

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Klassiõpetaja õppekava

Küllli Jürisoo
PÕHIKOOLIÕPILASTE SUULISE TEKSTI MÕISTMISE JA KOKKUVÕTTE
SÕNASTAMISE OSKUS
Magistritöö

Juhendaja: Krista Uibu, PhD

Tartu 2023

Põhikooliõpilaste suulise teksti mõistmise ja kokkuvõtte sõnastamise oskus

Resümee

Suulise kõne mõistmine on alustalaks mitte ainult suhtlusoskuste, vaid ka üldise keeleoskuse arengule. Kuulamisoskus on eelduseks ka lugema ja kirjutama õppimisel. Käesolev magistr töö keskendub põhikooliõpilaste oskusele kuulnud suulisest tekstist aru saada. Töö aluseks on uuring, milles kasutati Eesti Rahvusringhäälingu eetris näidatud teleuudiseid. Uurimusega selgitati välja, kui võrd mõistavad 3., 6. ja 9. klassi õpilased teleuudiseid. Samuti analüüsiti, kuidas erines kuulamisoskus klasside võrdluses. Vaadeldi ka erinevaid veatüüpe, mis esinesid suulise teksti põhjal laste koostatud kokkuvõtetes. Selgus, et võrreldes 3. klassi õpilastega mõistsid 6. ja 9. klassi õpilased teleuudise sisu paremini. Kõige rohkem erinesid 3. ja 6. klassi õpilaste tulemused. Kõige sagedamini esines õpilaste kokkuvõtetes ortograafiavigu, millest prevaleerisid eksimused algustäheortograafias ja kirjavahemärkide kasutuses. Kuna nüüdisaegsed õppemeetodid hõlmavad üha rohkem audiovisuaalseid õppevahendeid, soovitatakse magistr töö s tähelepanu pöörata kuulamisoskuse arendamisele juba nooremas koolieas. Samuti võiksid õpetajad silmas pidada õpilase sõnavara ja taustteadmiste igakülgsset võimalikku laiendamist ning valida õppematerjali, mis toetaks õpilaste suulise teksti mõistmise oskust.

Võtmesõnad: suuline keel, kuulamine, arusaamine, sõnavara, kirjutamine

The ability to understand the oral text of elementary school students and formulate a summary based on it

Abstract

Understanding oral speech is the basis for the development of not only communication skills, but also general language skills. Listening skills are also a prerequisite for learning to read and write. This master's thesis focuses on the ability of elementary school students to understand the spoken text they hear. The work is based on a study that used TV news broadcast by the Estonian Public Broadcasting. The research found out how well 3rd, 6th and 9th grade students understand TV news. It was also analyzed how listening skills differed in the comparison of classes. Different types of errors that occurred in the summaries made by children based on the oral text were also observed. It turned out that compared to 3rd grade students, 6th and 9th grade students understood the content of the TV news better. The results of 3rd and 6th grade students differed the most. Most often, spelling errors occurred in students' summaries, of which errors with capital letter usage and the use of punctuation prevailed. Since modern teaching methods include more and more audiovisual teaching aids, it is recommended to pay attention to the development of listening skills already at a younger school age. Teachers should keep in mind the necessity and importance to help expand the student's vocabulary and general background knowledge, as well as to choose learning material that would support the ability to help them understand oral text more.

Keywords: oral language, listening, comprehension, vocabulary, writing

SISUKORD

Sissejuhatus	5
Suulise teksti kuulamise oskus	5
Suulise teksti kuulamine.....	6
Sõnavara roll suulise kõne mõistmisel	7
Kuuldud teksti mõistmist mõjutavad tegurid	8
Suulises kõnes esinevate vigade valdkonnad keelestruktuurist lähtuvalt	10
Uurimuse eesmärk ja uurimisküsimused.....	12
Metoodika.....	12
Valim.....	12
Protseduur.....	13
Suulise teksti mõistmise ülesanded	13
Videode kirjeldus	13
Andmeanalüüsi meetodid.....	14
Tulemused	14
Teleuudise mõistmine kolme klassi lõikes.....	14
Erinevused suulise teksti mõistmises klasside vahel.....	16
Vigade tüübid eri klasside õpilaste kokkuvõtetes	18
Arutelu.....	20
3., 6. ja 9. klassi õpilaste suulise teksti mõistmine.....	20
Veatüüpide esinemine kokkuvõtete koostamisel	23
Piirangud ja järeldused	25
Tänu sõnad	26
Autorsuse kinnitamine.....	26
Kasutatud kirjandus.....	27

Sissejuhatus

Suulise kõne mõistmine on tõhusa suhtlemise tarbeks hädavajalik oskus ning lapse keelearengu üks võtmekomponente. Suulise teksti mõistmine aitab aru saada loetud tekstist ja edendab lapse lugemisoskust. Kuuldud teksti mõistmise oskust on seostatud ka kõrgema võimekuse ja parema õppeedukusega (Winter, 1966).

Mõtlemis- ja järeldamisoskus arenevad lapse kasvades eelkõige just kuulamise ja kõnelemise ning alles hiljem lugemise ja kirjutamise kaudu (Kim, 2016; Uusen, 2002; Winter, 1966). Kuulamist peetakse tähtsaimaks oskuseks ka massi-, haridusteabevahenditest ja ringhäälingust informatsiooni saamiseks (Euroopa keeleõppe raamdokument, 2020; Uusen, 2002). Seetõttu on oluline pöörata tähelepanu ka kuuldu mõistmisele varases eas, et tagada edukas lugemisoskus ja keeleline areng tulevikus (Hogan *et al.*, 2014). Vaatamata selle tähtsusele ei ole kuuldu teksti mõistmise süstemaatiline uurimine väga palju tähelepanu saanud (Kim, 2016).

Eesti põhikooli riiklik õppekava (2011) sisaldab nõudeid suulise kõne mõistmiseks igas kooliastmes. Sellekohaselt peaks I kooliastme õpilane suutma mõista tekstides sisalduvat teavet ning oskama seda kirjalikult esitada. II kooliastme lõpuks oodatakse õpilaselt suulise kõne mõistmist ja III kooliastme õpilane peaks suutma end kirjas asjakohaselt ja selgelt väljendada, aru saada ja tõlgendada erinevaid tekste ning tunda ja järgida õigekirjareegleid.

Käesolevas magistritöös uuritakse, kuidas mõistavad põhikooli õpilased suulist teksti, millised erinevused ilmnevad õpilaste suulise teksti mõistmises klasside vahel ning millised on tüüpilised vead, mida kolme erineva kooliastme õpilased teevad kirjalike kokkuvõtete koostamisel.

Suulise teksti kuulamise oskus

Kuulamisoskus on oluline keeleõppimise oskus, sest seda kasutatakse igapäevases elus kõige sagedamini (Wilson, 2008). Suulise teksti mõistmine algab kuulamisest. Kuulamine tähendab nii öeldu kuulmist kui ka sellest arusaamist ja kuuldule reageerimist. Kuulamine ei ole sama, mis on kuulmine. Kui kuulmine on füsioloogiline protsess, siis kuulamine on teadlik tegevus, mis nõuab tähelepanu. Efektiivne kuulamine on midagi enamat kui tunnetuslik protsess – kuulaja peab mõistma lisaks verbaalsele tekstile ka mitteverbaalset (Low & Sonntag, 2013). Uusen on oma 2011. aasta uurimuses eristanud kolme kuulamise liiki, milleks on väärtustav, tähelepanelik ning kriitiline kuulamine.

Väärtustav kuulamine on kellegi loomingu või edasi antavast kogemustest naudingut saamine. Väärtustava kuulamise põhieesmärk on tunda rõõmu, kuulata ja olla hetkes (Wolvin

& Coakley, 1996). Väärtustav kuulamine nõuab vähem keskendumist ning kuulajad on lõdvestunud. Kuulamise mõte on nautida ning vastata kuulatavale vabas vormis pigem loominguliselt – suuliselt või kirjalikult. Väärtustav kuulamine inspireerib kuulajaid ning annab võimaluse diskussioonideks (Uusen, 2002).

Tähelepaneliku kuulamise eesmärk on saada kõneleja sõnumist aru võimalikult ligilähedaselt kõneleja kavatsusele. Oluline on keskenduda rangelt vaid sõnumist arusaamisele ning mitte anda sellele kriitilist hinnangut (Wolvin & Coakley, 1996). Oluline on tähelepanu suunata ühele hääleallikale eesmärgiga vastata kuulatavale suuliselt või kirjalikult. Tähelepaneliku kuulamise põhieesmärk on kuuldu täpselt meelde jätta. Ei ole vaja sõnumisse süveneda ega seda läbi töödelda (Uusen, 2002).

Kriitiline kuulamine nõuab vaimset pingutust ning seda kasutatakse kuulajate mõjutamiseks või nende käitumise ja suhtumise muutmiseks (Wolvin & Coakley, 1996). Selline kuulamine nõuab kõige suuremat keskendumist, võimaldades eristada olulist teavet ebaolulisest ning saada aru ka keerulisest jutust. Samuti eeldab see otsustamis- ja analüüsiivõimet (Uusen, 2002). Kuulajad järelavad, kritiseerivad ja tõlgendavad eelkõige teksti konteksti (Wilson, 2008). Kuulamine nõuab mõtlemist ja kuulatava materjali tõlgendamist ning on tähtsaim oskus erinevatest teabevahenditest informatsiooni saamiseks (Uusen, 2002).

