

TARTU ÜLIKOOL  
HUMANITAARTEADUSTE JA KUNSTIDE VALDKOND  
EESTI JA ÜLDKEELETEADUSE INSTITUUT  
EESTI KEELE JA KIRJANDUSE ÕPETAJA ÕPPEKAVA

Katrin Jaanimets  
7.–8. KLASSI ÕPIRASKUSTEGA ÕPILASTE  
KUULAMIS- JA LUGEMISOSKUS

Magistritöö

Juhendaja kaasprofessor Helin Puksand

Tartu 2021

## SISUKORD

SISSEJUHATUS .....	4
1. KUULAMISOSKUS .....	8
1.1. Kuulamisoskuse psühholoogilised ja sotsiaalsed faktorid .....	8
1.2. Kuulamisoskuse kognitiivsed ja metakognitiivsed faktorid.....	9
1.3. Kuulamisoskus ja kuulamisliigid õppekavas .....	10
1.4. Kuulamisstrateegiad .....	11
2. LUGEMISOSKUS .....	13
2.1. Lugemisoskuse kognitiivsed ja metakognitiivsed faktorid .....	13
2.1.1. Tehniline lugemisoskus .....	14
2.1.2. Keeleline mõistmine ning selle tasandid .....	15
2.1.3. Metakognitiivsed oskused lugemisel .....	15
3. KUULATUD JA LOETUD TEKSTIDE MÕISTMINE VÕRDLUS .....	18
3.1. Põhioskused kuulatud ja loetud tekstide mõistmisel .....	19
3.2. Tekstide tüübid ja formaadid mõistmisoskuse mõjutajatena.....	21
4. UUURIMUSE METOODIKA .....	24
4.1. Valim .....	24
4.2. Mõõtevahendid .....	24
4.3. Protseduur.....	25
5. TULEMUSED .....	27
5.1. Kuulamiskatsete tulemused .....	27
5.1.1. Kuulamisteksti „Kahe venna lugu” analüüs 7-8. klass .....	27
5.1.2. Kuulamisteksti „Meile on antud kõik, mida vajame” analüüs 7.-8. klass	30
5.1.3. Kuulamiskatsete kokkuvõte 7.-8. klass. ....	33
5.2. Lugemiskatsete tulemused .....	35
5.2.1. Lugemisteksti „Väikese halli hiire toodud õnn” analüüs 7.-8. klass .....	35
5.2.2. Lugemisteksti „Kaks munka” analüüs 7.-8. klass.....	39
5.2.3. Lugemiskatsete kokkuvõte 7.-8. klass .....	42

6. KUULAMIS- JA LUGEMISTESTIDE VÕRDLUS 7.-8. kl .....	45
7. ARUTELU .....	50
KOKKUVÕTE.....	55
KASUTATUD KIRJANDUS .....	57
Listening and reading skills of 7th - 8th grade students with learning difficulties. Summary .....	66
Lisa 1. Kuulamisülesanne „Kahe venna lugu” ja sellele vastav küsimustik.....	68
Lisa 2. Kuulamisülesanne „Meile on antud kõik mida vajame” ja sellele vastav küsimustik .....	72
Lisa 3. Lugemisülesanne „Väikese halli hiire toodud õnn” ja sellele vastav küsimustik .....	75
Lisa 4. Lugemisülesanne „Kaks munka” ja sellele vastav küsimustik .....	79
Lisa 5. Kuulamis- ja lugemistekstide analüüs loetavusindeksi LIX määramiseks ....	82
Lisa 6. Uurimuses osalenud klasside punktide jaotus tekstide ning küsimuste kaupa. .....	83

## SISSEJUHATUS

Oma igapäevaelus puutume kokku väga erinevate suuliste ja kirjalike tekstidega – argivestlustega, tarbetekstidega, meediatekstidega, keerukate teabetekstidega. Samuti võime käsitleda tekstidena muusikapalasisid, kunstiteoseid, filme, raadio- ja telesaated jne. (Vardja 2011) Enamik teabest jõuab tänapäeval meieni audiovisuaalsel teel, mis nõuab head kuulamis- ja lugemisoskust. Kuulamise ja lugemise kaudu võtavad inimesed vastu suurema osa tekstimaailma sõnumitest. (Uusen 2002; Vardja 2011)

Kuulamisoskuse omandab laps tavaliselt juba enne kooliminekut ebateadlikult, lugemise õpetamine on aga peamiselt kooli ülesanne. Loetu mõistmist peetakse üheks olulisemaks pidepunktiks ja eelduseks koolis hakkama saamisel ning seda hinnatakse õppeaastate läbivalt. (Uusen 2002; Spörer, Brunstein 2009) Kuulamisoskuse teadlikule arendamisele pööratakse kahjuks vähem tähelepanu, seda eriti vanemates klassides, kus töö on trükitud tekstidega on suur osakaal (Diakidoy jt 2005). Brown (2011) peab üheks kuulamisoskuse kui omaette protsessi vähese uurimise põhjuseks selle seostamist rohkem teise keele omandamisega. Karlep (1999) aga pöörab tähelepanu faktile, et keeleüksuste ja nende analüüsiga tegeletakse koolides palju, sest kirjalik tekst esitatakse keeleüksuste kaupa, kõnesegmentide analüüsile koolides paraku eriti tähelepanu ei pöörata. Suulise kõne tajumise on ebateadlik, samuti näiteks kuulamisstrateegiate kasutamine (Namaziandost jt 2019).

Õpetajate jaoks on aga väga oluline teadvustada, mida kuulajad või lugejad teevad ning kuidas neid seeläbi efektiivsemalt õpetada. Mõned erinevused suuliste ja trükitud tekstide töötlemisel võivad olla kergesti nähtavad. Näiteks silmav lugemine (*skimming*) on teksti peamõtte leidmiseks hea strateegia, kuid kuulamisel ei ole see võimalik, sest kogu tekst pole kättesaadav. Taolised nähtavad erinevused võivad põhjustada vähem märgatavaid erinevusi tekstide tajumisel ja dekodeerimisel, mis mõjutavad mõistmise protsessi. (Lund 1991) Lisaks suuliste ja kirjalike tekstide töötlemise erinevusele toetavad õppimist teadmised jagatud osaoskustest, näiteks Gough, Hoover ja Peterson (1996) on leidnud, et vanemates klassides muutub loetud

teksti mõistmine nõrgemalt seotuks dekodeerimisega ning hakkab sõltuma rohkem keelelistest oskustest, mis on olulised ka kuulatud teksti mõistmisel. Wolf jt (2018) viitavad paljudele kakskeelsete ja ATH-ga lastega läbiviidud uurimustele, mille põhjal on selgunud, et neil on spetsiifilised probleemid just kuulatud tekstide mõistmisel. Taitelbaum-Swead jt (2019) kirjeldavad aga ATHga täiskasvanute raskusi suuliste instruksioonide, lausete mõistmisel, kuulumistaju kõrget läve ning ebatäpsust, kui kuulatud infot saadab taustamüra.

Võib öelda, et kogu maailmas, sh Eestis on kuulamis- ja lugemisoskust võrdlevalt vähe uuritud. Korman (2013) on võrrelnud 3. klassi õpilaste funktsionaalset kuulamis- ja lugemisoskust. Lund (1991), Park (2008), Diakidoy jt (2005) on keskendunud rohkem võõrkeele õppijate kuulamis- ja lugemisoskusele. Neuropsühholoogilisi uuringuid kuulamis- ja lugemisoskuse võrdluse kohta on samuti tehtud pigem vähe, eriti mis puudutab semantiliste representatsioonide tekkimist ajus kuulamise või lugemise ajal (Deniz jt 2019). Näiteks Deniz jt (2019) on kinnitanud nende identsust, st sõltumatust sensoorsest modaalsusest, kuid samas nimetanud kitsaskohana, et uuringud pole arvestanud keele semantilisi omadusi nagu: huumor, sarkasm, narratiivne info.

Veel vanemates klassides ilmnevad õpiraskustega õpilastel probleemid erinevate tekstide töötlemisel. Põhjused võivad olla erinevad, nt kognitiivsete oskuste arengu iseärasused, puudulik lugemistehnika, nõrgad keelelised oskused, piiratud sõnavara, samuti vähesed kogemused abistavate strateegiate valikuks ja rakendamiseks. Nimetatud faktorid võivad viia õpi- ja lugemismotivatsiooni languseni. Siinse töö uurimisprobleemina tuuakse välja õpilaste kuulamis- ja lugemisoskuse võrdse arendamise olulisus ning kombineerimise vajadus tekstide töötlemisel, toetamaks õppimist võimalikult igakülgselt.

Käesoleva töö eesmärk oli teada saada, kuidas verbaalselt või kirjalikult esitatud info mõjutab vastavalt kuulatud või loetud tekstide mõistmist põhikooli 7.-8. klassi kõnepuudega õpilastel.

Eelnevat arvesse võttes püüti vastust leida järgmistele uurimisküsimustele:

1. Millised küsimused valmistavad kuulatud ja loetud tekstide analüüsil rohkem raskusi ning mis aspektid võivad seda mõjutada?
2. Kuidas mõjutab teksti sisestusviis õpiraskustega 7.-8. klassi õpilaste võimet leida teksti peamõtet?
3. Millal on õpilased teksti analüüsil edukamad, kas pärast teksti kuulamist või lugemist?

Magistritöö teooria osa jaguneb kolmeks peatükiks. Esimeses peatükis analüüsitakse kuulamisoskust läbi seda mõjutavate psühholoogiliste, sotsiaalsete ning kognitiivsete ja metakognitiivsete tegurite. Tuuakse näiteid kuulamisliikidest ning võimalikest kuulamisstrateegiatest. Lühidalt analüüsitakse ka kuulamisoskuse osakaalu põhikooli riiklikus õppekavas.

Teises peatükis keskendutakse põhjalikumalt lugemisoskusele. Esmalt selle kognitiivsete faktoritele: tehnilisele lugemisoskusele ning keelelistele oskustele, misjärel tuuakse näiteid lugemisoskust mõjutavatest metakognitiivsetest oskustest. Nii esimeses kui ka teises peatükis rõhutatakse õpilaste taustteadmiste, kogemuste ja motivatsiooni arvestamist tekstide kuulamisel või lugemisel.

Kolmandas peatükis võrreldakse kuulatud ja loetud tekstide mõistmist varasematele uurimustele toetudes. Kokkuvõtlikult kirjeldatakse Kintschi ja Van Dijki 1978. aastal loodud mõistmisoskuse situatsioonimudelit ning tuuakse näiteid kognitiivsete baasoskuste erinevast osakaalust mõistmisel olenevalt teksti sisestusviisist. Samuti analüüsitakse aspekte, mida tekstide valikul, õpilastele esitamisel ning ülesannete koostamisel peaksid õpetajad teadvustama, sh töös ATHga õpilastega ning düslektikutega.

Töö uurimuslikus osas kirjeldatakse näidete varal õpilaste vastuseid ning uurimuse läbiviija hinnanguid kuulamis- ja lugemistekstide ning küsimuste tüüpide kaupa eraldi ning seejärel võrreldakse nende tulemusi omavahel.

Uurimuses kasutatud tekstid, küsimustikud ning õpilaste vastuste täpsemad tulemused klasside kaupa võib leida käesoleva töö lisadest. Magistritöö arutelu osas ning kokkuvõttes tehakse järeldusi õpilaste kuulamis- ja lugemisoskuse kohta üldiselt ning küsimuste tüüpidest lähtudes. Sellest tulenevalt antakse soovitusi, mida töös õpiraskustega õpilastega võiks arvesse võtta.

## 1. KUULAMISOSKUS

### 1.1. Kuulamisoskuse psühholoogilised ja sotsiaalsed faktorid

Võimet kuulda ja kuulamisoskust ei tohiks samastada. Kuulmine on passiivne võime, kuid kuulamine on aktiivne protsess. (Taitelbaum-Swead jt 2019) Igapäevaelus on kuulamisoskus hädavajalik, sest see on aluseks kõnelemisoskuse arenemisele, inimsuhetele ning selle kaudu kujunevad väärtushinnangud (Uusen 2002).

Kuulamisoskusel on erinevaid definitsioone, näiteks Rahvusvaheline Kuulamise Ühing (International Listening Association) sõnastab kuulamise kui räägitud ja / või mitteverbaalsete sõnumite tajumise, nende tähenduse konstrueerimise ning neile reageerimise (ILA 1996).

Kommunikatiivse oskusena on kuulamine tugevasti mõjutatud psühholoogiliste ja sotsiaalsete faktorite poolt. Kuulatu tähendus võib muutuda sõltuvalt sõnumi allika visuaalsest käitumisest (miimika, žestid, silmside), sellest, kuidas häält kasutatakse (kõnelemise kiirus, hääletämber, intonatsioon), aktsendist, murrakust, taustamürast ning kuulaja eesmärkidest. Informatsiooni valesti või puudulikku mõistmist põhjustavad emotsioonid, ärevus. (Halat, Özbay 2018; Kärtner 2000; Taitelbaum-Swead jt 2019) Uusen (2002) rõhutab, et kuulamisel on pidurdavaks faktoriks kõne monotoonsus või kui kuulatav materjal tekitab negatiivseid emotsioone (nt hirmu, kurbust, viha). Samuti on oluline mõjutav tegur väsimus, seda eriti nooremate õpilaste puhul. Esimestel kooliaastatel võib lapsel esineda kuulamises lünki, sest ta väsis kõne kuulamisel ja jälgimisel ning ei suuda eristada selles detaile ning olulist infot mitteolulisest. (Uibu, Voltein 2010) Kindlasti mõjutavad kuulamisoskust ka isiksuseomadused, kasvatus, intelligentsus (Pauklin 2014; Wolvin, Coakley 1996).

Kuulamisoskust seostatakse ka nii rahvusomase kultuuri tüübiga kui ka valitud kuulamisliigiga, näiteks Pajupuu (1997) järgi on eestlased tähelepanematud kuulajad, kes katkestavad, korrigeerivad, püüavad mõtteid kuulamise käigus ära arvata. Kline (1996) aga väidab, et head kuulajad tegelikult kuulavadki valikuliselt – nad

keskenduvad sellele, mis on nende jaoks oluline, tõlgendades nii otseseid kui kaudseid sõnumeid.

Seega esitavad psühholoogilised ja sotsiaalsed tegurid kuulamisoskusele igapäevaselt mitmekülgseid, erinevatest aspektidest tingitud väljakutseid. Suurendamaks kuulamisoskuse efektiivsust erinevates olukordades / erinevate tekstide töötlemisel, peaks täpsemalt selgitama selle olemust.

## **1.2. Kuulamisoskuse kognitiivsed ja metakognitiivsed faktorid**

Kuigi tavaliselt me ei teadvusta, kuidas kuulamine toimub, on see tegelikult päris keeruline protsess. Libermani jt (1967) järgi on kõne kood, mille võti on kuulaja käes. (viidatud Cutler, Clifton 1999) Kuuldud teksti mõistmise protsessis eristatakse nelja faasi: dekodeerimine, segmenteerimine, märkamine ja integreerimine (Cutler, Clifton 1999).

Kuulaja esmane ülesanne on eristada kõnesignaali taustamürast ning muuta need abstraktseteks representatsioonideks, st näiteks kindel heli võib esineda öelduna erinevates kontekstides, erineva kõnekiirusega erinevate rääkijate puhul. Edasi, segmenteerimise faasis, toimub foneemide kui väikseimate kõneühikute segmentaalne ja suprasegmentaalne ehk häälikuline ja prosoodiline töötlemine. Keeleteadlased määratlevadki kõnet kui foneetiliste segmentide jada. (Cutler, Clifton 1999)

Märkamise faasis toimub sõnade äratundmine ning lausungite interpreteerimine. Sõnade äratundmise ajal nende morfoloogiline struktuur ja tähendus taastatakse. Lausungite interpreteerimine toimub süntaktilise analüüsi ja temaatilise töötlemise kaudu. Viimases faasis – integreerimine diskursuse mudelisse – on tähtis osa prosoodikal, mis interpreteerib / tõlgendab lauseid semantiliselt ning integreerib need menetluskursusesse (lausest suuremate keeleüksuste konteksti). Mõistmine toimub, kui sõnumid on täielikult interpreteeritud õppija lingvistiliste ja taustteadmistega. (Nishikawa 2014)

Eelnevast võib järeldada, et kui on täidetud füsioloogiline eeldus, siinkohal kuulmine, ei taga see veel kuuldu tähelepanemist ega mõistmist. Kõnesignaali eristamisest kuni teksti mõistmiseni tuleb kuulajal läbida keerulised etapid foneemide töötlemisest kuni järjest suuremate ühikute – sõnade, lausungite äratundmiseni, mis omakorda vajavad mõistmiseks keelelist ja semantilist analüüsi mõjutatutena iga kuulaja isiklikest teadmistest / kogemustest.

### **1.3. Kuulamisoskus ja kuulamisliigid õppekavas**

Esimest korda määratleti hariduses kuulamisoskust teemana (*subject matter*) 1900. aastatel läänemaailmas. Praeguseks on kuulamisoskusel kui ühel keele õppimise põhioskusel kindel koht õppekavas. (Halat, Özbay 2018) Põhikooli riiklikus õppekavas on see seotud alusväärtuste ja üldpädevustega ning toodud välja kui oluline arendamist vajav õpipädevus ning kui üks eesti kirjakeele osaoskus (lugemine, kirjutamine, kõnelemine ja kuulamine). Näiteks on õppekava keele ja kirjanduse üldpädevuste ühe taotlusena märgitud oskust end vastavalt suhtlussituatsioonile ja keelekasutuseesmärkidele nii suuliselt kui ka kirjalikult väljendada ning kuulata, lugeda ja kirjutada mõtestatult eri liiki tekste ning esitada teavet eri viisidel. (PRÕK 2011, lisa 1) Ka kooliastmeid läbivalt on rõhutatud selle eesmärgistatud arendamise vajalikkust eri liiki tekstide ning tegevuste kaudu, liikudes näiteks eakohase teksti mõtestatud kuulamiselt (I kooliastmes) järk-järgult kuuldu ja loetu kohta küsimuste esitamiseni, arvamuse avaldamiseni (II kooliastmes). Kolmas kooliaste aga nõuab juba erinevate tekstide kuulamist ja lugemist arusaamisega, kuuldu ja loetu põhjal järelduste tegemist, arvamuse avaldamist ning vahendamist suuliselt ning kirjalikult. (PRÕK 2011) Õppekavas kirjeldatud eesmärkide saavutamise nõuab õpilastelt aga aktiivset kuulamist, mis on eesmärgistatud, st nõuab mäletamist, mida rääkija tahtis öelda ning ka vastamist teisisõnu motivatsiooni, tähelepanu, keskendumisvõimet ja mälu (Ahmed jt 2015). Selleks aga, et arendada / toetada nende teadlikku kuulamisoskust, tuleb õpetada kuulamisliike ja -strateegiaid (Uibu, Voltein 2010; Wolvin, Coakley 1996). Igapäevasuhtluses ja õppetegevuses kasutame kuulamise liike, mille eristusi on mitmeid. Wolvin ja Coakley (1996) toovad välja eristava (*discriminative*), mõistva

(*comprehensive*), teraapilise (*therapeutic*), kriitilise (*critical*) ja väärtustava (*appreciative*) kuulamise. (viidatud Pauklin 2014) Toetudes Wolvin ja Coakley (1996) kuulamisliikide eristusele Pauklini (2014) magistritöö uurimuse põhjal, võib väita, et põhikooli riiklikus õppekavas (2011) on esindatud kõik erinevad kuulamisliigid. Ahmed jt (2015) on lähtunud kuulamisliikide eristamisel veel kuulamise eesmärgist: kuulamine informatsiooni saamiseks (nt tööjuhised) ning reflektiivne kuulamine (rääkija sõnumi mõtte otsimine ja mõistmine ning sellele vastamine, et saada kinnitust selle mõistmise õigsusele). Org (2011) aga kirjeldab eesti keele ja kirjanduse valdkonnaraamatus kuut kuulamise liiki: tähelepanelik, aktiivne, loov, väärtustav / nautiv, kriitiline ja passiivne kuulamine. Pauklin (2014) viitab oma uurimuses ka põhikooli riikliku õppekava kitsaskohale - seal jääb nimetamata vastavate õpioskuste õpetamise vajalikkus. Näiteks märgib ta, et täpsete juhtnööride andmine, kuidas erinevates sotsiaalsetes situatsioonides võimalikult tõhusalt toimida, jääb õpetaja südametunnistusele (Pauklin 2014: 22).

Õppekava eesmärgid ja oodatavad tulemused esitavad küllatki kõrged nõuded õpilaste teadlikule kuulamisoskusele, kuulatud tekstide mõistmisoskusele. Seetõttu vajavad õpilased strateegiaid, et tulla koolis või igapäevaelus toime erinevate tekstide töötlemisega ning õpetajad teadmisi / oskusi, kuidas / millal suunata õpilasi neid rakendama.

#### **1.4. Kuulamisstrateegiad**

Teadlikku kuulamist ei toeta ainult kuulamisstrateegiate tundmine vaid ka oskused ja kogemused nende rakendamiseks. Uusen (2002), Ahmed jt (2015) soovivad järgmiseid strateegiaid:

- 1) ajus kujutluspiltide moodustamine;
- 2) info klassifitseerimine / informatsiooni rühmitamine;
- 3) küsimine või aktiivne küsimine;
- 4) märkmete tegemine.

Kuulatava materjali visualiseerimine, detailid ja kirjeldused aitavad kuulatud infot paremini meelde jätta. Võimalusel peaks kuulamise ajal infot rühmitama alateemade

kaupa, nt joonistama ideekaardi, tegema märkmeid ning esitama rääkijale täpsustavaid, arusaamist kontrollivaid küsimusi. Samas peab ka rääkija iseendale küsimusi esitama, nt kas mu jutt on antud kuulajale arusaadav, huvipakkuv. (Ahmed 2005; Uusen 2002) Uusen (2002) toob eraldi kuulamisstrateegiana välja ka rääkijalt saadud märguannete tähelepanemise.

Karlep (2003) pöörab tähelepanu asjaolule, et kuulaja ei mäleta tavaliselt tajatud sõnu ja lauseid, sest need on talle ainult verbaalsed operatiivüksused teksti sisust ja mõttest arusaamiseks. Mõtte otsimist soodustab kõigepealt eelnev teave (orienteerumine situatsioonis, teksti pealkiri). Tulving (2012) aga rõhutab, et see, mida me mäletame, sõltub, mida tajume, mõtleme, tunneme, kogeme või õpime. Seega on kuulajale määrava tähtsusega kuulatava materjali seotuse tase - see peab olema huvipakkuv ning oluline. Eelnimetatud on vaja õpetajatel kindlasti arvestada tunnis käsitlevate tekstide valikul. Märksõnadeks on jõukohasus ja sobilikkus. (Saarso, Sõrmus 2008) Kõige efektiivsemalt arendavad kuulamisoskust autentsed tekstid, kus on loomulikul määral taustahelised, kasutatakse igapäevast kõnet, pause ja tühikutäitjaid ning kõnelejatepoolset üksteisele vahelesegamist (Korman 2013), tänu millele on võimalik õpilasi harjutada reaalsete elus ette tulevate kuulamissituatsioonidega (Kärtner 2000).

Kokkuvõttes võib öelda, et kuulamisoskust ei saa käsitleda iseenesestmõistetavana, vaid eeldab nii kuulajalt, kui ka suulise teksti vahendajalt (kes soovib, et temast aru saadakse) erinevate psühholoogiliste, sotsiaalsete, kognitiivsete ning metakognitiivsete faktorite arvestamist. Kuulatava materjali jõukohastamine ning ülesannete esitamine selle kohta ei saa lähtuda ainult sobivate keeleliste vahendite valikust, kuulamisliikide- ja strateegiate õpetamisest, vaid ka teksti vastuvõtja huvidest, motivatsioonist, kogemustest, taustteadmistest, keskkonnast.

