

TARTU ÜLIKOOLI VILJANDI KULTUURIAKADEEMIA

Kultuurhariduse osakond

Kunstide- ja tehnoloogia õpetaja

Katrin Kõrvas

SILBIPUSLE KASUTAMISE VÕIMALUSED LUGEMISRASKUSEGA ÕPPIJA
ARENGU TOETAMISEL

Magistritöö

Juhendaja: Maria Jürimäe, MA, õppekavateooria assistent/ peaspetsialist, TÜ
Haridusuuenduskeskus, maria.jurimae@ut.ee.

Kaasjuhendaja: Kadi Lukanenok, MA, eripedagoogika lektor, Tallinna Ülikool,
kadi.lukanenok@tlu.ee

Kaitsmisele lubatud 18.05.2020

Viljandi 2020

RESÜMEE

Eesti eriõpetuses on lugemissoravuse arendamiseks vajalike materjalide puudus, sellest lähtuvalt oli magistritöö **eesmärgiks** koostada mänguline õppematerjal lugemissoravuse arendamiseks. Eesmärgi täitmisel oli oluline lahenduse teaduspõhisus, uudsus ja tänapäevaste tehnoloogiliste võimaluste kasutamine. Eesmärgist lähtuvalt otsiti ka vastuseid uurimisküsimustele:

Milline on lugemiskustega õpilaste lugemissoravuse muutus silbimetoodika kasutamisel?

Kuidas muutub lugemiskustega õpilaste huvi lugemistegevuste vastu silbimetoodika kasutamisel?

Tegevusuuringu tulemusena valmis viiekümnest detailist koosnev õppemäng Silbipusle ning töölehtede kogumik. Uuring näitas, et silbimetoodikat ja Silbipuslet kasutades paranes kõigil valimisse kuulunud neljal õpilasel lugemissoravus ning vigade arv võõra teksti lugemisel vähenes. Huvi lugemistegevuste vastu tõusis, ent see ei toimunud kohe esimeste tundide järel, vaid alles siis, kui õppijad kogesid korduvalt eduelamust. Sellest võib järeldada, et süsteemne harjutamine lähima arengu tsoonis annab positiivseid tulemusi. Õppija mõistab, et sihikindel töö toob edasimineku ka selles valdkonnas, mis valmistab raskusi. Töö lisades on välja toodud näited tunnikirjeldustest ning silbipuslest, samuti väljavõtte uurimispäevikust.

Võtmesõnad: silbipusle, lugemissoravus, korduv lugemine, silbi- harjutused.

ABSTRACT

The Possibilities of Using a Syllable Puzzle for Supporting Learners with Reading Difficulties.

In Estonian special education there is a lack of materials needed to develop reading fluency, and based on this, **the aim** of the Master's Thesis was to compile a playful study material for the development of reading fluency.

The scientific nature and novelty of the solution, and the use of modern technological possibilities were important to achieve the aim.

In line with this purpose, the answers to the following research **questions** were sought:

What is the change in reading fluency of students with reading difficulties when using a syllabic method?

How does the interest of students with reading difficulties in reading activities change when using a syllabic method?

As a result of the action research, an educational game consisting of fifty details, a Syllable Puzzle and a collection of worksheets were completed.

The study revealed that using the syllabic method and the syllable puzzle, the reading fluency of all four students in the sample improved and the number of errors in reading an unknown text decreased. The students' interest in reading activities increased, but it did not happen immediately after the first lessons, but after the students had repeatedly experienced success.

It can be concluded, that systematic practising in the zone of proximal development provides good results. The learner understands, that consistent work also brings progress in an area that is difficult.

The appendices of the thesis present examples of lesson descriptions and Syllable Puzzle, as well as an excerpt from the research diary.

Keywords: syllable puzzle, reading fluency, repetitive reading, syllabication activities.

SISUKORD

SISUKORD	4
SISSEJUHATUS	5
LUGEMISOSKUS JA SELLE OLULISUS	7
1.1 LUGEMISRASKUS.....	8
1.2 LUGEMA ÕPETAMISE MEETODID.....	10
1.3 LUGEMISSORAVUS JA SELLE TOETAMINE.....	12
1.4 LAUAMÄNG JA MÄNGIMISE MÕJU MÄNGIJALE.....	14
UURIMISMETOODIKA JA UURIMUSE LÄBIVIIMINE	17
2.1 VALIM.....	18
2.2 UURIMUSE LÄBIVIIMINE.....	19
TULEMUSED	24
ARUTELU	30
LIHTLITSENTS	33
KASUTATUD KIRJANDUS	34
LISAD	38
1.5 LISA 1. INFORMEERITUD NÕUSOLEK.....	38
1.6 LISA 2. ÕPPEMATERJALI KOGU (JUHEND NING I JA II TUND).....	39
1.7 LISA 3. LAUAMÄNG.....	44
1.8 LISA 4. LAUAMÄNGU MÄNGIMINE.....	45
1.9 LISA 5. UURIMISPÄEVIK I TUND.....	46

SISSEJUHATUS

Kirjaoskus kujuneb alates sünnist – elame tekstirohkes keskkonnas ja juba väikelaps püüab selles orienteeruda. Enamasti peetakse sobilikuks vanuseks teadliku foneemianalüüsi omandamiseks ning lugema õppimiseks 5-6aastat. Sel perioodil omandatakse täielikult hääldamine ja valdav osa süntaksist ja morfoloogiast, areneb sõnamoodustus. Need loovad aluse lugemisoskuse arengule. Kui neis valdkondades on mahajäämus, tekib ka lugemisoskuse omandamisel puudujääke. (Karlep, 1999).

Lugemisoskuse üks peamisi eesmärke on teksti mõistmine. Teksti heaks mõistmiseks peab lugemine olema sorav, soravus on aga oskus, mis paraneb teadliku harjutamise tulemusena. Sellest lähtuvalt on oluline, et õpetaja valdaks erinevaid meetodikaid lugemisoskuse arengu toetamiseks (Takala & Kontu, 2008). Alati ei piisa õpetaja oskusest, et toetada lapsi, kelle lugemisoskuse areng ei kulge teistega samas tempos. Selleks on vaja, et meil oleksid olemas erimeetodikad või kombineeritud meetodikad, mida kasutatakse siis, kui tavapärased võtted ja meetodikad ei anna soovitud tulemusi. Üha enam on neid meetodikaid vaja ka tavaklassis, sest kaasava hariduse osakaal meie koolides ja lasteaedades aina suureneb. (Ahvenainen & Holopainen, 2003; Strateegia “Eesti 2035“)

Niilo Mäki instituudis (edaspidi NMI) on 2013. a välja töötatud silpide lugemisel põhinev lugemissoravuse arendamise meetodika, mis on avaldatud sarja Kummi väljaandena:

„*KUMMI 10. Tavoitteena sujuva lukutaito - Teoriaa ja harjoituksia*“ (Salmi jt, 2013).

Oma bakalaureusetöös 2017. a kohandasin antud materjali eesti keelde ning katsetasin selle sobivust kasutamiseks eesti keeles. Uurimuse tulemus näitas, et antud meetodika kasutamine II kooliastmes oli tulemuslik ning lisaks lugemissoravuse arengule toetas ka õpilaste enesekindlust (Kõrvas, 2017). Kuna Eestis ei ole piisavalt sobivaid õppematerjale lugemissoravuse arendamiseks, on käesoleva magistritöö **eesmärgiks** koostada mänguline õppematerjal, mis toetab lugemissoravuse arengut erinevas vanuses lugemiskeskusega õpilastel.

Eesmärgist lähtuvalt püstitan järgmised **uurimisküsimused**:

Milline on lugemiskeskustega õpilaste lugemiskeskuse muutus silbimetoodika kasutamisel?

Kuidas muutub lugemiskeskustega õpilaste huvi lugemiskeskuste vastu silbimetoodika kasutamisel?

Magistritöö koosneb kolmest osast. Esimeses osas annan teoreetilise ülevaade lugemiskeskuse arendamisest, lugemiskeskuse õpetamise metoodikatest. Eraldi teemana käsitlen lugemiskeskuse olemust ning õppemängude mõju õppimisele. Teine, meetodiline osa, koosneb valimi kirjeldusest ning andmeanalüüsi meetoditest ja uurimisprotseduurist. Kolmandas osas esitatakse uurimistulemuste analüüs ning järeldused. Käesolev magistritöös kasutatakse kombineeritud meetodit, kus andmeid kogun tegevusuuringu käigus ning täiendan kvantitatiivselt arvandmetena.

LUGEMISOSKUS JA SELLE OLULISUS

Nüüdisaegse maailma üks peamisi suhtlusvahendeid on keel, mis on kõnes ja kirjas kasutatuna oluline tööriist, mõtete vahetamise, õppimise ja suhtlemise vahend. Keeleoskuse olulisust on hinnatud kõrgelt juba aastakümneid (Hint, 1978). Oluline on, et keskkond, kus laps areneb, toetaks tema erinevate eluks vajalike oskuste arengut. Maria Jürimäe (2003) on oma raamatus öelnud: „Lugemine on sõnade kõlalise kuju taastamine nende graafilise vormi alusel“ (lk 11). Lugemisoskuse arengut mõjutavad erinevad tegurid nagu lapse arengu tase ning vanemate suhtumine lugemisse. Erinevad uuringud näitavad, et lugemisoskuse arengut mõjutavad protsessid algavad juba sündides ning muutuvad koos lapse arenguga. Erinevate aastakümnete teooriad ja tõekspidamised lugemisoskuse arengu kohta on omavahel tihedalt seotud ning täiendavad üksteist pidevalt. (Lerikkanen, 2006)

Lugemise areng on seotud neuropsühholoogiliste, psühholoogiliste ja pedagoogiliste aspektidega. Peamiselt on lugemisega seotud tähelepanu suunamine, mälu juhtimine ja tegevus, kõneloome ning erinevate õpistrateegiatega ja probleemilahenduste juhtimine. Erinevad uurijad on kinnitanud, et kummalgi ajupoolkeral on oma roll lähtuvalt õppimise etapist. Lugemise alguses on aktiivsem parem ajupoolkera, seal tekib lugejal visuaalne äratundmine. Hiljem, lugemisoskuse automatiseerudes, liigub neuroloogiline juhtimine vasakule poolele ning lugemine muutub sujuvaks. (Ahvenainen & Holopainen, 2003) Algõpetuses on oluline omandada häälega lugemine, mis mõjutab nii keelelisi kui ka kognitiivseid protsesse. Häälega lugemine ei ole seotud loetu mõistmisega, vaid toetab mehhaanilise lugemisoskuse arengut. Lugemisoskuse arengut toetavad esmalt kõne kuulmine, tegevuste jutustamine, ettelugemise kuulamine. Selliselt tekib esmane huvi kirjaliku teksti vastu. (Ahvenainen & Holopainen, 2003)

Suur hulk lapsi, kes on saanud koolieelses eas õpetust lugemisoskuse arendamiseks, on selle ka omandanud, ning neil on tekkinud huvi lugemise vastu, mis omakorda soosib lugemisoskuse edasist arengut (Lerikkanen jt, 2010).

Tänapäevases maailmas ei ole ilma lugemisoskusest võimalik toime tulla, selle oskuse kujunemist peaks toetama alates alusharidusest viisil, mis kujundaks igas õppijas positiivse lugemismotivatsiooni. Tavaliselt on lastel kooli tulles kõrge motivatsioon lugema õppida ning sobilike õppemeetoditega saab kindlustada selle motivatsiooni säilimise ja kasvu (Lerikkanen jt, 2010).

Lugemisoskuse madal tase võib hilisemas elus takistada toimetulekut. Seetõttu on oluline, et võimalikult suur hulk õpilasi saavutaksid kõrgemal tasemel lugemisoskuse (PISA raport, 2019, lk 31).