Suulise teksti kuulamine

Suulise kõne mõistmine hõlmab erinevaid kognitiivseid ja keelelisi protsesse, sealhulgas tähelepanu, mälu ja keeletöötuse keerulist koosmõju ning nendesse protsessidesse on kaasatud mitu ajupiirkonda. Kuuldud teksti paremaks mõistmiseks on vajalik sisendi dekodeerimine (silpideks jaotamine), parimate sõnavastete leidmine, tähenduse konstrueerimine ning uue teabe olemasoleva teabega kohandamine (Field, 2013). Kuulamise käigus omandatakse keelematerjal passiivselt, kõnelemise etapis on eesmärgiks kuuldu ja meelde jäetu aktiveerida (Rannut, 2003).

Davis'e ja Johnsrude'i (2003) uuringus leiti, et aju kasutab kõnekeele tõlgendamiseks ülalt-alla töötlemist. Selle mudeli kohaselt hõlmab kõne tajumine hierarhilist töötlusvoogu, milles kõne madalama taseme akustilised omadused kombineeritakse järk-järgult ja integreeritakse keelelise struktuuri ja tähenduse kõrgema tasemega. Töötlemisvoo madalaimal tasemel analüüsitakse kõneheliseid nende akustiliste omaduste, nagu sagedus, kestus ja amplituud, järgi. Seejärel ühendatakse need omadused foneemideks, mis on keele väikseimad heliühikud. Pärast seda liigub töötlemisvoog keelelise struktuuri kõrgematele tasanditele,

nagu silbid, sõnad ja fraasid, kusjuures iga esitus tugineb eelmisele tasemele. Näiteks võib kuulaja jaoks lause tähendust mõjutada üksikute sõnade või foneemide tajumine selles lauses. Samamoodi võib lause süntaktiline struktuur mõjutada üksikute sõnade ja nende akustiliste tunnuste tajumist.

Hagoort (2013) on pakkunud välja keele mõistmise mudeli nimega MUC (inglise keeles: Memory, Unification, Control), mis viitab sellele, et keele mõistmine hõlmab kolme peamist protsessi: informatsiooni taastamine mälus, erinevat tüüpi keelelise teabe ühendamine ning selle esitamise kontrollimine. Keeletöötlus hõlmab sõnade, grammatiliste struktuuride ja muude keeleliste tunnuste mälus salvestatud esitusviiside aktiveerimist, millele järgneb teabe integreerimine sidusaks esituseks. Lõpuks aitavad juhtimismehhanismid seda väimset esitust töömälus värskendada ja säilitada.

Inimese aju kuulmiskeskus saab küpseks alles ligikaudu 15-aastaselt. Seega ei ole nooremal lapsel välja arenenud samasugune terviklik neuroloogiline süsteem nagu täiskasvanutel. Lastel puudub ka vajalik keele- ja elukogemus, mis võimaldab kõnekeeles esinevaid "lünki täita" taustteadmistega. Lapsed vajavad terviklikumat ja üksikasjalikumat kuulmisinformatsiooni kui täiskasvanud (Beck & Flexer, 2011).

Sõnavara roll suulise kõne mõistmisel

Mõtlemine ja kuulud informatsioon on omavahelises korrelatsioonis – kõigepealt toimub kuulamine, seejärel kuulud informatsiooni töötlemine (mõtlemine) ja seoste loomine, mis omakorda aitavad olulisel määral kaasa kõne arengule. On leitud, et mõtlemine, kuulamine ja kõne on otseses seoses lapse sõnavaraga. Parim meetod, kuidas saada lapsest tulevikus luges lugeja, edukas kirjutaja, suurepärase kõneleja ning tekstimõistja, on juba varases lapseas tema sõnavara laiendamine lapsega rääkimise ja talle juttude ettelugemise kaudu (Tabors *et al.*, 2001).

Sõnavara on sõnade kogum, mida konkreetne isik kasutab, mõistab ja valdab. Sõnavara koosneb sõnadest, mida inimene kasutab ja millest ta aru saab, ning seda võib jaotada suuliseks, kirjalikuks, aktiivseks ja passiivseks. Suuline sõnavara on vajalik rääkimiseks ja kuulamiseks, kirjalik sõnavara lugemiseks ja kirjutamiseks. Aktiivset sõnavara kasutatakse rääkimisel ja kirjutamisel, passiivset sõnavara kombineeritakse kuulmisel ja lugemisel (Pikulski, 2004; Saar, 2011).

Aktiivse sõnavara (kõne- ja kirjutamissõnavara) hulka loetakse kõik sõnad, mida inimene kasutab kõnes ja/või kirjas. Passiivseks sõnavaraks (lugemissõnavaraks) loetakse sõnad, mida inimene ise oma keeles ei kasuta, kuid mille tähendusest ta kindlas kontekstis aru

saab (Saarso, 2000). Vaigla on juba 1940. aastal esile toonud sõnavara õpetamises ka sõna erinevad tähendusvarjundid. Ta oli seisukohal, et keelelise nüansirohkuse saavutamiseks tuleb sõnu õppides selgeks teha põhitähendus ja omandada selle kõrval ka kõik sõnaga kaasnevad tähendusvarjundid. Sõnavaral on oluline roll suulisest kõnest arusaamisel.

Selleks, et suulisest kõnest aru saada ja selle sisu enda jaoks läbi mõelda, peab lapsel olema sõnavara mõtete väljendamiseks. Lapsele uue sõnavara õpetamisel peab olema kindel, et ta oskab õpetatud sõnu õigesti kasutada. Uute sõnade õpetamine peab olema eakohane ning piisavalt atraktiivne köitmaks tema tähelepanu. Sõnavara põhjal saavad vanemad või õpetaja ette näha laste lugema õppimise sujuvust ja hiljem loetust arusaamist (Bornstein *et al.*, 2006). Mõnedes uurimustes aga tuuakse välja, et kõige tõhusam on sõnavara arendamiseks õpetada lastele sõna otsesest tähendust läbi suulise kõne ning tähendusvarjunditele ei ole esialgu vaja tähelepanu pöörata. Seda võib lapse vanemaks saades ka hiljem teha (Beck *et al.*, 2002).

Laste sõnavara laienemine on individuaalne, vaatamata sellele, et lapsed on samaealised. Neid erinevusi saab seletada kogemuspõhiste teguritega, näiteks sotsiaalse keskkonnaga, milles laps kasvab (Hoff, 2003; Rowe & Goldin-Meadow, 2009). Seda kinnitavad ka varasemad uurimused, et lapsed õpivad juba varasest lapsepõlvest alates oma igapäevases keskkonnas keskmiselt 10 sõna päevas, kui kuulevad nende jaoks uusi, kuid nende harjumuspärasest keskkonnast kasutatavaid sõnu (Bloom, 2002).

Sõnavara õpetamises on võimalik välja tuua erinevaid eesmärke. Esimene eesmärk on laiendada kõnearenduses sõnavara ehk keelevahendeid ning oskust nendega tegutseda. Teine eesmärk on õpetada last neid vahendeid rakendama nii kuulaja kui kõnelejana vastavalt suhtlusolukorrale. Kolmas eesmärk on õpetada last kasutama keelt suhtlemisel ning õpi- ja tunnetustegevustes. Viimane eesmärk on neist kõigist kolmest kõige olulisem, sest realiseerub õpitegevuse käigus eri valdkondade sisu lõimingutes (Karlep, 2003).

Sõnavara on kõige olulisem keele ja kirjaoskuse alus, mille suurus ning kvaliteet mõjutavad otseselt kõne arengut ja suulise kõne mõistmist (Roskos *et al.*, 2008). Mida suurem on lapse sõnavara, seda lihtsam on tal hilisemas eas mõista teksti ja tõlgendada sõnu, mille tähendust ta ei pruugi teada, nii saab ta formuleerida oma mõtteid ning väljendada end kõnes (Wasik, 2010).

Kuuldud teksti mõistmist mõjutavad tegurid

Kuuldud tekstist arusaamist raskendab erinevate mõtete rohkus lauses, nende omavaheline kehv sidusus ning suutmatust seostada tekstis erinevaid lauseid, lõike ja mõtteid (Kaplan, 2013). Õppeteksti puhul puututakse kokku eri liiki tekstistruktuuridega ning uute teadmiste ja

tundmatute sõnadega, mistõttu sõnade tundmise kõrval on väga olulised ka taustateadmised ning kogemused (Eason *et al.*, 2012). Lapsed ei mõista keerukaid kogemusteväliseid seoseid ja õpivad need lihtsalt pähe (Kikas, 2010).

Teksti raskust uurides on leitud, et teksti raskus on see pingeline, mis tekib õpilasel teksti mõistmisel ja omandamisel. Teksti raskus sõltub nii teksti keerukusest kui õpilase võimekusest (Mikk, 2003). Teksti jälgitavuse tagavad keelelised konstruktsioonid ja sõnavara, mille sobiv kooslus teeb teksti sihipärase kasutamise lihtsaks (Puksand & Kerge, 2011). Pikjade sõnade hulk on teksti raskusastmega kõrgemas korrelatsioonis kui keskmine sõnapikkus (Mikk, 2000). Kui lauses on rohkem elemente, kui töömälu mahutab, ei suuda õpilane neid korraga mälus hoida ja nendevahelisi seoseid mõista (Mikk, 2003).

