ja eksamikeskuse eesti keele peaspetsialisti Märt Hennostet, kes jagas minuga riikliku eesti keele tasemetöö statistilisi andmeid, mis *www.innove.ee* lehel puudusid.

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.

22. mai 2013

Kasutatud kirjandus

- Aste, K. (2008). *Kuulamisoskus 3. klassis*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Barton, D. (2007). *Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford: Blackwell.
- Baddeley, A. (2003). *Working Memory: Looking Back and Looking Forward*. *Neuroscience*, 4, 829–839.
- Cain, K., Oakhill, J., Bryant, P. (2004) Children`s Reading Comprehension Ability. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 31–42.
- Cao, F., Bitan, T., Chou, T.L., Burman, D.D., Booth, J.R. (2006). Deficient Orthographic and Phonological Representations in Children with Dyslexia Revealed by Brain Activation Patterns. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 47(10), 1041–1050.
- de Jong, P.F., van der Leij, A. (2002). Effects of Phonological Abilities and Linguistic Comprehension on the Development of Reading. *Scientific Studies of Reading*, 6, 51–77.
- Eesti Inimarengu Aruanne 2010/2011*. (2011). Külastatud aadressil http://kogu.ee/public/eia2011/EIA_2011.pdf.
- Ehala, M. (2001, 14. september). Mis saab emakeeleõpetusest? *Õpetajate Leht*, lk 12–13.
- Ehala, M. (2010) Uus emakeeleõpetus. Funktsionaalse lugemisoskuse arendamine – Videoloeng. Külastatud aadressil http://video.ut.ee/producer/2010/Martin_Ehala/10.03.2010_presio [2011.04.02].
- Geary, D.C., Hoard, M.K., Byrd-Craven, J., DeSoto, C.M. (2004). Strategy Choices in Simple and Complex Addition: Contributions of Working Memory and Counting Knowledge for Children with Mathematical Disability, *Journal of Experimental Child Psychology*, 88, 121–151.
- Hausenberg, A.-R., Kikerpill, T., Rõigas, M., Türk, Ü. (2004). *Keeleoskuse mõõtmine*. Tallinn: TEA.
- Harmer, J. (2003). *The Practice of English Language Teaching*. Harlow: Longman.
- Hennoste, M. (1998). *Väike lugemisõpetus*. Tallinn: Avita.
- Hennoste, T. (2000). Sissejuhatus suulisesse eesti keelde. *Akadeemia*, 9, lk 2009–2038.

- Hiie, E., Mürsepp, M. (1990). *Emakeele lugemisõpetus 3. ja 4. klassis. I osa.* Tallinn: Valgus.
- Holopainen, E. (2004). Miten 3. ja 9. luokan oppilaat ymmärtävät kuultua ja luettua tekstiä. *Kielikukko, 1*, 2–7.
- Holopainen, A.-L. (2007). Lukemisvaikeuksien ilmeneminen suomalaisilla 3.–6.-luokkalaisilla oppilailla. Pro gradu-tutkielma. Jyväskylän yliopisto, Erityispedagogiikan laitos. Külastatud aadressil https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/7935/URN_NBN_fi_jyu-2007638.pdf?sequence=1.
- Karise, M. (2010, 27. märts). Lugemisoskus on ellujäämisoskus. *Saarte Hääl*. Külastatud aadressil <http://www.saartehaal.ee/2010/03/27/lugemisoskus-on-ellujaamisoskus/>.
- Karlep, K. (1991). Lugemistehnika omandamise etapid. *Haridus, 3*, (30–33).
- Karlep, K. (2003). *Emakeele abiõpe II: kõnearendus*. Tartu: TÜ Kirjastus.
- Karlep, K. (2012). Lihtsustatud õppekava rakendamise põhimõtted ja põhjused. *Eripedagoogika, 38*, lk 5–81.
- Karlep, K. (2006). Osaoskused ja nende kujundamine. *Eripedagoogika, 26*, lk 27–39.
- Karlep, K. (1998). *Psühholingvistika ja emakeeleõpetus*. Tartu : TÜ Kirjastus.
- Kikas, E. (2010). Tunnetusprotsessid ja nende arengulised iseärasused. E. Kikas (Toim), *Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes* (lk 17–59). Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium.
- Krull, E. (2000). *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat*. Tartu: TÜ Kirjastus.
- Kärtner, P. (2000a). *Kuulamisoskuse arendamine: keeleõpetaja metoodikavihik*. Tallinn: TEA.
- Kärtner, P. (2000b). *Lugemisoskuse arendamine: keeleõpetaja metoodikavihik*. Tallinn: TEA.
- Laur, K. I. (2012, 10. veebruar) Tarkus tuleb tagantjärele ehk tasemetöö õppetunnid õpetajatele. *Õpetajate Leht*, lk 10–11.
- Lerikkanen, M.-K. (2007). *Lugema õppimine ja õpetamine*. Tartu: TÜ Kirjastus.
- Lukanenok, K. (2009). Spetsiifilised õpiraskused: spetsiifilised lugemis- ja kirjutamisraskused. M. Veisson (Koost), *Lapsevanemale erivajadustega lastest II* (lk 10–19). Tartu: Atlex.
- Martinson, M. (2010). *Õpiraskused. Kelle probleem? Kust otsida lahendusi?* Tallinn: Koolibri.
- Mikk, J. (2000). *Textbook: Research and Writing*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