Eesti õpilaste lugemisoskus on viimastel aastatel tõusnud ligi 2,2 protsendipunkti, mis näitab, et kaasava hariduse mõju ei ole negatiivne (PISA raport, lk 32). Kuigi näitajad on positiivsed, ei ole tulemus piisav. Üldise akadeemilise taseme tõstmiseks on oluline ka lugemisharjumuste arendamine. Uuringud näitavad, et lugemisorõõmu ja akadeemiliste tulemuste vahel on seos ja nad mõjutavad üksteist vastastikku. (PISA raport, 2019)

1.1 Lugemiskasvus

Kõik lapsed ei tunne lugemisest rõõmu ja üks põhjuseid selleks on lugemiskasvus ehk düsleksia. Düsleksia kohta on maailmas erinevaid definitsioone. Eestikeelsetest definitsioonidest on usaldusväärseim Eesti Logopeedide Ühingu poolt koostatud sõnastus: “Düsleksia ehk vaeglugemine on spetsiifiline lugemishäire, mille puhul inimese lugemisoskus on sobiva õpetuse, normaalse intellekti ja sotsiokultuuriliste võimaluste juures oluliselt nõrgem, kui võiks eeldada tema muude võimete põhjal. Mõiste on tuletatud vanakreeka keelest - eesliide dys tähistab häiret, lexis tähendab sõna või kõnet.” (Düsleksia. Eesti Logopeedide ühing)

Soome uurijad on sidunud düsleksia ja düsgraafia (kirjutamiskasvus) definitsioonid, kuna hääldamine vastab enamasti ka kirjutamisele ning lugema- ja kirjutama õpetamine toimub üheaegselt. Raskused esinevad tavaliselt koos. (Takala & Kontu 2008)

Düsleksia võib esineda erineva vaimse võimekusega inimestel, kellel ei ole nägemis-, kuulmis- ega ka intellektipuet. Uuringud on näidanud, et düsleksia võib olla pärilik. (Hudson, 2019)

Düsleksia on üks spetsiifiliste õpiraskuste osa ning on seotud lugemisraskusega, mis võib olla seotud ka kirjutamisraskusega ning teiste kognitiivsete protsesside probleemidega. Düsleksia avastatakse enamasti alles koolis. Tegelikult on olemas palju märke, mis aitavad düsleksiast avastada, neid on võimalik märgata juba varasemas kognitiivses tegevuses. (Salmi, Huemer, Heikkilä, & Aro, 2013)

Nendel lastel on raskusi terviku ja osade tajumisel, taastamisel, loomisel, raskused ruumi ja liikumise tajumisel, raskusi aja tajumisel, raskusi rütmi töövahendite käsitlemisel, raskusi eneseteenindamisel - nõöbid, nõörid, lukud, sõlmed. Samuti esineb mälu ja mõtlemise iseärasusi, raskusi verbaalse info töötlemisel, raskusi info verbaalse külje töötlemisel. (Lukanenok, 2016)

Lugemisraskuse peamised tunnused väikelaste kõnes on raskused sõnade hääldamises, kõnes puudub mitu häälikut või väikelapsele omane keel püsib kaua. Samuti esineb häälikute vahetamist sõnas ning riimuvate sõnade leidmine ei õnnestu. Kooliealistel lastel on peamiseks raskuseks kirjaliku keele muutumine suuliseks. Tähte nähes ei suuda meenutada selle häälikulist tähendust. (Takala & Kontu 2008)

Õpilasel, kellel on lugemisraskus võib esineda raskusi koordinatsioonis, mootorikas, tähelepanus ja puudulikud võivad olla ka keeleline areng, mis mõjutavad lugemisoskust. Raskused väljenduvad lugemise aegluses, teksti tootmise raskuses, häälega lugemise vältimises, võõrkeelte omandamisel ning tekstide pähe õppimisel (Laurimäe, 2018). Kõige enam osatakse märgata lugemisraskust siis, kui laps vahetab tähti sõnas või muudab neid. Samuti vahetab düslektik sõnalõppe ning tema lugemistempo on ebaühtlane. Tihti on lugemisraskusega õpilasel ebameeldiv lugeda kõvahäälselt. (Takala & Kontu 2008)

Lugemisraskuse käsitlemisel kasutatakse kolmeastmelist mudelit, mille abil hinnatakse bioloogilist tasandit, lugemise aluseks olevaid kognitiivseid protsesse ja sooritustaset sh loetu mõistmist ja lugemistehnikat. Uurimiseks varases eas kasutatakse peamiselt vaatlust. Hiljem lisanduvad testid ja sõeluuringud koolis. Enamasti viivad neid läbi logopeed või õpetaja. (Frith, 1999)

Diagnostilise hindamise abil saab kontrollida õpilase ortograafiaoskust, keelesüsteemi mõistmist, loetud teksti mõistmist, kirjutamisoskust, korralduste mõistmist ning järgimist, iseseisva töötamise oskust. (Peltomaa, 2004)

Testide käigus selgitatakse välja õpilase tugevused. Oluline on teada, millised on õpilase tugevused erinevate õpistrateegiatega kasutamiseks (Peltomaa, 2004).

Õpetaja peab omama infot selle kohta, milliseid abivahendeid on võimalik kasutada, ja selgitama ka õpilasele nende kasutamise võimalusi (Kõrvas, 2017).

1.2 Lugema õpetamise meetodid

Enamasti, kui lapsi lugema õpetatakse, ei pöörata tähelepanu meetodite teaduslikele alustele, valdavalt lähtutakse kogemustest ja üldlevinud võtetest. Lugema õpetamist saab aga vaadelda kahe erineva rühma meetoditena: sünteetilised ja analüütilised. Sünteesipõhised meetodid on: tähemeetod, häälik-silp-meetod; leiutamismeetod, KÄTS-meetod, mis koosneb kolmest tasandist. Põhitasand koosneb kõne-, mälu- ja rütmiharjutustest ning hääliku-, silbi ja sõna tasandist. Iga osa kinnistatakse võrdlemisega. (Laurimäe, 2018) Analüüsipõhised meetodid on: terviksõnameetod; domani meetod; lausemeetod ja Lpp-meetod (Lerikkanen, 2007).

Eesti keeles on oluline lugema õpetamisel kasutada operatiivüksusi ehk keeleüksuseid ja kõnesegmente. Väikseimateks sünteesüksusteks lugemisel peetakse silpe (Karlep 1998). Silbitamisega on seotud nii lugemine, kui ka kirjutamine. Silp on omavahel sobitatud sujuvate häälikuliigutuste kogum. Silbistruktuuri areng algab juba varases eas, seda nimetatakse lalina perioodiks. Antud perioodil jaguneb kõnevool silbikvantideks, nendes ei ole selgeid ega püsivaid häälikuid. (Kiveste, 1996)

Sellest lähtuvalt peab teoreetiliselt põhjendatud õpetamise metoodika eeldama kõnesegmentide, keeleüksuste ning kirjaliku kõne omavaheliste seoste ja iseärasuste arvestamist. Seega on oluline kasutada lugema õpetamisel just silpe, kuna silbi moodustumine on lapsele arenguliselt omane. (Kiveste, 1996)

Eestis on silpe lugema õpetamisel kasutatud juba väga ammu. Carl Robert Jakobson (1867) on oma aabitsa sissejuhatuses ja metoodilises eessõnas öelnud, et oluline on harjutada teatud häälikute ja silpide kaupa seni, kuni vead kaovad. Oluline on liikuda uute oskuste õpetamise juurde alles siis, kui eelmised on selged.

Antud metoodika sobilikkust, eriti just lugemisraskustega laste puhul kinnitavad ka tänapäevased uuringud (Heikkilä jt 2010; Aalto jt 2019).

Heikkilä jt (2016) on oma uuringus jõudnud järeldusele: silbid on kõige otstarbekamad osad sõnast, mida kasutada. Silpi on otstarbekas kasutada lugemissoravust arendavates harjutustes, kuna ta on sõna loomulik osa, silpidel on oma kindel süsteem. Soomes kasutatakse palju segameetodeid, kombineerides kahe või enama meetodi põhimõtteid. Teades, et soome- ja eesti keel on oma päritolult ja ka ortograafia läbipaistvuse osas sarnased, saame seega eeldada, et sarnased harjutused võiksid olla sobivad ka eesti keeles kasutamiseks.

Eelpool nimetatud uuringust selgub veel, et kõige tõhusam on kombineeritud meetod: silbid ja korduv lugemine. Muutusi nähti juba kahe nädalase harjutusperioodi järgselt (Heikkilä jt 2010). LaBergen ja Samuel (1974) taasesituse teooriale toetub korduva lugemise põhimõte, mille kohaselt teksti korduv lugemine on lugemissoravuse arengus tähtsal kohal. Taasesituse metoodika kohaselt loeb õpetaja teksti ette ja õpilane jälgib sama teksti oma raamatus. Seejärel loeb õpilane sama teksti seni, kuni saavutab piisava kiiruse ning vigade arv on minimaalne. (Kõrvas, 2017)

Lee Laurimäe (2018) uuringust võib välja tuua, et Soomes kasutatakse kõige enam KÄTS, häälik-silp ja täht-silp meetodeid (lk 27). CID (assotsiatsiooni) meetodi kasutamisel on olulisel kohal mälu ja tähelepanu harjutamine.

Esmalt õpitakse selgeks mingi hulk tähti ja neile vastavaid häälikuid, siis moodustatakse nendest silpe ning korratakse neid. Silpidest moodustatakse sõnu, millele otsitakse tähendus, ja seejärel kasutatakse neid kõnes. Antud meetod on sobilik kasutamiseks koos mõne teise meetodiga, et saavutada maksimaalne tulemus. (Takala & Kontu 2008, lk 42) Sellest põhimõttest on ka lähtunud NMI oma kogumiku koostamisel.

“Kummin 10” on Soomes NMI poolt 2013. a koostatud metoodika kogumik, mis koosneb lugemissoravuse teooriast ja näidisharjutustest, et olla toeks lugemissoravuse arendamisele. Selles kogumikus on kasutatud Huemeri (2009) uurimistööd, kus peamised metoodilised võtted põhinevad tõekspidamisel, et õpilasele tuleb anda võimalikult palju positiivseid kogemuslikke kokkupuuteid tekstiga. Peamine erinevus tavapärasest lugemise harjutamisest on harjutused silpidega ning korduv lugemine.

Tulemuslikkus saavutatakse korduva lugemise kaudu. Seega on oluline, et igale silbilugemis ülesandele järgneks lugemisharjutus, mis sisaldab korduvat lugemist. Lugemissoravuse arendamisel on oluline seada eesmärgid. Sellele peab eelnema hindamine, mis näitab, millise metoodika võtteid on otstarbekas kasutada. (Huemer, 2009)

1.3 Lugemissoravus ja selle toetamine

Lugemisoskuse arendamise juures on oluline tehniline oskus ja võime teksti mõista. Tehnilise lugemise üks kõige tähtsamaid komponente on võime lugeda takistusteta ehk soravalt. Soravaks lugemiseks peetakse seda, kui lugeja liigub tekstis edasi sujuvalt ja peatumata, tundes sõnu peaaegu automaatselt. (Lukanenok 2016)

Lugemissoravust mõjutavad mitmed tegurid: lugemiskiirus ehk sõnade automaatne äratundmine, lugemistäpsus ja ilmekus. Peamisteks ilmeka lugemise eeldusteks on lugemistäpsus ja kiirus. Tehniliste oskuste arengut peetakse tihti olulisimaks oskuseks lugemisoskuse kujunemisel. (Salmi, Huemer, Heikkilä, & Aro, 2013) Lugemissoravuse arendamisel on mõne spetsiifilise metoodika kasutamist otstarbekas alustada siis, kui üldlevinud meetoditel ei ole õnnestunud lugemisoskust piisavalt toetada ning lapse lugemine on endiselt vaevaline ja aeglane. Sellise lapse lugemisoskuse arengu toetamine on oluline, kuna enamike oskuste omandamine koolis on seotud lugemisoskusega ning selle nõrk tase mõjutab üldist taset. Soomes on lugemissoravuse hindamiseks välja töötatud mitmeid teste, mida saavad kasutada õpetajad, eripedagoogid ja logopeedid. (Eklund jt, 2013)

Lugemissoravuse arengut mõjutab väga motivatsioon. Vigane lugemisoskus vähendab soovi lugeda. Enamasti väldivad lugemiskusega õpilased lugemist ning see suurendab nende taseme vahet võrreldes eakaaslastega veelgi (Takala & Kontu 2008). Sobivate meetodite abil on võimalik ületada lugemissoravuse raskused. Huvi lugemise vastu tekib aeglaselt, kuid vähehaaval tekkiv huvi parandab ka lugemissoravust. Tehnilise lugemisoskuse automatiseerumine ja lugemissoravus tekivad pika harjutamise tulemusel. (Lukanenok, 2016)

Lugemissoravuse kujundamiseks on erinevaid meetodikaid. Oluliseks peetakse seda, et laps kuuleks paljude erinevate tekstide ettelugemist, siis tekib tal ettekujutus soravast lugemisest. Kõige esimese meetodina lugemissoravuse arendamisel soovitatakse kasutada seda, et laps loeb teksti häälega. Siis toetab oskuse arengut nägemistaju, kuulmistaju ning rütmilisus muutub mõistetavaks. Enamasti kasutatakse õpilase toetamiseks mitut erinevat meetodikat, et õppimine oleks vaheldusrikas. (Lerikkanen, 2007)

Üks lihtsamaid meetodeid lugemissoravuse arendamise juures on korduv lugemine, seda kasutatakse peamise meetodikana lugemissoravuse arendamisel. Kordamisel saab tekst lugejale tuttavaks ning seejärel automatiseerub sõnade äratundmine. Kordavate lugemisharjutuste sooritamisel muutub lugemine kord-korralt soravamaks, lugeja kogeb lugeja eduelamust. (Takala & Kontu, 2008)

Palju kasutatakse ka “ühe minuti lugemise” meetodit, kus lugeja märgib üles, mitu sõna ta minutis luges. Sellist lugemist korratakse igapäevaselt nädala jooksul, lugedes alati sama teksti. Selliselt märkab lugeja oma lugemiskiiruse tõusu, mis muutub vastavalt harjutamise kordadele. Esialgu peab õpilane harjutama häälega lugemist omaette, siis loetakse paarilisele. Paljud õpetajad kasutavad ka koorilugemist. Häälega lugemise üks oluline osa on ka ilmekus. Sealjuures on tähtis jälgida, et grupis on erineva lugemisoskusega lugejad ning sellega arvestada. (Lerikkanen, 2007)

Oskuslikuma lugeja loetud teksti jälgimine on eeskuju ja toetab sel viisil sõnade äratundmise paranemist ka aeglasemal lugejal. Lugemissoravus on tihedalt seotud loetu mõistmisega ja seeläbi ka kõikide õppeainetega. Oluline on toetada lugemissoravuse arengut võimalikult süsteemselt, kasutades sealjuures teaduslikult tõestatud meetodeid. (Lerikkanen, 2007)

Eestis puudub lugemissoravuse hindamiseks kindel meetodika, seega toimub arendamine lähtudes iga spetsialisti varasematest kogemustest. Soomes on kasutusel palju erinevaid lugemissoravuse uurimise vahendeid nii individuaalseks kui ka rühma testimiseks. On materjale, mis võimaldavad võrrelda lapse tulemust vanuserühma keskmiste tulemustega ning teha selle põhjal arenguplaane (Eklund jt, 2013). Enamasti jälgitakse lapse arengut individuaalselt. Tulemusi võrreldakse lapse enda varasemate sooritustega. Mõõdetakse lapse lugemissoravust õppeaastas kolmel korral: sügisel, talvel ja kevadel. Tulemust võrreldakse väljatöötatud vanusenormidega. Selle testi abil on võimalik hinnata lapse arengut ning seejärel leida parimad tehnikad arengu toetamiseks. (Salmi, Huemer, Heikkilä, & Aro, 2013)

Soomes kasutatakse peamiselt lugemissoravuse hindamiseks “ühe minuti lugemise” metoodikat. Õpilane loeb ühe minuti jooksul võõrast teksti, saadud sõnade arv märgitakse üles. Tulemused fikseeritakse enne harjutamist, harjutamise vältel ning peale harjutamist, saadud tulemusi võrreldakse. Tähtis on jälgida, et harjutamine ei muutuks õpilasele üksluiseks. Motivatsiooni hoidmine on üks väga oluline osa. (Lerikkanen, 2007)

Olenemata õppija vanusest on mängulise osa ühendamine harjutamisse alati motiveeriv, seega tuleb harjutuste koostamisel olla loov (Salmi, Huemer, Heikkilä, & Aro, 2013).