Teksti mõistmist uurides on leitud, et saab eristada kolme teksti mõistmise tasandit: sõnade mõistmine, lausete mõistmine ja teksti kui terviku mõistmine. Teksti mõistetavust mõjutavaid tegureid võib jaotada kahte põhilisse gruppi: teksti omadused ja kuulaja omadused. Teksti omadus on teksti keerukus, kuulaja omadused on tema teadmised ja oskused. Et midagi mõista, peab informatsioon kõigepealt meelde jääma. Kuulamine vajab pingutust ning seetõttu on õpilaste motivatsioon üks olulisemaid tegureid, mis kuulamisest aru saamist mõjutab (Azmi *et al.*, 2014).

Kuuldud teksti arusaamist võib mõjutada nii helimaterjali kvaliteet ja kõneleja omadused, nagu rõhuasetus ja intonatsioon (Hamouda, 2013). On leitud, et isegi nõrk taustamüra võib takistada suulisest tekstist arusaamist. Lisaks võivad kõneleja hääleomadused, huvipuudus õppetunni või -teema vastu vähendada õpilaste motivatsiooni teksti kuulata (Liu & Zhang, 2018; Coşkun & Uzunyol-Köprü, 2021).

Kuulaja mõistmiskõhivad võivad esineda nii sõnade ja lausete seostamise ehk tekstibaasi tasandil kui ka saadud informatsiooni kohandamisel taustteadmistega ehk situatsioonimudeli loomisel (Cain & Oakhill, 2003). Mõistmisprobleemid tekivad, kui käsitletav kontekst on kuulajale võõras või kui teksti funktsioon ei ole talle selge.

Teksti loetakse raskeks, kui see on liiga üldistav, ebaoluliste detailide rohke, seal on palju informatsiooni ja abstraktseid sõnu ning see ei moodusta tervikut (Hennoste, 1998). Harva esinevad ja vähemtuntud sõnad teevad teksti mõistmise keerulisemaks (Mikk, 1980). Kuuldu mõistmiseks on oluline õpetada neid taustateadmisi ja teemasid, mis on olulised laste jaoks.

Suulise teksti mõistmist saab toetada visuaalsete abivahenditega nagu video, muusika, kõne või kehakeel. Videod võivad aidata õppijatel sisu paremini mõista, kui need sisaldavad mittekeelelisi elemente, näiteks näoilmeid ja žeste (Taşdemir, 2018). Seetõttu võib

kuulamistegevus olla kasulikum ja sisukam, kui kasutada materjale, millel on helile lisaks ka visuaalne tugi. Seevastu võib visuaalne sisend mõnikord kuulaja tähelepanu hajutada või teda eksitada, kui kuuldu ei ühti näidatuga (Chamot, 1995). Kuigi visuaalsed abivahendid mängivad mõnikord suulisest tekstist arusaamisel olulist rolli, ei ole täpselt kindel, kas õppijad kasutavad neid vihjeid õppimise kontekstis.

Suulises kõnes esinevate vigade valdkonnad keelestruktuurist lähtuvalt

Lingvist Larsen-Freeman (2001) on samastanud keele õppimise selle struktuuri õppimisega. Sõnade kogumil võib puududa tähendus, kui need ei ole kuulajale äratuntaval viisil järjestatud. Seetõttu on keele mõistmise uurimisel oluline pöörata tähelepanu keele reeglite järgmisele. Kindel reeglistik aitab mõista, kuidas keel toimib, ning võimaldab keelekasutajatel suhelda ning väljendada oma mõtteid selgelt ja täpselt. Keeleõpet on hakatud vaatama terviklikumalt kui varem ning suulise kõne kõrval on hakatud rohkem tähtsustama kirjalikku eneseväljendust just funktsionaalse keeleoskuse kontekstis (Uusen, 2002).

Kuna keel on oma olemuselt mahukas ja keeruline süsteem, siis on selle mõistmist praktiliselt võimatu kirjeldada ühe tervikuna. Seega on mõistlik jagada keel eri tasanditeks ja alamsüsteemideks, kuid seejuures pidada silmas, et lõpuks on kõik osad omavahel seotud (Häkkinen, 2007).

Ortograafia mõiste käesolevas töös käsitleb õigekirja eelkõige õigekirjutuse tähenduses, mis tähendab kirjakeele normile vastavat kirjutust, vastandudes normist hälbivale kirjutusele. Nimetatud keeleteaduse haru reguleerib õigekirja ja kirjutamise reegleid, sisaldades selliseid elemente nagu tähemärgid, suur algustäht ja kirjavahemärgid (Erelt, Erelt, & Ross, 2007). Ortograafiat saab selgitada kahel viisil. Esiteks vastandub see häälduskirjale ehk kuuldu foneetilisele transkriptsioonile. Teiseks vastandub õigekiri vigasele kirjale ehk kirjakeeles kehtivatele reeglitele (Erelt *et al.*, 2020). Õigekirja kasutamine võimaldab selget ja täpset kirjalikku suhtlust ning hoiab ära segaduse ja arusaamatused.

Morfoloogia ehk vormiõpetus on keeleteaduse haru, mis uurib sõnade struktuuri ja nende osade moodustamist, keskendudes sõnadele kui keele üksusele ning nende sisemisele struktuurile (Erelt *et al.*, 2020). Vormiõpetuse valdkonnas uuritakse, kuidas moodustatakse sõnu morfeemide (väikseimad tähendust omavad keelelised üksused) abil, ning kuidas erinevad morfeemid mõjutavad sõnade tähendust ja grammatilist rolli lauses (Häkkinen, 2007). Näiteks koosneb sõna "laulda" kahest morfeemist: "laul" (täenduslik element) ja "-da" (tegusõna moodustamise tunnus). Morfoloogia on oluline keeleõppe ja -kirjelduse

seisukohalt, kuna aitab mõista, kuidas sõnu kasutatakse keeles, kuidas neid moodustatakse ning milline on nende roll lauses ((Erelt *et al.*, 2020; Thornbury, 1999).

Morfoloogia valdkond lõpeb seal, kus uurimise objekt laieneb sõnavormist pikemaks tervikuks ehk lauseks (Häkkinen, 2007). Lauseõpetus ehk süntaks on keeleteaduse haru, mis uurib lauseehitust, selle osade omavahelisi seoseid ja sõnade paiknemist lauses (Erelt *et al.*, 2020).

Häkkinen (2007) on süntaksit lauseõpetusena kirjeldanud kui kogu teavet, mis puudutab üksikute sõnade järjestikku ühendamist. Lisaks lauseliikmete vormiliste tunnuste otsimisele omab tähendust ka nende semantilised suhted lauses. Näiteks uuritakse süntaksi abil, milline sõna lauses on alus, milline on öeldis ning milline on sihtis. Süntaks aitab keelekasutajatel mõista, kuidas lauseid moodustada ja milliseid grammatilisi reegleid järgida, et keelekasutus oleks korrektne ja lause mõte üheselt arusaadav (Karlsson, 2002).

Keelt on kirjeldatud kui vahendit, millega antakse edasi tähendusi. Keele eesmärk on edasi anda tähendusi ja igasugune suhtlemine on info edastamine läbi keele (Tenjes, 2010). Keeleüksused, nagu sõnad ja fraasid, on seotud mõistesüsteemiga läbi tähenduse ehk semantika, nii et erinevatel keelekasutajatel tekivad teksti kuuldes või lugedes sarnased tõlgendused (Pajusalu, 2009). Semantika keeleteaduse haruna vaatleb keelendite (sõnaosade, sõnade, fraaside ja lausete) tähendust ning keskendub sellele, kuidas keeles väljendatakse ja mõistetakse erinevaid tähendusi. Näiteks otsitakse vastuseid küsimustele, kuidas sõnad ja laused suhestuvad reaalsusega ning kuidas inimesed mõistavad ja interpreteerivad keelelisi väljendeid. Kuna keelelised väljendid kajastavad sageli nende taustal olevaid tähendusi ja väärtusi ning aitavad mõista keeles esinevaid kultuurilisi ja ühiskondlikke aspekte, siis on semantika oluliseks osaks keele õppimisel (Tenjes, 2010).

Sõnad moodustavad keeles selle leksikaalse süsteemi. Sõnad võivad olla omavahel seotud häälikulise, morfoloogilise, süntaktilise ja semantilise iseloomuga (Rätsep, 2002). Leksikoloogia keskendub sõnade päritolule, tähendusele ja kasutamisele ning uurib ka nende muutumist ajas (Karlsson, 2002). Leksikoloogia uurib sõnavara nii individuaalsel kui ka üldkeele tasandil ning seda saab jaotada nii sõnaõpetuseks kui ka sõnavaraõpetuseks (Erelt *et al.*, 2020). Tänu leksikoloogiale saame laiendada oma sõnavara ja mõista paremini sõnade tähendusi. Samuti on leksikoloogia oluline keeleteoimetuse seisukohalt, aidates kaasa keelekasutuse täpsusele ja arusaadavusele (Karlsson, 2002).