## 2. LUGEMISOSKUS

Lugemisoskuse esimesed definitsioonid on pärit juba 1960.–1970. aastatest. Seoses ühiskondlike ja majanduslike muutustega on need ka teisenenud (OECD 2008) ning seetõttu võime tänapäeval leida erinevaid sõnastusi. Lugemisoskuse mõistet avardavad ka uuenenud õpikäsitlused, nt elukestev õpe, nüüdisaegne õpikäsitlus, aga ka elektrooniliste tekstide ilmumine trükitud tekstide kõrvale (Puksand 2014).

Lugemisoskuse kõrgeim tase on funktsionaalne lugemisoskus (Lerikkanen 2007), eesti keeles ka lugemispädevus (Toomela jt 2019), so *kirjalike tekstide mõistmine, kasutamine ja kajastamine ning osadus kirjalike tekstidega selleks, et saavutada oma eesmäärke, arendada teadmisi ja võimeid ning osaleda ühiskonnaelus* (PISA 2009).

Toomela jt (2019) eristavad lugemispädevuses kolme aspekti:

- 1) vastav oskus ise ehk lugemisoskus, täpsemalt loetu mõistmine;
- 2) teadmised valdkonnast, kus lugemisoskust saab kasutada;
- 3) teadmised ja oskused, kuidas seda oskust kindlas valdkonnas kasutada.

Arvestades lugemispädevuse määratlust ning välja toodud aspekte, nõuab selle saavutamise õpilastelt esmalt teatud põhioskusi, mille kõrval vajavad arendamist ka strateegiad, et õppida paremini orienteeruma igapäevases infotulvas ning oskusi / harjumust erinevaid tekste kriitiliselt hinnata.

### 2.1. Lugemisoskuse kognitiivsed ja metakognitiivsed faktorid

Igasuguses psüühilises tegevuses nii nagu ka lugemises eristatakse järgmisi kognitiivseid komponente: meeled ja tajud, vajadused, tegevuse aje jõud ehk motivatsioon, mõtlemine, mälu ja tegevuse planeerimine. Loetu mõistmise edukuse aluseks on aga omakorda paljud osaoskused ja -protsessid, mille võib oma olemuselt

jaotada kognitiivseteks (tehniline lugemisoskus ja keeleline mõistmine) ja metakognitiivseteks. (Toomela jt 2019) Lugemisoskust mõjutatavate faktoritena toovad Sarmavouri (1993), Donoghue (1991), Eisele (1991) välja: kognitsiooni, motivatsiooni, visuaalse taju, lugeja minakontseptsiooni, aga ka õpetaja efektiivsuse ning loetava materjali valiku (viidatud Kirkerpill 2010).

Sarnaselt kuulamisoskusele on ka lugemisoskus oma olemuselt kompleksne ning selle omandamine toetub teatud kognitiivsete komponentidele, põhioskustele ning protsessidele, mille osakaalu lugemise omandamise erinevatel etappidel on vaja teadvustada.

### **2.1.1. Tehniline lugemisoskus**

Tehnilise lugemisoskuse (häälikute sõnadeks ühendamise - dekodeerimise) arendamine vajab erinevate tunnetusprotsesside rakendamist, nt tähekujuade eristamist ja nende äratundmist vormi-, suuruse-, asukoha-, suuna ja sagedustunnuste alusel, mis on olemuselt optilis-ruumilise taju ülesanded. Lause ja sõnarütmi eristamine vajab aga rütmitaju. (Hallap, Padrik 2008) Hallap ja Padrik (2008) rõhutavad ka foneemikuulmise ja kinesteetilise taju ning operatiivmälu osatähtsust lugemisel.

Lugemistehnilised oskused mõjutavad loetu mõistmist, nende vahel on tugev seos, seda eriti nooremates klassides. Oskuste paranedes muutuvad loetu mõistmise seisukohast olulisemaks keelelised oskused (Karlep, Kontor 2011), sest kui lugemine on piisavalt automatiseerunud, jääb lugejal rohkem ressursse tähenduse konstrueerimiseks, mis on lugemise peamine eesmärk (Cain 2016; Perfetti 1994; viidatud Toomela jt 2019; Karlep 1996). Teises kooliastmes, kus tehniline lugemisoskus on tavaliselt omandatud, liigubki põhirõhk funktsionaalse lugemisoskuse ning ka tekstide kriitilise lugemise / hindamise õppimisele ja õpetamisele (PRÕK 2011; Lerkkanen 2007; Uibu, Männamaa 2014).

Võib öelda, et õpilaste lugemistehnilistesse raskustesse tuleb suhtuda tõsiselt ning uurida süvitsi võimalikke põhjusi, kuna tehniline lugemisoskus loob baasi ka tekstimõistmisoskusele.

### **2.1.2. Keeleline mõistmine ning selle tasandid**

Loetu keeleline mõistmine tähendab selle verbaalsest infost arusaamist kolmel tasandil: sõna-, lause- ja tekstitasandil. Sõnatasandil toimub sõnatähenduste mõistmine, kuid lausetasandil peab lugeja mõistma loetud sõnade omavahelisi seoseid ning tundma ära lausemalle. Lausete mõistmist mõjutab kindlasti ka nende pikkus ning süntaktiline struktuur. (Kõverjalg 1996; Karlep 1999) Puudujäägid keeleliste oskuste valdamisel põhjustavad raskusi loetu mõistmisel (Karlep 1999). Mitmed uurimused (Gallagher, Frith, Snowling 2000; DeThorne, Petrill, Schatschneider, Cutting 2010) on välja toonud, et lapse keeleline areng ning keeleline vilumus on tihedalt seotud lugemisoskusega (viidatud Ertel 2016). Uibu ja Männamaa (2014) lisavad, et ka õpilaste sugu mõjutab teksti mõistmist. Nimelt 3.-5. klassi õpilaste seas läbi viidud uuringu tulemuste põhjal on tüdrukute verbaalsed võimed, info integreerimise oskus ja sõnatähenduse tundmine parem kui poistel. Lisaks keelelisele mõistmisele peavad õpilased lugedes suutma teksti analüüsida, hinnata, üldistada, seostada ja järeldada selle põhjal ehk tekstitasandil peab õpilane seostama tekstist saadud teavet ka oma taustteadmistega, kogemustega ning loetu alusel tegema järeldusi ja üldistusi, tänu millele jõutakse loetud teksti peamõtte konstrueerimiseni (Wang 2009).

Seega võib järeldada, et lugemistehnilised puudujäägid põhjustavad raskusi loetud tekstide keelelise mõistmise tasandil ning omakorda kannatab ka tekstis esitatud teabe töötlemine, sh selle sidumine oma taustteadmiste ja kogemustega.

### **2.1.3. Metakognitiivsed oskused lugemisel**

Edukas lugeja peab suutma sõnu lugeda täpselt ja soravalt, mõistma ortograafiat, omama fonoloogilisi oskusi, toetuma oma sõnavarale ja taustteadmistele ning mäletama (suutma meelde jätta), mida loetakse (Lesaux, Kieffer 2010). Lisaks

ortograafia, süntaktilise ja semantilise teabe töötlemisele rakendab ta ka üld- kui ka suhtluspädevust. Üldpädevus tähendab, et ta kasutab üldteadmisi järelduste tegemiseks ning rakendab eesmärkide saavutamiseks mitmesuguseid oskusi, näiteks leida eesmärgist lähtuv lähenemisviis. (Kikerpill 2010: 9) Suhtluspädevus aga eeldab teadmisi ja oskusi keelevahendite kasutamisest kuulamisel, lugemisel, rääkimisel ja kirjutamisel, sõltuvalt keskkonnast ja suhtluseesmärkidest (Soodla, Puksand, Luptova 2015: 147).

Willson ja Rupley (1997) on leidnud, et kui algklassides on narratiivsete tekstide mõistmine primaarselt seotud foneemiliste teadmistega ja sekundaarselt taustteadmistega, siis vanemates klassides muutuvad mõistmisel järjest tähtsamateks teadmised lugemisstrateegiatest. Vardja (2011) nimetab peamiste teksti töötlemise strateegiatena ennustamist, selgitamist, kokkuvõtte tegemist, ebaolulise eristamist ning teksti kriitilisust, küsimuste koostamist, tagasiminemist ja järeldamist, mis kujutavad endast Toomela jt (2019) määratluses vaimseid toiminguid, mis on vajalikud, et leida, organiseerida ja täiendada teksti teavet, samuti mõelda teksti üle ning juhtida oma teksti mõistmise protsessi.

Metakognitiivne teadlikkus lugemisstrateegiatest ning loetu mõistmine on omavahel tugevasti seotud. Lugemisstrateegiate tundmine ning teadlik kasutamine aitab lugejal ära tunda olulist infot ning aktiveerida mõistmiseks vajalikke taustteadmisi. Lugemisstrateegiate aktiveerimine ja valik on seotud k emotsioonide ja suhtumisega lugemisesse, kuid sel on ka kognitiivne komponent, sest see mõjutab käitumuslikku häälestust lugemisülesande suhtes. (Pressly, Gaskins 2006; Kolic-Vehovec jt 2014) Lugemise eesmärk ning loomulikult teksti tüüp määravad ka lugeja lähenemisviisi tekstile, vastavalt naudinguga lugemine ja lugemine informatsiooni hankimiseks (Grellet 1981; Puksand 2014). Metakognitiivne teadlikkus on ka eeldus enesekontrollioskuste (oma töö planeerimine, töövõtete järjestamine, keeleüksuste võrdlemine) tekkimiseks lugemisel (Paris 1991, viidatud Kolic-Vehovec jt 2014).

Wilsoni ja Rupley (2009) järgi sõltub lugemisstrateegia valik lugemise eesmärgist ja etapist ning algab ennustamisega, kuidas ja mida lugeda seda nii narratiivsete kui ka teabetekstide puhul. Lugemine on efektiivne sel juhul, kui mõistetakse loetud teksti

tervikuna, mitte ei orienteeruta üksikutele lausetele, sõnadele. Soovitav on liikuda üldiselt mõistmiselt detailsema info suunas. See võimaldab õpilastele esitada autentseid tekste, mis on esialgu neile nt sõnavaralt liiga keerulised. Liikudes üldiselt mõistmiselt detailsema info mõistmise poole saavad õpilased aru, millest üldse jutt käib, ilma et neil tekiks tunne, et nad ei saa üldse midagi aru. Selline lähenemine aitab arendada oskust järeldada, ennustada. Lugemine on pidev ennustamise protsess. See, mida lugeja tekstile juurde annab, on tihti olulisem, kui see, mis tekstis leidub. Lugeja kasutab olemasolevaid teadmisi tundmatu mõistmiseks. (Grellet 1981)

Koolis tuleb õpilastel lugeda palju erinevaid tekste nii humanitaar kui ka loodus-, sotsiaal- ja reaalainetes (Uibu, Voltein 2015). Vajadust, kujundada oskust tekste valida ja leida, eesmärgipäraselt lugeda ja kuulata, rõhutab ka põhikooli riiklik õppekava. *Õppimise käigus teadvustatakse kuulamis- ja lugemisstrateegiaid ning süvendatakse võimet teksti paremini mõista ning tekstile reageerida.* (PRÕK 2011)

Eelnevat arvesse võttes võib väita, et õpilaste lugemisoskuse omandamise etappide tundmine võimaldab lugemisoskust oskuslikumalt arendada ning ennetada või mõista võimalikke probleeme selle omandamisel. Samuti loob see eeldused õpilaste lugemismotivatsiooni suurendamiseks.

### 3. KUULATUD JA LOETUD TEKSTIDE MÕISTMINE VÕRDLUS

Kognitiivses psühholoogias ollakse ühisel seisukohal, et teksti mõistmine on tähenduste konstrueerimise protsess. Millisel tasemel aga inimene teksti alusel tähendusi konstrueerib, võib olla väga erinev, sõltudes nii indiviidi, teksti kui ka ülesande iseärasustest. (Lorch, van den Broek 1997)

Juba 1978. a esitlesid Kintsch ja Van Dijk mõistmisoskuse situatsioonimudelit, mille järgi luuakse situatsioonist kujutluspilt tekstis antud sõnade põhjal (viidatud Wolf jt 2018). Selle mudeli järgi toimub teksti mõistmine läbi kolme hierarhilise taseme, millest madalam, mentaalse kujutluse tase, on pindstruktuuri mälu (*surface-level memory*), mis tähendab tekstis esinenud sõnade ja fraaside mälus hoidmist. Selle taseme kujutus on lühiajaline ning kustub, sest muidugi pole vaja ega ka võimalik kõiki sõnu mälus hoida, vaid hoopis mõista nende tähendust, edastatud teavet. Sõnade, lausete, lausetevaheliste seoste alusel konstrueeritakse teksti semantiline võrgustik ehk tekstibaas (*textbase*). Et aga teksti mõista, tuleb selles otseselt sisalduv informatsioon seostada olemasolevate taustteadmistega, teha üldistusi ja järeldusi teksti alusel. Selle protsessi tulemusena konstrueeritakse situatsioonimudel (*situation model*) ehk üldistatud kujutus tekstis kirjeldatud sündmusest või objektist. (Karlep 2003; Kintsch, van Dijk 1983; Kintsch, Mangalath 2011) Teksti mõistmine sõltub, kui edukalt on nimetatud tasemed saavutatud, sest puudujäägid ühel astmel takistavad järgmise taseme konstrueerimist ning seeläbi mõistmist üldiselt (Kikerpill, 2010). Siinkohal on oluline veelkord rõhutada, et situatsioonimudel, mis konstrueeritakse, ei sõltu ainult tekstist, vaid selle vastuvõtja kogemustest, ettekujutustest, mälestustest, taustteadmistest, eesmärkidest, hoiakutest (McNamara, Ozuru 2007).

Kintsch ja van Dijk (1978) märkasid ka, et mõistmise tüübid kuulatud ja loetud tekstide puhul teatud aspektides erinevad (täpsustamata millistes) ning et sisestuse modaalsus võib mõjutada mõistmisprotsessi, mille käigus situatsioonimudel luuakse

(viidatud Wolf jt 2018). On loodud ka mudeleid (Gernsbacher jt 2015), mis käsitlevad mõistmist ühe, modaalsust ületava, üldise oskuse kahe erineva versioonina, määratledes seda läbi dekodeerimise ja lingvistilise mõistmise (viidatud Gernsbacher, Faust 2015; Hoover, Tunmer 2018). Kuid Wolf jt (2018) hoiatavad, et selline segistamine võib tekkida just praktiliste ja meetodiliste küsimuste tõttu. Nende sõnul tuleb tähelepanu pöörata, et mõistmise mõõdupuuks on siiski konkreetne / spetsiifiline modaalsus. Näiteks, kui üldist mõistmist mõõdetakse auditiivse modaalsusega, siis tekib küsimus, mil määral see siiski kirjeldab üldist mõistmisoskust. Lähtumine ainult üldise mõistmise teooriast, võtmata arvesse sisestuse modaalsust, viib ka kuulamisoskuse hooletusse jätmisele hariduses. (Wolf jt 2018)

On uurimusi (Diakidoy jt 2005), mis on läbiviidud lähtuvalt sellest, et kuulamisoskus on üldise lingvistilise mõistmise mõõdupuu. Läbipaistamatutes keeltes (*opaque languages*) nagu inglise keel, kuulamisoskuse kui lingvistilise oskuse mõju loetu mõistmisele suureneb aja jooksul, samas ennustav mõju sõnade lugemise ladususele loetu mõistmisel väheneb. Saksa keeles on isegi algajate lugejate puhul kuulamisoskus loetu mõistmise suurem ennustaja kui dekodeerimine, sest see on juba omandatud nooremas eas. (Diakidoy jt 2005; Florit, Cain 2011)

Tähenduse konstrueerimine võib olla erinev kuulamis- või lugemistekstide puhul, kuigi esialgu pole ühtset teooriat, millele toetuda. Küll aga viitavad senised uurimused vajadusele arvestada sisestuse modaalsust üldise mõistmisoskuse hindamisel ning pöörata sellele rohkem tähelepanu ka koolides õppetegevuste läbiviimisel.

### **3. 1. Põhioskused kuulatud ja loetud tekstide mõistmisel**

Mõistmaks, millised osad kuulatud ja loetud tekstide mõistmisprotsessides kattuvad ning millised on modaalspetsiifilised, uurisid Wolf jt (2018) põhioskusi nagu lugemise ladusus, sõnavara, verbaalne lühimälu, verbaalne töömälu, nägemismälu, foneetiline mälu ja pidurdus.

Nad leidsid, et sõnavara on kuuldu ja loetu mõistmisel on oluline jagatud osaoskus. Põhjuseks võib olla fakt, et sõnavara on võtmeoskus situatsioonimudeli konstrueerimisel, informatsioonikildude seostamisel taustteadmisetega ja interferentsi / pidurduse tekkimisel (osad mälestused segavad teiste tekkimist). (Kintsch, Rawson 2005; Wolf jt 2018) Sõnavara rikkuse ja loetust arusaamise arengu seost vähemalt viienda klassini on kinnitanud ka Wagner jt (1997). Seda on kindlasti vaja arvesse võtta, kui õpilastel on raskusi kuulatud või loetud tekstide mõistmisega, sest sõnavara arendamine aitab neid ületada (Wolf jt 2018).

Parki (2004) uurimuse põhjal mängivad nii kuulamise ja lugemise mõistmisel olulist rolli lingvistika ja sõnavara, kuid taustteadmised on määravamad just kuulatud tekstide mõistmisel (Park 2004). Suuremat rolli kui lugemisel, mängivad kuulamisel tähelepanu ja mälu. Auditiiivne info on üürrike, seetõttu tähelepanuvõime oluline, et mõista edastatud informatsiooni ja püsida rääkija tempos (Wolf jt 2018) ning manipuleerida infot töömälus (Fougnie 2009). Kimi (2016) uuringu põhjal on töömälu kuulatu mõistmiseks kriitiline, andes oma panuse otseselt ja kaudselt põhikeeleoskuse (sõnavara ja grammatika) ning kõrgema astme kognitiivsete oskuste (mõistmise jälgimise, järeldamise ja mõtteteeooria (*theory of mind*)) kaudu. Currie ja Cain (2005) on leidnud, et verbaalne lühimälu ja verbaalne töömälu kuuldu mõistmisel on vahendatud sõnavara poolt (viidatud Wolf jt 2018). Kuulatud teksti puhul pole sõnad üksteisest füüsiliselt lahus nagu nad on trükitud tekstide puhul. Seega peab kuulaja sõnad kõnevoos identifitseerima. Samuti viitavad nad sellele, et kuulatud tekst on n-ö hääbuv. (Karlep 1999; Cutler, Clifton 1999) Lause mõistmist võib see suures osas mõjutada. Me ei saa minna tagasi kuuldu teksti juurde ning seda üle vaadata, siis kuulaja võib viivitada lause struktuuri puudutavate järelduste (*structural commitment* – süntaktilise analüüsiga) tegemistega oodates lause/tekstilõigu lõpuni. Lugeja seevastu võib oma ekslikud järeldused parandada teksti juurde tagasi pöördudes. (Clifton, 2000) Visuaalne mälu võib olla oluline kuulamisoskuse puhul, kui ülesanne esitab ka visuaalset informatsiooni, nt televiisorit vaadates (Wolf jt 2018).

Lund (1999), Brown (2011), Diakidoy jt (2005) on leidnud, et kuulamise ülesannetes saadakse parimaid tulemusi teksti üldist mõistmist (sekkumist *-interference*) ja teksti sünteesi) selgitavates küsimustes. Lugejad aga on edukamad faktide teadmist

nõudvates ülesannetes. Lugejad suudavad meenutada rohkem detaile, sest tekst on fikseeritud ning nad saavad pöörduda teksti juurde tagasi, kuid kuulajad aga peavad teksti konstrueerima kuulamise ajal ning leidma abi muudest allikatest. Samal ajal suudavad nad haarata paremini teksti sisu põhiosa. Diakidoy jt (2005) täpsustavadki, et kuulatud tekstide mõistmine edestab loetu mõistmist algklassides. Neljandast kuni kuuenda klassini see erinevus väheneb ning loetu mõistmine õpilastel parem kui kuulatud teksti mõistmine.

Põhioskuste uurimuste senised tulemused näitavad, et nii kuulatud kui ka loetud tekstide mõistmisoskust toetab sõnavara arendamine, mida kindlasti peaks ka koolides erinevate tekstide analüüsil arvestama. Teisalt tagab ülesande läbimõeldud esitus õpilastele - millistele põhioskustele nad saavad toetuda rohkem / millistele vähem, adekvaatsed ootused õpilaste vastustele.

### **3.2. Tekstide tüübid ja formaadid mõistmisoskuse mõjutajatena**

Kuulamis- ja lugemisoskust mõjutab see, milliste tekstidega on õpilased rohkem kokku puutunud ning milliseid õpetamismeetodeid nende õpetajad eelistavad (Diakidoy jt 2005). Kui tekstide valikul võivad saada määravaks sõnavara, lause pikkus ja teksti pikkus, siis tuleks tähelepanu pöörata ka näiteks dialoogi kasutamisele tekstis, mis takistab just kuulatud tekstide mõistmist (Korman 2013). Karlep (1999) ja Korman (2013) kinnitavad, et kuigi dialoog on verbaalse suhtlemise kõige loomulikum ja levinum vorm, on kuulamistekstis selle jälgimine ühe esitaja puhul õpilastele väga keeruline.

Tavaliselt koostavad õpetajad õpilastele tekstide analüüsimiseks ülesanded / küsimustikud, et suunata / hinnata nende mõistmisoskust. Ülesannete koostamisel peab arvestama, millist teksti mõistmise oskuse taset ülesande täitmine vajab. Näiteks Korman (2013), toetudes põhiliselt Holopaineni (2004) kirjeldatud teksti mõistmise oskuse tasemetele, toob välja kordava e reprodutseeriva, järeltava e aktiivse ning kriitilise e hindava lugemisoskuse tasemed. Kordav tase nõuab kõige vähem tõlgendamist, kuid tekstis konkreetselt leiduva info seose nägemist otsitavaga. Kuulamise ajal taastab õpilane informatsiooni fakti tasandil ning

seostatult ka isikliku kogemusega. Järeldava lugemisoskuse puhul võib öelda, et mõistmine on tekstipõhine, st et lugeja teeb oma järeldused toetudes otse tekstis öeldule: võrdleb, leiab olulise, märkab põhjus-tagajärgsuhteid, ennustab, tuletab mõttelünki, suudab loetut väljendada oma sõnadega ning saab aru teksti peamõttest. Kuulaja teeb sel tasemel aga järeldused pigem tavamõtlemise tasemel: täidab otsest järeldamist nõudvaid ülesandeid / korraldusi. Kolmandal, kriitilise e hindava lugemise tasemel, kasvab lugeja kogemuse ja taustteadmiste ülekaal, sest need nõuavad selgelt märkimata seoste leidmist, mis aga on määravad teksti tõlgendamisel isiklikust perspektiivist, nt otsustab asjade tõelisuse, usaldatavuse, väärtuste üle. Kuulates aga seostub tekstis esitatud mõningate ainealaste teadmistega ja isikliku kogemusega. (Korman 2013)

Wolf, jt (2018), Diakidoy jt (2005), Muijselaar, Jong (2015) soovivad läbi mõelda ülesannete formaadi ja nende ajalise limiidi, trükitud tekstide kirja suuruse, paigutuse ning sinna juurde kuuluvad võimalikud illustratsioonid, mis mõjutavad kuulatu ja loetu mõistmist erinevat tüüpi ja pikkusega tekstide puhul. Wolf jt (2018) sõnul võib kuulatud tekstide mõistmist lihtsustada selle kohta kirjalike küsimuste esitamine, mis võimaldab küsimusi strateegiliselt lugeda ning vastuseid järeldada. Seega peab arvesse võtma, et kirjaliku või suulise testi kasutamine võib anda samuti erinevaid tulemusi.