1.4 Lauamäng ja mängimise mõju mängijale

Üks lihtne, kuid mõjuv komponent harjutamise juures on mäng. Oluline on mängulisus, kuna mängu käigus omandab laps erinevaid oskusi seda endale teadvustamata (Takala & Kontu, 2008). Mäng on valdkond, mis on arendatav, ning mille vahendusel õpitakse kõige efektiivsemalt. Mänguoskus on seotud mitmete tunnetus- ja õpioskustega, samuti sotsiaalsete ja enesekohaste oskustega. Mängu jälgides saame olulist infot erinevate oskuste arengutasemete kohta. (Häidkind jt, 2018)

Ivar Männamaa (2019) on öelnud:

Paljudele meist, eriti aga lastele ja noortele, näib mängimine väga meeldivat. Mängitakse innustunult ja lisatasustamist vajamata ning nähakse vabatahtlikult vaeva, et oma oskusi ja teadmisi arendada. See paneb tahes-tahtmata mõtlema, et ehk tasub mängu kasutada ka õppes laiemalt, olgu siis koolis, kodus või huviringis (lk 89).

Õpilaste motiveerimiseks kulub koolis palju aega ning seega on oluline leida vahendid, mis aitaksid võimalikult tõhusalt ära kasutada aega, mis meile on antud. Peamiselt eristatakse mängu nelja tunnuse alusel: 1) võistlusmängud, kus sõltub juhusest vähe ning peamine on valdkonnaalased oskused, 2) mängud, mille tulemuse otsustab juhus või õnn, 3) karnevalid, stiilipeod, 4) aktiivsed liikumismängud.

Neid kombineerides saame koostada väga mitmeid mängu, mis omakorda täidavad ka õppimise eesmärgi. Läbi selle saame ka arendada oma oskusi ja võimekust igapäevastes tegemistes. (Männamaa, 2019)

Tuginedes Vögotškile (1933) võib öelda, et mängides on laps alati oma keskmisest vanusest ees, oma tavapäraestest käitumisviisidest kõrgemal; mängides oleks ta endast justkui peajagu pikem. Mäng, sarnaselt suurendusklaasi fookuses olevaga, sisaldab endas tihendatud kujul kõiki arenguvõimalusi; mängides püüab laps mõneti nagu sooritada hüpet üle oma tavakäitumise taseme.

Keerulise oskuse harjutamine tekitab õpilases enamasti pessimismi ja trotslikkust. Mängimisega aga kaasneb tahe, positiivsus ja usk oma võimetesse. Sellest lähtuvalt saame öelda, et kujundades õpi- ja töökeskkonna mängulisemaks ning keerulised ja ebameeldivad tegevused muutuvad meelepärasteks ja rahuldust pakkuvateks. (Männamaa, 2019)

Vögotški (1933) sõnul tuleks mängu mõju arengule võrrelda õppimise mõjuga arengule. Mäng toob välja vajaduste muutused ja üldisema loomuga alateadvuse muutused. Mäng - arengu allikas, mis loob lähima arengu tsooni.

Tegevus kujutletava väljas, näilises situatsioonis, vabade kavatsuste loomine, elulise, tahtejõulise plaani loomine - kõik see tekib mängus ja tõstab selle arengu kõrgeimale tasemele. Hariduslikeks mängudeks peetakse selliseid mängu, millele meelelahutuslike tunnuste säilimisel seatakse ka õpieesmärgid. Hästi koostatud mängu tunnuseks on see, et teda saab kasutada väga mitme erineva eesmärgi toetamiseks. (Männamaa, 2019)

Erinevad mängud aitavad kaasa motivatsiooni hoidmisele, arendavad õpilase sotsiaalseid oskusi ning toetavad ka enesehinnangu tõusu. Lugemissoravuse arendamisel saab samuti toeks olla mäng. Mäng stimuleerib kõne arengut. Lugemissoravuse arengut toetab nii juhendatud, kui ka omaloominguline mäng (Lerkkanen, 2007). Mängupõhine õpe (MPÕ) on õppemeetod, mida on uuritud eelmise sajandi kuuekümnendatest alates. Mängu mõju on tähendatud nii üldiste kui ka spetsiifiliste oskuste arengus, see omab positiivset mõju kognitiivsete võimete arengule ja motivatsioonile. (Lerkkanen, 2007) Olenemata sellest, milline on mängu vaatenurk, on teadlased (Vögotški, Männamaa, Lerkkanen) leidnud, et mängu üheks eesmärgiks on toetada õppimist.

Üheks oluliseks eesmärgiks mängus osalejale on, et saadud kogemust või oskusi saab edaspidi kasutada uute oskuste arendamiseks ning kasutamine teistes olukordades (Männamaa jt 2016). Selle, kuidas õpilane saadud kogemust või oskust edaspidi kasutada oskab, oleneb väga palju mängu juhtinud täiskasvanu oskusest tegevust analüüsida.

Seega võiks lähtuda mängude loomisest järgnevalt: „Hariduslike mängude ja simulatsioonide rakendajad on üsna üksmeelselt leidnud, et tõhusaks ülekandeks (*ühes olukorras omandatud teadmise või oskuse rakendamiseks teistsuguses kontekstis*) peab aktiivsele mängule tingimata järgnema arutelu, mille käigus õpitu n-ö läbi seeditakse (*assimileeritakse*) ja saadud õppetunnid ka sõnastatakse (*formaliseeritakse*)“. (Männamaa, 2019)

Lugemisoskus on meile kõigile oluline, et suhelda. Keele kirjalik ja suuline omandamine võib vahel olla keeruline, seega on oluline toetada iga lapse arengut lähtudes tema võimetest. Raskuste ületamine meeldivate tegevuste käigus annab jõudu ja tahet sellega tegeleda.

UURIMISMETOODIKA JA UURIMUSE LÄBIVIIMINE

Uuringut kavandades võtsin aluseks enda 2017.a tehtud uuringu ja Soomes Niilo Mäki instituudis 2013. a välja töötatud lugemissoravuse arendamise meetoodika, mis on avaldatud sarja Kummi väljaandena: „*KUMMI 10. Tavoitteena sujuva lukutaito - Teoriaa ja harjoituksia*“ (Salmi jt, 2013). 2017.a uuringus selgus, et antud meetoodika on eesti keeles kasutatav ning õpilaste lugemissoravus paranes (Kõrvas, 2017).

Käesoleva magistr töö **eesmärgiks** oli koostada mänguline õppematerjal, mis toetab lugemissoravuse arengut erinevas vanuses lugemisraskusega õpilastel.

Eesmärgist lähtuvalt püstitasin järgmised **uurimisküsimused**:

Milline on lugemisraskustega õpilaste lugemissoravuse muutus silbimetoodika kasutamisel?

Kuidas muutub lugemisraskustega õpilaste huvi lugemistegevuste vastu silbimetoodika kasutamisel?

Käesolev magistr töö põhineb kombineeritud meetodil, mida kasutades on võimalik tegeleda nii kvantitatiivse uurimise kui ka kvalitatiivse avastamisega uue õppevahendi loomisel. Kombineeritud meetod võimaldab analüüsida meetoodika põhimõtete töökindlust ja paikapidavust ning kvalitatiivse andmestiku põhjal uurida ka seoseid. (Õunapuu, 2014)

Andmeid kogusin **tegevusuuringu** käigus ning dokumenteerisin oma tegevust ja tähelepanekuid ning laste edusamme uurimispäevikus.

Tegevusuuringut saab nimetada pidevaks tsükliliseks protsessiks, mille käigus õpetaja sõnastab huvipakkuva probleemi, mis annab juba infot selle kohta, et midagi tahetakse teada saada. Sellele järgneb andmete kogumine, et mõista süvitsi probleemi olemust ja sisu. Järgnevalt analüüsitakse andmeid või reflekteeritakse tegevusi ning võrreldakse neid erialakirjandusega. Edasi liigutakse konkreetsete muudatusega, mis sisaldavad endas uusi teadmisi ja seejärel jagatakse seda teistega. Selline süsteem toetab kogemustega õpetajat ning annab julgust uutele õpetajatele. (Dana, 2016)

Dana (2016) täpsustab, et „tunni tegevuste ülesmärkimine aitab süstemaatiliselt vaadelda ja analüüsida nende protsesside tulemusi ning uuringuküsimusele vastust otsides leiame uusi ja sügavamaid teadmisi“.

Tegevusuuringu valisin, kuna tegevõpetajana saan uuringu käigus saadud infot kohe praktiliselt rakendada. Õpetamise käigus on võimalik kasutada uuringust saadud infot ning see annab võimaluse muuta õpetamine efektiivsemaks. Olulisel määral uueneb enda teadmiste pagas ning õpetamise üldine tase. Tegevusuuring annab õpetajale võimaluse oma õpetamist igakülgsest arendada. Uurimisprotsessi käigus annab õpetaja lahenduskäigule omapoolse vaatenurga ja iseloomu ning tulemust ilmestab õpetaja isiksus ja oskused. (Dana, 2016)

Andmete kogumise protsessis märkisin **uurimispäevikusse** (Lisa 5) enda kui uurija ja ka õpilase tunnitegevused selliselt, et hiljem oleks võimalik märkmete juurde tagasi tulla. Nii on andmete analüüs täpsem. Oluline on, et tekib võimalus hiljem tuvastada, millised olid mõtted õpetamise eel, ajal ja peale õpetamist ning seisukoht õppeprotsessi kohta. (Dana, 2016)

Uurimus koosnes kahest osast: a) mängu loomine ja katseline kasutamine, b) õpilaste küsitlemine. Tagasiside küsitluses oli viis küsimust, igal küsimusel viis valikuvarianti vastamiseks, et iga vastaja leiaks omale sobiva vastuse.

Uuringus saadud andmeid analüüsisin kvalitatiivse sisuanalüüsi abil ning täiendasin kvantitatiivselt arvandmetena. Kvalitatiivne uurimismeetod võimaldas analüüsida tekstilisi andmeid, tähelepanu sai pöörata ka harva esinevale infole. Analüüsi käigus saadud infole tuginedes koostasid töölehed ja juhendi õpetajale, et neid saaks edaspidi kasutada.

2.1 Valim

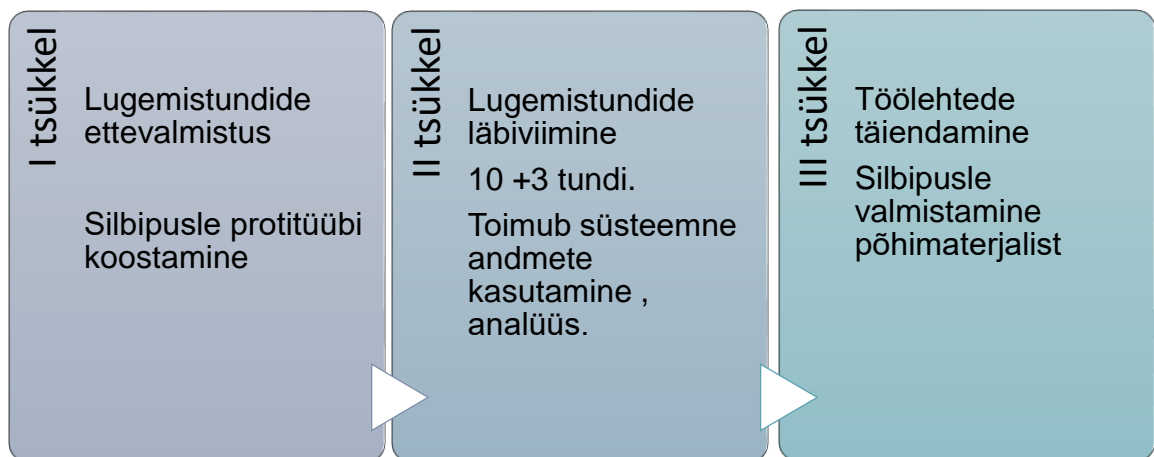
Käesoleva magistritöös kasutasin sihipärast **valimit**. Valim koosnes neljast õpilasest, kellel on lugemisraskus. Sihipärase valimi korral „eksperdirollis uurija ise valib uuritavad välja, püüdes leida populatsiooni kõige tüüpilisemad esindajad. Eesmärgiks on valida sõltuvalt uurimiseesmärgist välja tüüpilised ja /või ideaalsed küsitletavad“ (Rämmer, 2104).