Keeleteoreetikud on vaielnud grammatika õpetamise tähtsuse üle keele omandamisel, kuid enamlevinud arvamuse kohaselt on grammatika siiski keeleõppe ülioluline osa (Thornbury, 1999). Kuigi grammatikat seostatakse tavaliselt kirjaliku keelega, on see oluline

osa kogu keelest, sealhulgas ka suulisest keelest. Grammatika moodustab keele keskse osa, sest ilma grammatikareeglite kogumikuta poleks võimalik keelt struktureerida (Greenbaum, 2000). Kokkuvõttes toetab grammatika õppimine oluliselt kõnelemisoskuse arendamist. Keelevigade vältimine aitab muuta teksti selgemaks ja usaldusväärsemaks ning võimaldab teksti lugejal või kuulajal ka selle sisu paremini mõista (Thornbury, 1999).

Tekstisõnumite kaudu suhtlemine mängib tänapäeva elus üha suuremat rolli ja seetõttu on hakatud uurima ka mobiiltelefonide ja sotsiaalmeedia kasutamise mõju kirjakeele grammatikale. Näiteks leidsid Ling ja Baron juba 2007. aastal läbi viidud uuringus, et Ameerika Ühendriikide kolledži üliõpilased jätsid oma eakaaslastega suhtlemisel tekstisõnumitest välja 70% punktidest. Kirjavigade tegemist põhjendati tolaeagsete telefonide füüsiliste piirangutega, kuna samade õpilaste arvutipõhises suhtluses esines selliseid kirjavademärgivigu palju harvemini. Samuti on teiste teadlaste uuringutes leitud kirjavademärkide laialdast väljajätmist sõnumites (De Jonge & Kemp, 2012; Drouin & Driver, 2012). Tekstisõnumid on sageli kirjutatud juhuslikus vormis, mida iseloomustavad kindlad kirjapildid ehk „tekstismid“ (inglise keeles „*textism*“) (Durkin, Conti-Ramsden, & Walker, 2011).

Uurimuse eesmärk ja uurimisküsimused

Suulise teksti mõistmise oskus ning selle õpetamine koolis on oluline, kuna kuulamisoskus on vajalik nii elus üldiselt kui ka akadeemiliseks edukuseks. Käesolevas magistritöös analüüsitakse 3., 6. ja 9. klasside õpilaste suulise teksti mõistmist eesmärgiga selgitada välja, kuidas nad saavad aru teleuudistes esitatud suulise teksti sisust. Samuti uuritakse magistritöös, mis tüüpi vigu esines õpilaste kokkuvõtetes, mille nad koostasid kuulnud uudiste põhjal.

Uurimuse põhiküsimused on järgmised:

1. Kuidas mõistavad õpilased suulist teleuudist 3., 6. ja 9. klassis?
2. Millised erinevused ilmnevad õpilaste suulise teksti mõistmises klasside vahel?
3. Millist liiki vigu esineb eri klasside õpilaste kokkuvõtetes?

Metoodika

Valim

Magistritöö andmed koguti Tartu Ülikooli DIGIVARA5 „DigiEfekt: Digitaalse õppevara kasutamise mõju õppimisele ja õpetamisele Eesti põhihariduse näitel (01.05.2020–30.04.2023)“. Siinses magistritöös analüüsitakse kahe Lõuna-Eesti põhikooli 3.,

6. ja 9. klassi õpilaste suulise teksti mõistmist ning vaadeldakse, millist tüüpi vigu esines õpilaste kokkuvõtetes. Uuringus osales kokku 28 kolmanda klassi (vanuses 9-10 aastat), 60 kuuenda klassi (12-13 aastast) ja 75 üheksanda klassi (15-16 aastast) õpilast, neist 82 õppis linnakoolis ja 81 maakoolis. Õpilaste hulgas oli 79 (48%) tüdrukut ja 84 (52%) poissi.

Protseduur

Kõigi uurimuses osalenud õpilaste vanemad olid andnud kirjaliku nõusoleku laste andmete analüüsimiseks. Õpilaste andmeid analüüsiti anonüümselt. Lapsed täitsid uuringus elektroonilise testi Eksamite Infosüsteemis (EIS) oma kooli arvutiklassis, kus igale õpilasele anti isiklik digivahend (arvuti või tahvelarvuti) ning kõrvaklapid. Testi kogupikkus oli 45 minutit. Kogu protsessi ajal võis õpetaja abistada õpilast vaid tehniliste probleemide lahendamisel, tööülesande pidi osaleja sooritama iseseisvalt.

Suulise teksti mõistmise ülesanded

Suulise kõne mõistmise test koosnes neljast intervjuu formaadis teleuudisest, millest kolm olid alla 1 minuti pikkused ning neljas oli 1 minut 41 sekundit pikk. Nii 3., 6. kui 9. klassi õpilased tegid sama ülesannet. Osalejatel paluti pärast teleuudise vaatamist koostada kolmest lausest ja maksimaalselt 40 sõnast koosnev kokkuvõte, mis annaks edasi kuulnud uudise põhisõnumi. Lisaks oodati kokkuvõtte kirjutamisel osalejatelt grammatilist korrektsust.

Videode kirjeldus

Esimeses ülesandes nähtud teleuudises otsiti vastust küsimusele, kas suurem mari on parem kui väike mari (edaspidi nimetatud ka marjauudis). Sellele küsimusele vastas telefoni teel Eesti maaülikooli emeriitprofessor Anne Luik. Teises ülesandes pidi õpilane koostama kokkuvõtte uudisest, kus Eesti Keele Instituudi peakeelekorraldaja vastas küsimusele, millal hakati inimesi nimepidi kutsuma (edaspidi nimetatud nimesaamine). Kolmandas videos intervjueriti Eesti maaülikooli dotsenti Piret Kalmust ning temalt küsiti, kas järsk üleminek suvejale häirib koduloomi (edaspidi nimetatud kellakeeramine). Viimase ülesande uudise pealkiri oli „Võrumaal täideti heategevuskampaaniaga laste jõulusoove“ (edaspidi nimetatud jõulukampaania) ning erinevalt eelnevatest klippidest puudus selles teleuudises konkreetne uurimisküsimus.

Andmeanalüüsi meetodid

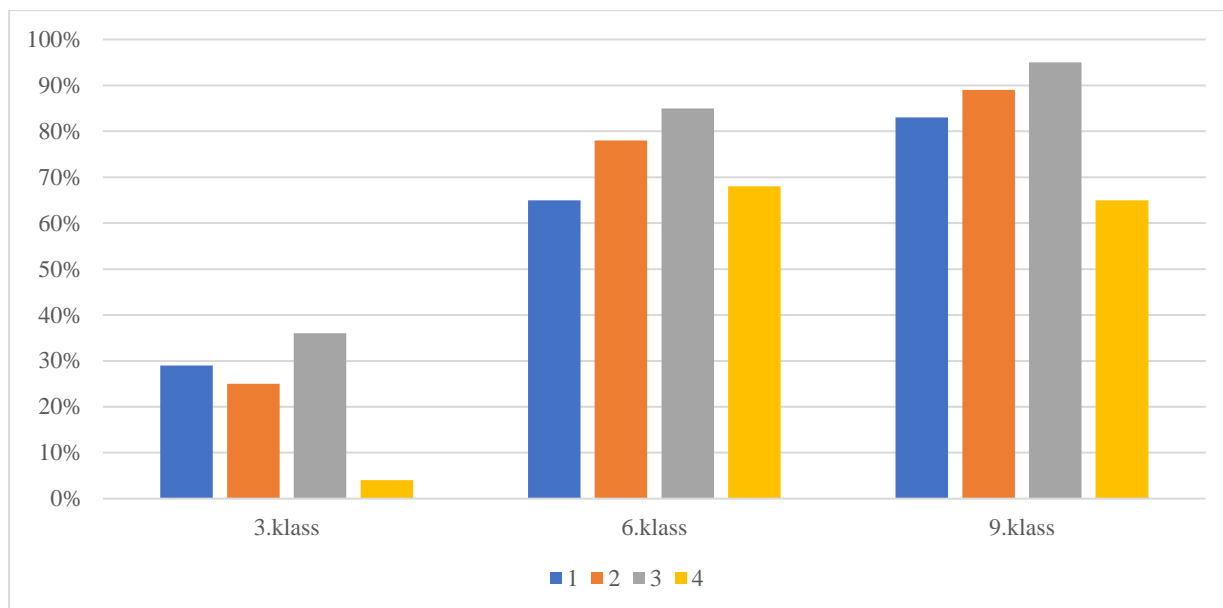
Käesoleva magistr töö autori ülesandeks oli DIGIVARA5 „DigiEfekt: Digitaalse õppevara kasutamise mõju õppimisele ja õpetamisele Eesti põhihariduse näitel (01.05.2020–30.04.2023)“ uuringus kogutud vabavastuste kodeerimine, analüüsimine ja uurimistulemuste tõlgendamine. Suulise kõne mõistmise ülesandeid analüüsi suunatud teemaanalüüsi meetodil (Ryan & Bernard, 2000). Uurimuse usaldusväärsuse tagamiseks analüüsisid käesoleva magistr töö autor ja juhendaja kõigepealt ülesandeid individuaalselt ja jaotasid need suulise kõne mõistmise tasandi järgi kahte rühma (vastaja sai kuulnud tekstist aru/ei saanud aru). Seejärel võrdlesid autorid oma hinnanguid ja arutasid läbi erinevused. Toetudes teooriale, saavutati konsensus ning lõpuks arvutati ülesannete summa, mida kasutatakse alljärgnevatel analüüsidel.