- Mikk, J. (1995). Methods for Determining Optimal Readability of Texts. *Journal of Quantitative Linguistics*, 2(2), 125–132.
- Mikk, J. (s.a.). *Lihtsa keele reeglid*. Külastatud aadressil <http://kodu.ut.ee/~jaanm/keelereeglid.htm>.
- Moore, D. W., Bean, T. W., Birdyshaw, D., & Rycik, J. A. (1999). *Adolescent Literacy: A Position Statement for the Commission on Adolescent Literacy of the International Reading Association*. Newark, DE: International Reading Association.
- Mortimore, T. (2003). *Dyslexia and Learning Style*. Whurr Publishers Ltd.
- Mägi, M. (2006). *Kuulamine õppetunnis: arutlusi ja ülesandeid*. Publitseerimata magistritöö. Tallinn: Tallinna Ülikool.
- Müürsepp, M. (1998). *Laps on hakanud lugema: tõsiasju, mõtteid ja võtteid õpetajale, kasvatajale ja lapsevanemale*. Tallinn: Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus.
- Nosek, K. (1997). *Dyslexia in Adults; Taking Charge of Your Life*. Taylor Publishing Company.
- Oakhill, J., Cain, K. (2007). *Introduction to Comprehension Development*. In Cain, K., Oakhill, J. (Eds.), *Children's Comprehension Problems in Oral and Written Language: A Cognitive Perspective* (pp. 3–40), New York: The Guilford Press.
- Olo, M. (2005). *3. klassi õpilaste funktsionaalne lugemisoskus: hea alguse ja tavaklasside võrdlus*. Publitseerimata magistritöö. Tartu: Tartu Ülikool.
- Olofsson, A. & Niedersoe, J. (1999). Early Language Development and Kindergarten Phonological Awareness as Predictors of Reading Problems. *Journal of Learning Disabilities*, 32, 464–472.
- Töömälu, E. Kikas (Toim), *Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes* (lk 27–29). Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium.
- Palts, K. (2008). Töömälu ja lugemiskused. M. Padrik, K. Palts, P. Häidkind (Toim), *Eripedagoogika: konverentsi „Teadus ja praktika 2008” teesid* (lk 34–35). Tartu: TÜ Kirjastus.
- Pandis, M. (2004, 19. märts). 3. klassi emakeele tasemetöö. *Õpetajate Leht*, lk 2.
- Pandis, M. (2005). Lugemisoskuse areng ja seda mõjutavad faktorid. M. Kadakas (Koost), *Eesti keele ja kirjanduse õpetamisest koolis* (lk 25–30). Tallinn: Argo.
- 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.