Tänapäeval leiavad trükitud raamatute kõrval enam kasutamist ka audioraamatud, mille kuulamist peetakse passiivsemaks tegevuseks kui näiteks vestluses osalemist või trükitud teksti lugemist. Vestluse käigus on keerukas mitmele tegevusele keskenduda, kuid audioraamatu kuulamise ajal on see võimalik, näiteks samaaegselt kuulamisega pesta nõusid vms. Muidugi mõjutab meediumi valikut žanr, nt sisutiheda materjali - käsiraamatute või tehnilise teksti lugemisel eelistatakse trükitud tekste, sest neid on võimalik uuesti üle vaadata või sirvida. (Pandica 2019, intervjuu M. Traxleriga)

Kuulamise ja lugemise kombineerimise vajalikkust kinnitavad Košak-Babuderi jt (2019) uurimuste väiteid, et raskemate tekstide ettelugemine lugemise ajal aitab düslektikutel kaasa detailsema informatsiooni meeldejätmisele ning nende tekstimõistmisoskusele. See lihtsustab visuaalset sõnade dekodeerimist, sõnade

märkamist ning sellega seotud olulise semantilise info meenutamist. (Košak-Babuder jt 2019) Ka Lund (1991) soovitas mõistmise hõlbustamiseks kuulamist ja lugemist kombineerida. Seda väidet toetavad juba eespool nimetatud neuropsühholoogilised uuringud (Deniz jt 2019), mis kinnitavad, et kuulatud ning loetud tekstide puhul aktiveeruvad samad ajukoore piirkonnad. Diakidoy jt (2005) toovad välja, et kuigi kuulamisoskus edestab lugemisoskust algklassides, on see tundlik õpetamisele ning areneb lugemisoskusega samaaegselt. Slowiaczek, Clifton (1980) on leidnud, et mõned oskuslikud lugejad loovad endale auditoorse kujutluse teksti lugedes, mis lihtsustab selle mõistmist. Seda võib määratleda kui üht strateegiat kuuldu meeldejätmiseks nagu ka nt rütmi loomist üksustele, mida tahame meelde jätta. (viidatud Cutler ja Clifton 1999)

Lisaks teadmistele kuulamis- ja lugemisoskuse olemusest, selle õpetamiseks vajalikest strateegiatest peab kindlasti arvestama, et põhjused, mis takistavad erinevate tekstide mõistmist võivad olla seotud kuulajast või lugejast endast lähtuvatest asjaoludest. Lerkkanen (2007) toob puudulike kognitiivsete, metakognitiivsete oskuste ning ebaefektiivsete strateegiate kõrval välja ka õppija negatiivse minapildi, vähese huvi / motivatsiooni, mis osutuvad mõistmist takistavateks teguriteks. Seega näiteks lugemisse suhtumise ja tulemuste vahel on seos (Puksand 2014).

Kuulmis- ja lugemisoskuse arendamine ja hindamine vajab õpetajalt lisaks kuulamis- ja lugemisoskuse olemuse ja põhioskuste tundmisele oma töö põhjalikku läbimõtlemist ning erinevate teguritega arvestamist, seda nii tekstide valikul, ülesannete koostamisel ning nende esitamisel õpilastele sobival kujul. Kuulamis- ja lugemisoskuse teadlik kombineerimine (mida võiks käsitleda ka ühe strateegiana) võib aidata ületada tekstimõistmiskursi ning ka mitmekesisendada õppetegevusi.

## 4. UURIMUSE METOODIKA

### 4.1. Valim

Uurimuses osalesid ühe Tartu kooli õpiraskustega 7.-8. klasside õpilased, kes õpivad vastavalt 6.-7. klassi tavakooli põhikooli riikliku õppekava alusel. Valimisse kuulus 33 õpiraskustega õpilast vanuses 12-16 a. Kuna uurimust viidi läbi mitmel erineval päeval, siis õpilaste arv ning ka poiste ja tüdrukute suhe võis natuke erineda.

### 4.2. Mõõtevahendid

Kuulamis- ja lugemisoscuse uurimise katsetes kasutati kokku nelja teksti: kahte kuulamis- ning kahte lugemisteksti.

Kuulamisoscuse uurimisvahenditeks olid muinasjutud „Kahe venna lugu” (lisa 1) ning „Meile on antud kõik, mida vajame” (lisa 2). Lood kestsid vastavalt 3 min ja 1,45 min, loetud õpilastele võõra meeshääle poolt, mis võis lisada keerukuse faktori. Määrati ka kuulamistekstide loetavusindeks LIX (Puksand 2004), kus liideti tekstis esinenud lausete keskmine pikkus ning pikkade sõnade (rohkem kui kuus tähte) esinemisprotsent (vt lisa 5).

Esimese loo puhul jäi see lihtsa teksti kriteeriumi piiridesse, LIX = 33. Teise kuulamisteksti loetavusindeks oli aga võrdne 40ga, mille järgi võib raskusastet pidada keskmiseks.

Lugemisoscuse uurimisvahendina kasutati kahte trükitud teksti: „Väikese halli hiire toodud õnn” (vt lisa 3) ning „Kaks munka” (vt lisa 4), mahuga vastavalt 305 sõna ning 243 sõna. Sarnaselt kuulamisülesannetele olid tegu muinasjuttudega. „Väikese halli hiire toodud õnn” lugu oli kohandatud tekstis esinevate nimede osas: *õpipoiss Betengi* asemel *õpipoiss Martin, istus Rychnovi ja Kěžnou vahel laimipuu alla* asemel *istus laimipuu alla*. Samuti lisati teksti algusesse kaks sõnaseletust: *pigilind – hädavares, pintsliste pistma – ära sööma*.

Muinasjutu „Väikese halli hiire toodud õnn” loetavusindeks LIX oli võrdne 31-ga, mille järgi oli tegu lihtsa tekstiga. Teise lugemisteksti „Kaks munka” loetavusindeks LIX = 39, jäi samuti veel napilt lihtsa teksti kriteeriumi piiridesse (vt lisa 5). Toetudes loetavusindeksi määramisel saadud tulemustele, võib öelda, et kuulamis- ja lugemistekstid olid sarnase keerukusega.

Iga teksti kohta oli uurimuse läbiviijal koostatud trükitud küsimustik (vt lisa 1-4), mis koosnes seitsmest küsimusest, jaotatud kolme plokki: konkreetsed küsimused, põhjus-tagajärg küsimused ning küsimused teksti peamõtte mõistmise kohta. Õpilastele jaotatud lehtedel polnud märgitud, mis liiki küsimustega on tegu.

Nii lugemis- kui ka kuulamisteksti küsimustiku formaadid olid ühesugused. Küsimuste tüüpidest esinesid valikvastustega küsimused ning küsimused, kus õpilased pidid vastuse ise kirjutama. Kõigi tekstide peamõtte leidmine nõudis valikvastust.

Tulemused esitati kirjeldava statistikana, mille analüüsil ja esitamisel kasutati *Microsoft Excel* programmi.

### **4.3. Protseduur**

Kuulamis- ja lugemisoskuse uurimise ülesanded esitati õpilastele ajavahemikus 4. märts 2021-26. märts 2021. Uurimuse korraldamiseks küsiti luba esmalt kooli juhtkonnalt, misjärel 7.-8. klasside juhatajad edastasid lapsevanematele trükitud nõusolekuvormi magistritöö autori ning uurimistöö eesmärkide lühitutvustusega. Kõik kuulamis- ja lugemisülesanded viidi käesoleva töö autori poolt läbi erinevate aineõpetajatega kokkuleppel neile sobivate tundide ajal.

Enne teksti esitamist selgitati õpilastele eelseisva töö sisu ning selle üldiseid eesmärke lühidalt. Lisaks tutvustati õpilastele ka küsimustiku vormi ning mõningaid aspekte, millele tähelepanu pöörata, nt ei pea kirjutama oma nime, kuhu märkida ristikesed valikvastuste puhul, lugeda täpselt tööjuhiseid jms.

Kuulamistekste esitleti läbi klassiarvuti kõlarite. Vältimaks õpilaste tähelepanu hajumist ning liigset keskendumist küsimustele, jagati alles pärast teksti teistkordset kuulamist õpilastele trükitud küsimustik A4 lehel kirjasuurusega 14, reavahega 1,5.

Lugemisteksti said õpilastele trükitud kujul ning neil paluti esmalt see rahulikult läbi lugeda. Seejärel pärast esimest lugemist jagati õpilastele jällegi küsimustikud, mis sarnaselt lugemistekstiga oli vormistatud A4 lehel, kirjasuurusega 14 ning reavahega 1,5.

Iga anonüümse küsimustiku algusesse kirjutasi uurimuses osalejad vaid oma vanuse, klassi ning kas tegu on poisi või tüdrukuga. Ajapiirangut õpilastele ei pandud, vaikimisi oli arvestatud 20–25 minutiga, mille jooksul uurimuse läbiviija õpilasi enam ei juhendanud. Kui töö sai valmis, pani iga õpilane konfidentsiaalsuse tagamiseks oma töö ümbrikusse, kleepis selle kinni ning andis uurija kätte.

## 5. TULEMUSED

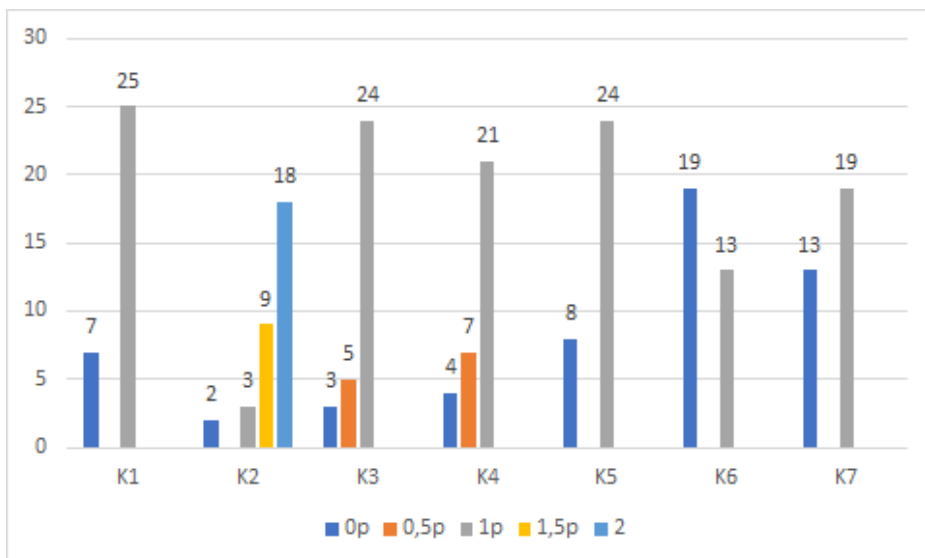
### 5.1. Kuulamiskatsete tulemused

#### 5.1.1. Kuulamisteksti „Kahe venna lugu” analüüs 7.-8. klass

Kuulamisteksti „Kahe venna lugu” küsimustikule vastas kokku 32 õpilast (11 tüdrukut, 21 poissi) – 8. klassis oli õpilasi 18 õpilast ning 7. klassis 14.

Õpilaste vastused kodeeriti õige-vale põhimõttel. Antud teksti eest võis saada maksimaalselt 8 punkti. 2.–4. küsimuse ning ka 6. küsimuste vastuste hindamisel toodi sisse ka 0,5 punkti arvestus, kuna esines osaliselt õigeid vastuseid õigete ning valede kõrval.

Punktide jaotust illustreerib joonis 1.



Joonis 1. Kuulamistesti „Kahe venna lugu” punktide jaotus 7.-8. klass.

Esimene ja teine küsimus, millele õpilased pidid vastama, olid oma tüübi poolest konkreetsed küsimused, mille vastused võis leida otse tekstist:

- 1) Kellelt vennad maa pärisid?
- 2) Mida tead vendade perede kohta?

Kui esimese küsimuse vastus peitus juba avalauses, siis teisele vastamise muutis raskemaks fakt, et infoühikuid, mida meelde jätta, oli rohkem ning need esinesid tekstis hajutatult. Kuigi enamikule katses osalejatele (25 vastajat) ei valmistanud esimese küsimuse vastuse meenutamine raskusi, siis õige variandi, *isalt*, asemel oli pakutud õpilaste (7 vastajat) poolt ka *onult* või *vanematelt*.

Tekstis leiduva info vendade perede kohta võimalikult täpselt taastamise eest (18 vastajat) oli võimalik saada kokku kaks punkti. Ebaõnnestunud vastusteks (2 vastajat) loeti näiteks, kui õpilane oli vendade elud vahetusse ajanud. 0,5-1,5 punktiga hinnati (12 vastajat), kui välja oli toodud küll õige, kuid vaid osaline / üldine info: *Ei ole abiellunud*.

Järgmised küsimused, 3.-6., liigitati põhjus-tagajärg küsimusteks, mis lisaks suuremate infoühikute meeldejätmisele nõudsid ka info tuletamist teksti põhjal ning kuuenda küsimuse puhul ka selle tihedamat sidumist taustteadmistega ning oma kogemusega.

3) Miks viis noorem vend vanemale vennale vilja?

4) Miks viis vanem vend nooremale vennale vilja?

Nagu jooniselt 1 üks näha võime, siis nendele vastamisel esines ka mõnevõrra rohkem ebatäpsusi, seda nii 7. kui ka 8. klasside õpilaste puhul. Vastused (24 õpilast): *Noorem vend viis vanemale vilja, sest tal oli kuus last ning abikaasa / Nooremal vennal polnud lapsi ega naist, tal oli pool maad*, loeti ühe punkti, aga / *Sest vennal oli kuus last. / Et ta saaks seda müüa*, 0,5 punkti vääriliseks (12 õpilast). Valedeks vastusteks (7 vastajat) peeti näiteks: *Sest ta arvas, et vennal läheb kõht tühjaks. / Sest ta arvas, et on vaja temal*. Vähesed õpilased (2 vastajat) olid vastanud hästi tekstilähedaselt: *Sest kui nooremal pole last, siis keegi ei vaata tema järgi, kui ta on vanem ning on vaja rohkem vilja müüa*.

Võrreldes kaheksanda klassiga eksisid 7. klassi õpilased (7 vastajat) rohkem viiendale küsimusele vastamisega:

5) Miks olid vennad segaduses ja kimbatuses?

Kuigi tekstis oli vajaminev info otse öeldud: */---/ vilja kogus aidas oli endine*, siis vastuse leidmine uurija poolt esitatud kolme valiku seast nõudis selle ümbersõnastamist / info tuletamist: *Vilja hulk aidas ei vähenenud*. See võis õpilasi (8 vastajat) segadusse ajada, mistõttu pakuti ka, et *viljahulk aidas vähenes* või *suurenes*.

Kuues küsimus osutus katses osalejatele testi kõige suuremaks proovikiviks.

6) Miks nad sinu arvates üksteisele ei öelnud, et tahavad aidata?

Lisaks taustteadmiste ning kogemuste aktiveerimisele esitas vastamine väljakutse ka õpilaste kirjalikule eneseväljendusoskusele. Nii ilmniski, et oli õpilasi (13 vastajat), kes küll teadsid õiget vastust, aga neil oli raske ennast väljendada: *Sest nad ei tahtnud panna idee vennale, et arvavad vähe üksteisest.* Kui polnud võimalik uurimuses osaleja kirjutatud mõtet mõista: *Nad ei öelnud, sest siis oleksid nende kimbatusest iga kord sama nii kuni läheb tühjaks,* hinnati see 0 punktiga. Õigeks ei saanud lugeda ka näiteks järgmiseid vastuseid (19 vastajat): *Vennad ei suhelnud üksteisega või tahtsid üllatust teha / Kuna äkki nad lähevad tülli, ei saa kokkuleppele, kellel rohkem vilja vaja läheb. / Sest nad ei tahtnud välja näidata, et abi vaja läheb. / Nad olid palju hõivatud ja nad arvasid, et vennad ei vaja abi. / Et tal oleks kuskil magada.* Valdavalt olid õigesti vastanud järeldanud: *Vennad tahtsid üksteist aidata.* Kindlasti viitab õpilase (1 vastaja) kogemusele / taustteadmistele: *Mõlemad oleksid öelnud, et ei ole vaja.*

Teksti peamõtte – väite, mis sobib teksti kohta kõige täpsemini, pidid õpilased valima kolmest võimalikust valiklausest:

- a) Iga heategu leiab väärilise tasu.
- b) Kui endal on kõik hästi, siis ära unusta abivajajat.
- c) Veri on paksem kui vesi – sugulased hoiavad kokku, suhtlevad ja toetavad üksteist.

Üle poole vastanuist (19 õpilast) märkisid variandi c), mida eeldas ka uurija. Teksti peamõtet välja tuues pakkusid õpilased (4 vastajat) ka: *Kui endal on kõik hästi, siis ära unusta abivajajat.* Siiski oli tööjuhises vaja tuua välja lause, mis sobib teksti kohta kõige täpsemini. Seetõttu said nad 0 punkti. Ilmselt ajas see vastus valikute seas ka õpilasi segadusse või ei loetud tööjuhise põhjalikult. Antud teksti põhjal ei saa seda samas vist päris valeks lugeda, kuid täpsem on siiski: *Veri on paksem kui vesi – sugulased hoiavad kokku, suhtlevad, aitavad ja toetavad üksteist.*

Punktide jaotuse põhjal klasside kaupa selgub (vt lisa, tabel 1 ja 2), et maksimumpunktid saavutas vaid üks kaheksanda klassi õpilastest, madalaima punktide summa, 2 punkti sai 7. klassi õpilane. Samuti võib öelda, et seitsmenda

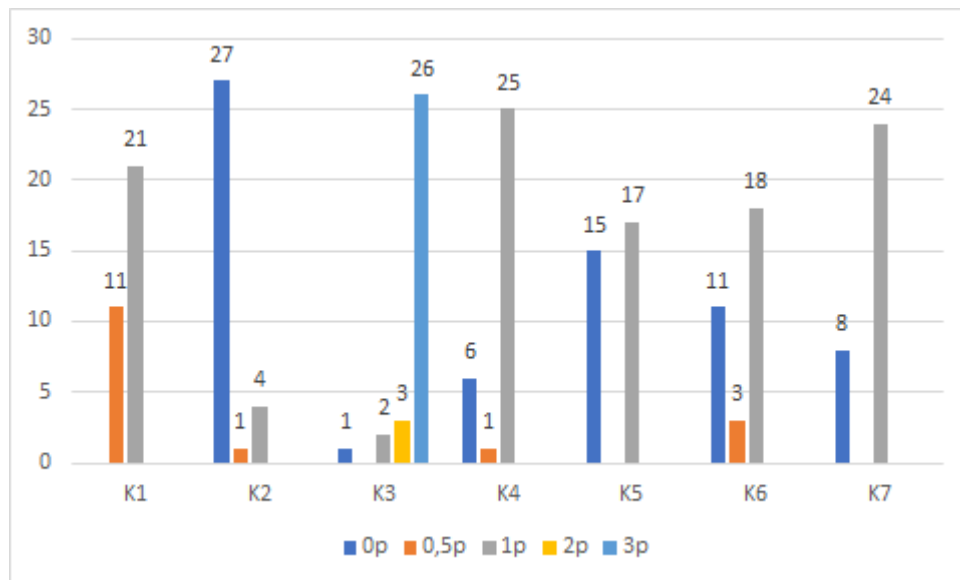
klassi õpilaste punktide vahemikud jagunesid ebaühtlasemalt võrreldes kaheksanda klassiga. Kaheksanda klassi keskmine tulemus vastamisel oli 6,0 punkti seitsmendal aga 4,6 punkti.

### 5. 1.2. Kuulamisteksti „Meile on antud kõik, mida vajame” analüüs 7.-8. klass

Kuulamisteksti „Meile on antud kõik, mida vajame” küsimustikule vastas kokku 32 õpilast (9 tüdrukut, 23 poissi) – 8. klassis oli 18 õpilast ning 7. klassis 14.

Õpilaste vastused kodeeriti õige-vale põhimõttel, võimalik suurim punktisumma oli 9 punkti. Antud teksti puhul tekkis vajadus kasutada 0,5 punkti arvestust esimese, teise, neljanda ja kuuenda küsimuse vastuste hindamisel, sest jällegi esines vastuseid, kus õpilased olid toonud välja vaid osalise info uurija poolt eeldatust.

Punktide jaotust illustreerib joonis 2.



Joonis 2. Kuulamistesti „Meile on antud kõik, mida vajame” punktide jaotus 7.-8. klass.

Kuulamistesti esimest, teist ja kolmandat küsimust määratleti uurimuses kui konkreetseid küsimusi.

- 1) Kus asus kaev?

Kaevu asukoha täpne taastamine nõudis kahe kriteeriumi meeldejätmist: *kõrgel mägedes, koopas*. Nii kaotasid pool punkti õpilased (11 vastajat), kes valisid vaid osa õigest vastusest: *kõrgel mägedes* või *koopas*.

2) Mis küsimuse noormees kaevule esitas?

Noormehe küsimus kaevule: *Kus on tõde?* osutus õpilastele (27 vastajat) testi raskeimaks. Õige vastus vajab ümbersõnastamist / tuletamist, sest noormehe otsingu eesmärk oli sõnastatud avalauses, kuid mitte otsesõnu formuleeritult küsimusena. Õpilased vastuseks olid nt: *Mis on elu?* / *Noormees küsis, kas saaks pilli?* / *Kust leian aaret?* / *Kust leida tööd?* / *Kust ma võiksin saada kitarri?* / *Kus asub müügiputka?* Seitse õpilast jätsid küsimusele seekord vastamata.

3) Mida müüdi turul müügiputkades?

Kuigi kolmanda küsimuse vastused olid märgitud õpilaste (26 vastajat) poolt võrdlemisi täpselt: *puitu, metalli, peenikest traati* ning kordusid hiljem tekstis, esines ka üksikuid valesid pakkumisi: *marju, riideid, tina* ning õpilased (5 vastajat) kaotasid 1-2 punkti. Ühe õpilase käekirjast polnud võimalik aru saada ning tulemuseks märgiti 0 punkti.

Põhjus-tagajärg küsimustele (K4, K5, K6) vastamisel osutusid õpilased (25 vastajat) kõige edukamaks noormehe pettumuse põhjuste leidmisel (K4). Ilmselt sai siin toetuda rohkem tekstile, kui viiendale ning kuuendale küsimusele vastamine vajab rohkem üldistamist, taustteadmiste ning kogemuste toetumist.

4) Miks noormees oli pettunud?

Ühe punktiga hinnati näiteks järgmiseid vastuseid (25 õpilast): *Sest ta nägi müügiputkasid ega mitte midagi erilist.* / *Sest ta ei leidnud, mida otsis.* / *Noormees oli pettunud, sest ta ei saanud aru, mida kaev mõtles.* Ühe õpilase vastust: *Sest ta arvas, et kaev valetas*, otsustati hinnata siinkohal 0,5 punktiga.

- 5) Miks noormehele meenus oma küsimus kaevule, nähes kitarri ja selle mängu kuulates?

Nii seitsmenda kui kaheksanda klassi puhul jagunesid õiged (17 vastajat) ja valed (15 vastajat), sh vastamata (5 õpilast) küsimused umbes pooleks: *Sest ta oli näinud, et oli tehtud kõigest, mida ta turul nägi. / Sest selle muusika oli hea.*

- 6) Miks ta varem ei osanud omistada tähendust puule, metallile ja traatidele?

Ka kuuenda, põhjus-tagajärg küsimuse vastustest ilmneb suurem ebakindlus: *Ta ei mõelnud selle peale, et ehitada nendest midagi. / Sest ta arvas, et see on rämps. / Sest ta arvas, et vastus oli teistsugune või ta kohe ei märganud. / Sest ta tahtis kohe kitarri. / Sest ta ei mõelnud kaua. / Ta ei saanud aru, mida ta oleks pidanud tegema. / Sest ta ei osanud sellele mõelda.* 0,5 punkti vääriliselt (3 õpilast) otsustas uurimuse läbiviija tõlgendada näiteks vastuse: *Ta oli alles noor ja ei osanudki.*

Teose peamõtte leidmisel olid mõlema klassi õpilased edukamad kui esimese kuulamisteksti „Kaks venda” puhul. Sarnaselt sellele pidid uurimuses osalejad leidma, milles seisnes kaevu sõnum: „Meil on kõik, mida vajame“, kolme valiklause seast.