Õpilaste vastuste analüüsimiseks tehti kõigepealt kirjeldavad analüüsid, kasutades Microsoft Office Excel 2010 programmi. Iga vanuseastme õpilaste vastuseid analüüsi eraldi ülesannete kaupa ning vastused kodeeriti binaarselt, kus õigele vastusele anti väärtus 1 ja valele vastusele väärtus 0. Õige-vale skaalal hinnati õpilaste vastuste korrektsust tööülesandele. Tehti kirjeldav statistika teleuudise mõistmise, suulise teksti mõistmise erinevuse ja kokkuvõtetes esinenud veatüüpide kohta ning kasutati katkendeid õpilaste vastustest.

Tulemused

Teleuudise mõistmine kolme klassi lõikes

Esiteks taheti teada saada, kuidas mõistavad õpilased teleuudises kuulnud suulist kõnet 3., 6. ja 9. klassis. Suulise teksti mõistmise hindamiseks kasutatud ülesannete kirjeldav statistika on esitatud joonisel 1



Joonis 1. Nelja ülesande koondtulemused kolme klassi kohta

Märkus: 1 - marjauudis, 2 - nimesaamine, 3 – kellakeeramine, 4 – jõulukampaania

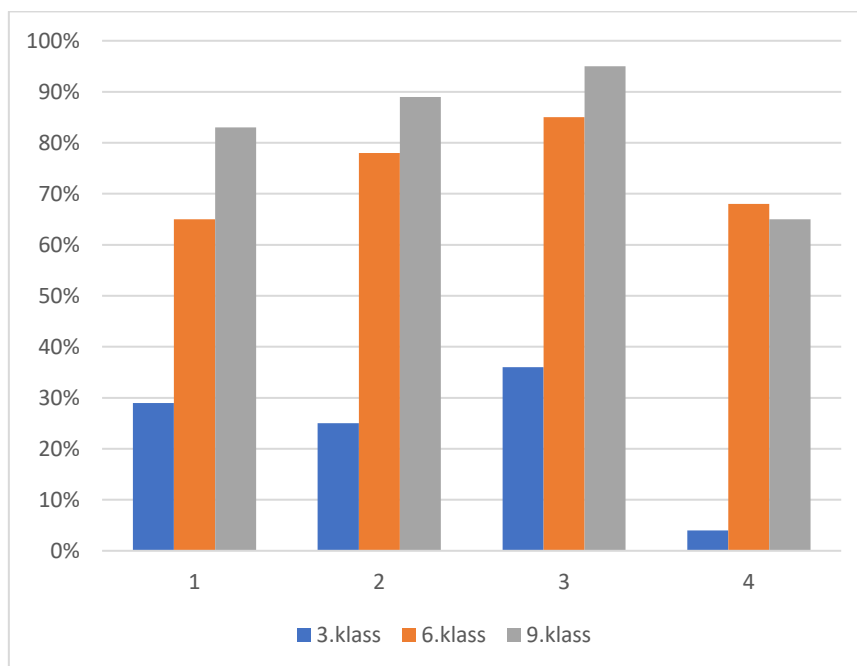
3. klassi õpilastest alla veerandi (23,5%) mõistsid teleuudiste sisu ning 76,5% ei mõistnud. Uuringus osalenud 3. klassi õpilastest 4% jättis vastamata marja-, 4% nimesaamise-, 7% kellakeeramise- ja 21% jõulukampaaniauudisele. Marjauudise sõnumist sai aru 29% ja nimesaamise uudisest 25% õpilastest. Kellakeeramise uudis osutus 3. klassi õpilastele kõige arusaadavamaks ehk 36% õpilastest mõistis selles kuulnud teksti sisu. Jõulukampaania loo sisu oli õpilaste jaoks aga keeruline kokku võtta ning vaid üks vastus (4%) loeti õigeks.

6. klassi õpilastest pea kolmveerand (74%) mõistis teleuudiste sisu ning veerand (26%) nendest ei mõistnud. Uuringus osalenud 6. klassi õpilastest 2% jättis vastamata marja-, 2% nime-, 3% kellakeeramise- ja 13% jõulukampaania uudisele. Kuuenda klassi õpilastele oli marjauudise sisu kõige keerulisem mõista, kuid sellegipoolest suutis pädeva sisukokkuvõtte koostada üle poolte (65%) õpilastest. Nimeülesande tulemus oli kõrgem (78%) ning kuulnud teksti sisu osati paremini edasi anda. Uudis kellakeeramise mõjust koduloomadele oli 6. klassi õpilaste jaoks kõige kergemini mõistetav ning 85% õpilaste vastustest loeti õigeks. Jõulukampaania uudisest sai aru 68% kuuenda klassi õpilastest.

9. klassi õpilastest 83% mõistsid teleuudiste sisu ning 17% nendest ei mõistnud. Uuringus osalenud 9. klassi õpilastest jättis 3% vastamata marja-, 1% nime-, 4% kellakeeramise- ja 20% jõulukampaania uudisele. 9. klassi õpilastest 83% sai aru marja-, 89% nime- ja 95% kellakeeramise uudises edasi antud suulise teksti sisust. Kõige madalama tulemuse tegid 9. klassi õpilased jõulukampaania uudisega ning sellest kirjutas 65% õpilastest sobiliku sisukokkuvõtte.

Erinevused suulise teksti mõistmises klasside vahel

Teiseks taheti teada saada, millised erinevused ilmnevad õpilaste suulise teksti mõistmises 3., 6. ja 9. klassi vahel. Joonisel 2 on esitatud 3., 6. ja 9. klassi õpilaste tulemused iga nelja ülesande kohta.



Joonis 2. Ülesannete tulemuste võrdlus klasside kaupa

Märkus: 1 – marjauudis, 2 – nimesaamine, 3 – kellakeeramine, 4 – jõulukampaania

Esimesena kuulud marjauudise ülesande sooritasid kõige nõrgemalt 3. klassi õpilased, nende tulemus oli 36 protsendipunkti võrra madalam 6. klassi tulemusest. 3. klassi osalejate poolt koostatud vastused olid sageli ühesõnalised ega moodustanud korralikku lauset. Näiteks vastasid 3. klassi õpilased marjauudises esitatud küsimusele, kas suurem mari on parem, lühikeste vastustega „Jah“ ja „Ei tea“. 6. klassi õpilaste koostatud vastused olid 3. klassiga võrreldes pikemad ja sisukamad ning nendes esines videoklipi sõnasõnalist refereerimist. Näiteks kirjutati vastusesse uudises kõlanud lause „Kirsstomatid on meile väga head antioksoodesiisuse seisukohalt sest ilmselt on seal vilja suurus ja ühendite sisaldus omavahel korrolatsioonis.“, mis oligi uudisklipis kõnelenud professori poolt segaselt sõnastatud. 9. klassi õpilased mõistsid marjauudise sisu omakorda 6. klassi õpilastest 18 protsendipunkti võrra paremini. Võrreldes 6. klassiga olid 9. klassi õpilaste koostatud vastused ka pikemad, struktureeritumad ja sisukamad. Sarnaselt 6. klassi õpilastega kasutasid

9. klassi õpilased uudises kuulnud võõrsõnu oma vastustes, kuid erinevalt 6. klassi õpilastest oskasid 9. klassi õpilased kasutada neid keerulisi sõnu enda poolt konstrueeritud lausetes, nagu „*Kirsstomat on hea antioksidant*“. 6. ja 9. klassi vastustes leidis ka huvitav fenomen, kus kokkuvõttes tehti kuulnud teema kohta omapoolseid järeldusi, millest uudises ei räägitud.

3. klassi õpilaste jaoks oli kõige keerulisem aru saada nimesaamisloost. Nimetatud ülesande tulemuste vahe 6. klassiga oli võrreldes marjaülesandega veel suurem – 3. klassi tulemused olid 53 protsendipunkti võrra madalamad 6. klassi tulemustest. 3. klassi osalejate koostatud kokkuvõtted koosnesid vahel ainult ühest tegu- või nimisõnast, näiteks oli kirjutatud vastuseks „*kasvab*“ või „*loodusnähtustele*“. Kõige populaarsem vastus 3. klassi õpilaste seas oli lühike ja põhjendamata vastus: „*Ei tea*“. 6. klassi osalejad kirjutasid oma kokkuvõtetes pikemalt välja, kes ei tea või mida ei teata, näiteks „*Seda me ei tea*“ ja „*Ei tea, millal hakkasid inimesed omavahel kõnelema*“. 9. klassi õpilaste koostatud vastused olid 11 protsendipunkti võrra paremad 6. klassi omadest. Nad suutsid koostada arusaadava ülesehitusega ülevaatlikke kokkuvõtteid, kus toodi välja esmalt teleuudises püstitatud küsimus, sellele antud vastus ja lõpuks põhjendus, näiteks „*Küsitati, millal hakkasid inimesed üksteist nimepidi kutsuma. Seda me ei teagi, sest me ei tea, millal inimesed rääkima hakkasid*“.