Uuringus osalevate õpilaste konfidentsiaalsus on tagatud sellega, et töös on kasutatud muudetud nimesid ning isikuandmeid ei avaldata. Kahel valimis olevast õpilasest (õpilane A ja õpilane B) on diagnoositud spetsiifiline õpiraskus ning nad saavad süsteemselt logopeedilist ja eripedagoogilist tuge. Kaks valimis olevat õpilast (õpilane C ja õpilane D) on valitud selle järgi, et nende lugemisoskus on oluliselt madalamal tasemel kui eakaaslastel. Kõiki saadud tulemusi kasutatakse vaid antud magistritöö raames läbiviidava uuringu tarbeks ning lapsevanematelt on saadud kirjalik nõusolek (Lisa 1).

2.2 Uurimuse läbiviimine

Tegevusuuringu viisin läbi ajavahemikus november 2019 – märts 2020. Algselt oli planeeritud uuringu kestvuseks periood kuni 2020.a märts lõpuni, kuid seoses vabariigis kehtestatud eriolukorraga ja muudatustega koolikorralduses sain kasutada andmeid, mis on kogutud seisuga 13.märts 2020.

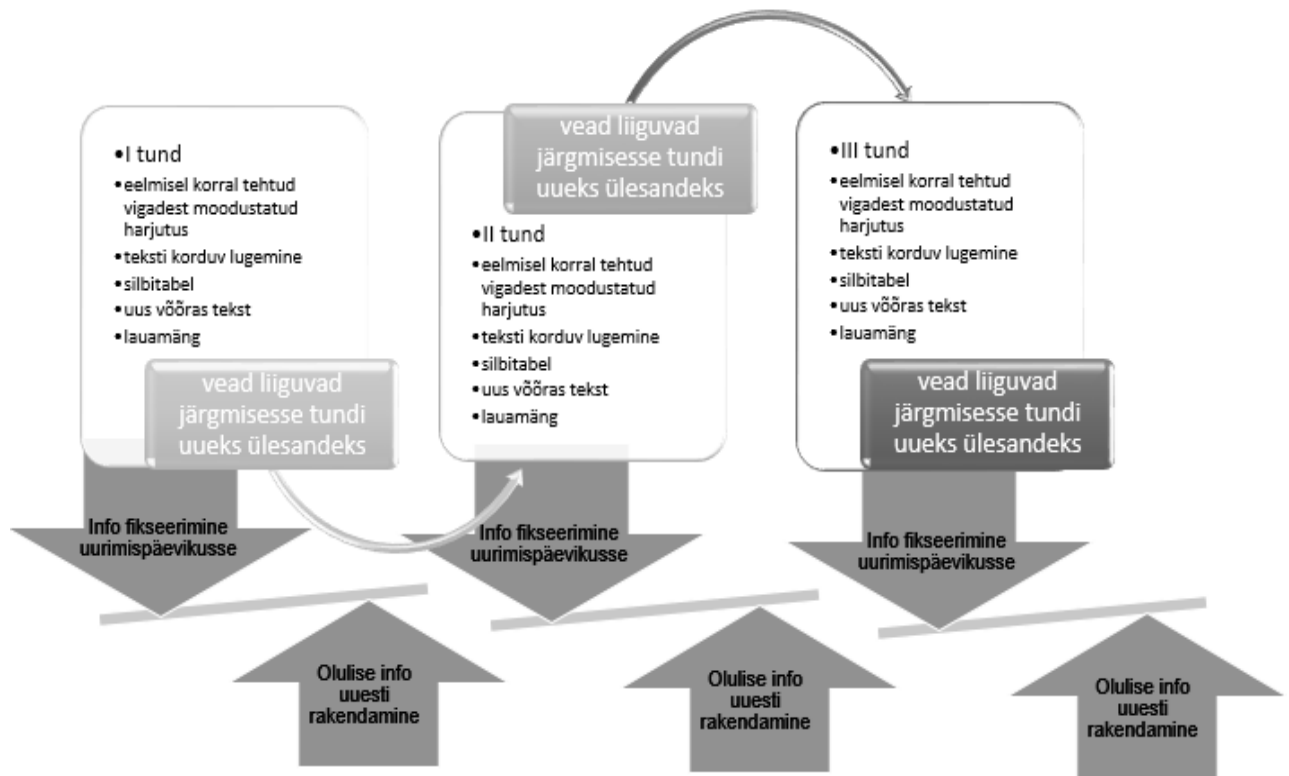
Uuring koosnes kolmest tsüklist, mis olid omavahel tihedalt seotud (joonis 1).



Joonis 1. Uuringu tsüklid.

Uuringu käigus osalesid õpilased kümnes individuaalses ja kolmes rühmatunnis. Esimeses tunnis osalesid õpilased koos vanema(te)ga, et ka vanematel oleks ülevaade sellest, millega laps järgnevatel kuudel tegeleb.

Lugemistundides toimus andmepõhine individuaalne õppevara loomine ning töölehtede ja silbipusle täiendamine (joonis 2).



Joonis 2. Lugemistundide süsteem.

Uurimispäevikusse kirjutasin iga tunni järgselt loetud teksti osa, valesti loetud sõnad (kas õpilane parandas ise või jättis parandamata), korduvalt valesti loetud silbid, lauamängus leitud sõnad ja moodustatud laused või info nende kohta (lihtlause, loetelu jne) ning kokkuvõtte tunnist. Kokkuvõttes on info keskkonna kohta, meeleolu, lugemistempo, õppija kommentaar tunnile ning märkused järgmiseks tunniks.

Andmete analüüs koosnes kahest protsessist: kujundavast ja kokkuvõtvast, ning toimus kronoloogilises järjestuses koos andmete kogumisega. Oluline oli välja sõeluda sarnase tähendusega tekstiosi. Sarnasuste alusel määrasin kindlaks uuritavate nähtuste tunnused ning omistasin neile koodid (värvused):

- 1) valesti loetud sõnad, õpilane parandas ise; kood — lilla,
- 2) valesti loetud sõnad, õpilane jättis parandamata; kood — sinine,
- 3) korduvalt valesti loetud silbid; kood— oranž ,

- 4) korduvalt valesti loetud sõnad; kood — tumesinine,
- 5) loeb mehhaniliselt pausideta; kood — tumepruun,
- 6) silbipusles leitud sõnad; kood — punane,
- 7) huvi tegevuses osalemiseks skaala 1-5; kood — roheline.

Analüüsi viisin läbi iga lugemistunni järgselt, et saadud infot kasutada järgneva tunni ettevalmistamisel (lisa 5).

Tegevusuuringu alguses viisin läbi “ühe minuti lugemise” meetodil hindamise. Õpilane luges võõrast teksti ühe minuti jooksul. Tulemused fikseerisin uurimispäevikus, et uuringu lõpus viia läbi sama test ning tulemusi võrrelda.

Lugemistundides kasutatavate **silbipusle ja töölehtede** koostamisega alustasin 2019.a septembris, tuginedes NMI metoodikale ning kasutades toetava materjalina aabitsaid (Jakobson, 1867; Karlep, 2010) ja Eesti kirjakeele sagedussõnastikku (Kaalep & Muischnek, 2002). Lühitekstide koostamisel võtsin aluseks muinasjutud.

Silbipuslest valmistasin prototüübi, mida kasutasin ning täiendasin terve uuringu vältel. Pusle osad on joonestatud vektorgraafika programmis ColeDraw (joonis 3).

Tundide ülesehitus ja sisu süsteem olid alati samasugused. Tegevuste pikkus olenes õpilasest ning jäi vahemikku 30-45 minutit.

Esimeseks ülesandeks oli eelmisel korral loetud tekstis raskusi valmistanud sõnade korduv lugemine ning samade sõnade silpidest koostatud ülesande lahendamine. Olenevalt harjutusest:

- 1) otsiti sõnadest etteantud silpe,
- 2) pandi etteantud silpidest sõnu kokku,
- 3) mängiti silbibingot, kus õpilane pidi leidma nimetatud silbid.

Teiseks ülesandeks oli eelmisel korral loetud teksti uuesti lugemine, et näha, millised vead on püsivad. Õpilane alustas lugemist, õpetaja jälgis ning vajadusel luges keerulise sõna ise. Selliselt lugedes püsib lugemiskeskusega õpilase motivatsioon keeruliste ülesannete sooritamiseks ning tegevus toimub lähima arengu tsoonis. Sama teksti luges õpetaja õpilasele ka ette, et sisu oleks mõistetavam.

Kolmandaks ülesandeks oli silbitabeli lugemine. Silpide lugemisel ja harjutamisel lähtusin NMI metoodikast. Silbitabeli koostamise aluseks olid eelmisel tunnil raskusi valmistanud sõnade silbid. Sõnade ja silpide arv olenes sellest, kui palju tegid õpilased lugemisel vigu. Silbid paigutati tabelisse segamini ning neid loeti vasakult paremale ja paremalt vasakule ning jätkati lugemist ülevalt alla ja alt üles. Selliselt toimus lugemine viis korda või seni, kuni õpilane ei eksinud silpide lugemisel, kuid mitte kauem kui viis minutit.

Neljandaks ülesandeks oli uue teksti lugemine. Selles ülesandes luges õpilane esimesel korral iseseisvalt, et õpetaja saaks fikseerida eksimused.

Valesti loetud sõnu ja antud sõnade silpe kasutasin järgmise tunni esimese harjutuse koostamisel. Seejärel luges sama teksti õpetaja õpilasele ette ning kolmandal korral luges taas õpilane ning õpetaja parandas, kui õpilane ise ei märganud viga. Sellele ülesandele järgnes lauamäng.

Lauamäng on valmistatud pusle põhimõttel. Mängu põhimõte: mängu saab kasutada silpide lugemise harjutamiseks. Silbid saab omavahel ühendada ja harjutada nende lugemist sama süsteemi alusel, nagu seda tehakse töölehtedel. Mängijad jagavad tükid omavahel võrdselt. Esimene tükk asetatakse lauale pimesi.

Järgnes kordamööda tükkide lisamine, selliselt, et tekiks sõna. Kui tekkis sõna, millel puudub tähendus, siis arutati, mida selline sõna võiks tähendada ning kas veel mõne silbi lisamisel võiks tekkida tähenduslik sõna. Lõiminguks võõrkeelega võib arutada ka seda, kas tekib sõna, mis omab tähendust mõnes muus keeles.

Mäng lõppes, kui enam ei õnnestunud moodustada ühtegi sõna. Edasi moodustati saadud sõnadega lauseid selliselt, et tekiks jutuke. Sõnu võis antud mängus moodustada selliselt, et uusi tükke sai lisada eelnevatele paremale või vasakule ning üles või alla (Lisa 4).

Silbipusle detailide sisu, tükkidel olevad silbid uuenesid vastavalt uurimispäevikust saadud infole, ehk lüüsin silpe sõnadest, mis valmistasid eelmistes harjutustes raskusi.

Rühmatundides lugesid õpilased üksteisele ette lõike tekstidest, mis neile harjutusperioodil kõige enam meeldisid. Sellele järgnes lauamäng, mängiti samadel alustel nagu individuaalses tunnis. Mõnel korral lisandus ka silbi bingo, mille koostasid 2017.a uuringu käigus lähtudes NMI metoodikast.

Lugemistundidele järgnes lugemissoravuse hindamine “ühe minuti lugemise” meetodil. Saadud tulemusi võrdlesin esimese hindamise tulemustega.

Tegevusuuringu lõpus valmistasin silbipusle (Lisa 4) 3 mm vineerist masinal Epilog Zing 16 Laser (joonis 3). Masin graveerib puidule, plastikule, klaasile ja anodeeritud alumiiniumile. Antud masinal on võimalik lõigata kuni 6 mm puitu ja plastikut.



Joonis 3. Epilog Zing 16 laser. <http://sesoma.ee/seadmed/epilog-zing-laser-series/>

TULEMUSED

Tegevusuuringu käigus valmis uus õppemäng Silbipusle ning töölehtede kogumik, mille koostamisel lähtusin iga õpilase individuaalsetest oskustest arengust ja vajadustest. Mehhaanilist lugemisoskust omavatele õpilastele õppematerjali koostamisel on vajalik kohandada harjutused lugemisel raskusi tekitanud sõnadest (Huemer jt 2010). Töölehtede koostamine toimus paralleelselt harjutuste kasutamisega, kuna eelmises tunnis kasutatud tekstid olid alati seotud järgnevatega.