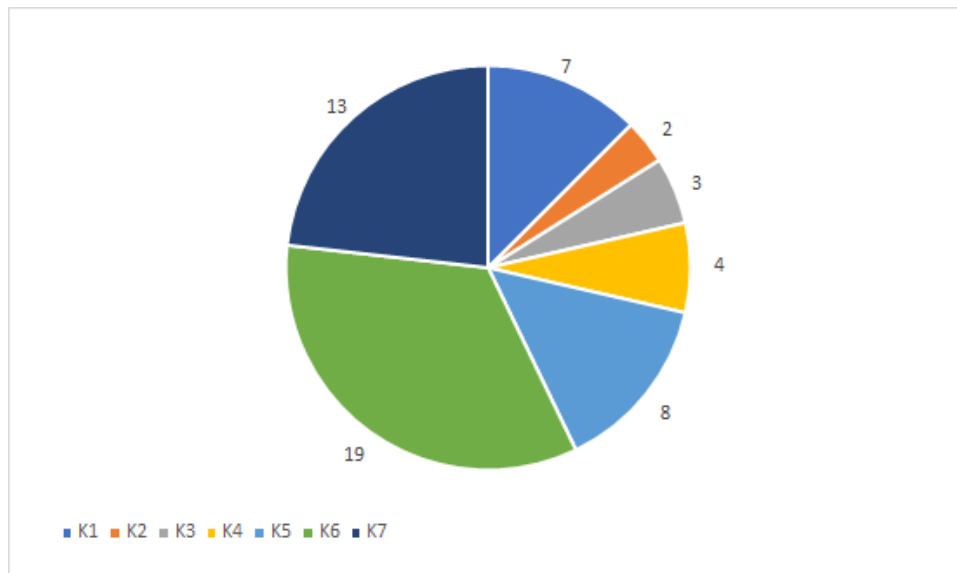
- a) Õnn on iseenda teha.
- b) Uudishimu on kõige suurem anne.
- c) Kui sul on osavad käed, siis on sul kõik eluks vajalik olemas.

Kahtlused vastamisel tekkisid b) ja c) variandi vahel – 8 õpilast valisid vastuse *Uudishimu on kõige suurem anne*; õige vastuse valis 24 õpilast: *Kui sul on osavad käed, siis on sul kõik eluks vajalik olemas* asemel. Õpilaste vastuste hindamisel (Vt lisa tabel 3 ja 4) selgus, et keegi ei saanud keegi maksimumpunkte - kõrgeim hinne oli 8 punkti, madalaim 1,5 punkti. Sarnaselt esimesele kuulamiskatsele jaotusid kaheksanda klassi õpilaste punktid ühtlasemalt, seitsmendas klassis aga 1,5st 7 punktini. Kaheksanda klassi keskmine tulemus oli 6,7 punkti seitsmendas 4,8 punkti.

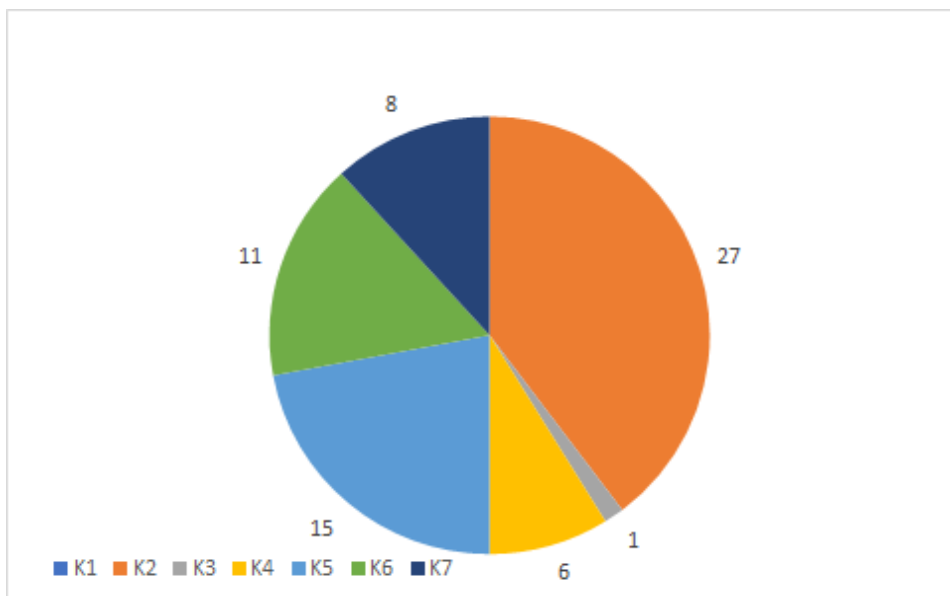
### 5.1.3. Kuulamiskatsete kokkuvõte 7.-8. klass.

Kahe kuulamiskatse tulemustest lähtuvalt võib öelda, et õpilased suutsid kuulatud info taastada täpsemini, juhul kui see oli otse tekstis öeldud, infoühikud asetesid lähestikku, mitte hajutatult ning olid väikesed. Enam ebakindlust ning vastuste lahknemist, vastamata jätmist tekitasid küsimused, kus pidi infot tuletama / vastamiseks ümber sõnastama, mis kindlasti nõudis uuritavatelt vastava sõnavara, ning suurema eneseväljendusoskuse valdamist. Mida suuremat taustteadmiste ning oma kogemuste sidumist teksti sündmustikuga vastamine vajas, seda nähtavamalt ilmnes tulemuste jagunemise ebaühtlus ning samuti paistsid siis silma õpilaste eneseväljendusraskused mõtete avaldamisel.

Joonis 3 ja 4 illustreerivad kuulamiskatsete ebaõnnestunud vastuseid küsimuste lõikes.

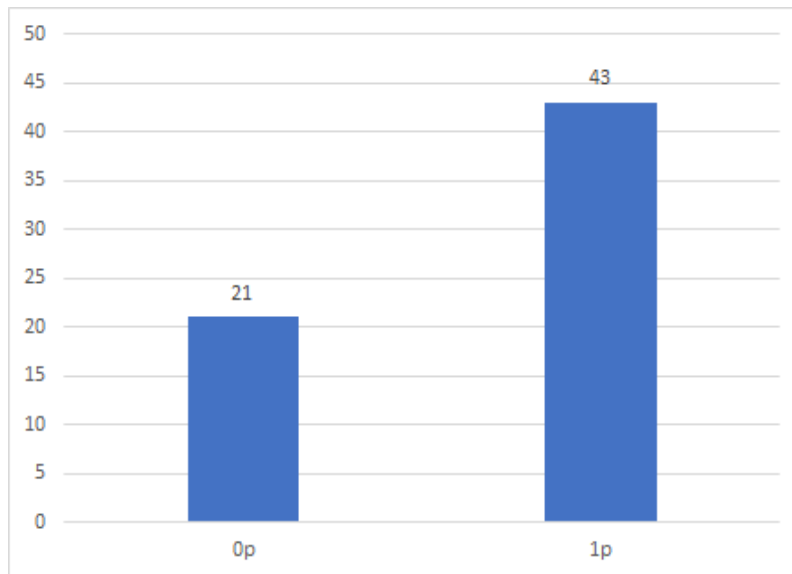


Joonis 3. Kuulamiskatse „Kahe venna lugu” null punkti saanud vastused küsimuste lõikes 7.-8. klass.



Joonis 4. Kuulamiskatse „Kaks venda” null punkti saanud vastused küsimuste lõikes 7.-8. klass.

Kuigi teose peamõtet ei pidanud õpilased sõnastama ise, vaid valima kolme võimaliku seast täpseima, siis näeme, et kui esimese kuulamisteksti puhul eksiti teose peamõtte määramisel rohkem, siis teise, „Meile on antud kõik, mida vajame” puhul, oli õigete vastuste osakaal suurem ja seda mõlema klassi puhul. Kindlasti ei saa minna mööda faktist, et õpiraskustega õpilaste eritasemega õpioskuste juures mängivad ka rolli erinevad taustteadmised, nende täpsus ja õpilaste kogemused. Samuti võis mängida oma osa ka esimese kuulamisteksti kahe valikvastuse kohati hajus piir.



Joonis 5. Kuulamistekstide peamõtte määramise punktide jaotus 7.-8. klass. Kokkuvõttes jagunesid õiged ja valed vastused kahe kuulamisteksti peamõtte määramisel umbes pooleks, nagu seda illustreerib joonis 5.

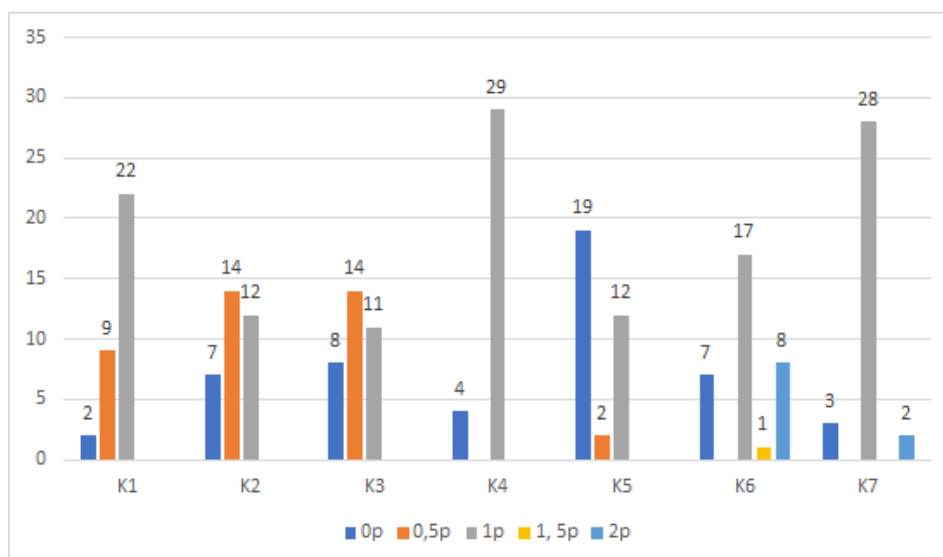
## 5.2. Lugemiskatsete tulemused

### 5.2.1. Lugemisteksti „Väikese halli hiire toodud õnn” analüüs 7.-8. klass

Lugemisteksti „Väikese halli hiire toodud õnn” küsimustikule vastas kokku 33 õpilast (24 poissi, 9 tüdrukut) - 8. klassis oli 18 õpilast ning 7. klassis 15 õpilast.

Õpilaste vastused kodeeriti õige-vale põhimõttel, võimalik suurim punktisumma oli 8punkti. Vajadus kasutada 0,5 punkti arvestust osaliselt õige info välja toomisel, tekkis seekord esimese, teise, kolmanda ja kuuenda küsimuse vastuste hindamisel. Teose peamõtte leidmisel võis saada 2 punkti, kui õpilased tõid välja mõlemad sobivad laused: *Iga heategu leiab väärilise tasu* ning *Õnn on iseenda teha*.

Punktide jaotust illustreerib joonis 6.



Joonis 6. Lugesimesti „Väikese halli hiire toodud õnn” punktide jaotus 7.-8. klass

Lugemiskatse konkreetsete küsimuste (K1, K2, K3) tulemuste jaotus näitab, et vaatamata võimalusele teksti vastamise ajal kasutada, esines õigete vastuste kõrval osaliselt õigeid ning valesid vastuseid.

- 1) Leia väljendid, mis käivad Martini kohta.

Küsimusele vastates pidid õpilased valima kolme väite seast õige / õiged. Üheksa õpilast kaotasid pool punkti, kuna olid lisaks õigele valikule: *Martin sai ilmaasjata tõrelda*, pakkunud vastuseks ka, et *Martin lõhkus tööriistu*. Võib arvata, et tekstis antud info: */---/ või läksid tal need käe vahel katki*, viis õpilased (9 vastajat) tõlgendusele tööriistade lõhkumisest. Õige vastus nõudis mõningast info tuletamist teksti põhjal.

Järgnevale kahele küsimusele vastamine eeldas aga kogu teksti piires hajutatud infoühikute leidmist.

- 2) Milline oli Martini elu enne varanduse leidmist?
- 3) Milline oli pärast varanduse leidmist?

Õpilased said täispunktid, kui Martini elu enne (K2- 12 õpilast) ja pärast varanduse leidmist (K3 - 11 õpilast) oli kirjeldatud võimalikult tekstilähedaselt, nt: *Ta oli*

*tõeline hädavares. Teda süüdistati ja ta polnud rikas. Vähe toitu sai ta osta. / Oli vaene sai ilmaasjata tõreleda, ostis viimaste pennide eest süüa. Pool punkti kaotasid õpilased (K2 - 14 õpilast / K3 -14 õpilast), kui uurija poolt oodatav info oli välja toodud õigesti, kuid osaliselt: Teda kiusati, tõrjuti. / Ta sai söimata. / Ta sai enda tegude eest paar münti. / Ta oli õpipoiss ja ei läinud kõige paremini. / Tal polnud õnne, kogu aeg juhtus midagi. / Vaene, süütu, sai pahandada ilmaasjata. / Ta oli tõeline pigilind.*

Martini elu kirjeldamisel pärast varanduse leidmist tõid õpilased põhiliselt välja materiaalsed väärtused: *Ostis maja. / Suur maja, palju raha, rikkus. / Vanker, hobune, suur maja, hea õnn ja oma töökoda.* Harvem märgiti selle kõrval ka: *Oli lugupeetud mees. / Ostis vankri ja hobuse, suure maja ja oli teiste vastu lahke. / Ta ostis maja hakkas õpetama, ei karistanud õpipoisse.* Null punkti vääriliseks loeti näiteks: *Oli argpüks. / Hea. / Halb. / Teda unustati. / Ta ei kaotanud enam midagi.*

Põhjus-tagajärg küsimuste plokis eksisid õpilased (29 vastajat) kõige vähem vastamisega neljandale küsimusele, mille vastus oli tekstist kergesti arusaadav / leitav: *Ta näitas kätte aarde asukoha.*

4) Kuidas hiir tasus Martinile toidu eest?

Üksikud valed vastused (4 õpilast) tulid seitsmenda klassi õpilastelt: *Sest tal varastati. / Lihtsalt kõndis ära. / Otsis midagi.*

5) Miks Martinist sai lugupeetud mees?

Uurimuse läbiviija poolt oodatult vastasid vaid kaheksa õpilast. Vähemalt ühe põhjuse *edukuse/õigluse* tõid välja 7 õpilast. Kes aga pidasid Martini lugupeetuse põhjuseks vaid oma maja teenisid 0 punkti. Kindlasti mängis siin vastamisel rolli ka õpilaste vanus ning veel kindlasti välja kujunemata väärtushinnangud - lugupeetus ja edukus võivad õpilastele olla kohati veel liiga abstraktsed väärtused.

Kuuenda küsimuse tulemuste jaotus aga näitab, et see osutus testi raskeimaks küsimuseks. Nimelt vajab vastuse leidmine kindlasti taustteadmiste ning ka oma kogemuse suuremat kaasamist.

6) Mis näitab, et Martin oli nutikas?

Vastuste analüüsist tuleneb, et näiteks kaheksanda klassi punkti saanud õpilased jagunesid oma arvamustes valdavalt kaheks: *Ta vaatas, et keegi kirstu ei näinud ja tuli tagasi vankriga. / Ta võttis paar münti esimese päeva ja vankri jaoks. / Sest ta võttis natuke münte kaasa, et osta vankrit ja hobust, et kergemini kasti liigutada.* Seitsmendas klassi õpilased aga pakkusid enam variatiivsemaid vastuseid: *Et ta ei söönud kogu toitu ära ja ei raisanud kogu raha ära, aga ka: Et ta arvas, et õnn ootab teda kuskil mujal. / Martin oli nutikas, sest kaevab kirstu maa alla tagasi.* Valedeks (7 õpilast) loeti näiteks: *Sest ta sai aru, et hiireke tahtis teda aidata. / Otsis igalt poolt toiduvarest ja üritas hiirt kätte saada. / Ostis palju asju. / Ta ei olnud õel. / Sest ta sai kohe aru, miks hiir plehku pani. / See, et ta uskus, et tore oli õnn.*

Teksti peamõtte mõlemad sobivad vastused, kolmest valikväitest, valisid 2 õpilast, kaheksandast üks ning seitsmendast klassist üks õpilane.

- a) Iga heategu leiab väärilise tasu.
- b) Sõpra tuntakse hädas.
- c) Õnn on iseenda teha.

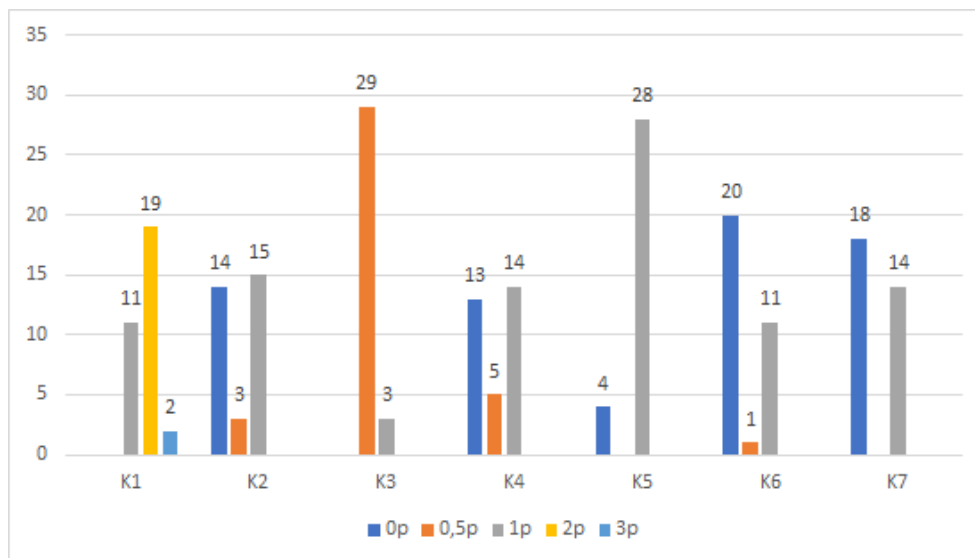
Ülejäänud vastused (14 õpilast) jagunenud täpselt pooleks: a) ja c) variandi vahel. Kolmest 0 punkti saanud õpilasest jätsid kaks oma variandi märkimata ning vaid üks vastanuist pakkus pakkus: *Sõpra tuntakse hädas.*

Kõrgeim saavutatud punktide arv oli 8,5 punkti saavutati kaheksandas klassis ning madalaim 2 punkti seitsmendas. Keskmise tulemus 8. klassis oli 6,0 punkti, seitsmendas aga 4,0 punkti.

### 5.2.2. Lugesitteksti „Kaks munka” analüüs 7.-8. klass

Katses osales 32 õpilast (22 poissi ja 10 tüdrukut): 18. klassis oli 18 õpilast, 7. klassis 14. Küsimustikule vastates või saada maksimaalselt 9 punkti. Ka antud teksti puhul toodi sisse 0,5 punkti arvestus, seda nii esimese, teise, kolmanda, neljanda ja kuuenda küsimuse puhul.

Tulemuste jaotust illustreerib joonis 7.



Joonis 7. Lugesitteksti „Kaks munka” punktide jaotus 7.-8. klass

Esimese kolme küsimuse (K1, K2, K3) ehk konkreetsete küsimuste plokis, näeme, et osaliselt õigete vastuste ülekaal on siin suurem kui küsimustiku teises pooles.

Esimesele küsimusele õigesti vastamiseks pidid õpilased leidma kolme valiku seast põhjused, miks mungad hoidsid inimestest eemale.

- 1) Mungad hoidsid inimestest eemale, sest kuulusid orduisse  ei tahtnud kedagi solvata  nad ei tohtinud naisterahvast puudutada ega temaga rääkida

Valides kõik kolm saame teada tervikliku põhjuse munkade käitumise kohta, ning sel juhul oli võimalik saavutada kolm punkti, mis õnnestus kahel õpilasel. Ülejäänud märkisid õigeks ühe (11 õpilast) või kaks kriteeriumit (19 õpilast). Neid valikuid üksikuna võttes ei saa valeks lugeda, kuid täpne vastus siiski nõudis mitme infoühiku töötlemist, mis olid ühe tekstilõigu piires hajutatud.

2) Mis takistusega nad jõe ääres kokku puutusid?

Uurijale üllatuslikult pidasid õpilased (13 vastajat) teisele küsimusele vastates takistuseks hoopis naist, mitte üleujutust ning paadi ja ülevedaja puudumist jõe ääres. Ühe punkti said õpilased (15 vastajat), kes need faktorid olid välja toonud. 0,5 punkti saavutasid õpilased (3 vastajat), kes kirjeldasid küll õigesti, kuid kohati puudulikult olukorda: *Jõgi tõusis üle*. Võib järeldada, et õpilased kippusid keskendumata rohkem üksikutele infoühikutele ega kirjeldanud piisava põhjalikkusega terviksituatsiooni.

Ka kolmanda küsimusele vastamise tulemused kinnitavad eelpoolõeldut.

3) Kirjelda võimalikult täpselt naist, kes oli jõe ääres.

Õpilased (16) piirdusid naise kirjeldamisel valdavalt riietusega: *Tal olid ilusad riided ja käes vihmavari*, kuid saavutasid siiski 0,5 punkti, sest uurimuses oodati neilt ka märkamist, et naine oli murelik: *Tal olid seljas ilusad riided, käes vihmavari ning tal oli pakiline mure*. / *Ilusate riietega, vihmavarjuga naine ja nägi välja murelik*. Seda panid tähele vaid kolm õpilast. Lisaks olid õpilased pakkunud näiteks ka, et naine oli ka *kuiv* (1 vastaja), *kodune* (1 vastaja).

Põhjus-tagajärg küsimused (K4, K5, K6) tekitasid rohkem arvamuste lahknemist, kuid osaliselt õigete vastuste osakaal vähenes tunduvalt.

4) Miks otsustas vanem munk naist aidata?

Kuigi õpilaste õiged ja valed vastused jagunesid umbes pooleks (13/14), siis võib öelda, et enamus kaldus nägema vanema munga abivalmidust ja lahkust: *Sest naine vajab abi ja ta palus viisakalt*. / *Ta tahtis naist aidata*. / *Sest tal hakkas kahju*. / *Et saada naine üle jõe kuivana*. / *Kuna tema arvates oli naisel pakiline mure*. / *Sest ta ei tahtnud naist hätta jätta*. Samas pakkusid õpilased ka pragmaatilisemaid vastuseid: *Sest ta pidi ise ka minema*. / *Ta tahtis vaadata, kuidas naised on*. / *Sest jõgi polnud sügav*. / *Sest noorem munk vaatas kõrvale*. Vastuste analüüsist võib ka järeldada, et oli õpilasi, kes toetusid rohkem tekstile ja neid, kes toetusid rohkem oma kogemusele / taustteadmistele. Antud uurimuses otsustati 0 punkti anda siiski nendele õpilastele, kelle vastus seostus munga inimliku sooviga aidata.

Järgmisele küsimusele vastamise eest kogusid õpilased (28 vastajat) enam maksimumpunkte. Ilmselt põhjusel, vajalik info oli tekstist kergesti leitav / korduv ning seetõttu meelde jääv.

5) Miks vanema munga tegu ei andnud nooremale rahu?

Õpilased olid valdavalt üksmeelel: *Vanema munga käitumine oli ordu reeglite rikkumine. / Kuna noorem mõistis vanema munga hukka. / Nad peavad naistest eemale hoidma. / Kuna nad ei võinud naisi puudutada. / See oli koodeksi rikkumine.* Nullpunkti said õpilased (4 vastajat) juhul, kui vastuserida oli jäetud tühjaks või vastuse formuleerimine oli liiga segane / loetamatu, et seda mõista.

Küsimustiku viimane, põhjus-tagajärg küsimus. osutus õpilastele kõige keerulisemaks, sest nõudis suuremat üldistusoskust, taustteadmiste ning kogemuse sidumist loetuga ning oskust oma mõtteid arusaadavalt väljendada. Kindlasti olid seda tüüpi küsimused ka uurijale raskemad hinnata.

6) Millest vanem munk järeldas, et noorem kannab naist ikka kaasas?