Kellakeeramise uudise ülesande sooritasid kõige nõrgemalt 3. klassi õpilased, see oli 49 protsendipunkti võrra madalam 6. klassi tulemusest. 3. klassi õpilased kirjutasid jätkuvalt lühikesi ühe- või kahesõnalisi vastuseid, enamasti „*Jah*“ ja „*Ei*“. Seevastu 6. klassi õpilased põhjendasid oma vastustes, miks üleminek suveajale võib häirida koduloomi. Eelneva näiteks saab tuua ühe 6. klassi õpilase vastuse „*Jah, sest nad on harjunud kindlate aegade*“. 9. klassi õpilased olid kellakeeramise uudisest 10 protsendipunkti võrra paremini aru saanud kui 6. klassi õpilased, ning vanema vanusegrupi vastused on ka nimetatud ülesande puhul kõige põhjalikumad. Näiteks oli 9. klassi õpilane vastanud „*Loomi häirib järsk rutiinimuutus. Näiteks lehmale meeldib kindel rutiin, ja kui seda muuta ei tooda lehm nii palju piima. Seetõttu tuleks rutiini hakata muutma tasapisi, siis on aega harjuda*“.

Uuringu tulemusena selgus, et jõulukampaania loo sisu jäi 3. klassi õpilastele peaaegu arusaamatuks. Jõulukampaaniat kajastava uudisloo sisust sai 3. klassi õpilastest aru vaid 4%, mis oli 64 protsendipunkti võrra kehvem tulemus võrreldes 6. klassiga. Seekord väljendas kolmandik 3. klassi õpilastest oma vastuses, et ei saanud videoklipist aru ning suurem osa vastustest sisaldas pelgalt kommentaare „*Jõulud on toredad*“ ja „*Jõuluvana on väga hea*“. 6. klassi õpilaste jaoks oli jõulukampaania sisu statistiliselt kõige pareminini arusaadav ning nad saavutasid 3 protsendipunkti võrra parema tulemuse 9. klassist. 6. klassi õpilased oskasid

kuuldud uudislugu hästi kokku võtta, tuues välja näiteks uudises arutatud kingi rahalise väärtuse temaatika ning seda oli kokkuvõtetes kommenteeritud näiteks „*Kingituse väärtus ei sõltu ainult rahast.*“ Ja „*Kingituse väärtus ei ole oluline, tähtis on et soov oleks tulnud südamest.*“. Samas esines ka 6. klassi kokkuvõtetes mõningast segadust sellega, et jõulukampaania loos puudus probleemipüstitus konkreetse küsimuse näol, ning üheks vastuseks kirjutati näiteks „*ei ole millestki kirjutada*“. 9. klassi õpilased tegid veidi kehvema tulemuse võrreldes 6. klassiga, kuid vastused kahe klassi lõikes olid väga sarnased nii pikkuselt kui sisuliselt. Ka 9. klassi õpilaste seas püsis segadus seoses sellega, et jõuluteemalises teleuudises ei otsitud ühte konkreetset vastust mingile küsimusele, ja esitatud vastuste seas oli ka selle vanusegrupi puhul kirjas „*Ei saa aru mida on küsitud*“. Analüüsi käigus selgus, et võrreldes teiste ülesannetega jäeti 9. klassis jõulukampaania loole kõige rohkem vastuseid esitamata, seejuures 6. klassi õpilased jõudsid protsentuaalselt kõige rohkem kokkuvõtteid esitada.

Vigade tüübid eri klasside õpilaste kokkuvõtetes

Kolmandaks uuriti, mis tüüpi vigu tehti sisukokkuvõtete koostamisel eri klasside õpilaste seas. Autor kontrollis osalejate poolt koostatud vastuste kirjakeele korrektsust ning kategoriseeris esinenud tüüpvead ortograafia-, süntaksi-, morfoloogia-, semantika- ja leksikoloogiavigadeks. Tabelis 1 on toodud välja, mitu protsenti iga klassi vastustest sisaldas mingit veatüüpi.

Tabel 1. Eri liiki vigade esinemine klasside lõikes

	Klass		
	3.	6.	9.
<i>Veatüübid</i>			
Ortograafia	78%	71%	64%
Morfoloogia	4%	19%	12%
Süntaks	4%	24%	29%
Semantika	5%	5%	6%
Leksikoloogia	4%	8%	10%

Ortograafiavigadest esines kõige enam algustäheortograafiavigu, kokku- ja lahkukirjutamise vigu, kirjavahemärkide puudumist ja võõrsõnade õigekirjavigu. Iga uuringus osalenud vanuserühm tegi noorema vanuserühmaga võrreldes vähem õigekirjavigu. 3. klassi õpilaste koostatud vastustest 78%, 6. klassi õpilaste vastustest 71% ja 9. klassi õpilaste

vastustest 64% sisaldasid õigekirjavigu. 3. klasside koostatud vastuste seas esines kõige rohkem väikese algustähe vigu ja kirjavahemärkide puudumist. Kõikidest 112-st 3. klassi vastustest vaid 6 algasid suure tähega. Seejuures üks 3. klassi vastaja alustas igale neljale ülesandele vastamist suure tähega. Lisaks puudusid enamuse nende poolt koostatud lausete lõppudest kirjavahemärgid. 6. klassi õpilaste koostatud vastustes esines väikese algustähe vigu, kirjavahemärkide puudumist või valesti kasutamist ning võõrsõnade valesti kirjutamist. 9. klassi sisukokkuvõtetes esines eelkõige kirjavahemärkide kasutamisega seotud vigu, mis olid enamasti tingitud keerulisemate lauseehitustega kasutamisest.

Morfoloogiavigu esines kõige enam 6. klassi (19%), veidi vähem 9. klassi (12%) ja kõige vähem 3. klassi õpilaste vastustes (4%). Käesoleva töö raames loeti morfoloogiavigadeks „*seda võiks juhtuda iga aasta*“ ja „*simpansitele õpetatakse inimestega suhtlema*“. Teise ülesande puhul esines kõige enam morfoloogiavigu võrreldes ülejäänud ülesannetega ning vastajate suurimaks raskuseks oli sõnast „nimi“ mitmuse osastava käände moodustamine (kirjutati valdavalt „*nimesi*“). Sama sõnaga moodustati veel ebakorrektsed vorme, nagu „*nimedepidi*“.

Süntaksivigadeks märkis autor vale sõnade järjekorra lauses, stiilivead (sõnakordused), ebaselged laused, kus näiteks puudus öeldis ja mõte jäi segaseks, ning lause ülesehituse vead. Seda veatüüpi esines 3. klassi õpilastel 4%, 6. klassi õpilastel 24% ja 9. klassi vastustes 29%. Näiteks märgiti lausetes „*Paljude soov täideti olid need kas väikesed või suured.*“ ja „*shimpansid hakati kutsuma*“ süntaksivead, kuna vastuste mõtted jäävad segaseks. Esines ka rektsoonivigu näiteks lauses „*Saagu Parem korraldas jõulukampaania, mis täitsid laste soovid*“, kus alus Saagu Parem on ainsuses, kuid verb on mitmuse kolmandas pöördes. Sageli kasutati täiendeid vales järjekorras ning õpilased ei moodustanud üheselt mõistetavaid lauseid.

Uuringus osalenud õpilased tegid kõige vähem semantikavigu ning enamuse nimetatud vigadest moodustas „*ja*“ kasutamine „*jah*“ tähenduses. Esimese kooliastme õpilaste seas oli selle sõna väärkasutamine kõige levinum viga. Esimeses ülesandes kõlanud sõnaga „*kirsstomat*“ esines semantikavigu ning vastustest nähtus, et osalejad ei olnud aru saanud selle sõna tähendusest ning pakuti erinevaid variante – „*kilktomatid*“, „*kirktomatid*“, „*kiltomatid*“ ja „*kitsamad tomatid*“. Kolmas sõna, mis tekitas vastamisel raskusi, oli „*universaal*“, ning ülesande vastustest nähtus, et osalejad ei teadnud nimetatud sõna tähendust.

Leksikoloogiavigasid tehti enim teise ülesande puhul, kui kasutati argikeelset „*kuna*“ ja „*kunas*“ küsisõna „*millal*“ asemel. Näiteks märkis autor, et järgnevas lauses esines muuhulgas leksikoloogiaviga „*Seda ei tea, kuna ei teada, kuna hakkati keelt rääkima*“. Selle

veagrupi alla arvestati ka kõnekeelsete sõnade kasutamine, nagu seda on kasutatud näiteks vastuses „*Tahavad nt aint pliiatseid*“. Leksikoloogiavigu esines kõige enam 9. klasside kokkuvõtetes.

Arutelu

Magistritöös uuriti, kui võrd mõistavad 3., 6. ja 9. klassi õpilased suulist teksti. Selgus, et suulise teksti mõistmine ei ole õpilaste jaoks lihtne ülesanne ja igas klassis esines raskusi. Sarnaselt varasema uurimusega (Winter, 1966) leidis käesolevas töös kinnitust fakt, et õpilaste arenedes sooritavad nad kuulamisülesandeid paremini. Seejuures selgus, et kõige suurem muutus toimus 3. ja 6. klassi õpilaste tulemuste vahel.