- PISA 2009 – Eesti tulemused.* (2010). Külastatud aadressil
http://www.ekk.edu.ee/vvfiles/0/PISA_2009_Eesti.pdf.
- Plado, K. (2004). Seminari „Lugemiskeskused ja nende käsitlemise võimalusi” kokkuvõte
 K. Kasper (Koost), *Koolielu*. Külastatud aadressil
<http://arhiiv.koolielu.ee/pages.php/0710,9193>.
- Plado, K. (1998). Tekstülesanne kui tekst. E. Viitar (Koost), *Eripedagoogika: teooriast praktikasse: matemaatika* (52–60). Tartu: TÜ Kirjastus.
- Psüühika- ja käitumishäirete klassifikatsioon RHK-10 (1995). *Psüühilise arengu spetsiifilised häired F80-F89*. Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Puik, T. (2005). Õpilaste lugemisoskus kui probleem. M. Kadakas (Koost), *Eesti keele ja kirjanduse õpetamisest koolis* (lk 31–37). Tallinn: Argo.
- Põhikooli riiklik õppekava. Vabariigi Valitsuse 28. jaanuari 2010. a määruse nr 14 lisa 1.* (2010). Külastatud aadressil
<https://www.riigiteataja.ee/aktilisa/0000/1327/3133/13275422.pdf>.
- Saarso, K., Sõrmus, E. (2008). *Kuidas õpetada erialakeelt*. Tallinn: Mitte-eestlaste Integratsiooni Sihtasutus.
- Snow, C. (2002). *Reading for Understanding: Toward a Research and Development Program in Reading Comprehension*. RAND Education.
- Stanoviš K. E. (1986). Matthew Effects in Reading. Some Consequences of Individual Differences in the Acquisition of Literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360–407.
- Swanson, H. L., Howard, C. B., & Sa’ez, L. (2006). Do Different Components of Working Memory Underlie Different Subgroups of Reading Disabilities? *Journal of learning disabilities*, 39/3, 252–269.
- Tammur, M. (2011). *Lugemaõpetamisest õpiraskustega õpilastele*. Külastatud aadressil
http://www.oppekava.ee/images/6/6d/Eesti_keel_lugemise_artikkel_Tammur.pdf.
- Torgesen, W. E., Wagner, R. K., Rashotte, C. A, Burgess, S. & Hech, S. (1997). Contribution of Phonological Awareness and Rapid Automatic Naming Ability to the Growth of Word-Reading Skills in Second-to Fift-Grade Children. *Scientific Studies of Reading*, 1, 161–185.
- Tulving, E. (2002). *Mälu*. Tartu: TÜ Kirjastus.
- Uibu, K., Voltein, E. (2010). Ainealaste teadmiste ja oskuste areng: eesti keel. E. Kikas (Toim), *Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes* (lk 215–241). Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium.

Uusen, A. (2002). *Emakeele õpetamisest klassiõpetajale*. Tallinn: Tallinna

Pedagoogikaülikooli kirjastus.

Vardja, M. (2005). Lugemisoskuse arendamisest põhikooli II ja III astmes. *Eesti keele ja*

kirjanduse õpetamisest koolis (M. Kadakas, koost), (lk 38–45). Tallinn: Argo.

Vernik, E.-M. (2001, 19. jaanuar). Funktsionaalne lugemisoskus põhikooli õppekava läbiva