Ühe punkti said õpilased (11 vastajat), kes arvasid: *Kuna ta mõtles sellest. / Et noor oli terve tund sellest rääkinud. / Ta räägib ja mõtleb sellest naisest, aga Ta oli ikka veel pahane, hinnati 0,5 punktiga.* Oli vastuseid ka, mis näitavad, et õpilased ei mõistnud tekstis kirjeldatavat konflikti: *Noorem kannab teda ikka kaasas. / Sest ta oli temast aeglasem. / Kuna tal oli rohkem jõudu. / Oleks parem kiiresti asja teha, kui kanda paadi peal.*

Arvestades raskusi kuuendale küsimusele vastamisel oli õpilastel ootuspäraselt ka rohkem raskusi tekstile sobiva peamõtte leidmisega. Siiski esines kaheksandas klassis õpilastel (10 vastajat) rohkem õigeid vastuseid kui seitsmenda õpilastel (4 vastajat).

Peamõtte sõnastamisel kahtlesid õpilased kolmest võimalikust kahe valiku , a) ja c) vahel.

- a) Mõtted võivad olla koormaks, mida kanda.
- b) Heategu saab väärilise tasu.
- c) Inimene peab rohkem mõtlema ja vähem rääkima.

Nimelt valis 13 õpilast hoopis c) variandi. Võib eeldada ka, et c) variandi valiklause lugemisel keskendusid õpilased rohkem sõnadele *mõtleva* ja *rääkima*, kui sisule. Mõtete koormaks osutumine on aga õpilastele (18 vastajat) ilmselt veel raskesti mõistetav nähtus.

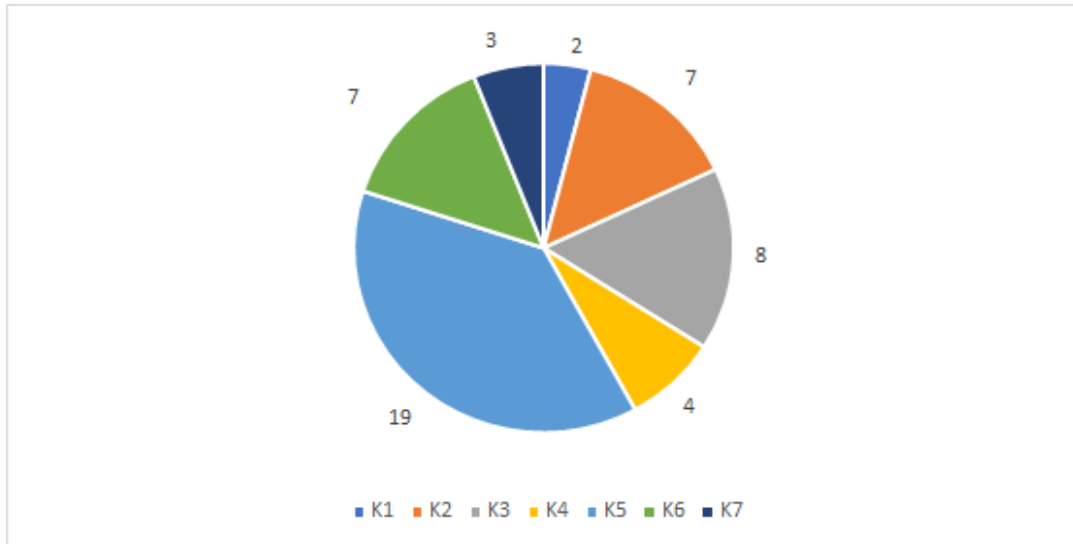
Ka antud lugemisteksti küsimustikule vastamisel ei saavutanud ükski õpilane maksimumpunkte, milleks oli 9 punkti. Suurim punktide arv oli 7,5 punkti, madalaim 2,5 punkti (vt lisa, tabel 7 ja 8). Kaheksanda klassi õpilaste tulemused klassi sees erinesid jällegi vähem kui seitsmenda omad. Kaheksanda klassi keskmine tulemus oli 5,9 punkti, seitsmendal 4,5 punkti.

### 5.2.3 Lugemiskatsete kokkuvõte 7.-8. klass

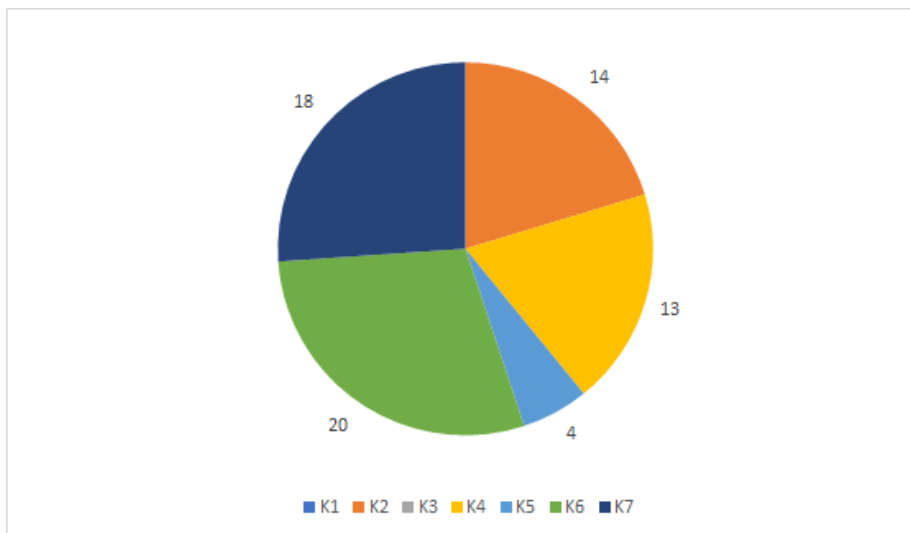
Lugemiskatsete tulemused näitasid, et õpilased suutsid loetud tekstidest tuua välja nõutud info terviklikult, kui see on tekstis konkreetselt välja toodud või infoühikud pole palju ning need esinevad hajutamata / vähe hajutatult. Vastasel juhul ilmnes rohkem osaliselt õigeid vastuseid, tervikpilt tekstis kirjeldatud tegelasest, sündmusest jäi välja toomata, kuigi on seda võimalik tekstist korduvalt uuesti üle lugeda ning osade kaupa konstrueerida.

Võrreldes kuulamistekstidega vajasisid lugemistekstide põhjus-tagajärg küsimused vähem 0,5 punkti arvestust, st osaliselt õigeid vastuseid esines vähem, eristusid selgemalt kas õiged või valed vastused. Küsimused, mis nõudsid väiksemat üldistusastet olid vastatud edukamalt ning kindlasti võib välja tuua fakti, et toetudes tekstile võisid õpilased kasutada oma vastustes ka tekstis leiduvat sõnavara, mis tegi oma arvamuse väljenduse mõnevõrra selgemaks. Samas küsimused, mis nõudsid vähem toetumist tekstile, kuid suuremat oma kogemuse, taustteadmiste aktiveerimist ning sisaldasid ka abstraktsemaid mõisteid / väärtusi, osutusid õpilastele vähem jõukohasteks ka oma mõtete väljendamisel.

Joonis 8 ja 9 illustreerivad lugemiskatsete ebaõnnestunud vastuseid küsimuste lõikes.

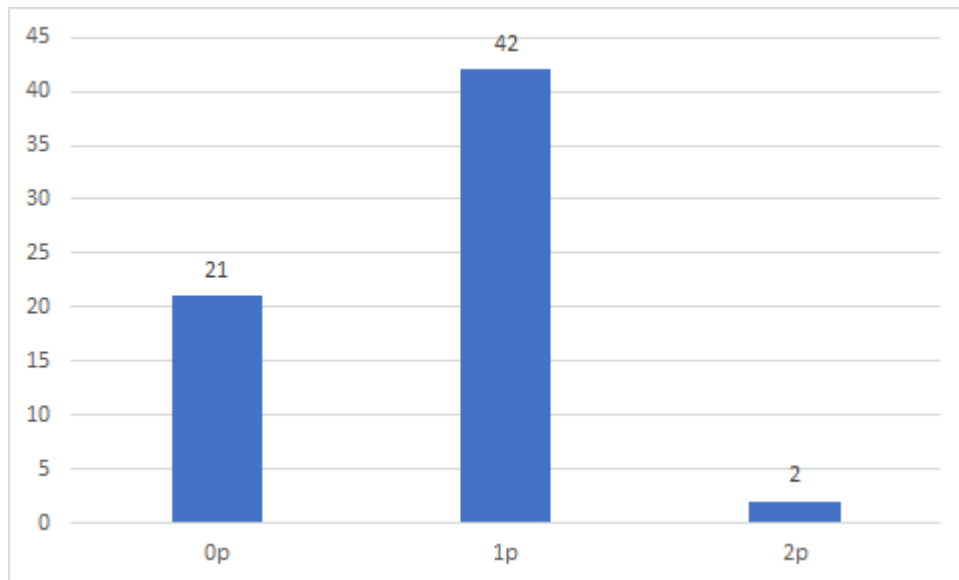


Joonis 8. Lugemiskatse „Väikese halli hiire toodud õnn” null punkti saanud vastused küsimuste lõikes 7.-8. klass.



Joonis 9. Lugemiskatse „Kaks munka” null punkti saanud vastused küsimuste lõikes 7.-8. klass.

Ka lugemistekstide puhul ei pidanud õpilased ise sõnastama peamõtet, vaid valima kaks või ühe etteantud lausete seast. Just muinasjutu “Väikese halli hiire toodud õnne” puhul loeti õigeks kahte vastust.



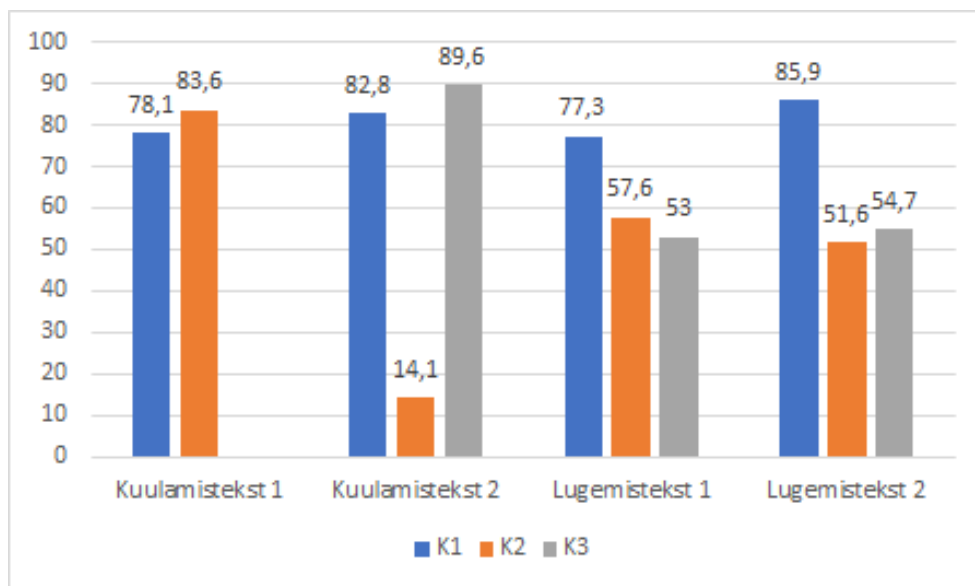
Joonis 10. Lugemistekstide peamõtte määramise punktide jaotus 7.-8. klass.

Joonistelt 6 ja 7 nägime, et „Väikese halli hiire” teksti peamõtte leidmine oli õpilastele jõukohasem. Enamus õpilastest tõid välja ühe ning leidsid ka neid, kes märkisid mõlema võimaliku variandi. 65st vastanud õpilasest 44 leidsid uurija eeldatud väitlause(d) teksti kohta.

## 6. Kuulamis- ja lugemistestide võrdlus 7.-8. kl

Lähtudes tulemuste analüüsil küsimuste tüüpidest tekstide kaupa võime öelda, et nii kuulamis- kui ka lugemistekstide vastustes konkreetsetele küsimustele olid õpilased täpsemad, kui infoüksused olid väiksemad, konkreetsemad ning asusid tekstis lähestikku (vt joonis 11, kuulamistekst 1, K1, K2 / kuulamistekst 2, K1, K3 / lugemistekst 1, K1 / lugemistekst 2, K1) Just lugemistekstides kiputi taastama hajutatud info / suuremad infoühikud tegelaste või sündmuste kohta osaliste detailidena. (vt joonis 11, lugemistekstid 1 ja 2, K2 ja K3).

Konkreetsele küsimustele vastamise protsentuaalset jaotust illustreerib joonis 11.

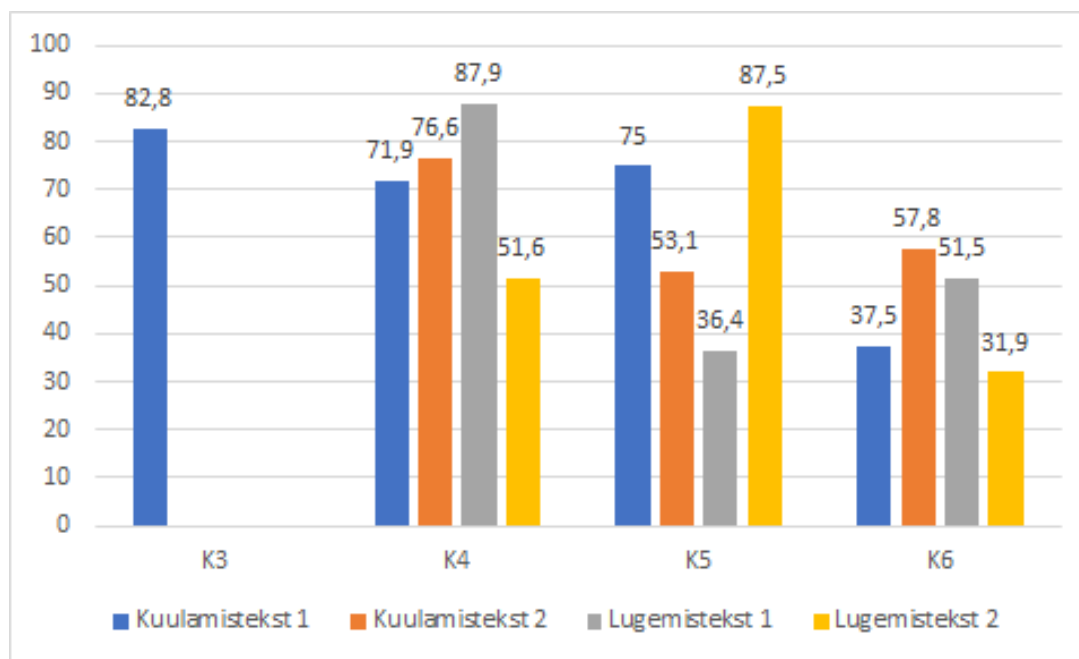


Joonis 11. **Kuulamis- ja lugemistestide õigete ning osaliselt õigete vastuste protsentuaalne jaotus 7.-8. klass.**

Kuulamistekstide puhul seevastu olid õpilased napsõnalisemad, kuid üldistasid oma vastuseid rohkem. Kui aga kuulatud tekstis oli küll vastus olemas, kuid mitte otsesõnu, st vastamiseks pidi õpilane selle ümber formuleerima, siis osutus see vähem jõukohaseks, nt kuulamistekst 2, K2 puhul.

Testides esitatud põhjus-tagajärg küsimused olid uurija poolt koostatud erineva raskusastmega.

Joonis 12 illustreerib põhjus-tagajärg küsimuste tulemuste protsentuaalset jaotust.



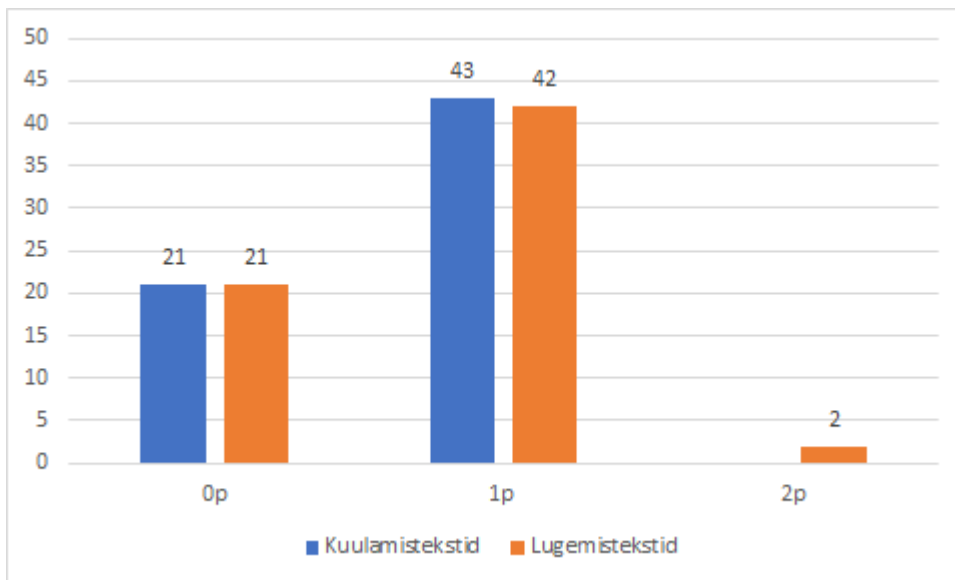
Joonis 12. Kuulamis- ja lugemistekstide põhjus-tagajärg küsimuste protsentuaalne jaotus 7.-8. klass

Kuigi lihtsamate küsimuste (K4, K5) puhul sai enam tekstile ning selle sündmustele toetuda, erinesid olenevalt tekstist õpilaste vastused rohkem ning tulemuste analüüsimise avaldus sama joon, mis konkreetsetele küsimustele vastamisel - kuulamisülesannetes õpilased püüdsid rohkem üldistada, kui vastamine vajab suuremate infoühikute töötlemist. Lugemistekstile toetumine aga ei taganud alati info nägemist terviklikuna, nt lugemistekst 1, K5)

Nii kuulmis- kui ka lugemistekstide puhul oli suuremaks proovikiviks kuues küsimus, mille vastus polnud tavaliselt otse tekstis olemas, nõudis vähem tekstile ning rohkem oma kogemustele ning taustteadmistele toetumist. Sel juhul lahknesid õpilaste arvamused ning ka tulemused enam. Ilma võimaluseta kuulamistesti täitmisel teksti sõnavarale toetuda, muutus keerulisemaks eneseväljendus ning selle hindamine. Seetõttu oli vajadus 0,5 punkti arvestusele kuulamistekstide põhjus-tagajärg küsimuste hindamisel suurem kui lugemistekstide puhul, kus tuli välja

konkreetsam jagunemine õigeteks või valedeks vastusteks (vt joonis 6 ja 7). Lugemistekstides esines püüet otse tekstist lauseid maha kirjutada.

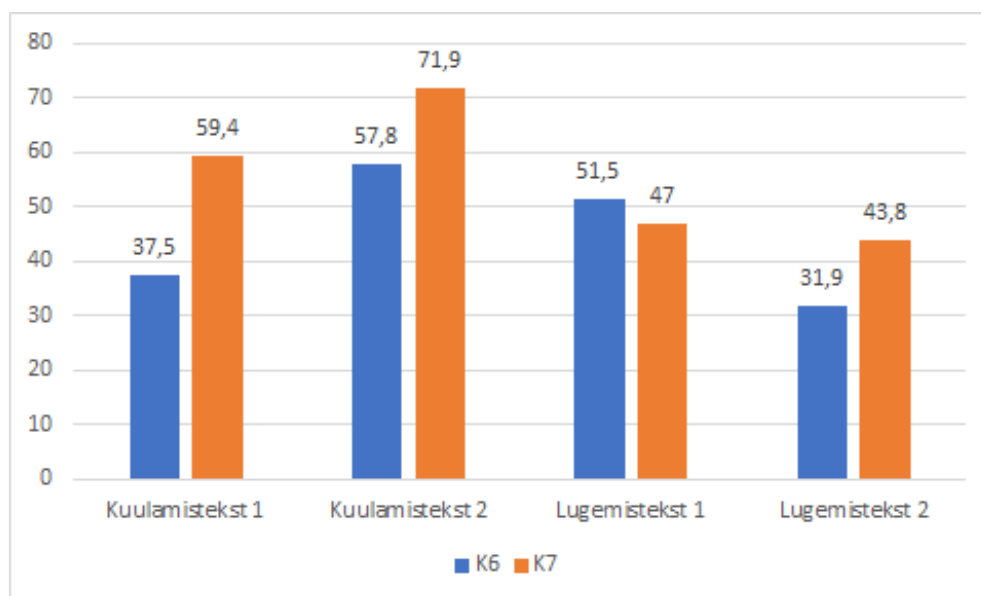
Joonis 13, mis illustreerib kuulamis- ja lugemistekstide peamõtte leidmise tulemusi, näitab, et jaotused on sarnased.



Joonis 13. Peamõtte leidmise vastuste võrdlus kuulamis- ja lugemistekstid 7.-8. klass

Õpilaste vastuseid suunasid / toetasid ilmselt ka etteantud valikväited, kuid siiski võib tulemustest lähtuvalt väita, et, kui õpilastel oli raskusi suuremat üldistusastet vajavate vastuste sõnastamisel, siis ka teksti peamõtte leidmine muutus raskemaks.

Joonis 13 illustreerib K6 ja K7 tulemuste protsentuaalse jaotuse suhet.



### Joonis 11. Küsimus 6 ja küsimus 7 tulemuste protsentuaalne jaotus 7.-8. klass

Kuulamistekstide individuaalsel analüüsimisel puhul peab välja tooma, et põhjustagajärg küsimuste plokis nullpunktide ülekaal õpilasel ei pruukinud tähendada alati punktita jäämist teksti peamõtte määramisel. Antud ilming vajaks tulevikus põhjalikumat uurimist. Siinkohal võib järeldada, et valikväide toetas vastamist või esines juhuslikkust. Kui õpilased oleksid ise pidanud peamõtte sõnastama võinuks tulemused olla teistsugused.

Tabel 1. Valiknäited õpilaste punktide jaotumisest kuulamiskatsete tulemustest

Õpilane	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	Kokku
T72	1p	2p	1p	1p	0p	0p	1p	6p
T72	1p	0p	0p	0p	0p	0p	1p	2p
P81	0,5p	0p	3p	1p	0p	0p	1p	5,5p
P82	1p	0p	3p	1p	0p	0p	1p	6p

Kahe klassi tulemuste omavaheline võrdlus annab tunnistust, et punktide vahemikud klasside arvestuses olid suuremad seitsmendas klassis ning ühtlasemad kaheksandas. Keskmiste punktide jaotust illustreerib alljärgnev tabel 2, mis näitab, et 8. klassi keskmised punktid on kõrgemad. Seitsmenda klassi kuulamistekstide keskmised punktid on natuke kõrgemad kui lugemiskatsete omad.

Tabel 2. Keskmiste tulemuste jaotus tekstide kaupa.7.-8. klass

Klass	KT 1 “Kaks venda”	KT 2 “Meile on antud kõik, mida vajame”	LT 1 “Väikese halli hiire toodud õnn”	LT 2 “Kaks munka”
7. kl	4,6 p	4,8 p	4,0 p	4,5 p
8. kl	6,0 p	6,7 p	6,0 p	5,9 p

Ka vanemates klassides võib õpiraskustega õpilaste kuulamis- või lugemisoskus olla veel küllaltki erineval tasemel. Põhioskuste arengu iseärasused takistavad tihti kuulatule või loetule keskendumist, selle meeldejätmist. Probleeme võib olla veel

lugemistehnikaga, puudulike keeleliste oskustega, mis mõjutavad ka tekstist arusaamist. Samuti takistab veel kehv eneseväljendusoskus oma mõtte arusaadavaks tegemist ning kindlasti selle objektiivset hindamist, mida omakorda võib mõjutada ka hindajapoolne subjektiivne teksti tõlgendamine. Õpilaste kõrgemad tulemused 8. klassis võrreldes 7. klassiga näitavad teksti töötlemise oskuste positiivset arengut.