3., 6. ja 9. klassi õpilaste suulise teksti mõistmine

Esiteks analüüsi, kui võrd mõistavad õpilased kuulnud teleuudist. Selgus, et 3. klassi õpilaste jaoks oli uurimuses kasutatud videolõikude sisu üsna keeruline mõista, kuna keskmiselt mõistis kuulnud teleuudiseid sellest vanuserühmast alla veerandi. Samuti olid nende kirjutatud sisukokkuvõtted väga napsõnalised ning tihti ei moodustatud isegi korrektset täislauset, vaid vastati ühe nimi- või tegusõnaga.

Kesisele tulemusele võib leida mitmeid põhjendusi. Ühelt poolt võis teleuudistes kajastatud materjal osutada 3. klassi õpilaste jaoks liiga keeruliseks. Kuuldud tekst võis nende jaoks olla ka liiga keerulise ülesehitusega (Mikk, 2003). Uudistes kõlanud vastused oli intervjuueeritavate poolt spontaanselt moodustatud ja sisaldasid seega ka erinevaid vigu. Kõnekeelele omaselt esines kuulnud teleuudises segaselt ülesehitatud lauseid ning hüplikke ja katkenud mõtteid. 3. klassi õpilastel puuduvad vajalikud kogemused ja taustteadmised, nad vajavad terviklikumat ja üksikasjalikumat kuulmisinformatsiooni kui täiskasvanud, et sellist keerulist suulist teksti mõista (Beck & Flexer, 2011).

Kui uudisklipid algasid diktori poolt esitatud selge ja lühikese küsimusega, siis ülejäänud aeg videolõigus kulus intervjuueeritava sisutihedaks monoloogiks antud teemal. Informatsiooni töötlemine eeldab kõigepealt selle meeldejätmist (Mikk, 1980). Kokkuvõtte koostamise esmaseks takistuseks võis osutada keerukus kuuldu analüüsida ja tõlgendada, kui uut informatsiooni ei suudetud isegi meenutada.

6. klassi õpilased olid tööülesannet ja teleuudiste sisu enamasti mõistnud ja nende kirjutatud kokkuvõtted olid sisukad. Üritati võtta kokku kuuldu info, selmet püstitatud probleemile ühe- või kahesõnaline vastus anda. Nende koostatud vastustest peegeldus võime

analüüsida kuulnud teksti, kuna osad kokkuvõtted sisaldasid kuulaja isiklikke järeldusi ja mõtteid. Omakorda näitab see, et 6. klassi õpilane oli suutnud rakendada kriitilist kuulamist, mis eeldab piisavat keskendumisvõimet ja oskust eristada olulist ebaolulisest (Uusen, 2002).

9. klassi õpilaste jaoks olid uuringus kasutatud teleuudised võimetekohased. Suuliselt ettekantud uudiste sisu pigem mõisteti ning osati keskenduda olulisele informatsioonile. Nende koostatud vastustest nähtus, et suudeti anda edasi teksti põhiline probleem ja sõnum oma sõnadega ning hoiduti oma hinnangu andmisest. Suurem sõnavara võimaldas teleuudises esitatud suulist teksti paremini mõista ja tõlgendada seal esinenud võõraid sõnu (Wasik, 2010).

Käesolevas uuringus selgus, et 3. klassi õpilaste jaoks oli suulise kõne mõistmine keeruline. Tulemusi vaadeldes saab välja tuua, et riiklikus õppekavas (2011) seatud eesmärk II kooliastme lõpuks saavutada suulise teksti mõistmise pädevus on realistlik, kuna 6. klassi õpilaste poolt saavutatud tulemus (74%) jääb täpselt kooli hindamise üldise standardi järgi rahuldava-hea piirile. 9. klassi õpilased mõistsid kuulnud teksti hästi.

Suulise teksti mõistmise erinevused klasside lõikes

Teiseks analüüsiti magistritöös, kuidas erinesid uuringus osalenud 3., 6. ja 9. klassi õpilaste tulemused. Ootuspäraselt saavutasid üldiselt keskmise parima tulemuse 9. klassi õpilased, neile järgnesid 6. klassi tulemused ja kõige kehvemini said kuulnud uudistest aru 3. klassi õpilased. Tulemus on kooskõlas teooriaga, mis ütleb, et umbes põhikooli lõpuks areneb välja inimese aju kuulmiskeskus (Beck & Flexer, 2011). Seega peaks 9. klassi õpilastel olema lisaks füsioloogilisele arengule eelis ka tänu suuremale keele- ja elukogemusele.

Marjauudise teksti mõistmist võis õpilaste jaoks raskendada uudisklipi helimaterjali kvaliteet ning kõneleja omadused (Hamouda, 2013). Kindlasti mõjutasid suulise teksti mõistmist ka teleuudises kasutatud võõrsõnad (nt oksüdatiivne, korrelatsioon, antioksidandid). Eeldatavasti puuduvad õpilastel, eriti noorematel, igapäevaeluline kokkupuude selliste võõrsõnadega. Lisaks nähtus 3. klassi õpilaste koostatud vastustest, et kuulnud võõrsõnad olid vastajale meelde jäänud, kuid kokkuvõtte koostamisel kasutati sõnu vales tähenduses või ebaloogiliselt. Seda fenomeni on vaadeldud varasemalt ning leitud, et õpilased võivad keerukate sõnadega mõtte lihtsalt meelde jätta (Kikas, 2010). 9. klassi laste vastustes esines kuulnud võõrsõnu rohkem õiges kontekstis ja õigesti kirjutatuna ning samuti oskasid nad anda mõtte edasi oma sõnadega. Eeltoodust saab järeldada, et klasside vahel erines nii aktiivse kui ka passiivse sõnavara suurus (Saar, 2011) ja käesolevas uuringus osalenud õpilastest oli 9. klassi lastel kõige suurem passiivne sõnavara.

Nimeuudis oli 6. ja 9. klassi õpilaste jaoks arusaadavam kui esimesena kuulnud marjauudis, kuid 3. klassi puhul oli nimeuudis keerulisem. Selle teleuudise visuaalne pool võis noorema õpilase tähelepanu hajutada või eksitada (Chamot, 1995). Uudise põhisõnumiks oli see, et keeruline on öelda, millal hakati inimesi nimepidi kutsuma, ehk seda täpselt ei teatagi. Omapäraselt 3. klassi õpilaste koostatud vastustele osutus ka selles ülesandes populaarseks lühike vastus “ei tea”. Vastuste kodeerimisel osutus see raskuskohaks, kas vastaja ei osanud koostada kokkuvõtet või mõistis ta, et ei teatagi täpset vastust uudises püstitatud küsimusele. Funktsionaalse keeleoskuse mõttes on oluline nii suuliselt kui ka kirjalikult korrektne eneseväljendus (Uusen, 2002). Töö autor otsustas hinnata vastuse “ei tea” ebapiisavaks. Taolisi vastuseid esines ka 6. klassi õpilaste hulgas, kuid märgatavalt väiksemal hulgal ning 9. klassi õpilaste vastustes vaid paaril korral.

Kõigi uuringus osalenud vanuserühmade lõikes oli kuulajate jaoks kellakeeramise uudis kõige arusaadavam. Konkreetse uudise puhul mõjutasid selle mõistetavust ilmselt nii teksti kui ka kuulaja omadused (Mikk, 1980). Kuuldud tekst oli teiste uudistega võrreldes loogilisemalt üles ehitatud ning sisaldas selgeid põhjendusi. Teksti keelelised konstruktsioonid ja sõnavara sobiv koostamine toetasid teleuudise mõistmist (Puksand & Kerge, 2011). Suveajale üleminek oli eeldatavasti kuulajatele tuttav ja nad on kellakeeramisega isiklikult kokku puutunud. Uudises edasi antud informatsioon võis olla õpilaste jaoks uus, kuid ka uute teadmiste ja tundmatute sõnadega tekstides aitavad kaasa lapse taustateadmised ja isiklikud kogemused (Eason *et al.*, 2012). Samuti tundus, et uuringus osalenud õpilaste sõnavara hõlmas uudises kasutatud võõrsõnu, kuna puudusid nendega seotud vead. Seega võis selleteemalise uudise jälgimine olla õpilaste jaoks lihtsam. Vaatamata sellele, et kellakeeramise uudis oli neljast kuulnud tekstist kõige kergemini mõistetav, näitasid kokkuvõtted, et 3. klassi õpilased olid mõistnud uudise sisu vähem kui 6. ja 9. klassi testis osalejad.

Kõikide ülesannete tulemusi kõrvutades selgus, et jõulukampaania lugu oli 6. klassi õpilastele arusaadavam kui 9. klassi õpilastele. Autori hinnangul võis sellist tulemust mõjutada ajanappus. Eelnevate ülesannete vastuste pikkused erinesid, sealhulgas just vanemate õpilaste kokkuvõtted olid märkimisväärselt pikemad kui madalama klassi õpilaste vastused. Võib eeldada, et pika ja sisuka vastuse kirjutamisele kulub rohkem aega kui lühikesele vastusele. Analüüsi käigus selgus, et võrreldes teiste ülesannetega jäeti 9. klassis jõulukampaania loole kõige rohkem vastuseid esitamata, seejuures 6. klassi õpilased jõudsid protsentuaalselt kõige rohkem kokkuvõtteid koostada. Sellegipoolest oli 6. ja 9. klassi õpilaste tulemuste vahe marginaalne, keskmine tulemus erines kõigest 3 protsendipunkti.