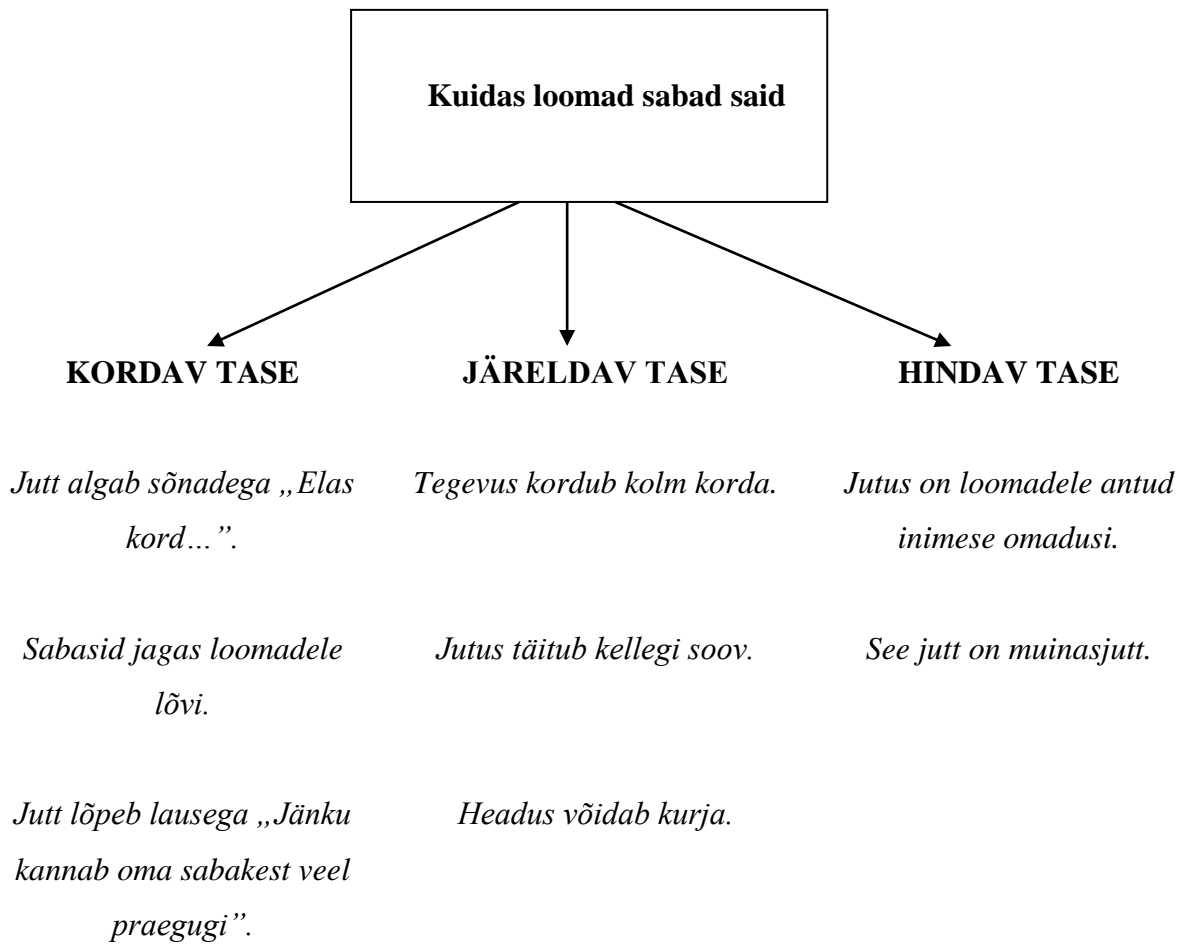
teemana. *Õpetajate Leht*, lk 11.

Lisad

Lisa 1. 2009–2012. aasta 3. klassi eesti keele tasemetöö tulemused. *Allikas: www.innove.ee*

	2009	2010	2011	2012
Kuulamisülesande sooritusprotsent	92,39%	ei toimunud	72,79%	68,1%
Tasemetöö keskmine sooritusprotsent	83,6%	ei toimunud	78,9%	76,3%

Lisa 2. Funktsionaalse kuulamis- ja lugemisülesannete väited Holopaineni (2004) teksti mõistmise tasemete järgi



Kuidas loomad sabad said

Kord otsustas loomade valitseja kõikidele loomadele sabad anda.

Loomade valitseja kutsus lobamokad harakad ja käskis: „Teie lennake ja kutsuge kokku kõik loomad! Homme päikesetõusul jagatakse valitsejamäel sabasid.”

Harakad lendasid igasse ilmakaarde ja kuulutasid valjul häälel: „Kõik loomad, tulge homme päikesetõusuks valitsejamäele sabasid saama!”

Järgmisel hommikul voorisid kõik loomad valitsejamäele.

Pisike jänkupoiss asutas ka sabakese järele minema. Ta pistis pea urust välja, kuid vihmapiisad tilkusid talle otse ninale. Jänku ehmus ja pugus urgu peitu. Istus seal vihma eest varjul ja kuulis, et keegi astub müta-müta – mesikäpp oli kuhugi teel.

„Karuott,” palus jänkupoiss, „küsi mulle ka mingisugune saba!”

„Heakene küll – kui mul meeles seisab.”

Äkki karuott unustab, pabistas jänku. Kuulis siis, kuidas võpsik vabises ja keegi jooksis põnt-põnt-põnt! See oli kriimsilm.

„Hundike,” palus jänku jälle, „küsi mulle ka mingisugune saba!”

„Kui midagi üle jääb – hea küll.”

Hunt on ahnepäits. Kui toobki saba, mõtles jänkupoiss, jätab nangunii endale. Vaja kellelegi veel rääkida. Rohu kahisedes möödus rebane.

„Reinuvader,” palus jänku, „muretse mulle ka saba!”