## 7. ARUTELU

Magistritöö eesmärk oli teada saada, kuidas verbaalselt või kirjalikult esitatud info mõjutab vastavalt kuulatud või loetud tekstide mõistmist põhikooli 7.–8. klassi kõnepuudega õpilastel.

Eesmärgi täitmiseks kasutati uurimistöö autori valitud kahte kuulamisteksti ning kahte lugemisteksti. Mõlemal juhul oli tegu muinasjuttudega, mille raskusastet määrati loetavusindeksi (LIX) abil. Kõikide kasutatud tekstide raskusaste oli kerge. Iga loo kohta koostati seitsmest küsimusest koosnev sarnase formaadiga test eritüübiliste küsimuste plokkidega: konkreetsed küsimused, põhjus-tagajärg küsimused ning küsimus teksti peamõtte leidmiseks.

Esimese uurimisküsimusega tahetigi selgitada, millised küsimused valmistavad kuulatud ja loetud tekstide analüüsil õpilastele rohkem raskusi ning millised aspektid võivad seda mõjutada.

Tekstide kuulamise / lugemise järgselt peavad õpilased tavaliselt vastama küsimustele, mis nõuavad tekstide töötlemist erineval tasemel. Lähtudes Kormani (2013) tõlgendusest Holopaineni (2004) tekstimõistmise tasanditest analüüsiti uurimuses osalejate vastamist esmalt konkreetsetele, kõige vähem tõlgendamist nõudvatele küsimustele. Õpilased reprodutseerisid selged/korduvad detailid tekstist täpsemalt, kui infoühikuid oli vähe ning need ei olnud hajutatud, seda nii kuulamiskui ka lugemistekstide analüüsil. Teksti sisestusviisi mõju erinevus (Wolf jt 2018) ilmnes mahukamate infoühikute taastamisel mõlema tekstitüübi puhul. Küsimused, mis vajasid vastamiseks suuremate ühikute töötlemist, jäid tekstide puhul pigem osaliselt vastatuks, kuigi kuulamistekstide puhul üldistasid õpilased märgatavalt rohkem, nt *Noorem vend ei abiellunud, tal polnud ühtegi last = Ta oli üksik*. Näidete varal võib järeldada, et õpilased suutsid kuulates paremini meenutada olulist semantilist infot, sidudes detailse tervikuks, mida on kinnitanud ka Košak-Babuder jt (2019). Lugemistekstide vastustes, detailide välja toomisel kiputi eemalduma

terviklikust infost, nt tegelase välimuse kirjeldamisel keskenduti ainult riitusele, vaatamata faktile, et neil oli võimalus teksti korduvalt üle lugeda. Võttes aluseks Wolfi jt (2018) tõstatatud kahtluse auditiivse modaalsuse suhtes üldise mõistmisoskuse hindamiseks, peame ka tunnistama, et antud küsimuse formaat ei näita, millistele detailidele toetudes õpilased kuulates oma järeldused tegid ehk milliseid infokilde nad enam mäletasid.

Suunamaks õpilasi uurimuses järeldava ning edasi ka mõningal määral kriitilise lugemisoskuse tasanditele (Korman 2013), esitati uurimuses osalejatele põhjus-tagajärg küsimused, mille raskusaste oli mõnevõrra erinev, kuid nõudis teksti põhjal järeldamist, seostamist ja üldistamist ning info sidumist ka oma taustteadmiste/kogemustega kuni teksti peamõtte valimiseni.

Kuna nii kuulatud kui ka loetud tekstide puhul kasutati kirjaliku vastamise võimalust, siis põhjus- tagajärg küsimustele saadud vastuste tulemused sõltusid, mil määral õpilased said tekstile / küsimuse sõnastusele toetuda (Muijselaar, Jong 2015). Nii näiteks kuulamistekstide mõnevõrra üldistatumad vastused, nt *Sest ta ei osanud sellele mõelda*, viitasid järelduste tegemisele tavamõtlemise tasemel ning jätsid lugejale/hindajale palju tõlgendamisruumi (Korman 2013), vastupidiselt lugemistekstidele, nt *Vanema munga käitumine oli ordu reeglite rikkumine*, kus õpilased toetusid rohkem teksti sõnavarale ning väljendasid oma mõtteid detailsemalt, mistõttu oli ka nende hindamine objektiivsem. Seega võib eeldada, et lugemistekstide lugemise ajal õpilased pöördusid vastamisel teksti juurde tagasi, ning lugesid selle üle (Diakidoy jt 2005).

Kui küsimustele vastamisel vähenes tekstile toetumise võimalus ning rohkem hakkasid vastamise edukust mõjutama erinevate tekstidega seotult aktiveerunud olemasolevad kogemused ja taustteadmised vähenes õigete vastuste protsent nii kuulamis- kui ka lugemistekstide puhul. Suurenes väljakutse õpilaste kirjalikule eneseväljendusoskusele ning ka tulemuste hindamisele, mille puhul ei olnud välistatud ka mõneti subjektiivsed hinnangud ja vajadusele kasutada osaliselt õigete vastuste hindamist, seda rohkem kuulatud tekstide puhul. Ei saa jätta arvesse võtmata fakti, et õpiraskustega õpilaste tähenduse konstrueerimise tase võib olla väga erinev (Lorch, van Broek 1997) ning õpilaste vastused kinnitasid taustteadmiste

ja kogemuste erinevust (Karlep 2003; Kintsch, van Dijk 1983; Kintsch, Mangalath 2011). Heaks näiteks on esimese kuulamistekstis põhjenduste leidmine vendade üksteise salaja abistamisele, nt *Mõlemad oleksid öelnud, et ei ole vaja. / Sest nad ei tahtnud välja näidata, et abi vaja läheb. / Nad tahtsid üllatust teha, ning mille põhjal võib, et järeldused on tehtud tavamõtlemise tasemel* (Korman, 2013). Sellest lähtuvalt võiks õpilaste esmalt valedeks vastusteks hindamisel teha korrekture, nt teise lugemisteksti vastused vanema munga abistamise põhjuseks toodud pragmaatiliste vastuste puhul, nt *Sest ta pidi ise ka minema. / Ta tahtis vaadata, kuidas naised on*, kus õpilased polnud tekstile toetunud, vaid on vastanud pigem isiklikust perspektiivist lähtudes (Korman 2013).

Analüüsides seost järelduste, üldistuste tegemisel ja teksti peamõtte konstrueerimisel (Wang 2009) võis täheldada, et mida paremini oli vastatud suuremat oma kogemustega ning vähem tekstiga seotud kuuenda küsimuse vastus, seda edukamalt oli leitud ka teksti peamõtte ja vastupidi.

Teise uurimisküsimusega selgitati, kuidas mõjutab teksti sisestusviis õpiraskustega 7.–8. klassi õpilaste võimet leida teksti peamõtet.

Toetudes erinevate uurijate (Korman 2013; Wolf 2018; Diakidoy jt 2005) väitele, et nt kirjalike küsimuste esitamine kuuldud teksti kohta, annab võimaluse lugeda selle küsimusi strateegiliselt ning vastuseid järeldada, võib arvata, et teksti peamõtte leidmisel olid nii kuulamis- kui ka lugemistestide valikvastused õpilastele pigem abiks. Tulemustest ilmnes, et antud uurimuse näitel teksti sisestusviis ei mõjutanud selle peamõtte leidmist, kuid ette antud peamõtte valikväide on ka antud uurimuse kitsaskohaks, sest see võimaldas toetuda jällegi küsimusele ja selle sõnavarale (Muijselaar, Jong 2015), nii ei saa me välistada ka juhuslikkust või kuulmistaju ebateadlikkuse mõju vastamisel (Karlep 1999). Seda väidet kinnitavad tööd, kus õpilased olid küll hätta jäänud põhjus-tagajärg küsimustega, kuid teksti peamõtte märkinud siiski õigesti. Samas oleks suurele enamusele õpiraskustega õpilastele teksti peamõtte iseseisev sõnastamine olnud liiga raske, seda nii kuulamis- kui ka lugemistekstide puhul.

Kolmanda uurimisküsimusega hinnati võrdlevalt õpilaste kuulamis- ja lugemisoskust üldiselt.

Karlep (1999), Namaziandost (2019), Diakidoy jt (2005), Wolf, (2018) on pööranud tähelepanu faktile, et koolides läbiviidav töö tekstidega on pigem hooletusse jätnud õpilaste teadliku kuulamisoskuse ning keskendub pigem tööle trükitud tekstidega, seda eriti vanemates klassides. Toetudes Diakidoy jt (2005) ning Karlepi ja Kontori (2010) väitele, et kuulatud tekstide mõistmine edestab loetu mõistmist algklassides, kui lugemise tehniline oskus vajab veel rohkem tööd, eeldati uurimust läbi viies, et õpilased on loetud tekstide analüüsil edukamad. Kuna tegu oli õpiraskustega õpilastega, siis Wolfi jt (2018) ja Taitelbaumi jt (2019) viited spetsiifilistele probleemidele just kuulatud tekstide mõistmisele lisasid eeldusele kaalu. Siiski ei ilmnenud antud uurimuses kuulatud ja loetud tekstide üldisel mõistmisel märkimisväärseid erinevusi. Gough, Hoover ja Peterson (1996) on väitnud, et vanemate klasside õpilaste keelelised oskused muutuvad nõrgemalt seotuks dekodeerimisega ning hakkavad sõltuma rohkem keelelistest oskustest, mis on olulised ka kuulatud teksti mõistmisel. Antud väitele rõhudes võib arvata, et 7.-8. klassi õpilaste lugemistehnika ja keelelised oskused on juba tasemel, mis toetavad tekstide mõistmist üldiselt (Cain 2016; Perfetti 1994; viidatud Toomela jt 2019; Karlep 1999), lisaks annavad oma panuse vanemate klasside õpilaste laiem sõnavara (Wolf jt 2018), harjumus töötada erinevate tekstidega (sh muinasjuttudega) ning ilmselt ka harjumuslik küsimuste formaat.

Võib öelda, et uurimuse eesmärk võrrelda verbaalselt või kirjalikult esitatud info mõju kuulatud või loetud tekstide mõistmisel põhikooli 7.–8. klassi kõnepuudega õpilastel saavutati. Tulemuste näitel, võttes arvesse õpilaste suuremat vastuste üldistamist kuulatud tekstide küsimustikule vastamisel, võib arvata, et tekstide kuulamine aitab kaasa ka loetud teksti terviklikumale mõistmisele. Nii on ka Grellet (1981) soovitanud lugemise efektiivsuse tõstmiseks liikuda üldisemalt detailsema info suunas, mis suurendab oskust järeldada ja ennustada. Seetõttu võib rõhutada kuulamise ja lugemise kombineerimise olulisust, toetamaks õpiraskustega õpilaste võimet tekste paremini mõista – aktiveerides esmalt eeldused teksti üldiseks mõistmiseks ning hiljem lugedes keskenduda täpsemalt faktidele (Diakidoy jt 2005; Lund 1999; Brown 2011) et lõpuks luua tekstist terviknägemus. Saadud töö

tulemuste arvestamine võiks abiks olla õpetajate igapäevatoos nii tekstide kui ka nende käsitlemise töövõtete valikul, ja teadvustamises, millist lugemise või kuulamise oskuse taset (Korman 2013) õpilaselt eeldatakse ning mida tahetakse saavutada õpilaste vastustega, kui koostatakse ülesandeid nende kohta.

Edasises uurimuses tuleks suurendada valimit ning tuua sisse ka kontrollgrupp – tavakoolide õpilased, kelle keeleliste oskuste, samuti ka õpioskuste tase on ühtlasem kui erikoolis õppivatel õpilastel. Samuti võiks suurendada erinevat tüüpi tekstide ning nende kohta käivate eritüübiliste küsimuste hulka, mis annaksid täpsema ülevaate, millist infot õpilased on oma vastuseid üldistades kasutanud. Teisalt tasuks ka kuulamiskatsete testid läbi viia suulises töös, kus õpilased saaksid ise nt teksti peamõtte sõnastada, välistades toetumise kirjalikele küsimustele / valikväitele, mis võib suurendada juhuslike vastuste arvu.

## KOKKUVÕTE

Magistritöös käsitleti kuulamis-ja lugemisoskust ning seda mõjutavaid aspekte. Selgitati, millised põhioskused on kuulamisel ja lugemisel eeldusteks ning millised metakognitiivsed oskused ning kuulajast või lugejast olenevad aspektid, nagu kogemused ja taustteadmised, toetavad tekstide mõistmist. Samuti toodi välja soovitusi, mida õpetajad kuulamis- või lugemistekstide valikul, esitamisel õpilastele ning ka hindamisel peaksid teadvustama.

Uurimisprobleem püstitati lähtudes nii põhikooli riikliku õppekava nõuetest õpilaste kuulamis- ja lugemisoskusele erinevaid kooliastmeid läbivalt, teisalt aga vajadusest toetada õpiraskustega õpilasi tõhusamalt nõutud õppetulemuste saavutamisel. Erinevate tekstide mõistmine võib õpilastel takerduda puuduliku lugemistehnika, väheste keeleliste oskuste, piiratud sõnavara, ebatäpsete kujutluste, teadmiste või väheste kogemuste tõttu. Seega toodi uurimisprobleemina välja õpilaste kuulamis- ja lugemisoskuse võrdse arendamise olulisus ning kombineerimise vajadus tekstide töötlemisel toetamaks õppimist võimalikult igakülgseks.

Töö eesmärk oli teada saada, kuidas verbaalselt või kirjalikult esitatud info mõjutab vastavalt kuulatud või loetud tekstide mõistmist põhikooli 7.-8. klassi õpiraskustega õpilastel.

Uurimuse käigus esitati 33-le õpiraskustega õpilasele kaks kuulamis- ning kaks lugemisteksti (muinasjutud) ning kirjalikud küsimustikud erinevat tüüpi küsimustega. Tulemused esitati kirjeldava statistikana kasutades *Microsoft Excel* programmi abil.

Õpilaste vastuste analüüsimisel ei saadud väita, et õpilased olid edukamad lugemistekstide töötlemisel. Küll aga leiti, et nii kuulamis- kui ka lugemistekstide puhul konkreetsetele küsimustele vastamist mõjutas sarnaselt taastatavate

infoühikute suurem hulk ja hajutatus lõigu või teksti piires, nimelt tekkis siis raskusi tervikliku info välja toomisel ning vastused võisid jääda osaliselt vastatuks. Siiski võis kuulamistekstide puhul märgata vastustes suuremat semantilist üldistamist vastupidiselt lugemistekstide vastustele, mis tõid välja rohkem detaile ning võib järeldada, et õpilased pöördusid teksti juurde tagasi ning toetusid tekstisõnavarale. Sarnane joon ilmnes ka lihtsamate põhjus- tagajärgküsimustele vastamisel mõlema tekstiliigi puhul. Põhjus-tagajärg küsimused, mis nõudsid suuremat oma kogemusele, mitte tekstile toetumist, sh osutusid kõige keerukamateks nii kuulatud kui ka loetud tekstide puhul, sh avaldusid ka raskused oma mõtete mõistetavaks tegemisel. Õpilaste vastustes ilmnes nii sagedamini tavamõtlemise tase või isiklik perspektiiv. Arvestades õpilaste uurimistulemuste vastuseid, väidetakse, et kuulamine aktiveerib eeldused taustteadmiste aktiveerimiseks ja semantiliste üldistuste tegemiseks, mida saab detailidega täpsustada teksti lugemisel.

Teksti sisestusviis ehk kuulatud või loetud tekst ei mõjutanud antud uuringus tekstide peamõtteidmist valikväidete seast, kuid kirjalikult esitatud väited võisid toetada nende strateegilist lugemist või ka juhuslike vastuste andmist.

Töös tuuakse see välja ka uurimuse kitsaskohana, mida saaks parandada selle läbiviimise formaadi muutmisega – täpsemalt kuulamisülesannete suulise tööna läbiviimisega, et vältida küsimuste sõnastusele toetumist ning ebateadlikke vastuseid. Samuti nimetatakse edaspidistes uuringutes vajadust suurendada valimit võrdluse loomiseks tavakooli õpilastega.

## KASUTATUD KIRJANDUS

**Ahmed jt = Ahmed, M., Yaqoob, H., Yaqoob, M.** (2015). Evaluation of Listening Skill of ELT Textbook at Secondary School Level. *Advances in Language and Literary Studies*. Vol. 6. No. 3. June 2015, 2203 - 4714

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1128097.pdf> Vaadatud 05.06.20.

**Brown, S., Brown, R.** (2011). *Listening Myths: Applying Second Language Research to Classroom Teaching*. Michigan. 208 lk.

**Cain, K.** (2016). Reading Comprehension development and Difficulties: An Overview. *Perspectives of Language and Literature*. Spring 2016.

<https://mydigitalpublication.com/publication/?m=13959&i=298764&p=8> Vaadatud 20. 10.2020.

**Cain, K., Oakhill, J.** (2006). Profiles of children with specific reading comprehension difficulties. *British Journal of Educational Psychology*, 76, lk 683 – 696.

<https://bpspsychub.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1348/000709905X67610>  
Vaadatud (20.10.2020).

**Clifton, C.** (2000). Blueprint of the listener. *Neurocognition of language processing*. Publisher: Cambridge University Press. Editors: P. Hagoort, C. Brown.

[file:///C:/Users/Katrin\\_Jaanimets/Downloads/AC2.pdf](file:///C:/Users/Katrin_Jaanimets/Downloads/AC2.pdf) Vaadatud 04.01.20.

**Cutler, A., Clifton, C. Jr.** (1999). Comprehending spoken language: a blueprint of the listener. Lk 123 – 154. *The Neurocognition of Language*. Oxford. University Press. 409 lk.

**Connors-Manke, B.** (2019). Teaching Voice as a Method of Close Listening. *THE CEA FORUM*. University of Kentucky.

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1235452.pdf> Vaadatud 05.09.20.

**Deniz jt = Deniz, F., Nunez-Elizalde, A. O., Huth, A. G., Gallantand, J. L.** (2019). The Representation of Semantic Information Across Human Cerebral Cortex During Listening Versus Reading Is Invariant to Stimulus Modality. *Journal of Neuroscience* 25 September 2019, 39 (39), lk 7722 - 7736.

<https://www.jneurosci.org/content/39/39/7722> Vaadatud 10.01.21.

**Diakidoy jt = Diakidoy, I-A. N., Stylianou, P., Karefillidou, C., Papageorgidou, P.** (2005). The relationship between listening and reading comprehension of different types of text at increasing grade levels. March 2005. *Reading Psychology* 26(1), lk 55 - 80.

[https://www.researchgate.net/publication/233492497\\_The\\_relationship\\_between\\_listening\\_and\\_reading\\_comprehension\\_of\\_different\\_types\\_of\\_text\\_at\\_increasing\\_grade\\_levels](https://www.researchgate.net/publication/233492497_The_relationship_between_listening_and_reading_comprehension_of_different_types_of_text_at_increasing_grade_levels) Vaadatud 21.10.20.

**Ertel, T.** (2016). Lugesemisega seotud oskuste muutmine ja nende seos loetu mõistmisega 5-7 aastastel lastel. *Magistritöö*. Tartu Ülikool. [http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/53037/ertel\\_terje\\_ma.pdf](http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/53037/ertel_terje_ma.pdf)

Vaadatud 17.08.20.

**Florit, E., Cain, K.** (2011). The Simple View of Reading: Is It Valid for Different Types of Alphabetic Orthographies? *Educational Psychology Review* .Volume 23, lk 553 – 576. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10648-011-9175-6> Vaadatud 04.01.21.

**Fougnie, D.** (2008). The Relationship between Attention and Working Memory. *Psychology*. Nova Science Publishers, Inc.

<https://blogs.lt.vt.edu/devineramblings/files/2018/11/Attention-and-Memory.pdf>

Vaadatud 04.01.21.

**Gernsbacher, M. A., Faust, M. E.** (2015). The Mechanism of Suppression: A Component of General Comprehension Skill. *J Exp Psychol Learn Mem Cogn*. Jan 30. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4311900/#R18>

Vaadatud 21.01.21.

**Gough P. B., Hoover, W. A., Peterson, C.** (1996). Some observations on the simple view of reading Edited: Cornoldi C., Oakhill J. (1996) *Reading Comprehension Difficulties: Processes and Intervention*, lk 1 - 15.

[https://books.google.ee/books?hl=fr&lr=&id=JVQbWUTC\\_mEC&oi=fnd&pg=PA1&ots=nr#v=onepage&q&f=false](https://books.google.ee/books?hl=fr&lr=&id=JVQbWUTC_mEC&oi=fnd&pg=PA1&ots=nr#v=onepage&q&f=false) Vaadatud 07.03.21.

**Grellet, F.** (1981). Developing reading Skills. *A Practical Guide to reading comprehension exercises*. Cambridge University Press. 252 lk.

**Halat, S., Özbay, M.** (2018). The Examination of Listening Anxiety Level of the Students Who Learn Turkish as a Foreign Language. *Universal Journal of Educational Research* 6(1), lk 1-10, 2018.

<https://www.hrpub.org/download/20171230/UJER1-19510617.pdf>

Vaadatud 21.01.21.

**Hallap, M., Padrik, M.** (2008). Lapse kõne arendamine. *Praktilisi soovitusi kõnelise suhtlemise kujundamisel*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

<https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/58894/9789949117710.pdf?sequence=1>

&isAllowed=y Vaadatud 21.01.20.

**Hoover, W. A., Tunmer, P. W.** (2018). The Simple View of Reading: Three Assessments of Its Adequacy. *Remedial and Special Education* . Vol. 39(5), lk 304 – 312. file:///C:/Users/Katrin\_Jaanimets/Downloads/Hoover\_Tunmer\_1990%20(2).pdf

Vaadatud 23.01.21.

**ILA.** *Listening Post*. (1996).

[https://www.listen.org/resources/Documents/56\\_Apr\\_96Spring.pdf](https://www.listen.org/resources/Documents/56_Apr_96Spring.pdf)

Vaadatud 12.01.20.

**Kahe venna lugu.** *Muinasjutt*. Kahe venna lugu : Muinasjutud.ee Vaadatud 11.10.21.

**Karlep, K.** (1996). Lugemis- ja kirjutamistoimingu enesekontroll abikooli õpilastel. *Töid eripedagoogikast XIV*, lk 135-157.

**Karlep, K.** (1999). Emakeele abiõpe I. TÜ kirjastus. 320 lk.

**Karlep, K.** (2003). *Kõnearendus*. TÜ kirjastus. 349 lk.

**Karlep, K., Kontor, A.** (2011). *Kuulates lugema: kuulan, loen, mõistan*. Tartu: Kirjastus Studium. 48 lk.

**Kikerpill, T.** (2010). Lugemisoskuse mõõtmise eesti keeles teise keelena. Testi soorituse kvantitatiivne analüüs. *Magistritöö*. Tartu Ülikool.

[https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/15211/kikerpill\\_tiina.pdf?sequence=1](https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/15211/kikerpill_tiina.pdf?sequence=1)

&isAllowed=y Vaadatud 21.08.20.

**Kim, Y-S. G.** (2016). Direct and mediated effects of language and cognitive skills on comprehension of oral narrative texts (listening comprehension) for children. *Journal of Experimental Child Psychology*. Volume 141. Jan 2016, lk. 101 - 120.

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED575730.pdf> Vaadatud 04.01.21.

**Kintsch, W., Van Dijk, T.** (1983). Cognitive model. Strategies of Discourse Comprehension. New York: Academic Press. 389 lk.  
<http://www.discourses.org/OldBooks/Teun%20A%20van%20Dijk%20%26%20Walter%20Kintsch%20-%20Strategies%20of%20Discourse%20Comprehension.pdf>

Vaadatud 30.12.2020.

**Kintsch, W., Mangalath, P.** (2011). *The Construction of Meaning. Institute of Cognitive Science* 3, lk. 346 – 370.

<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1756-8765.2010.01107.x>

Vaadatud 16.01.21.

**Kintsch, W., Rawson, K. A.** (2005). Comprehension. M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *Blackwell handbooks of developmental psychology. The science of reading: A handbook*, lk 209 – 226. Blackwell Publishing.