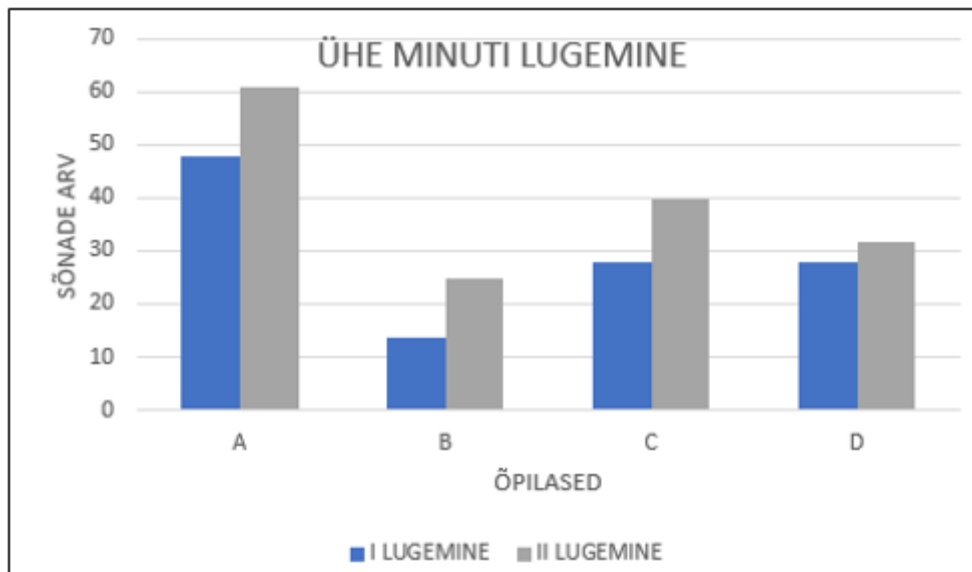
Lugemist hindasin harjutusperioodi alguses (oktoober 2019) ning harjutusperioodi lõpus (aprill 2020). Kriteeriumid, mille abil lugemissoravust hindasin, olid: loetud sõnade arv, korduvalt loetud sõnad (õpilane parandas oma vea ise) ning vigaselt loetud sõnad, mida õpilane ei parandanud. Sarnaselt hindasid õpilasi Soome uurijad, kes viisid läbi NMI lugemissoravuse uuringuid ning ka mina oma eelmises uuringus. (Huemer jt, 2010; Kõrvas 2017)

Õpilane A luges esimesel korral ühe minuti jooksul 48 sõna ning eksis 6 korral, antud vigu õpilane ise ei parandanud. Harjutusperioodi järgselt luges ta 61 sõna ühe minuti jooksul ning tegi 6 viga.

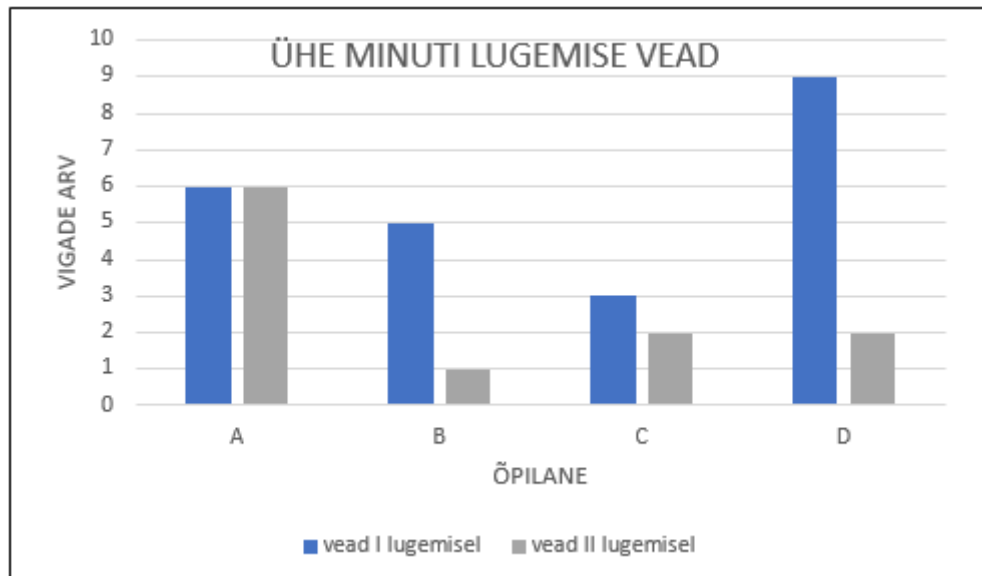
Õpilane B luges esimesel korral ühe minuti jooksul 14 sõna ning eksis 7 korral, ise parandas 2 viga. Harjutusperioodi järgselt luges 27 sõna, vigade arv, mida õpilane ise ei märganud, oli 1.

Õpilane C luges esimesel korral 28 sõna ühe minuti jooksul ning tegi 3 viga. Harjutusperioodi järgselt luges 40 sõna ning eksis 2 korral.

Õpilane D luges esimesel korral 28 sõna ühe minuti jooksul ning eksis 9 sõna lugemisel, ühtegi viga ei parandanud õpilane ise. Harjutusperioodi järgselt luges õpilane D 32 sõna ühe minuti jooksul ning tegi 3 viga (Joonis 4 ja 5).



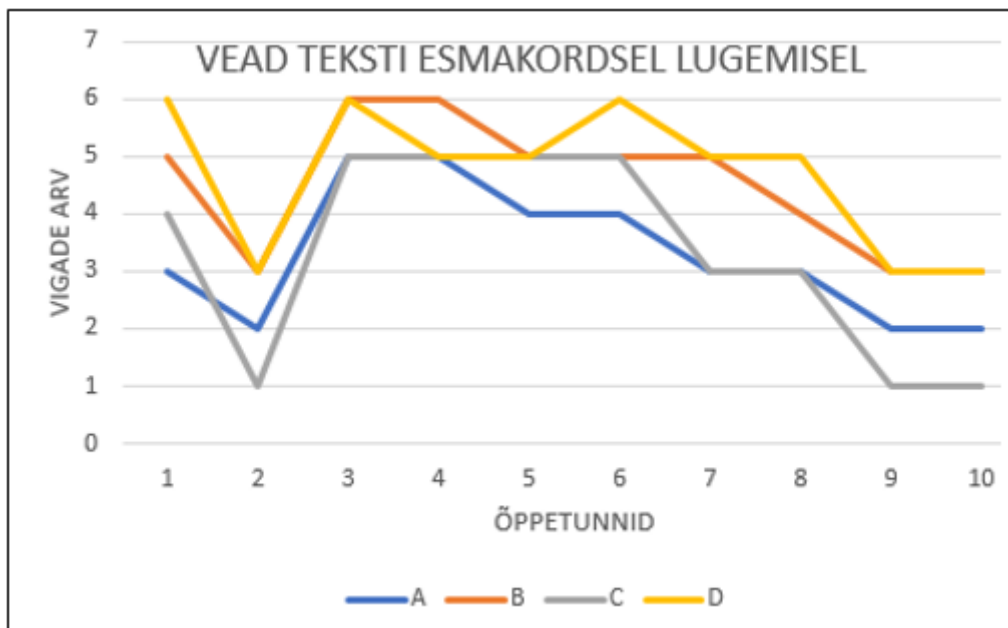
Joonis 4. Ühe minuti lugemise tulemused.



Joonis 5. Ühe minuti lugemisel tehtud vead.

Valesti loetud sõnade sisu ning nende arv teksti esmakordsel lugemisel muutus õpilastel erinevalt, kuid vähenes viimaseks tunniks kõigil õpilastel.

Õpilane A tegi teksti esmakordsel lugemisel tundides kaks kuni viis viga. Õpilase B tegi teksti esmakordsel lugemisel tundides kolm kuni kuus viga. Õpilase C tegi teksti esmakordsel lugemisel tundides üks kuni viis viga. Õpilase D tegi teksti esmakordsel lugemisel tundides kolm kuni kuus viga (joonis 6).

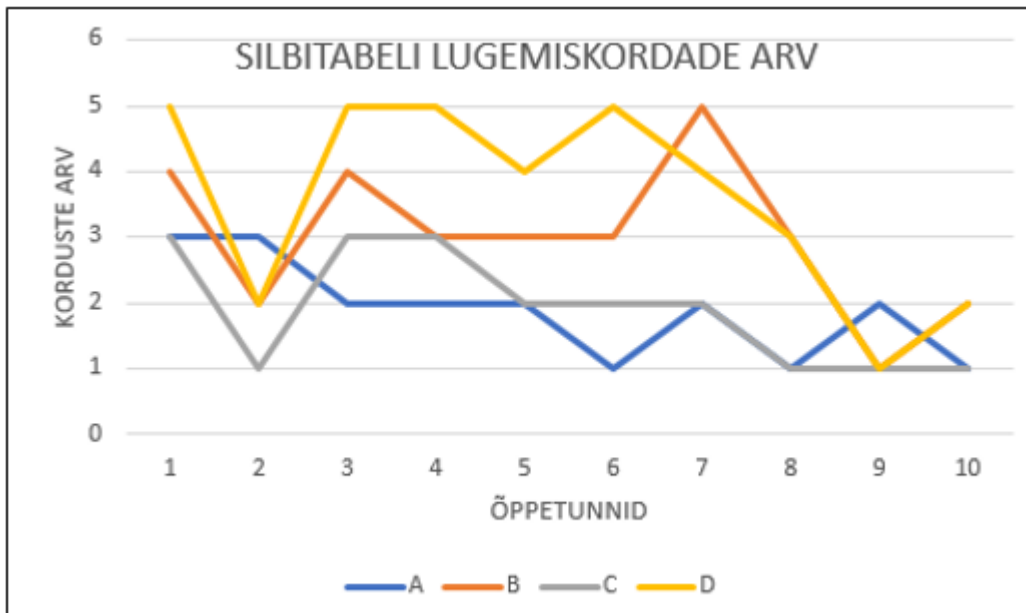


Joonis 6. Õpilaste vead teksti esmakordsel lugemisel.

Valesti loetud sõnu kasutasin järgmisel tunnil esimese harjutuse koostamisel. Viimastes tundides tuli sõnu laenata ka eelmistest tundidest, kuna valesti loetud sõnade hulk vähenes. Esimesel tunnil eksisid õpilased erineva raskusega sõnades nagu näiteks: punane, tulele, hambauk, kokkusattumus jne. Sarnaseid vigu tegid kõik õpilased. Kümnendal tunnil eksiti vaid keerulisemates sõnades nagu tütarlapse, vokirataste, selsamal.

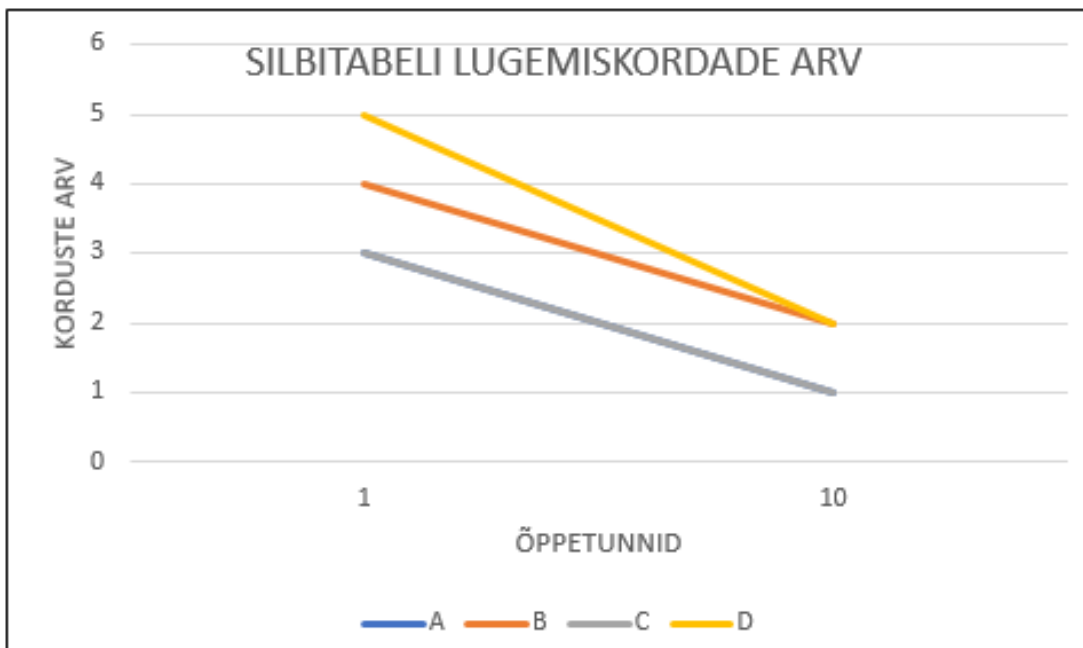
Silbitabeli harjutust loeti kõige aeglasemalt, kuna antud harjutuses on vaja samu silpe lugeda korduvalt ning sõnu moodustamata. Selle harjutuse sooritamisel olid õpilased kõige enam negatiivselt meelestatud ning vajasis motiveerimist.

Õpilase A silbitabeli lugemiskordade arv oli vahemikus üks kuni kolm. Õpilase B silbitabeli lugemiskordade arv oli vahemikus üks kuni viis. Õpilase C silbitabeli lugemiskordade arv oli vahemikus üks kuni kolm. Õpilase D silbitabeli lugemiskordade arv oli vahemikus üks kuni viis (joonis 7).



Joonis 7. Silbitabeli lugemiskordade võrdlus.

Vaatamata sellele, et ülesandes tehti algselt palju vigu ning selle sooritamiseks kulus palju aega, on ka antud harjutuse võrdluses tulemused väga head. Korduste arv vähenes poole võrra (joonis 8).