„Hea küll, valin sulle saba kasuka karva järgi,” lubas reinuvader lahkelt.

Sabasid rippus valitsejamäe tammede all igasuguseid – karvaseid ja siledaid, tutiga ja tutita, jämedaid ja peenikesi, sirgeid ja kõveraid...

Loomadel läks silme eest kirjuks. Esimesena valis punaka karvaga koheva saba välja rebane.

„Vaata mina tahan just seda!” näitas ta.

Loomade valitseja võttis saba ja kasvas selle rebasele külge. Rebane kõndis ringi ja keerutas uhkelt sabaga. Jänkupoiss aga istus oma urus ja ootas, et keegi tooks talle saba.

Kuuleb – karu tuleb.

„Karuott! Kas tõid mulle saba?”

„Äh, jäta... Endalegi sattus näe milline räbal...”

Jänkupoiss ootas edasi. Hunt sattus mööda jooksuma. „Hundike, kas tõid mulle saba?”

„Endalegi hädavaevu ühe sain, näe, jäme ja karvane teine, mis siis veel sinust...”

Rebane ikka midagi toob, mõtles jänku. Tuligi joostes rebane.

„Rebane-reinuvader, kas tõid mulle saba?”

„Mis mul sinust! Aga vaata, kui uhke saba ma endale sain.”

Lamas jänku kurvalt, äkki kuulis, kuidas koer haugub ja kass turtsub. Vaatas urust välja. Seal kisklesid omavahel kass ja koer. Koer kiitis hoolega enda saba, kass jällegi enda oma, ja olidki riius mis riius. Koer haaras kassi sabast ja hammustas kogemata sabaotsa ära. Kass kargas puu otsa ja sellest ajast saati ta enam koeraga ei sõbrusta.

Kassi saba ära hammustatud otsake veeres aga otse jänku uru ette. Jänku haaras selle kinni ja kasvatas endale külge, sinna, kuhu vaja.

Nii sai ka jänku endale tuttsabakese: olgugi et väikse, aga ikkagi saba!

(Teksti on ülesandeks lühendatud)

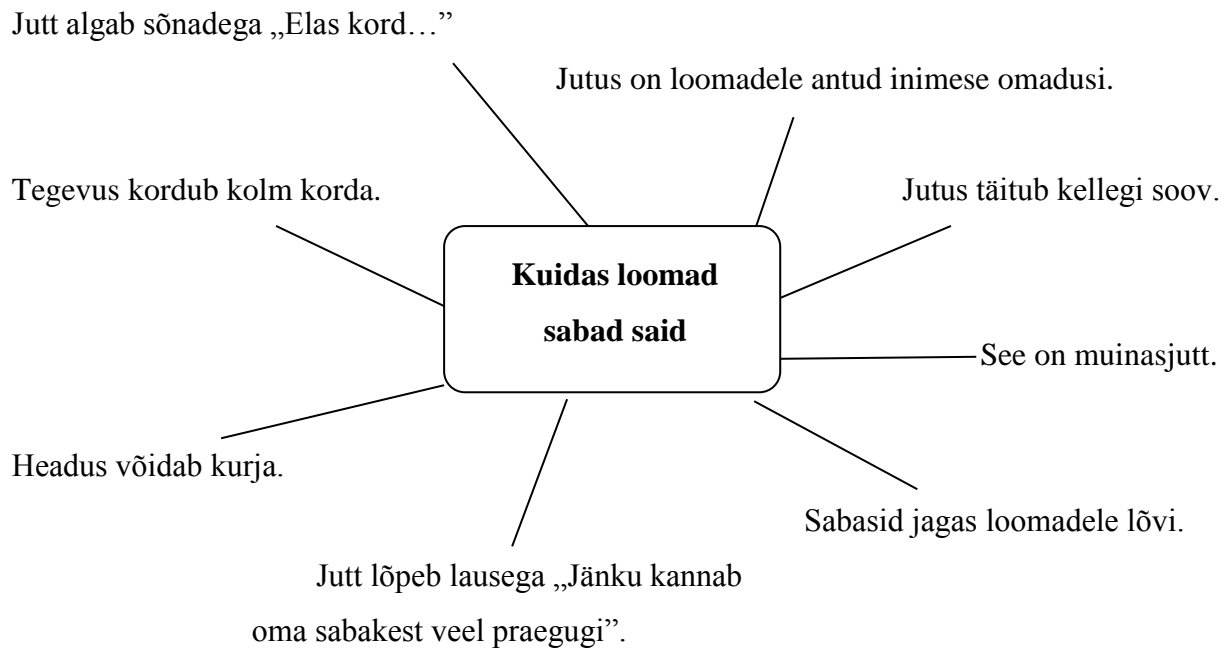
SÕNU KOKKU: 400

ÜLESANNE

Minu eesnimi on

Kuula teksti ja lahenda selle põhjal ülesanne.