**Kline, J. A.** (1996). *Listening Effectively*. Air University Press.

<https://media.defense.gov/2017/Jun/12/2001761382/-1/-1/0/AU-4.PDF> Vaadatud 01.01.2021

**Kolić-Vehovec jt = Kolić-Vehovec, S., Zubkovic, R. B., Pahljina-Reinić, R.** (2014). Development of Metacognitive Knowledge of Reading Strategies and Attitudes Toward Reading in Early Adolescence: The Effect on Reading Comprehension. April 2014 *Psihologijske Teme* 23(1), lk 77 – 98.

[https://www.researchgate.net/publication/262678411\\_Development\\_of\\_Metacognitive\\_Knowledge\\_of\\_Reading\\_Strategies\\_and\\_Attitudes\\_Toward\\_Reading\\_in\\_Early\\_Adolescence\\_The\\_Effect\\_on\\_Reading\\_Comprehension](https://www.researchgate.net/publication/262678411_Development_of_Metacognitive_Knowledge_of_Reading_Strategies_and_Attitudes_Toward_Reading_in_Early_Adolescence_The_Effect_on_Reading_Comprehension) Vaadatud 29.09.20.

**Korman, T.** (2013). 3. klassi õpilaste funktsionaalne kuulamis- ja lugemisoskus. *Magistritöö*.

[http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/31848/korman\\_triin.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/31848/korman_triin.pdf?sequence=1&isAllowed=y) Vaadatud 28.06.2020.

**Košak-Babuder jt = Košak-Babuder, M., Kormos, J., Ratajczak, M., Pižorn, K.** (2019). The effect of read-aloud assistance on the text comprehension of dyslexic and non-dyslexic English language learners. *Language Testing*. Vol. 36(1), lk 51 – 75. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0265532218756946> Vaadatud 21.10.20.

**Köverjalg, K.** (1996). Tavakooli V ja IX klassi õpilaste lugemis- ja kirjutamisoskused. *Töid eripedagoogikast XIV*, lk 125 - 134.

**Kärtner, P.** (2000). Kuulamisoskuse arendamine. *Keeleõpetaja metoodikavihik*. Tea kirjastus. Tallinn, 40. lk.

**Lerikkanen, M. K.** (2007). *Lugema õppimine ja õpetaminealus ja algõpetuses*. Toim Kaja Paldo. Tartu Ülikooli Kirjastus. 192 lk.

**Lesaux, N. K., Kieffer, M. J.** (2010). Exploring sources of reading comprehension difficulties among language minority learners and their classmates in early adolescence. *American Educational Research Journal* (47), lk 596 – 632.

file:///C:/Users/Katrin\_Jaanimets/Downloads/LesauxKieffer\_AERJ\_prepubtopost.pdf  
f Vaadatud 16.09.20.

**Lorch Jr. R. F., van den Broek, P.** (1997). Understanding Reading Comprehension: Current and Future Contributions of Cognitive Science. *Contemporary Educational Psychology*. Elsevier. April.

[https://www.researchgate.net/publication/232607097\\_Understanding\\_Reading\\_Comprehension\\_Current\\_and\\_Future\\_Contributions\\_of\\_Cognitive\\_Science](https://www.researchgate.net/publication/232607097_Understanding_Reading_Comprehension_Current_and_Future_Contributions_of_Cognitive_Science)  
Vaadatud 04.12. 2021.

**Lugemisoskus.** PISA 2009. Raamdokument.

[https://www.innove.ee/wpcontent/uploads/2019/02/Lugemisoskus\\_\\_PISA\\_2009\\_\\_Raamdokument.pdf](https://www.innove.ee/wpcontent/uploads/2019/02/Lugemisoskus__PISA_2009__Raamdokument.pdf) Vaadatud 09.10.20.

**Lund, R.** (1991). A Comparison of Second Language Listening and Reading Comprehension. *The Modern language Journal*. Volume 75. Issue 2, lk 196 - 204.  
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.15404781.1991.tb05350> Vaadatud 19.10.20.

**MacNamara = MacNamara, D., Ozuru, Y., Best, R., O'Reilly, T.** (2007). The 4Pronged Comprehension Strategy Framework. ResearchGate.  
[https://www.researchgate.net/publication/251761490\\_The\\_4Pronged\\_Comprehension\\_Strategy\\_Framework](https://www.researchgate.net/publication/251761490_The_4Pronged_Comprehension_Strategy_Framework) Vaadatud 09.05.21.

**Meile on antud kõik, mida vajame.** Märka, mida otsid. Muinasjutt. Külastatud Märka, mida otsid – Lugudevestja (inspiratsioon.ee) Vaadatud 28.11.20.

**Muijselaar, M. L., Jong, P. F.** (2015). The effects of updating ability and knowledge of reading strategies on reading comprehension. *Learning and Individual Differences*. Vol. 43. Oct 2015, lk 111 - 117.

<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1041608015001764?via%3Di>  
hub Vaadatud 12.01.21.

**Namaziandost = Namaziandost, E., Neisi, L., Mahdavi, F., Nasri, M.** (2019). The relationship between listening comprehension problems and strategy usage among advanced EFL learners. *Cogent Psychology*. Volume 6. 2019 - Issue 1.

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/23311908.2019.1691338> Vaadatud 15.01.21.

**Nishikawa, S.** (2014). Learners' awareness of the role of input and task repetition on L2 speech production. *Innovación Educativa*, lk 1665 - 2673. Vol. 14, Nr 64. | [file:///C:/Users/Katrin\\_Jaanimeets/Downloads/DialnetLearnersAwarenessOfTheRoleOfInputAndTaskRepetition-4737853.pdf](file:///C:/Users/Katrin_Jaanimeets/Downloads/DialnetLearnersAwarenessOfTheRoleOfInputAndTaskRepetition-4737853.pdf) Vaadatud 21.10.20.

**OECD.** (2008). Education at a Glance 2008. *OECD INDICATORS*. <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41284038.pdf>  
Vaadatud 09.05.21.

**Org, A.** (2011). Kuulamine kirjanduse õpetamisel. Mari Kadakas (Toim.). Põhikooli valdkonnaraamatud ja valikainete ainearaamatud. Ainevaldkond „Eesti keel ja kirjandus“ (1-1). *Õppekava portaal*. <http://www.oppekava.ee>. Vaadatud 21.10.20.

**Pajupuu, H.** (1997). Eestlased ja soomlased probleemitud suhtlejad. *Keel ja Kirjandus*. Nr 8, lk 547 - 550.  
<https://www.eki.ee/teemad/kultuur/estfin/estfin.html> Vaadatud 18.09.20.

**Pandika, M.** (2019). Does listening to audiobooks still count as reading? *Mic*. <https://www.mic.com/p/does-listening-to-audiobooks-still-count-as-reading-18749319> Vaadatud 10.01.2020.

**Park, G-P.** (2008). Comparison of L2 Listening and Reading Comprehension by University Students Learning English in Korea. *Foreign Language Annals*. Volume 37. Issue 3, October 2004, k 448 - 458.

<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1944-9720.2004.tb02702.x>  
Vaadatud 21.10.20.

**Pauklin, R.** (2014). Õppemeetod mõistva kuulamisoskuse arendamiseks. *Magistritöö*. Tartu Ülikool.

[http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/44184/Pauklin\\_Riina\\_MA2014.pdf](http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/44184/Pauklin_Riina_MA2014.pdf)

Vaadatud 20.04.21.

**Lugemisoskus. PISA.** (2009).

<https://www.innove.ee/wpcontent/uploads/2019/02/LugemisoskusPISA200Raamdokument.pdf> Vaadatud 12.06.20.

**Pressly, M., Gaskins, I. W.** (2006). Metacognitively competent reading comprehension is constructively responsive reading: How can such reading be developed in students? April 2006 *Metacognition and Learning* 1(1), lk 99 – 113.

[file:///C:/Users/Katrin\\_Jaanimets/Downloads/Metacognitively\\_compent\\_reading\\_comprehension\\_is.pdf](file:///C:/Users/Katrin_Jaanimets/Downloads/Metacognitively_compent_reading_comprehension_is.pdf). Vaadatud 29.09.20.

**Puksand, H.** (2004). Loetavusindeksi LIX sobivusest eestikeelsele tekstile. – Toim. R. Kasik. *Tekstid ja taustad III. Lingvistiline tekstianalüüs*. Tartu: Tartu Ülikool.

**Puksand, H.** (2014). Teismeliste lugemisoskuste mõjutegurid. *Doktoritöö*. Tallinna Ülikool.

**Põhikooli riiklik õppekava. Riigi Teataja.**

<https://www.riigiteataja.ee/akt/129082014020> Vaadatud 27.07.20.

**Raudla, H. Raudla, R.** (2014). Kaks munka. *Kuldsed lood*. Sator Kirjastus. 320 lk.

**Saarso, K. Sõrmus, E.** (2008). Kuidas õpetada erialakeelt. *Metoodika käsiraamat*. Tallinn.

[file:///C:/Users/Katrin\\_Jaanimets/Downloads/MEIS\\_Kuidas\\_opetada\\_erialakeelt.pdf](file:///C:/Users/Katrin_Jaanimets/Downloads/MEIS_Kuidas_opetada_erialakeelt.pdf) Vaadatud 20.10.2020.

**Soodla, P., Puksand, H., Luptova, O.** (2015). Suhtluspädevus. Eve Kikas, Aaro Toomela (Toim.). Üldpädevused ja nende arendamine. *Õppimine ja õpetamine kolmandas kooliastmes*, lk 147–184. Tallinn: Eesti Ülikoolide Kirjastus.

[https://www.hm.ee/sites/default/files/oppimine\\_ja\\_opetamine\\_3\\_kooliastmes.pdf](https://www.hm.ee/sites/default/files/oppimine_ja_opetamine_3_kooliastmes.pdf)

Vaadatud 01.11.20.

**Spörer, N., Brunstein, J. C.** (2009). Fostering the reading comprehension of secondary school students through peer-assisted learning: Effects on strategy knowledge, strategy use, and task performance. *Contemporary Educational Psychology*, 34, lk 289-297.

**Taitelbaum-Swead jt = Taitelbaum-Swead, R., Kozol, Z., Fosticka, L.** (2019). Listening Effort Among Adults With and Without Attention-Deficit/ Hyperactivity Disorder. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. December 1, 2019. <http://eds.b.ebscohost.com.ezproxy.utlib.ut.ee/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=23&sid=5569806d-0e05-430c-b784-8cbdd330a9c4%40pdc-v-sessmgr03>  
Vaadatud 05.09.2020.

**Toomela jt = Toomela, A., Soodla, P., Mädamürk, K.** (2019). Lugemis- ja matemaatikapädevuse kontseptsioonid. [https://www.innove.ee/wpcontent/uploads/2019/01/2019\\_01\\_23\\_LMK\\_1%C3%B5p\\_paruanne\\_Lisa1.pdf](https://www.innove.ee/wpcontent/uploads/2019/01/2019_01_23_LMK_1%C3%B5p_paruanne_Lisa1.pdf) Vaadatud 17.08.20.

**Tulving, E.** (2012). *Mälu*. Tartu: TÜ Kirjastus. 345 lk.

**Uibu, K., Männamaa, M.** (2014). Õpetamistegevused ja õpilaste tekstimõistmine üleminekul esimesest kooliastmest teise astmesse. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri* 2(1), 2014, lk 96–131.

<https://core.ac.uk/download/pdf/194689564.pdf> Vaadatud 22.01.21.

**Uibu, K., Voltein, E.** (2015). Eesti keel. *Õppimine ja õpetamine I ja II kooliastmes*. III ptk Ainealaste oskuste areng. Toimetanud E. Kikas. 436 lk.

**Uusen, A.** (2002). *Emakeele õpetamisest klassiõpetajale*. TPÜ kirjastus. Tallinn. 148 lk.

**Uusen, A.** (2006). *Kirjutamisest ja kirjutama õpetamisest*. Tartu. Kirjastus Atlex. Tallinn. 254 lk.

**Vandergrift, L., Goh, C. C. M.** (2012). Teaching and learning second language listening. *Applied Linguistics*. New York: Routledge. <https://academic.oup.com/applij/article/35/2/224/192218> Vaadatud (19.10.20).

**Vardja, M.** (2011). Lugemine keele ja kirjanduse ainevaldkonnas. LINK 12. Lugemine. *Lugemisstrateegiad ja nende kujundamine*. [http://vana.oppekava.ee/in.dex.php/LINK\\_12.\\_Lugemine.\\_Lugemisstrateegiad\\_ja\\_nende\\_kujundamine](http://vana.oppekava.ee/in.dex.php/LINK_12._Lugemine._Lugemisstrateegiad_ja_nende_kujundamine) Vaadatud 04.01.2021.

**Väikese halli hiire toodud õnn. Muinasjutt.** Väikese halli hiire toodud õnn : Vaadatud 11.10.20.

**Wagner jt = Wagner, R. K., Torgesen, J. K., Rashotte, A. C., Hecht, S. A., Barker, T. A., Burgess, S. R., Donahue, J., Garon, T. (1997).** Changing Relations Between Phonological Processing Abilities and Word-Level Reading as Children Develop From Beginning to Skilled Readers: A 5-Year Longitudinal Study. *Developmental Psychology* 1997. Vol. 33, Nr. 3, lk 468 - 479.

file:///C:/Users/Katrin\_Jaanimets/Downloads/Changing\_Relations\_Between\_Phonological\_Processing.pdf Vaadatud 21.01.21.

**Wang, D. (2009).** Factors affecting the comprehension of global and local main idea. *Journal of College Reading and Learning*, 39(2), lk 34 – 52.

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ831257.pdf> Vaadatud 21.01.2020.

**Willson, V. L., Rupley, W. H. (2009).** A structural equation model for reading comprehension based on background, phonemic, and strategy knowledge. *Scientific Studies of Reading*, 1, lk 45 – 64.

[https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1207/s1532799xssr0101\\_3?needAccess=true](https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1207/s1532799xssr0101_3?needAccess=true) Vaadatud 12.12.20.

**Wolf jt = Wolf, M. C., Muijselaar, M. M. L., Boonstra de Bree, A. M. H. (2018).** The relationship between reading and listening comprehension: shared and modality-specific components. *Reading and writing*.  
[https://www.researchgate.net/publication/329426083\\_The\\_relationship\\_between\\_reading\\_and\\_listening\\_comprehension\\_shared\\_and\\_modality-specific\\_components](https://www.researchgate.net/publication/329426083_The_relationship_between_reading_and_listening_comprehension_shared_and_modality-specific_components)  
Vaadatud 10.04.20.

**Wolvin, A. D., Coakley, C., G. (1996).** *Listening*. Madison: Brown & Benchmark. 440 lk.

## **Listening and reading skills of 7th-8th grade students with learning difficulties.**

### **Summary**

The master's thesis dealt with listening and reading skills and the aspects that affect them. It was explained which basic skills are prerequisites for listening and reading, and which metacognitive skills and aspects, depend on the listener or reader - such as experience and background knowledge, support comprehension of texts. Recommendations were also made to the teachers, what they should be aware of when choosing listening or reading texts, presenting them to students, and assessing.

The research problem was raised based on the requirements of the basic school national curriculum for students' listening and reading skills through different school levels, and on the other hand the need to support students with learning difficulties more effectively to achieve the required learning outcomes. Comprehension of different texts can be disturbed by students' poor reading and language skills, limited vocabulary, inaccurate imaginations, knowledge or experience. Thus, the importance of the equal development of students' listening and reading skills and the need to combine the processing of texts in order to support learning as comprehensively as possible were highlighted as research problems.

The aim of the study was to find out how the information presented verbally or in writing affects the comprehension of texts listened to or read, respectively, in students with learning difficulties in 7th-8th grades of basic school.

In the course of the study, 33 students with learning difficulties were given two listening and two reading tests and written questionnaires with different types of questions. The results were presented as descriptive statistics using Microsoft Excel program.

Analysing the students' answers, it could not be said that the students were more successful in processing the reading texts. However, it was found that in both

listening and reading texts, answering to specific questions was similarly influenced by the larger number and scattered of information units within a paragraph or text, namely that there were difficulties in retrieving complete information and the answers could be partially answered. However, in the case of listening texts, a greater semantic generalization could be observed in the answers, in contrast to the answers in the reading texts, which brought out more details and it can be concluded that students returned to the text and relied on text vocabulary.

A similar line emerged in answering simpler cause-and-effect questions for both types of text. Cause-and-effect questions that required more reliance on one's own experience than on the text proved to be the most difficult in the case of both listened and read texts, including difficulties in making their thoughts understandable. In that case the students' answers more often showed a level of a personal perspective.

Considering the answers of the students' research results, it is stated that listening activates the prerequisites for activating background knowledge and making semantic generalizations, which can be specified in detail when reading the text.

The way the text was entered, listened to or read, did not affect the main reasoning of the texts among the selective statements in this study, but the written statements could support their strategic reading or also random answers.

The paper also highlights this as a limitation in the study, which could be improved by changing the format of the study - more specifically by conducting listening tasks as oral work in order to avoid relying on the words in the questions and unconscious answers. It is mentioned that in the future there is a need to increase the sample to make the comparisons within mainstream students.

**Lisa 1.** Kuulamisülesanne „Kahe venna lugu” ja sellele vastav küsimustik

Kaks venda

Pärisid kord kaks venda isalt maa. Vennad jagasid maa kaheks võrdseks osaks ja kumbki haris omale kuuluvat poolt. Aja jooksul vanem vend abiellus ning tal sündis kuus last, noorem aga ei abiellunudki. Ühel ööl lebas noorem vend ärkvel. „See pole õiglane, et meil kummalgi on harimiseks pool maad,” mõtles ta. „Mu vennal on kuus last, minul pole ühtegi. Talle kuluks rohkem vilja ära kui mulle.”

Niisiis läks noorem vend õhtul oma aida juurde, kogus kokku suure kotitäie nisu ja ronis mäeotsa, mis kahte talu eraldas, ja edasi venna tallu. Jätnud nisu venna viljaaita, läks noorem vend koju, olles enesega rahul.

Selsamal õhtul lebas ka vanem vend ärkvel. „Pole õiglane, et meil kummalgi on pool maad, mida harida. Vanaks jäädes on mul ja mu naisel lapsed, kes meie eest hoolitsevad, rääkimata lapselastest, samas kui vennal pole kedagi. Ta peaks vähemalt rohkem vilja müüma, et omale väarikas vanaduspõlv kindlustada.

Järgmisel hommikul oli noorem vend üllatunud, nähes, et vilja kogus aidas oli endine. „Ilmselt ei võtnud ma nii palju nisu, kui arvasin,” ütles ta hämmingus. „Kannan hoolt, et täna rohkem võtaksin.”

Täpselt samal hetkel seisis vend aidas mõlgutades üsna sarnaseid mõtteid.

Kui öö kätte jõudis, kogus kumbki vend pimedast aidast suurema koguse nisu ja viis salamisi venna aita. Järgmisel ööl olid mõlemad vennad taas segaduses ja kimbatuses.

„Kuidas ma sain eksida? “kratsis kumbki kukalt. „Aidas on täpselt sama hulk vilja, enne kui ma vennale kuhja viisin. See on võimatu! Täna öösel ma juba ei eksi - viin kuhja päris keset põrandat. Niiviisi on kindel, et vili vennani jõuab.”

Kolmandal õhtul kuhjas kumbki vend veel otsustavamalt suure kuhja nisu oma aidast, pani kärusse ja vedas aeglaselt laadungi mäest üles venna aita.

Mäe otsas märkas kumbki kuupaistel kauguses kellegi kuju. Kes see küll olla võiks?

Kui kaks venda teineteise tuttava kuju järgi ära tundsid ja nägid laadungit, mida teine vedas, mõistsid nad, mis oli juhtunud. Sõnatult lasid nad veovankri köied käest ja embasid teineteist südamlilikult.

**Kahe venna lugu.** *Muinasjutt.* <https://www.muinasjutud.ee/kahe-venna-lugu/>  
Vaadatud: (11.10.20)

Kuulamisülesande „Kahe venna lugu” küsimustik

### Andmed uurimuses osalejate kohta

Märgi ristiga X      poiss                       tüdruk

Vanus: .....                                      Klass: .....

### Konkreetsed küsimused

1. Kellelt vennad maa pärisid? Märgi ristiga X .

isalt                       onult                       vanematelt

2. Mida tead vendade perede kohta? Kirjuta tabelisse nii palju, kui meelde jäi.

Vanem vend	Noorem vend

### Põhjus-tagajärg küsimused

3. Miks viis noorem vend vanemale vennale vilja?

.....

4. Miks viis vanem vend nooremale vennale vilja?

.....

5. Miks olid vennad segaduses ja kimbatuses? Jooni õige.

Vilja hulk aidas **vähenes** / **ei vähenenud** / **suurenes**.

6. Miks nad sinu arvates üksteisele ei öelnud, et tahavad aidata?

.....

### **Küsimus teksti peamõtte mõistmise kohta**

7. Milline väide sobib teksti kohta kõige täpsemini?

a) Iga heategu leiab väärilise tasu.

b) Kui endal on kõik hästi, siis ära unusta abivajajat.

c) Veri on paksem kui vesi – sugulased hoiavad kokku, suhtlevad ja toetavad üksteist.

**Lisa 2.** Kuulamisülesanne „Meile on antud kõik mida vajame”

Meile on antud kõik, mida vajame

Ammu-ammu elas noormees, kes otsis tõde. Keegi ütles talle, et kõrgel mägedes asub koobas ja koopas sügav kaev. Küsi sellelt kaevult ja ta vastab sulle.

Noormees läks mägedesse, leidis kaevu ja esitas oma küsimuse. Ja kaevust kõlas vastus: „Mine oma küla turuplatsile, sealt sa leiad, mida otsid.”

Lootusrikkalt läks noormees turule ja nägi kolme müügiputkat. Ühes müüdi puutükke, teises metalli tükke ja kolmandas peenikest traati. Rohkem polnud näha midagi.

Pettunud noormees läks tagasi kaevu juurde selgitust saama. Aga kaevust kostis vaid ta enese häälekaja. Noormees jätkas tööotsinguid ja tasapisi kaevulugu ununes.

Ühel kuupaistelisel ööl kuulis ta imelist muusikat. Keegi mängis hingestatult kitarri. Ta läks ligemale, et näha, kust tuleb see kaunis muusika. Ta nägi mängijat, kelle sõrmed tantsisid mööda kitarri keeli. Siis vaatas ta kitarri ja korraga nägi ta see oli valmistatud puust ja metallist. Keeled aga peenikestest traatidest. Kõike seda oli ta näinud kunagi turuplatsil, omistamata nähtule mingit tähtsust.

Nüüd mõistis ta kaevu sõnumit: „Meile on antud kõik, mida vajame.”

Meile on antud kõik, mida vajame. *Muinasjutt.*

<https://lugudevestja.inspiratsioon.ee/marka-mida-otsid/> Vaadatud 28.11.20

Kuulamisülesande „Meile on antud kõik, mida vajame” küsimustik

### Küsimused uurimuses osaleja kohta

Märgi ristiga X poiss  tüdruk

Vanus: .....

Klass: .....

### Konkreetsed küsimused

1. Kus asus kaev? Märgi ristiga X

kõrgel mägedes  koopas  kõrgel mägedes, koopas

2. Mis küsimuse noormees kaevule esitas?

.....

3. Mida müüdi turul müügiputkades?

--	--	--

### Põhjus-tagajärg küsimused

4. Miks noormees oli pettunud?

.....

5. Miks noormehele meenus oma küsimus kaevule nähes kitarri ja selle mängu kuulates?

.....

6. Miks ta varem ei osanud omistada tähendust puule, metallile ja traatidele?

.....

### **Küsimus teksti peamõtte mõistmise kohta**

7. Milles seisnes kaevus sõnum: „Meil on kõik, mida vajame.”?

- a) Õnn on iseenda teha.
- b) Uudishimu on kõige suurem anne.
- c) Kui sul on osavad käed, siis on sul kõik eluks vajalik olemas.