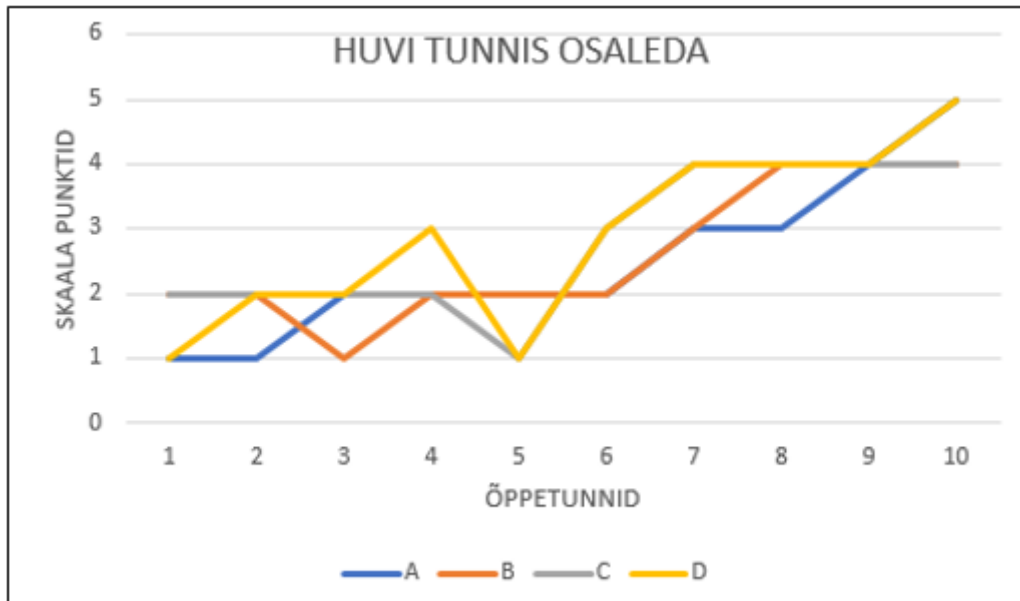
Joonis 8. Silbitabeli võrdlus 1. ja 10. õppetund.

Silbipusles leidsid õpilased kolmel esimesel tunnil põhiliselt lihtsamaid kahesilbilisi sõnu nagu: pada, padi, kama, kala, tuba, saba, naba jne. Igal järgneval tunnil muutusid sõnad erinevamaks, õpilaste leitud sõnad ei kattunud enam nii mitmel korral. Neljandal ja viiendal tunnil kordusid sõnad: vares, saabas, tibu, siilike, pada, säga, väga. Kaheksandast tunnist alates oli õpilastega kokkulepe, et otsime loomi. Kõige rohkem kordusid: jänes, mäger, koer, karu, ilves. Alates seitsmendast tunnist sobitasid õpilased kokku ka silpe, millest ei moodustunud teadaoleva tähendusega sõna, näiteks: tajäger, pabas, nanes. Lausete moodustamine oli õpilastele kõige raskem ning enamasti suutsid õpilased moodustada vaid lihtlauseid.

Edaspidiseks oli oluline teada, kas õpilastel on huvi lugemistundides osaleda. Õpilaste huvi lugemistegevuste vastu hindasin skaalal 1–5. Kõige madalama punkti korral puudus õpilasel huvi, ta väljendas pahameelt, jälgis kella ning püüdis tegeleda kõrvaliste tegevustega (võitis vihikut, sodis pliatsiga lauda jne). Kahel õpilasel esines tihti trotslikkust, nad keeldusid tegevustest ning käitusid häirivalt. Õpilased kasutasid lugemistunni iseloomustamisel sageli väljendeid: „ma ei oska, see on liiga raske“, „ma olen väsinud“, „need on imelikud ülesanded“, „ei taha sama asja uuesti lugeda“.

Skaala keskmise ehk kolme punkti tase oli õpilase tavapärase koolitunniga võrreldav huvi tegevuste vastu. Kuna õpilased olid mulle varasemalt tuttavad, sain seega tuua sisse võrdluse koolitunniga. Kõige enam püsisid õpilased skaalas kaks punkti, kus meelestatus oli pigem ükskõikne, ehk õpilane tegi kaasa, kuid vajab korduvalt selgitust, miks selline harjutamine on kasulik. Sellisel perioodil kasutasid õpilased tundide kohta kõige enam väljendeid: „ema ütles, et pean“, „kui sa ütled, et hakkab siis lugema“, „tegelikult raamatud ei huvita eriti“, „harjutan, et paremaid hindeid saada“. Huvi tõstmiseks pidin tegema kohandusi. Silbipusle kasutamine andis võimaluse teha muudatusi tunni ülesehituses. Kasutades silpide lugemist mänguna, mitte paberil, aitas see motiveerida õpilast raskemate harjutuste sooritamisel.

Harjutusperioodi teises pooles hakkas huvi tõusma (joonis 9), kuna oskuste paranedes muutusid ka hoiakud. Viimastel tundidel soovisid õpilased pikemaid tegevusi ning mõnel korral ka avaldati soovi kodus harjutada. Õpilased hakkasid juba koolipäeva hommikul küsima: „kas täna tund toimub“, „kas täna teeme kauem“, „kas ma võin kodus ka sama tundi emaga teha“, „mängime koolitunnis ka silbipuslet“.



Joonis 9. Huvi tunnis osaleda.

Lugemistundide järgselt vastasid õpilased Google Forms keskkonnas koostatud küsimustikule. Küsitluse tulemused näitasid, et kahele õpilasele meeldis tundides osaleda ning kaks ei osanud oma seisukohta täpsustada. Tundides kasutatud silbipuslet pidasid huvitavaks kolm õpilast ning üks arvas, et mäng on igav. Lugemispalad, mida tundides kasutasin olid kolme õpilase arvates kerged, ühe õpilase arvates olid tekstid rasked. Lugemistundide mõju kohta oma lugemissoravusele vastas kaks õpilast kahtlevalt, üks arvas, et oli kasu, ning ühe õpilase arvates on tundides osalemist palju kasu. Edaspidi soovis vähemalt kord nädalas osaleda kaks õpilast ning kaks õpilast oli kahtleval seisukohal. Kahe õpilase soovil on jätkatud tundide läbiviimist ka koduõppe ajal, kasutades selleks Zoomi keskkonda.

ARUTELU

Käesoleva magistritöö eesmärgiks oli koostada mänguline õppematerjal, mis toetab lugemissoravuse arengut erinevas vanuses lugemiskusega õpilastel ning teada saada milline on antud materjalide kasutamisel lugemissoravuse muutus ja kuidas muutub laste huvi lugemistegevuste vastu.

Eesmärgi saavutamiseks viisin läbi tegevusuuringu, mille käigus kasutasin silbipusle prototüüpi. Prototüübi kasutamisel selgus, milliseid silpe lisada, ning see aitas kaasa põhimaterjali otstarbekale kasutamisele. Valmis Silbipusle koosneb viiekümnest detailist.

Õppematerjale ette valmistades tutvusin eelnevalt põhjalikult lugema õpetamist ning lugemissoravust käsitlevate teoreetiliste materjalide ja uuringutega (Lerikkanen, 2007; Takala & Kontu, 2008; Salmi, Huemer, Heikkilä & Aro 2013; Lukanenok 2016; Kõrvas 2017; Aalto jt, 2019). Lugemissoravuse arengu spetsiaalset toetamist on otstarbekas alustada siis, kui üldlevinud meetodiga ei ole õnnestunud lugemisoskuse arengut piisavalt toetada (Salmi, Huemer, Heikkilä, & Aro, 2013). Pidades silmas eelnevaid uuringuid ja teoreetilist tausta toimusid kohandused ka tegevusuuringu vältel, kuna võtsin kasutusele eelneval korral loetud võõra teksti lugemisel tehtud vead.

Uurimisküsimustele otsisin vastuseid lugemistundide käigus, kus õpilase juhendamine toimus silbimetoodika põhimõtteid kasutades. Tunnid toimusid ajavahemikus november 2019 – märts 2020, iga õpilane osales individuaalses lugemistunnis üks kord nädalas kokku kümnel korral.

Harjutuste ebatavaline süsteem oli õpilastele võõras ning õpilased ei uskunud, et selline harjutamine üldse vajalik oleks. Alates kolmandast tunnist muutus harjutamine tulemuslikumaks ning tegevuses osaleti meelsamini. Valesti loetud sõnade ning silbitabelite lugemise korduste arv hakkas langema, kui õpilase huvi tegevuses osaleda tõusis. Peale kuuendat tundi oli näha, et vigade arv lugemisel vähenes kõigil õpilastel ning langus püsis uuringu lõpuni. Sellest lähtuvalt saab järeldada, et pikaajaline harjutamine toob paremaid tulemusi.

Samale järeldusele jõudsid ka NMI uurijad ning sarnaseid järeldusi sain teha ka oma 2017.a uuringu tulemuste põhjal. Harjutusperioodi lõpus ei eksinud õpilased enam nende sõnade lugemisel, kus tehti vigu esimesel kolmel tunnil ning õpilased suutsid ise parandada ka keerulisemaid vigu, lugedes sõna ise korduvalt. Võrreldes õpilaste tulemusi on näha, et tempo muutus kolmel õpilasel sarnaselt kiiremaks. Õpilased lugesid harjutusperioodi järgselt ühe minuti jooksul ligi kolmteist sõna rohkem, kui enne harjutusperioodi. Vigade arv muutus aga samas väga individuaalselt. Ühe õpilase tempo muutus vähe, kuid vigade arv langes võrreldes teiste õpilastega rohkem.

Seega saab öelda, et silbipusle kasutamine annab õpetajale võimaluse olla paindlik lugemistunni kavandamisel. Võrreldes sõnu, mida õpilased leidsid esimesel ja milliseid viimastel tundidel, võib täheldada, et õpilaste sõnakasutus ja silpide automaatne äratundmine muutus olulisel määral paremaks. Viimastel tundidel ei kartnud õpilased enam eksida ning kokku sobitada ka silpe, milledest ei moodustunud arusaadavaid sõnu. Sellistele sõnadele uute tähenduste leidmine oli meeleolukas.

Uuringu käigus õpilaste arengut jälgides saab öelda, et silbimetoodikat kasutades lugemiskusega õpilaste toetamisel on lugemissoravuse arengus toimunud olulised muutused. Sarnased tulemused sain ka oma 2017.a tehtud uuringus, kus osalesid kolm aastat vanemad õpilased. Tuginedes Soome uurijatele võib öelda, et antud metoodika kasutamine on efektiivsem, kui toetamine toimub paralleelselt koolis ja kodus. See toetab ka huvi tegevuse vastu. Tegevusuuringu alguses oli õpilase huvi lugemistundides osalemise vastu väga madal. Palju vastakaid küsimusi tekitas silbitabeli lugemine ning ühe teksti lugemine korduvalt. Silbitabeli lugemise tegi vastuvõetavamaks, kui kasutati tabeli koostamisel Silbipusle detaile.

Peale viiendat tundi hakkasid õpilased ise huvi tundma järgneva tunni toimumise vastu, mis näitab, et paindlik ja läbimõeldud süsteem ülesannete koostamisel on oluline osa õpilase oskuste arendamisel ja koos sellega tõuseb ka motivatsioon ning huvi lugemistegevuste vastu. Toetudes küsitluse tulemustele saame öelda, et õpilaste huvi lugemistegevuste vastu tõusis märgatavalt.

Minu uuring tugines olulisel määral NMI metoodikale, mille kasutamist olen näinud Soome koolis praktiliselt olles 2017.a ja 2020.a, samuti olen ühel korral läbi viinud tegevusuuringu antud metoodikat kasutades.

Käesolevas uuringus olen juurde lisanud olulise osana mängu ning koostanud töölehed, mida kohandades on võimalik toetada erinevas vanuses lugemiskeskusega õpilasi.

Eripedagoogina koolis näen, et õpiraskustega õpilaste lugemissoravus on halb. Eesti eriõpetuses puudub selle oskuse arendamiseks süstemaatiline meetodika. Kui laps ei loe soravalt, siis ei mõista ta teksti sisu, see aga pärsib kõigis ainetes õpitava info omandamist. Seega oli soov leida ja välja töötada meetodika, mis toetaks lisaks lugemissoravusele ka õpilase teisi õpioskusi ning aitaks alal hoida õppijate huvi ja soovi lugemisega tegeleda. Oluline oli kasutada uusi oskusi tehnoloogia vallas ning sellest lähtuvalt tuli idee koostada silbipusle ning lisada ka töölehed, mida kasutades on võimalik toetada erinevas vanuses lugemiskeskusega õpilasi. Uuringu käigus osalesid õpilased individuaalsetes tundides, kus kasutasin ettevalmistatud silbipusle prototüüpi ning täiendasin töölehti. Õppetegevuse meetodika tugineb NMI kogumikule: „*KUMMI 10. Tavoitteena sujuva lukutaito - Teoriaa ja harjoituksia*“ (Salmi jt, 2013), mille sobivust eesti keelega uurisin oma bakalaureusetöös 2017.a. Uuringus selgus, et antud meetodikat kasutades ja silbipuslega kombineerides paranes õpilaste lugemissoravus.

Oluline on jälgida, et tekstid on jõukohased ning tempo sobiv. Positiivse tulemusena on näha, et õpilaste huvi lugemistegevuste vastu on tõusnud. . Edaspidi tasuks mängu kasutamise võimalusi testida laiemalt ning kaasata ka lugemiskeskusteta lapsi, kelle lugemissoravust see mäng samuti võiks toetada.