Tõmba skeemil ring ümber nendele lausetele, mis seda teksti iseloomustavad.



Lisa 5. I katse korraldamise juhend õpetajale

- Õpetaja jagab igale õpilasele töölehe.
- Õpetaja selgitab enne teksti ettelugemist õpilastele ülesande tööjuhendit, et välistada tööjuhendi mittemõistmisest tulenevaid vigu ülesande täitmisel.
- Õpetaja loeb kuulamisteksti õpilastele ette kaks korda.
- Ülesande sooritamise käigus õpetaja enam ei sekku.
- Pärast tekstide kuulamist on õpilastel aega 15 minutit.
- Konfidentsiaalsuse tagamiseks pannakse töölehed pärast täitmist selleks ettenähtud ümbrikusse.
- Kui kõik tööd on ümbrikus, siis kleebitakse see kinni ja antakse uurijale.

Kuidas loomad sabad said

Elas kord loomade valitseja. Ta otsustas kõikidele loomadele sabad anda. Valitseja palus harakatel kõik loomad päikesetõusuks valitsejamäele kutsuda. Järgmisel hommikul saabusid kõik loomad valitsejamäele. Pisike jänkupoiss hakkas ka sabakese järele minema, kuid pugesi tagasi urgu. Ta kartis vihma. Jänku kuulis, et karu läheb mööda. Ta palus karuotilt, et too talle mingisuguse saba tooks. Kuid jänku pelgas, et mesikäpp võib tema palve unustada. Jänku palus sama ka hundilt, kes võpsikus jooksis. Kuna hunt on igavene ahnepäits, kartis jänkupoiss, et kriimsilm jätab saba endale. Igaks juhuks palus jänku ka rebast, kes rohu kahisedes mööda lippas. Reinuvader lubaski jänesele saba kasuka karva järgi tuua.

Valitsejamäel tammede all rippus igasuguseid sabasid. Esimesena valis saba välja rebane. Ta sai punaka karvaga koheva saba. Loomade valitseja võttis saba ja kasvatas selle rebasele külge. Rebane kõndis ringi ja keerutas uhkelt sabaga.

Jänkupoiss istus oma urus ja ootas, et keegi tooks talle saba. Tuli karu ja hädaldas, et sai isegi hirmsa räbala. Hunt kaebas, et sai endalegi hädavaevu ühe jämeda ja karvase saba. Jänkule ei toonud loomad midagi. Jänku oli kurb, kuid lootis, et rebane ikka midagi toob. Rebane tuligi joostes, kuid polnud temagi jänkule saba toonud. Reinuvader vaid kiitles, kui uhke saba ta endale oli saanud.