### **Lisa 3.** Lugemisülesanne „Väikese halli hiire toodud õnn”

Sõnaseletused: **pigilind** – hädavares, **pintslisse pistma** - ära sööma

#### Väikese halli hiire toodud õnn

Elas kord Prahast õpipoiss Martin, kes oli tõeline pigilind. Alalõpmata sai ta tõelda, isegi siis, kui tegelikult olid süüdi hoopis teised. Küll kadusid tema tööriistad ära või läksid need käte vahel katki või ei leidnud ta vajalikke asju üles.

Ühel ilusal päeval ütles ta endale, et võib-olla ootab õnn teda kusagil mujal, pani hõlmad vöö vahele ja hakkas astuma kaugete linnade poole. Kuid kasu polnud sest ühtigi. Mõnikord suutis ta teenida paar münti, teinekord anti palgaks vaid kõhutäis ja mõnelgi juhul tasus isand talle vaid sõimu ja hoopidega.

Kord ostis ta viimaste pennide eest tüki leiba ja viilu sinki, istus siis laimipuu alla. Ta jagas oma toidu kaheks portsuks, pani ühe osa kotti ja pistis teise pintslisse. Siis kattis ta näo õlgkübaraga ja jäi magama.

Veidi aja pärast äratas poissi vaikne piiksumine ning kui ta ärkas ja oma kotti vaatas, leidis ta kogu toidu kadunud olevat. Poiss otsis kogu ümbruse läbi, et varas leida, kuid tabas vaid väikese halli hiire, kes püüdis kõigest väest lihatükki puujuurte vahele urguga upitada. Noormees ei olnud õel, kuid see oli ta viimane toit ning ta ei kavatsenud seda hiirega jagada.

“Hiir-hiireke, ma annan sulle nii palju raasukesi, et sa ei pea nädalaid nälga nägema, kuid sina anna mulle vähemalt pool leiba ja sinki tagasi.” Hiir kadus aga vaikselt urguga.

Poiss vihastas ja hakkas auku rännukepiga lahti kaevama. Järsku lõi toigas millegi tugeva pihta. Martin kaevas edasi ja leidis puujuurte vahelt kirstu täis kuld münte.

“Sellepärast sa mu eine pihta panidki, hiireke,” ise ringi piiludes ega keegi asja nägema juhtunud. Siis võttis ta kaasa mõne mündi, täis kirstu mattis aga jälle maha.

Järgmisel päeval ostis ta vankri ja hobuse ning tõi oma varanduse linna. Linnas ta ostis suure maja. Sellest ajast peale saatis õnn teda kõikjal ning temast sai lugupeetud mees. Iial ei karistanud ta ühtki õpipoissi ega ajanud ametist ära.

Väikese halli hiire toodud õnn. *Muinasjutt*. <https://www.muinasjutud.ee/vaikese-halli-hiire-toodud-onn/> Vaadatud 11.10.20

Lugemisülesande „Väikse halli hiire toodud õnn” küsimustik

### Andmed uurimuses osalejate kohta

Märgi ristiga X poiss  tüdruk

Vanus: .....

Klass: .....

### Konkreetsed küsimused

1. Leia väljendid, mis käivad Martini kohta? Märgi ristiga X.

Sai ilmaasjata tõelda.  Ta lõhkus tööriistu.  Ta oskas oma asju hoida

2. Milline oli Martini elu enne varanduse leidmist? 3. Milline oli pärast varanduse leidmist?

Enne varanduse leidmist	Pärast varanduse leidmist

### Põhjus-tagajärg küsimused

4. Kuidas hiir tasus Martinile toidu eest?

.....

5. Miks Martinist sai lugupeetud mees? Jooni õige / õiged.

Martin oli edukas / oli õiglane / omas suurt maja.

6. Mis näitab, et Martin oli nutikas?

.....

### **Küsimus teksti peamõtte mõistmise kohta**

7. Milline väide sobib teksti kohta kõige täpsemini? Jooni õige / õiged.

a) Iga heategu leiab väärilise tasu.

b) Sõpra tuntakse hädas.

c) Õnn on iseenda teha.

#### **Lisa 4.** Lugemisülesanne „Kaks munka”

##### Kaks munka

Kaks munka olid palverännakul. Nad olid juba pika tee maha käinud. Inimestest, eriti naistest hoidsid nad eemale, sest kuulusid sellisess ordusse, mille liikmed ei tohtinud naisterahvast puudutada ega naisterahvaga rääkidagi. Mungad ei tahtnud kedagi solvata ning hoidusid seepärast kõrvalistele teedele ning ööbisid asulatest eemal.

Oli vihmane aastaaeg. Üle laia lagendiku kõndides jõudsid mungad jõe äärde. Juba eemalt nägid nad, et jõgi on tõusnud üle kallaste. Sellegipoolest lootsid nad ülevedaja paadiga üle jõe pääseda. Lähemale jõudnud, ei näinud nad ülevedajat mitte kusagil. Ilmselt oli tulvavesi paadi minema uhtunud ning ülevedaja koju läinud.

Jõe kaldal aga seisis üks naine. Tal olid seljas ilusad riided ning käes vihmavari. Naisel paistis olevat pakiline mure ning ta palus munki, et nad ta üle jõe aitaksid. Jõgi oli kiire vooluga, aga mitte sügav.

Noorem munk vaatas kõrvale. Vanem munk tõstis sõna lausumata naise õlale, kandis ta üle jõe ning pani teisel kaldal täiesti kuivana maha.

Mungad rändasid edasi läbi paksu ja tiheda laane. Terve tunni, mis nad metsas kõndisid, tõreles noorem munk vanemaga. Ta mõistis vanema munga käatumise hukka, süüdistas ordu reeglite rikkumises ning vande murdmises. Kuidas ta küll julges naisterahvast puudutada? Kuidas ta küll võis? Mida ta küll mõtleb? Kust ta selle õiguse võttis?

Laanest läbi jõudes peatus vanem munk ja vaatas korra nooremale mungale otse silma. Järgnes pikk vaikus. Särav ning leebelt kaastundlik pilk selgetest silmadest, lausus vanem munk pehmel toonil: „Mu vend, mina panin selle naise juba tund aega tagasi maha. Sina aga kannad teda siiaamaani.”

**Raudla, H. Raudla, R.** (2014). Kaks munka. *Kuldsed lood*. Sator Kirjastus. 320 lk.

Lugemisülesande „Kaks munka” küsimustik

### **Küsimused uurimuses osaleja kohta**

Märgi ristiga X poiss  tüdruk

Vanus: ..... Klass: .....

### **Konkreetsed küsimused**

1. Mungad hoidsid inimestest eemale, sest...

kuulusid orduisse  ei tahtnud kedagi solvata

nad ei tohtinud naisterahvast puudutada ega temaga rääkida

2. Mis takistusega nad jõe ääres kokku puutusid?

.....

3. Kirjelda võimalikult täpselt naist, kes oli jõe ääres.

.....

### **Põhjus-tagajärg küsimused**

4. Miks otsustas vanem munk naist aidata?

.....

5. Miks vanema munga tegu ei andnud nooremale rahu?

.....

6. Millest vanem munk järeldas, et noorem kannab naist ikka kaasas?

.....

### **Küsimus teksti peamõtte mõistmise kohta**

7. Milline väide sobib teksti peamõtte väljatoomiseks kõige paremini? Jooni sobiv väide.
- a) Mõtted võivad olla koormaks, mida kanda.
  - b) Heategu saab väärilise tasu.
  - c) Inimene peab rohkem mõtlema ja vähem rääkima.

**Lisa 5.** Kuulamis- ja lugemistekstide analüüs loetavusindeksi LIX määramiseks

Tekst	Sõnu kokku	Lauseid kokku	Keskmine lausepikkus	Pikkade sõnade protsent
KT „Kaks venda	318	29	10,9	22,3%
KT „Meile on antud kõik, mida vajame“	162	21	7,7	32,1%
LT „Väikese halli hiire toodud õnn“	305	23	13,3	18,3%
LT „Kaks munka“	243	27	9	29,2%

**Lisa 6.** Uurimuses osalenud klasside punktide jaotus tekstide ning küsimuste kaupa.

**Tabel 1. Kuulamisülesande „Kahe venna lugu” punktide jaotus 8. klassis**

<b>Õpilane</b>	<b>K1</b>	<b>K2</b>	<b>K3</b>	<b>K4</b>	<b>K5</b>	<b>K6</b>	<b>K7</b>	<b>Kokku</b>
<b>P81</b>	1p	0p	1p	1p	1p	0p	1p	<b>5p</b>
<b>P81</b>	1p	2p	0,5p	0p	1p	0p	1p	<b>5,5p</b>
<b>T81</b>	0p	2p	1p	1p	0p	1p	0p	<b>5p</b>
<b>P81</b>	1p	2p	1p	1p	1p	1p	1p	<b>8p</b>
<b>T81</b>	1p	1p	1p	1p	1p	0p	1p	<b>6p</b>
<b>P81</b>	1p	2p	0p	1p	1p	0p	1p	<b>6p</b>
<b>T81</b>	1p	2p	1p	0p	1p	1p	0p	<b>6p</b>
<b>P81</b>	0p	2p	1p	1p	1p	1p	1p	<b>7p</b>
<b>P81</b>	0p	2p	1p	1p	1p	1p	1p	<b>7p</b>
<b>T81</b>	1p	2p	1p	1p	1p	0p	1p	<b>7p</b>
<b>P81</b>	1p	2p	1p	1p	1p	0p	1p	<b>7p</b>
<b>P81</b>	1p	2p	1p	1p	1p	0p	1p	<b>7p</b>
<b>P82</b>	1p	2p	0,5p	0p	1p	1p	1p	<b>6,5p</b>
<b>P82</b>	1p	2p	1p	1p	1p	1p	0p	<b>7p</b>
<b>P82</b>	1p	1,5p	1p	0,5p	1p	1p	1p	<b>7p</b>
<b>P82</b>	1p	1,5p	0,5p	1p	1p	0p	0p	<b>6p</b>
<b>P82</b>	1p	1,5p	1p	0,5p	1p	0p	0p	<b>5p</b>
<b>P82</b>	1p	1,5p	1p	1p	1p	0p	1p	<b>6,5p</b>
<b>Kokku%</b>	<b>83,3%</b>	<b>86,1%</b>	<b>91,7%</b>	<b>77,8%</b>	<b>94,4%</b>	<b>44,4%</b>	<b>72,2%</b>	

Tabel 2. Kuulamisülesande „Kahe venna lugu” punktide jaotus 7. klassis.

Õpilane	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	Kokku
<b>P71</b>	1p	2p	1p	0,5p	0p	0p	1p	<b>5,5p</b>
<b>P71</b>	0p	1,5	0,5p	1p	1p	0p	1p	<b>5p</b>
<b>T71</b>	1p	1,5p	1p	0,5p	1p	0p	1p	<b>6p</b>
<b>P71</b>	1p	1,5p	1p	0,5p	1p	1p	1p	<b>7p</b>
<b>P71</b>	1p	2p	1p	1p	1p	1p	0p	<b>7p</b>
<b>P71</b>	1p	2p	1p	1p	0p	1p	0p	<b>6p</b>
<b>T71</b>	0p	2p	1p	1p	0p	0p	0p	<b>4p</b>
<b>T71</b>	0p	2p	1p	0p	0p	0p	0p	<b>3p</b>
<b>T72</b>	1p	1p	0,5p	0,5p	1p	1p	0p	<b>5p</b>
<b>P72</b>	1p	2p	1p	1p	1p	0p	0p	<b>6p</b>
<b>P72</b>	0p	1,5p	0p	1p	0p	0p	0p	<b>2,5p</b>
<b>T72</b>	1p	1,5p	1p	0p	1p	0p	0p	<b>4,5p</b>
<b>T72</b>	1p	2p	1p	1p	0p	0p	1p	<b>6p</b>
<b>T72</b>	1p	0p	0p	0p	0p	0p	1p	<b>2p</b>
<b>Kokku%</b>	<b>71,4%</b>	<b>76,7%</b>	<b>78,6%</b>	<b>64,3%</b>	<b>5%</b>	<b>28,6%</b>	<b>35,7%</b>	

Tabel 3. Kuulamisülesande „Meile on antud kõik, mida vajame” punktide jaotus 8. klass

Õpilane	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	Kokku
<b>P81</b>	0,5p	1p	1p	1p	1p	2p	2p	<b>8,5</b>
<b>P81</b>	0,5p	0,5p	1p	1p	1p	0p	0p	<b>4p</b>
<b>P81</b>	1p	0p	0,5p	1p	1p	0p	1p	<b>4,5p</b>
<b>P81</b>	0,5p	1p	0p	1p	0p	0p	0p	<b>2,5p</b>
<b>P81</b>	1p	1p	0p	1p	0p	1p	0p	<b>4p</b>
<b>P81</b>	1p	1p	1p	1p	0p	1p	1p	<b>6p</b>
<b>P81</b>	1p	1p	1p	1p	0p	0p	1p	<b>5p</b>
<b>P81</b>	1p	0,5p	0,5p	1p	0p	1p	1p	<b>5p</b>
<b>P81</b>	0,5p	0,5p	0,5p	1p	0p	2p	0p	<b>4,5p</b>
<b>T81</b>	1p	0,5p	1p	1p	1p	2p	1p	<b>7,5p</b>
<b>T81</b>	1p	1p	0,5p	1p	1p	1p	1p	<b>6,5p</b>
<b>T81</b>	0,5p	0,5p	1p	1p	1p	1p	1p	<b>6p</b>
<b>P82</b>	1p	1p	1p	1p	1p	1p	1p	<b>7p</b>
<b>P82</b>	1p	1p	0,5p	1p	1p	1p	1p	<b>6,5p</b>
<b>P82</b>	1p	0,5p	1p	1p	0p	2p	1p	<b>6,5p</b>
<b>P82</b>	1p	0,5p	0,5p	1p	0p	0p	1p	<b>4p</b>
<b>P82</b>	1p	0,5p	0p	1p	0p	2p	1p	<b>5,5p</b>
<b>P82</b>	0p	0,5p	0,5p	1p	0p	1p	1p	<b>4p</b>
<b>Kokku%</b>	<b>77,8%</b>	<b>69,4%</b>	<b>63,9%</b>	<b>100%</b>	<b>44,4%</b>	<b>50%</b>	<b>41,7%</b>	

Tabel 4. Kuulamisülesande „Meile on antud kõik, mida vajame” punktide jaotus 7. klass klassid.

Õpilane	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	Kokku
<b>P71</b>	0,5p	0p	3p	0, 5p	0p	0p	0p	<b>4p</b>
<b>P71</b>	1p	0p	3p	1p	1p	0p	1p	<b>6p</b>
<b>P71</b>	1p	0p	2p	0p	1p	1p	1p	<b>6p</b>
<b>P71</b>	1p	0p	2p	1p	1p	0p	1p	<b>6p</b>
<b>P71</b>	0,5p	0p	1p	0p	0p	0,5p	0p	<b>2p</b>
<b>P71</b>	1p	0p	3p	0p	0p	0,5p	1p	<b>5,5p</b>
<b>P71</b>	1p	0p	3p	1p	1p	0p	1p	<b>6p</b>
<b>T71</b>	0,5p	0p	3p	1p	1p	0p	0p	<b>5,5p</b>
<b>P72</b>	1p	1p	3p	1p	1p	1p	1p	<b>9p</b>
<b>P72</b>	0,5p	0p	0p	0p	0p	0p	1p	<b>1,5p</b>
<b>T72</b>	1p	1p	3p	1p	1p	1p	1p	<b>9p</b>
<b>T72</b>	1p	0p	3p	1p	0p	1p	1p	<b>7p</b>
<b>T72</b>	0,5p	0p	3p	1p	1p	1p	0p	<b>6,5p</b>
<b>Kokku %</b>	<b>76,9%</b>	<b>15,4%</b>	<b>82,1%</b>	<b>47,2%</b>	<b>61,5%</b>	<b>46,2%</b>	<b>69,2%</b>	

Tabel 5. Lugemisteksti „Väikese halli hiire toodud õnn” punktide jaotus 8. klass

Õpilane	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	Kokku
<b>P81</b>	0,5p	1p	1p	1p	1p	2p	2p	<b>8,5</b>
<b>P81</b>	0,5p	0,5p	1p	1p	1p	0p	0p	<b>4p</b>
<b>P81</b>	1p	0p	0,5p	1p	1p	0p	1p	<b>4,5p</b>
<b>P81</b>	0,5p	1p	0p	1p	0p	0p	0p	<b>2,5p</b>
<b>P81</b>	1p	1p	0p	1p	0p	1p	0p	<b>4p</b>
<b>P81</b>	1p	1p	1p	1p	0p	1p	1p	<b>6p</b>
<b>P81</b>	1p	1p	1p	1p	0p	0p	1p	<b>5p</b>
<b>P81</b>	1p	0,5p	0,5p	1p	0p	1p	1p	<b>5p</b>
<b>P81</b>	0,5p	0,5p	0,5p	1p	0p	2p	0p	<b>4,5p</b>
<b>T81</b>	1p	0,5p	1p	1p	1p	2p	1p	<b>7,5p</b>
<b>T81</b>	1p	1p	0,5p	1p	1p	1p	1p	<b>6,5p</b>
<b>T81</b>	0,5p	0,5p	1p	1p	1p	1p	1p	<b>6p</b>
<b>P82</b>	1p	1p	1p	1p	1p	1p	1p	<b>7p</b>
<b>P82</b>	1p	1p	0,5p	1p	1p	1p	1p	<b>6,5p</b>
<b>P82</b>	1p	0,5p	1p	1p	0p	2p	1p	<b>6,5p</b>
<b>P82</b>	1p	0,5p	0,5p	1p	0p	0p	1p	<b>4p</b>
<b>P82</b>	1p	0,5p	0p	1p	0p	2p	1p	<b>5,5p</b>
<b>P82</b>	0p	0,5p	0,5p	1p	0p	1p	1p	<b>4p</b>
<b>Kokku%</b>	<b>77,8%</b>	<b>69,4%</b>	<b>63,9%</b>	<b>100%</b>	<b>44,4%</b>	<b>50%</b>	<b>41,7%</b>	

Tabel 6. Lugemisteksti „Väikese halli hiire toodud õnn” punktide jaotus 7. klass.

Õpilane	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	Kokku
<b>P71</b>	1p	0,5p	1p	0p	0p	1p	1p	<b>4,5p</b>
<b>P71</b>	0p	1p	0,5p	1p	1p	0p	1p	<b>4,5p</b>
<b>P71</b>	1p	1p	0,5p	1p	0p	2p	1p	<b>6,5p</b>
<b>P71</b>	0,5p	0p	0p	1p	0,5p	1p	1p	<b>4p</b>
<b>P71</b>	1p	1p	0,5p	1p	1p	2p	1p	<b>7,5p</b>
<b>P71</b>	0,5p	0p	0p	1p	0p	1p	1p	<b>3,5p</b>
<b>P71</b>	1p	0p	0p	0p	0p	1p	1p	<b>3p</b>
<b>T71</b>	0,5p	0,5p	0,5p	1p	0p	0p	1p	<b>3,5p</b>
<b>T71</b>	0,5p	0,5p	1p	1p	0p	1p	1p	<b>5p</b>
<b>P72</b>	0p	0p	0p	0p	0p	1p	1p	<b>2p</b>
<b>P72</b>	1p	0p	0,5p	0p	0p	1p	1p	<b>3,5p</b>
<b>T72</b>	1p	0p	0p	1p	0p	1p	1p	<b>4p</b>
<b>T72</b>	1p	0,5p	0,5p	1p	0p	1p	2p	<b>6p</b>
<b>T72</b>	1p	0,5p	0,5p	1p	0,5p	2p	1p	<b>6,5p</b>
<b>T72</b>	1p	1p	0,5p	1p	1p	1p	1p	<b>6,5p</b>
<b>Kokku%</b>	<b>68,8%</b>	<b>40,6%</b>	<b>37,5%</b>	<b>68,8%</b>	<b>18,8%</b>	<b>50%</b>	<b>50%</b>	

Tabel 7. Lugemisteksti „Kaks munka” punktide jaotus 8. klass

Õpilane	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	Kokku
<b>P81</b>	2p	1p	0,5p	0p	1p	1p	0p	<b>5,5p</b>
<b>P81</b>	2p	1p	0,5p	0p	0p	1p	1p	<b>5,5p</b>
<b>P81</b>	2p	0p	0,5p	1p	1p	1p	1p	<b>6,5p</b>
<b>P81</b>	2p	1p	0,5p	1p	1p	0p	0p	<b>5,5p</b>
<b>P81</b>	1p	0p	0,5p	1p	1p	1p	0p	<b>4,5p</b>
<b>P81</b>	2p	1p	0,5p	0p	1p	1p	0p	<b>5,5p</b>
<b>T81</b>	2p	0p	0,5p	1p	1p	1p	1p	<b>6,5p</b>
<b>T81</b>	2p	1p	0,5p	1p	1p	1p	1p	<b>7,5p</b>
<b>T81</b>	2p	0p	0,5p	0,5p	1p	0p	0p	<b>4p</b>
<b>T81</b>	2p	1p	0,5p	1p	1p	0p	0p	<b>5,5p</b>
<b>T81</b>	1p	1p	1p	1p	1p	0p	1p	<b>6p</b>
<b>P82</b>	2p	1p	0,5p	0p	1p	0p	1p	<b>5,5p</b>
<b>P82</b>	1p	1p	0,5p	0p	1p	0p	0p	<b>3,5p</b>
<b>P82</b>	1p	0p	0,5p	1p	1p	0p	1p	<b>4,5p</b>
<b>P82</b>	1p	1p	1p	1p	1p	1p	1p	<b>7p</b>
<b>P82</b>	2p	0p	0,5p	1p	1p	0p	0p	<b>4,5p</b>
<b>P82</b>	1p	0,5p	0,5p	1p	1p	0p	1p	<b>5p</b>
<b>P82</b>	1p	1p	0,5p	0,5p	0p	0p	1p	<b>4p</b>
<b>Kokku%</b>	<b>54,7%</b>	<b>63,9%</b>	<b>55,6%</b>	<b>66,7%</b>	<b>88,9%</b>	<b>44,4%</b>	<b>55,6%</b>	

Tabel 8. Lugemisteksti „Kaks munka” punktide jaotus 7. klass

Õpilane	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	Kokku
<b>P71</b>	2p	0,5p	0,5p	0p	1p	0p	0p	<b>4p</b>
<b>P71</b>	2p	0p	0,5p	0p	1p	0p	0p	<b>3,5p</b>
<b>P71</b>	2p	0p	0,5p	0p	0p	0p	0p	<b>2,5p</b>
<b>P71</b>	2p	1p	0,5p	1p	1p	0p	0p	<b>5,5p</b>
<b>P71</b>	1p	0,5p	0,5p	0p	1p	1p	0p	<b>4p</b>
<b>P71</b>	3p	1p	0,5p	0,5p	1p	0,5p	0p	<b>6,5p</b>
<b>P71</b>	2p	0p	0,5p	1p	1p	1p	1p	<b>6,5p</b>
<b>T71</b>	2p	0p	0,5p	0p	1p	1p	1p	<b>5,5p</b>
<b>T71</b>	2p	0p	0,5p	0p	1p	0p	1p	<b>4,5p</b>
<b>P72</b>	1p	1p	1p	0,5p	0p	0p	1p	<b>4,5p</b>
<b>P72</b>	3p	1p	0,5p	0p	1p	0p	0p	<b>5,5p</b>
<b>T72</b>	1p	0p	0,5p	1p	1p	0p	0p	<b>3,5p</b>
<b>T72</b>	2p	0p	0,5p	0p	1p	0p	0p	<b>3,5p</b>
<b>T72</b>	1p	0p	0,5p	0,5p	1p	1p	0p	<b>4p</b>
<b>Kokku%</b>	<b>61,9%</b>	<b>35,7%</b>	<b>53,6%</b>	<b>32,1%</b>	<b>85,7%</b>	<b>32,1%</b>	<b>28,6%</b>	

## **Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks**

Mina, Katrin Jaanimets

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

„7. – 8. klassi õpiraskustega õpilaste kuulamis- ja lugemisoskus“,

mille juhendaja on PhD Helin Puksand,

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 lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

*Katrin Jaanimets*

*24.05.21*