TÄNUSÕNAD

Soovin tänada kõiki, kes toetasid mind selle magistr töö tegemisel. Eriti soovin tänada õpilasi ja nende vanemaid, kes olid nõus uuringus osalema. Samuti soovin tänada kolleege, kes olid toeks tehniliste lahenduste leidmisel. Eriliselt soovin tänada oma juhendajaid toetuse ja innustuse eest.

Lihlitsents

Lihlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Katrin Kõrvas, annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihlitsentsi) minu loodud teose

SILBIPUSLE KASUTAMISE VÕIMALUSED LUGEMISRASKUSEGA ÕPPIJA ARENGU TOETAMISEL,

The Possibilities of Using a Syllable Puxxle for Supporting a Learner with Reading Difficulties,

mille juhendaja on Maria Jürimäe, MA, õppekavateooria assistent/ peaspetsialist, TÜ ja Kadi Lukanenok, MA, eripedagoogika lektor, Tallinna Ülikool,

reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.

2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.

3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

4. Kinnitan, et lihlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Katrin Kõrvas

18.05.2020

KASUTATUD KIRJANDUS

Aalto, E., Heikkilä, R., Järvenoja, M., Kuosmanen, M., Lehtinen, A., Lerkkanen, M.-K., Luokomaa, S., Mononen, S., Mustonen, S., Nousiainen, T., Raittila, T.-L. & Saario, J. (2019). *LUKILOKI – Virtaa ja välineitä luku- ja kirjoitustaidon ohjaamiseen*. Kieli, koulutus ja yhteiskunta, 10(6). Saatavilla: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-lokakuu-2019/lukiloki-virtaa-javalineita-luku-ja-kirjoitustaidon-ohjaamiseen> (<https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-jayhteiskunta-lokakuu-2019/lukiloki-virtaa-ja-valineita-luku-ja-kirjoitustaidon-ohjaamiseen>)

Ahvenainen, O., Holopainen, E. (1999). *Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Teoreettista taustaa ja opetuksen perusteita*. Jyväskylä: Kirjapaino Oma Oy.

Dana, N. F. (2016). *Süvitsi tegevusuuringust. Uuriva õpetaja teejuht*. Tartu Ülikooli Kirjastus.

Düsleksia (s.a). *Eesti logopeedide ühing*. Loetud aadressil <https://www.elu.ee/>

Eklund, K., Salmi, P., Polet, J., & Aro, M. (2013). LukiMat-Oppimisen arviointi: Lukemisen ja kirjoittamisen tuen tarpeen tunnistamisen välineet 2. luokalle. *Tekninen opas. Niilo Mäki Instituutti*. Jyväskylä, Finland: Niilo Mäki Instituutti.

Frith, U. (1999). *Paradoxes in the definition of dyslexia*. *Dyslexia*, 5(4), 192-214. https://www.researchgate.net/profile/Uta_Frith/publication/32888537_Paradoxes_in_the_definition_of_dyslexia/links/5bb1eb2345851574f7f3a7e4/Paradoxes-in-the-definition-of-dyslexia.pdf

Heikkilä, R., Aro, M., Närhi, V., Westerholm, J., & Ahonen, T. (2016). *Edistääkö tavuharjoittelu lukemisen sujuvuutta? : tietokonepohjainen harjoittelukokeilu tois- ja kolmasluokkalaisilla heikoilla lukijoilla*. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti : NMI-bulletin, 26 (4), 11-21. Jyväskylä Ülikool.

Hint, M. (1978). *Häälikutest sõnadeni*. Tallinn: kirjastus Valdus.

Hudson, D. (2019). *Spetsiifilised õpiraskused. Mida oleks õpetajal tarvis teada*. Tartu: Kirjastus Studium.

- Huemer, S. (2009). *Training reading skills: Towards Fluency*. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research*, 360. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Huemer, S., Aro, M., Landerl, K. & Lyytinen, H. (2010). *Repeated reading of syllables among Finnish-speaking children with poor reading skills*. *Scientific Studies of Reading*, 14, 317–340
- Huemer, S., Aro, M., Landerl, K. & Lyytinen, H. (2010). *Repeated reading of syllables among Finnish-speaking children with poor reading skills*. *Scientific Studies of Reading*, 14, 317–340.
- Häidkind, P., Schults, A., Pals, K. (2018). *3-4 aastaste eesti laste üldoskuste tase kolme hindamisvahendi alusel*. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, nr 6(1), 2018, 179–214
<https://doi.org/10.12697/eha.2018.6.1.08>
- Jakobson, K.R. (1867). *Uus Aabitsaraamat, kust wiiekümne pääwaga lugema ja kirjutama wõib õppida*. [Uus Aabitsaraamat, kust wiiekümne pääwaga lugema ja kirjutama wõib õppida](#)
- Jürimäe, M. (2003). *Lugema õpetamise metoodika*. Pärnu: Künnamees.
- Kaalep, H. J., & Muischnek, K. (2002). *Eesti kirjakeele sagedussõnastik*. Tartu Ülikool.
- Kalmus, V., Masso, A., Linno, M. (2015). *Õpibaas SAMM. Kvalitatiivne sisuanalüüs*. Külastatud aadressil- <http://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalyys>
- Karlep, K. (1998). *Kõne ja keele uurimine ning emakeele didaktika*. AFinLAN vuosikirja 1998. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisu no. 56. Jyväskylä. s. 159–170.
<https://journal.fi/afinlavk/issue/view/4201>
- Karlep, K. (1999). *Emakeele abiõpe I*. Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Karlep, K., Kontor, A., Vihm, E. (2010). *Aabits*. Tallinn: Kirjastus Studium.
- Kiveste, T. (1996). *Sõnade liigendamise oskused tavakoolis 1. -4. klassi õpilastel*. (Lõputöö). Tartu Ülikool. Loetud aadressil: <https://dspace.ut.ee/handle/10062/63659>
- Kõrvas, K (intervjueeriija) & Salmi, P (intervjueeritav). (2017). *PhD Paula Salmi*. [materjal intervjueeriija erakogust]. [2017, veebruar 10]
- Kõrvas, K. (2017). *Lugemissoravuse arendamine lugemiraskusega õpilastel*. Developing reading fluency among students with dyslexia. (Balakaureusetöö). Tallinna Ülikool. Tallinn, Estonia.

Laurimäe, L. (2018). *Lugemisraskusega lapse tugi Soome koolis. Supporting Children with Reading Disability at Finnish School*. Tallinna Ülikool. Tallinn, Estonia. Loetud aadressil: <https://www.etera.ee/zoom/45321/view?page=1&p=separate&search=laurim%C3%A4e&tool=search&view=231,583,2220,945>

Lerikkanen, M. K. (2006). *Lukemaan oppiminen ja opettaminen esi-ja alkuopetuksessa*. WSOY Oppimateriaalit.

Lerikkanen, M. K., Poikkeus, A. M., Ahonen, T., Siekkinen, M., Niemi, P., & Nurmi, J. E. (2010). Luku-ja kirjoitustaidon sekä motivaation kehitys esi-ja alkuopetusvuosina.[The development of literacy skills and motivation during kindergarten and early primary grades]. *Kasvatus [Education]*, 41, 116-128.

Lukanenok, K. (2016). *Lugemissoravuse arendamine*. [Esitlusmaterjal]. Koolitus.

06.12.2016. Tallinn.

Männamaa, I., Komsaare, A., & Leijen, Ä. (2016). Haridusliku mängu mõju osalejate akulturatsioonihoiakutele. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri. Estonian Journal of Education*, 4(2), 223-248.

Peltomaa, K. (2014) "Opinkohan mä lukemaan?" *Lukivaikeuksien tunnistaminen ja kuntouttaminen alkuopetusvaiheessa*. "I wonder if I can learn how to read" (Doktortöö). Jyväskylä Yliopisto. Jyväskylä, Finland. Loetud aadressil: https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/42887/978-951-39-5586-1_vaitos08022014.pdf?sequence=1

Pisa raport (s.a.). *Innove*. Loetud aadressil <https://www.innove.ee/uuringud/pisa-uuring/>.

Rämmer, A. (2014) õpibaasist [SAMM](http://samm.ut.ee/valimid).Külastatud aadressil <http://samm.ut.ee/valimid>

Männamaa, I. (2019). Mängust ning selle abil õppimisest. *Kogumikus Kvaliteetsem teadushuviharidus* (89-99). Tartu: SA Eesti Teadusagentuur.

DOI: <https://doi.org/10.23680/diss/005>

Salmi, P., Huemer, S., Heikkilä, R., Aro, M. (2013). *Tavoitteena sujuva lukutaito-Teoria ja harjoituksia*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituuti.

Strateegia „Eesti 2035“ (s.a). Riigikantselei. Loetud aadressil <https://www.riigikantselei.ee/et/Eesti2035>

Takala, M. Kontu, E. (2008). *Luki-vaikeudesta Luki- taitoon*. Helsinki: Helsinki Yliopisto.

Õunapuu, L. (2014). *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Võgotski, L.S. (1933). *Mäng ja selle roll lapse vaimses arengus*. Allikas: 1933. aastal Leningradi Riiklikus Pedagoogilises Instituudis peetud loengu ära kiri. A.I. Herzen. Loetud aadressil: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-28/>

LISAD

1.5 Lisa 1. Informeeritud nõusolek

Magistritöö pealkiri: LUGEMISSORAVUSE ARENGU TOETAMINE KOMBINEERITUD METOODIKATEGA.

Uuringu eesmärk: Arendada lapse lugemisoskust silbimethodika abil, analüüsida lugemisoskust enne ja pärast harjutamist.

Saada teada:

Milline on (lugemiskustega õpilaste) lugemissoravuse muutus silbimethodika kasutamisel?

Kuidas muutub (lugemiskustega õpilaste) huvi lugemistegevuste vastu silbimethodika kasutamisel?

Olen aru saanud uuringu eesmärgist, mida on mulle eelnevalt tutvustatud ning saanud võimaluse küsida uuringu kohta mind huvitavaid küsimusi. Annan loa oma lapsel uuringus osaleda ning olen teadlik, et võin uuringus osalemisest loobuda mistahes ajahetkel ilma, et peaksin oma loobumise põhjusi selgitama.

Uuringu käigus kogutud andmeid kasutatakse uuringu raporti koostamisel, publikatsioonides ja konverentsiettekannetes. Uuringu käigus kogutud andmeid ei seostata konkreetse lapsega, vaid temaga seonduvalt illustreeriva materjalina. Nõustun andmete kasutamisega edasises uurimistöös.

Allkirjad

Lapse nimi :

Lapsevanema nimi:

Kuupäev:

Allkiri:

Olen lapsevanemaga läbi arutanud uuringuga seonduva info ning võin kinnitada, et uuritava lapsevanem on sellest aru saanud.

kontaktandmed

Magistrant: Katrin Kõrvas

Kontaktandmed: katskorvas@gmail.com

1.6 Lisa 2. Õppematerjali kogu (juhend ning I ja II tund)

I tund

Õpetajale:

Ülesanne nr 1. lausete lugemine; silpide leidmine.

- a) Õpilane loeb etteantud laused, õpetaja ei sekku;
- b) Kui lugemisel esines vigu, loeb õpetaja laused õpilasele ette;
- c) Õpilane loeb laused uuesti, vajadusel õpetaja parandab;
- d) Õpilane peab leidma tekstist etteantud silbid ja need värvima.

Ülesanne nr 2. Silbitabel. NB! Juhenda õpilast, et siin ei ole eesmärk lugeda kokku sõnu.

- a) Õpilane loeb silpe vasakult paremaja-paremalt vasakule ning ülevalt alla ja alt üles, kõik read;
- b) õpetaja jälgib ja eksimuse korral parandab;
- c) Kui esineb rohkem, kui kolm eksimust korratakse lugemist vähemalt kolm korda, kuid mitte kauem, kui 5 minutit..

Ülesanne nr 3. Õpilane loeb teksti nr 1 (tekstid eraldi dokumendis).

- a) Õpilane loeb etteantud võõrast teksti;
- b) Õpetaja jälgib ning märgib üles valesti loetud sõnad (need sõnad on järgmise tunni ül 1 aluseks),
- c) Õpetaja loeb teksti õpilasele ette,
- d) Õpilane loeb teksti uuesti, vajadusel õpetaja parandab vead.

Ülesanne nr 4. Lauamäng.

ÕPILASELE

Ülesanne 1. Loe laused. Leia sõnadest need silbid ja värvi roheliseks PA; PU; NE.
Pane pada tulele. Pane padi voodisse. Punu pajale punane padi. Paita punast paksu kassi. Pajas podiseb puder kassile.

Ülesanne 2. Loe silpe vasakult paremale ja paremalt vasakule, loe silpe ülevalt alla ja alt ülesse. Ära proovi kokku saada sõnu.

Pi	pa	da	di	ra
Da	pu	ne	ri	na
Ra	de	ti	da	pu

Ülesanne 3. Loe.

Elas kord väga uhke hiireke, kes leidis treppi pühkides juhuslikult ühe mündi. „Küll mul veab!“ ütles ta. „Mis ma selle eest ostan?“ ahjaa, ostan kommi. Ei, Kommi ei osta, sest need tekitavad mulle hambauke. Ma tean! Ma tean! Ma ostan juuste kinnitamiseks siidist lipsu.“ Ta läks siidist lipsu ostma, kui juhtus tee peal leidma veel teisegi mündi. Milline kokkusattumus!