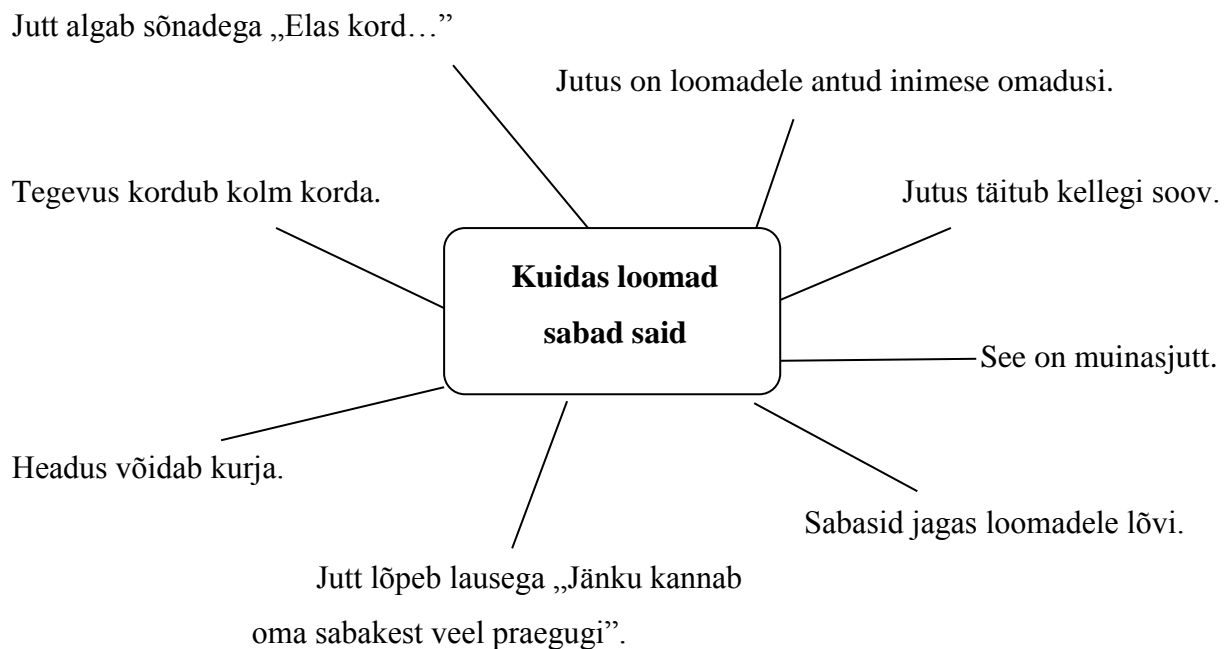
Äkki kuulis jänku, kuidas kass ja koer omavahel kisklevad. Koer kiitis hoolega enda saba, kass jällegi enda oma. Nad olid riisus mis riisus. Koer haaras kassi sabast ja hammustas tal kogemata sabaotsa ära. Kass kargas puu otsa. Sellest ajast alates ta enam koeraga ei sõbrusta. Kassi saba äraammustatud otsake veeres otse jänku uru ette. Jänku haaras selle kinni ja kasvatas endale külge. Nii sai ka jänku endale tuttsabakese. Olgugi et väikse, aga ikkagi saba!

ÜLESANNE

Minu eesnimi on

Kuula teksti ja lahenda selle põhjal ülesanne.

Tõmba skeemil ring ümber nendele lausetele, mis seda teksti iseloomustavad.



Lisa 8. II katse korraldamise juhend õpetajale

- Õpetaja jagab igale õpilasele töölehe.
- Õpetaja selgitab enne teksti ettelugemist õpilastele ülesande tööjuhendit, et välistada tööjuhendi mittemõistmisest tulenevaid vigu ülesande täitmisel.
- Õpetaja loeb kuulamisteksti õpilastele ette kaks korda.
- Ülesande sooritamise käigus õpetaja enam ei sekku.
- Pärast tekstide kuulamist on õpilastel aega 15 minutit.
- Konfidentsiaalsuse tagamiseks pannakse töölehed pärast täitmist selleks ettenähtud ümbrikusse.
- Kui kõik tööd on ümbrikus, siis kleebitakse see kinni ja antakse uurijale.

ÜLESANNE

Loe teksti ja lahenda selle põhjal ülesanne.

Tõmba skeemil ring ümber nendele lausetele, mis seda teksti iseloomustavad.

Kuidas loomad sabad said

Kord otsustas loomade valitseja kõikidele loomadele sabad anda.

Loomade valitseja kutsus lobamokad harakad ja käskis: „Teie lennake ja kutsuge kokku kõik loomad! Homme päikesetõusul jagatakse valitsejamäel sabasid.”

Harakad lendasid igasse ilmakaarde ja kuulutasid valjul häälel: „Kõik loomad, tulge homme päikesetõusuks valitsejamäele sabasid saama!”

Järgmisel hommikul voorisid kõik loomad valitsejamäele.

Pisike jänkupoiss asutas ka sabakese järele minema. Ta pistis pea urust välja, kuid vihmapiisad tilkusid talle otse ninale. Jänku ehmus ja pugus urgu peitu. Istus seal vihma eest varjul ja kuulis, et keegi astub müta-müta – mesikäpp oli kuhugi teel.

„Karuott,” palus jänkupoiss, „küsi mulle ka mingisugune saba!”

„Heakene küll – kui mul meeles seisab.”

Äkki karuott unustab, pabistas jänku. Kuulis siis, kuidas võpsik vabises ja keegi jooksis põnt-põnt-põnt! See oli kriimsilm.

„Hundike,” palus jänku jälle, „küsi mulle ka mingisugune saba!”

„Kui midagi üle jääb – hea küll.”

Hunt on ahnepäits. Kui toobki saba, mõtles jänkupoiss, jätab nagunii endale. Vaja kellelegi veel rääkida. Rohu kahisedes möödus rebane.

„Reinuvader,” palus jänku, „muretse mulle ka saba!”

„Hea küll, valin sulle saba kasuka karva järgi,” lubas reinuvader lahkelt.

Sabasid rippus valitsejamäe tammede all igasuguseid – karvaseid ja siledaid, tutiga ja tutita, jämedaid ja peenikesi, sirgeid ja kõveraid...

Loomadel läks silme eest kirjuks. Esimesena valis punaka karvaga koheva saba välja rebane.

„Vaat mina tahan just seda!” näitas ta.

Loomade valitseja võttis saba ja kasvatas selle rebasele külge. Rebane kõndis ringi ja keerutas uhkelt sabaga. Jänkupoiss aga istus oma urus ja ootas, et keegi tooks talle saba.

Kuuleb – karu tuleb.

„Karuott! Kas tõid mulle saba?”

„Äh, jäta... Endalegi sattus näe milline räbal...”

Jänkupoiss ootas edasi. Hunt sattus mööda jooksmas. „Hundike, kas tõid mulle saba?”

„Endalegi hädavaevu ühe sain, näe, jäme ja karvane teine, mis siis veel sinust...”

Rebane ikka midagi toob, mõtles jänku. Tuligi joostes rebane.

„Rebane-reinuvader, kas tõid mulle saba?”

„Mis mul sinust! Aga vaata, kui uhke saba ma endale sain.”

Lamas jänku kurvalt, äkki kuulis, kuidas koer haugub ja kass turtsub. Vaatas urust välja. Seal kisklesid omavahel kass ja koer. Koer kiitis hoolega enda saba, kass jällegi enda oma, ja olidki riis mis riis. Koer haaras kassi sabast ja hammustas kogemata sabaotsa ära. Kass kargas puu otsa ja sellest ajast saati ta enam koeraga ei sõbrusta.

Kassi saba ära hammustatud otsake veeres aga otse jänku uru ette. Jänku haaras selle kinni ja kasvatas endale külge, sinna, kuhu vaja.

Nii sai ka jänku endale tuttsabakese: olgugi et väikse, aga ikkagi saba!

(Teksti on ülesandeks lühendatud)

SÕNU KOKKU: 400

ÜLESANNE

Loe teksti ja lahenda selle põhjal ülesanne.

Tõmba skeemil ring ümber nendele lausetele, mis seda teksti iseloomustavad.

Jutt algab sõnadega „Elas kord...”

Jutus on loomadele antud inimese omadusi.

Tegevus kordub kolm korda.

Jutus täitub kellegi soov.

**Kuidas loomad
sabad said**

See on muinasjutt.

Headus võidab kurja.

Sabasid jagas loomadele lõvi.

Jutt lõpeb lausega „Jänku kannab
oma sabakest veel praegugi”.

Minu eesnimi on

Lisa 10. III katse korraldamise juhend õpetajale

- Õpetaja jagab igale õpilasele lugemisteksti ja töölehe.
- Õpetaja selgitab õpilastele ülesande tööjuhendit, et välistada tööjuhendi mittemõistmisest tulenevaid vigu ülesande täitmisel.
- Ülesande sooritamise käigus õpetaja enam ei sekku.
- Õpilasel on ülesande täitmiseks aega 35 minutit.
- Konfidentsiaalsuse tagamiseks pannakse töölehed pärast täitmist selleks ettenähtud ümbrikusse.
- Kui kõik tööd on ümbrikus, siis kleebitakse see kinni ja antakse uurijale.

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, TRIIN KORMAN

(sünnikuupäev: 22.09.1978)

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

3. KLASSI ÕPILASTE FUNKTSIONAALNE KUULAMIS- JA LUGEMISOSKUS

mille juhendaja on lektor Kaja Plado (MA),

- 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, 21.05.2013