Tekstid: Kaljurand, K. (Toim.) (2017) *Ennemuistsed lood*. Tallinn: Sinisukk.

II tund

Õpetajale:

Ülesanne nr 1. Sõnade lugemine ja silpide ühendamine.

- e) Õpilane loeb etteantud sõnad, juhendaja ei sekku;
- f) Kui lugemisel esines vigu, loeb õpetaja sõna õpilasele ette;
- g) Õpilane loeb sõnu uuesti, vajadusel õpetaja parandab;
- h) Õpilane peab ühendama silbikastis silbid selliselt, et eelnevalt loetud sõnad kokku saada.

Ülesanne nr 2. Õpilane loeb eelmisel korral loetud teksti uuesti, õpetaja fikseerib valesti loetud sõnad.

Ülesanne nr 3. Silbitabel. NB! Juhenda õpilast, et siin ei ole eesmärk lugeda kokku sõnu.

- d) Õpilane loeb silpe vasakult paremaja-paremalt vasakule ning ülevalt alla ja alt üles, kõik read;
- e) õpetaja jälgib ja eksimuse korral parandab;
- f) Kui esineb rohkem, kui kolm eksimust korratakse lugemist vähemalt kolm korda, kuid mitte kauem, kui 5 minutit..

Ülesanne nr 4. Õpilane loeb teksti nr 2.

- e) Õpilane loeb etteantud võõrast teksti;
- f) õpetaja jälgib ning märgib üles valesti loetud sõnad (need sõnad on järgmise tunni ül 1 aluseks),
- g) õpetaja loeb teksti õpilasele ette,
- h) Õpilane loeb teksti uuesti, vajadusel õpetaja parandab vead.

Ülesanne nr 5. Lauamäng.

ÕPILASELE

Ülesanne 1. Loe sõnu. Ühenda silbid, et saaksid samad sõnad, mida lugesid.

pühkides hambaauke kokkusattumus

tekitavad kinnitamiseks juhuslikult

Püh	kik	ku	te	ta	ke
Ni	ju	li	tu	ba	mus
sat	des	hus	ta	kin	seks
Au	vad	ham	ki	mi	kok
Na	kult	te	ki	ma	no

Ülesanne 2. Loe

Elas kord väga uhke hiireke, kes leidis treppi pühkides juhuslikult ühe mündi. „Küll mul veab!“ ütles ta. „Mis ma selle eest ostan?“ ahjaa, ostan kommi. Ei, Kommi ei osta, sest need tekitavad mulle hambaauke. Ma tean! Ma tean! Ma ostan juuste kinnitamiseks siidist lipsu.“ Ta läks siidist lipsu ostma, kui juhtus tee peal leidma veel teisegi mündi. Milline kokkusattumus!

Tekstid: Kaljurand, K. (Toim.) (2017) *Ennemuistsed lood*. Tallinn: Sinisukk.

Ülesanne 3. Loe silpe vasakult paremale ja paremalt vasakule, loe silpe ülevalt alla ja alt ülesse. Ära proovi kokku saada sõnu.

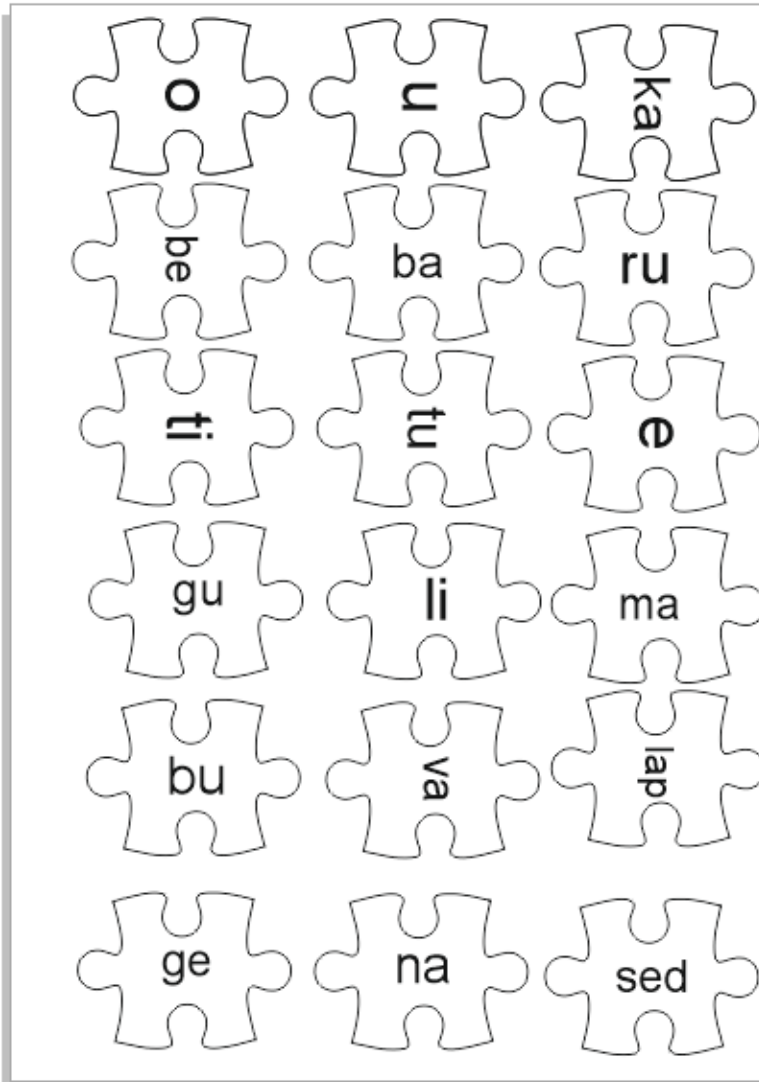
püh	ke	te	vad	kult
Ju	kok	sat	tu	mus
Ki	des	ju	li	hus
ham	ke	ta	mi	ni
ba	tu	mus	hus	pa

Ülesanne 4. Loe.

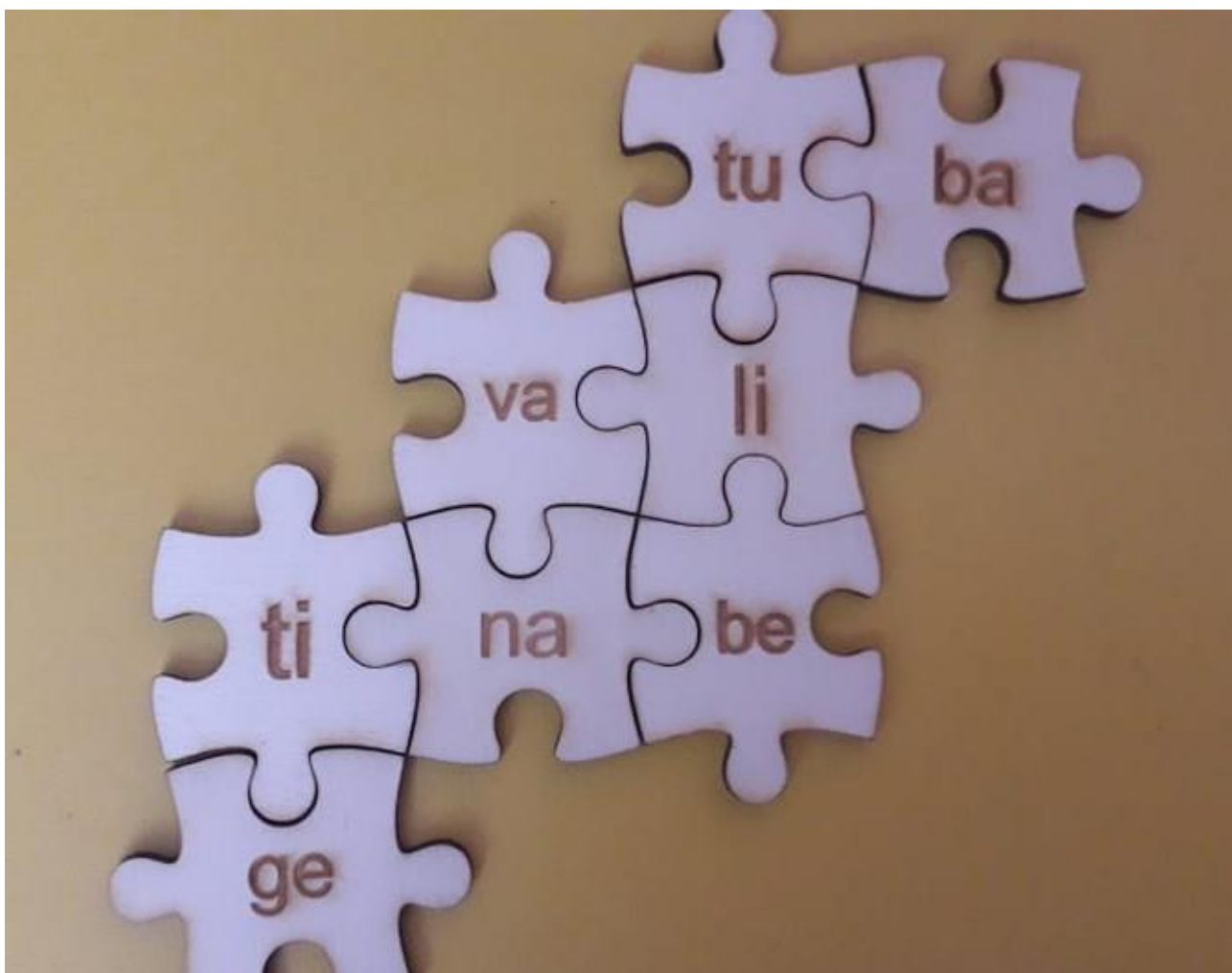
„Täna on minu õnnepäev! Selle mündi eest ostan kommi. Hea küll, mitte kommi. Ma tean, ma ostan endale uue kleidikese.“
Ja ta läks oma kahe mündiga poodi, ostis uue kleidi ja lipsukese juuste jaoks. Seejärel läks ta koju, pesi end puhtaks, kammis juuksed ära, pani uued riided selga ja istus uksele.

Tekstid: Kaljurand, K. (Toim.) (2017) *Ennemuistsed lood*. Tallinn: Sinisukk.

1.7 Lisa 3. Lauamäng



1.8 Lisa 4. Lauamängu mängimine



1.9 Lisa 5. Uurimispäevik I tund.

õpilane	Ülesanne 1	Ülesanne 2	Ülesanne 3	Ülesanne 4	Ülesanne 5 mäng	Meeleolu, motivatsioon	aeg
I tund ind						Skaala 1-5	
A	Eksis silbi leidmisel 3 korda-ei märganud ise viga, õpetaja suunamisel oskas parandada.	Eksis lugemisel-padi(pati)-parandas ise, punane(punase)-ei parandanud, podiseb(potisep)-ei parandanud ise.	Aeglaselt silpide lugemisel ei eksi, tempot tõstes eksib- da, ne-parandab ise.	Eksib- pühkides, hambaauke, tekitavad, kinnitamiseks-parandab kõik ise 2 korda uuesti veerides.	Mängida ei jaksa	Ei ole huvitav üldse, vaatab aknast välja, otsustab, peab väga palju tegelema motiveerimisega. Skaala 1	30 min
B	Eksis silbi leidmisel 2 korda-parandas ise	Eksis lugemisel-paita, podises-parandas ise	Luges 1 kord, ei eksinud, tempokas	Eksis- pühkides, hambaauke- ei märganud ise viga, kokkusattumus-3x proovis parandada, loobus. Pause ei tee, loeb mehaaniliselt.	Pada, padi, kadi, pane, kama, kala. Lauseid ei jaksanud teha.	Ei taha teha, trotslik, vaatab kella pidevalt, venitab pause meelega, ettepanek lõpetada varem ei meeldi-ootab lauamängu. Skaala 2	45 min
C	Silpide leidmisel ei eksi	Loeb laused veatult, kuid mehhaaniline. Peale õpetaja lugemist osad pausid õiged.	Ei eksi, suudab ka tempokalt kõik õigesti nimetada.	Eksib-juhuslikult, tekitavad-parandab kolmandal korral ise; hambaauke, kinnitamiseks- ei suuda ise parandada, loobub.	Ei jaks mängida	Passiivne, teeb, kuid on näha, et ei ole mõttega tegevuses. Suudab pingutada, kuni mänguni, siis ütleb, et kõht tühi. Skaala 2	30 min
D	Eksib silbi leidmisel 4 korda-õpetaja suunamisel, leiab vead.	Eksib lugemisel-tulele(tuleb)-ei paranda, punane(punase)-parandab ise, paita(pata)-parandab ise.	Aeglaselt tempos ei eksi, tempot tõstes vead- da, ri, de.	Igas sõna veeripeale kolmandat lauset, õpetaja loeb need laused ette, lõpetame.	Ei mängi	Trotslik, motivatsioon väga madal, ebaõnnestumised muudavad agressiivseks. Skaala 1	25 min
kokkuvõte	Kõik loevad mehhaaniliselt, puuduvad pausid koma ja punkti juures. Esinevad sarnased vead, korduste lugemine enamasti ebamugav ning ei motiveeri. Uus lähenemine tekitab ärevust. Kõigil oskused madalad ning motivatsioon lugeda puudub. Esineb palju trotslikkust ja pahameelt. Vanematele koju soovitud tekstide ette lugemine, kooslugemine, vaheldumisi lugemine (terminid selgitatud vanematele esimesel tunnil).						