Jõulukampaania lugu osutus kõige raskemaks ülesandeks kõikide uuringus osalejate jaoks. Nimetatud teleuudises esitatud suuline tekst võis osutada raskeks, kuna selles esines palju detaile ja informatsiooni (Hennoste, 1998).

Jõulukampaania loos puudus probleemipüstitus konkreetse küsimuse näol, nagu seda oli teistes uudises. Õpilastel polnud meeles neile uuringu alguses suuliselt öeldud tööülesanne, kuna vastustesse kirjutati, et justkui millelegi pole vastata. Neid õpilasi, kellel püsis uuringu lõpuni meeles, et kuuldud uudise kohta pidi koostama kokkuvõtte, oli pigem vähe.

Tähelepanu koondamine ja ülesande täitmine eeldasid õpilasepoolset vaimset pingutust. Kui õpilane teadis, et tulemust ei hinnata ning see ei mõjuta tema edasijõudmist, võis nõrga tulemuse põhjuseks olla ka motivatsioonipuudus. Kui õpilased ei tunne õppetunni või -teema vastu huvi, võib see takistada kuuldud tekstist arusaamist (Azmi *et al.*, 2014; Coşkun & Uzunyol-Köprü, 2021).

Vaadeldes uuringu tulemusi üldisemalt, ilmnes märkimisväärne erinevus klasside võrdluses just 3. ja 6. klassi õpilaste keskmiste tulemuste vahel (vt joonis 2). 6. klassi õpilased mõistsid kuuldud uudist keskmiselt kolm korda paremini kui 3. klassi õpilased. 6. ja 9. klasside tulemuste vahe oli oluliselt väiksem ning ühe uudise puhul suutsid 6. klassi õpilased vanemate õpilastega võrreldes kirjutada paremad kokkuvõtted. Seega saaks käesoleva uuringu põhjal järeldada, et kõige suurem areng toimub kuulamisoskuse kontekstis just teises kooliastmes.

Võrreldes madalama kooliastme vastustega, on 6. klassi õpilaste kirjutatud sisukokkuvõtted pikemad ja kõrgema tulemuse järgi võib järeldada, et ka ülesanded olid jõukohasemad. 9. klassi õpilaste vastused olid kõige sisukamad ning kokkuvõtetes kirjutatud laused olid vastaja enda poolt sõnastatud, mitte uudist sõnasõnaliselt kordavad, nagu seda esines tihti nooremate vastajate kokkuvõtetes. Seega ilmnes, et vanema klassi õpilaste suurem sõnavara mõjutas suulise kõne mõistmist ja nad oskasid enda mõtteid selgemalt väljendada (Roskos *et al.*, 2008).

Igas klassis jättis keegi mõnele uudisklipile sisukokkuvõtte kirjutamata ning seega ei olnud võimalik ühelegi ülesandele koguda 100% vastustest. Kõige rohkem vastuseid esitati nimesaamis- ja kõige vähem jõulukampaania uudisele.

Veatüüpide esinemine kokkuvõtete koostamisel

Viimaseks uuriti käesolevas magistritöös, millist tüüpi vigu teevad 3., 6. ja 9. klassi õpilased kokkuvõtete kirjutamisel. On oluline märkida, et veatüüpide analüüsimisel mõjutasid

statistikat oluliselt kirjutatud kokkuvõtete pikkused. Kuna 3. klassi õpilaste poolt kirjutatud sisukokkuvõtted olid enamasti lühikesed paarisõnalised fraasid või lihtlauseid, siis tegid nad statistiliselt kõige vähem morfoloogia-, süntaksi- ja leksikoloogiavigu. 6. ja 9. klasside õpilased kirjutasiid pikemaid ja keerukama ülesehitusega lauseid, milles tekkis ka rohkem eksimisvõimalusi.

Kõikides vanuseklassides esines kõige rohkem vigu ortograafias, mis siinkohal eeldas kirjakeele normile vastamist ja õigekirja reeglite järgimist (Erelt *et al.*, 2020). Käesoleva uuringu tulemustest saab järeldada, et 3. klassi lõpuks ei ole õpilastel kinnistunud algustäheortograafia ja kirjavahemärkide kasutamise reeglid ning nende järgimine kokkuvõtete kirjutamisel oli pigem erandlik. Keeruline on määratleda, miks need reeglid ei ole kinnistunud või miks neid ei järgitud.

Esiteks võis uuringus osalenud laps eelkõige keskenduda teleuudise kuulamisele, sisu mõistmisele ja kokkuvõtte kirjutamisele, jättes keelereeglid tähelepanuta. Umbes pooled 6. klassi õpilastest ja vähesed 9. klassi õpilased eksisid algustäheortograafias, kuid siin võib eeldada, et seda pigem lohakusest.

Autori hinnangul võis kirjutamisel esinenud ortograafiavigu mõjutada asjaolu, et õpilased kirjutasiid kokkuvõtted elektroonilistes vahendites. Sotsiaalmeedias suhtlemist iseloomustab efektiivsus ning teavet soovitakse edasi anda võimalikult lühidalt, mugavalt ja kiirelt. Taolist eesmärki aitab saavutada suure algustähe ja kirjavahemärkide ärajätmine (De Jonge & Kemp, 2012; Drouin & Driver, 2012). Igapäevases suhtluses taolist kirjastiili viljeledes võib see lapsele kinnistuda.

Morfoloogiavigadest esines vale sõnavormi kasutamist just keerulisemate lausehitustega 6. ja 9. klassi õpilaste kokkuvõtetes. Morfoloogiavead võisid tekkida teadmatusest, kuid sõnade käänamine on sageli õpilaste jaoks ka raske ja on sõnu, mille muutevormide moodustamisel tehakse rohkem vigu. Veel võisid morfoloogiavigade tegemist põhjustada võõrkeeltest tingitud mõjutused, eriti juhtudel, kui muudetavad sõnavormid võisid mitmekeelse lapse jaoks olla sarnased nii ema- kui võõrkeeles. Korrektset kirjutamist võis mõjutada ka kodune keelekasutus, kus õpilastel on kinnistunud valed vormid, või lihtsalt tihe võõrkeelse meedia tarbimine (Hoff, 2003; Rowe & Goldin-Meadow, 2009).

Sarnaselt enamuse veatüüpidega esines süntaksivigu rohkem 6. ja 9. klassi õpilastel, kuna nemad kasutasid kokkuvõtete kirjutamisel ka pikemaid ja keerulisema struktuuriga lauseid. Sõnade kogumil puudub mõte, kui sõnad ei ole järjestatud õigesti (Larsen-Freeman, 2001). Põhjuseks võivad olla võõrkeelte mõju, lohakas keelekasutus kui ka teadmatus.

Semantika- ja leksikoloogiavigu esines üsna vähesel määral, kuid siiski kõigis kolmes

vanuserühmas. Sematikavigade põhjused võisid tuleneda teadmatusest, kitsast silmaringist või taustateadmiste puudumisest (Eason *et al.*, 2012). Põhilised leksikoloogiavead tulenesid argikeele kasutamisest, mis siinkohal võivad olla tingitud piirkonna eripärast ja murdest (nt sõna “millal” asemel kasutati “kuna”). Õpilase mõistmiskasused võisid esineda sõnade ja lausete seostamisel (Cain & Oakhill, 2003).

Üldiselt esines õpilaste kirjutatud tekstides palju kirjavigu, millest kõige suurema osa moodustasid ortograafia- ja süntaksivead. Keelereeglite eiramine muudab teksti arusaamatuks ja ei võimalda teksti sisust aru saada (Thornbury, 1999). Ühelt poolt võib kirjavigade tegemist põhjendada sellega, et õpilased ei oska õigekirja reegleid rakendada või teevad vigu hooletusest. Teisalt võib leida seoseid teatud ortograafiavigade ning sotsiaalmeedias levinud kirjastiili vahel, mis käesolevas töös kerkis esile (Durkin *et al.*, 2011).

Piirangud ja järeldused

Uurimisel esinenud piirangutest võib välja tuua vastuste kodeerimisel tekkinud raskused. Kuna õpilased kirjutasiid vastused vabas vormis, siis vastuste kodeerimisel jäi hindajale küllaltki palju kaalutlusruumi ning otsustama pidi vaid kahe tulemuse vahel – laps oli mõistnud või ei olnud mõistnud kuulnud teksti. Kuigi 6. klassi õpilased võisid statistiliselt saavutada sarnased tulemused 9. klassi õpilastega läbi üldistava hindamisviisi, siis erinesid nende vastused nii kokkuvõtte sisukuse kui ka pikkuse poolest.

Teiseks oli autoril kohati keeruline hinnata õpilaste kokkuvõtetes tehtud veatüüpe, sest täpselt polnud teada, kas eksimus oli õpilase poolt tehtud trüki- ehk lohakusviga, õpilane ei pööranud teadlikult tähelepanu sellele, et õigesti kirjutada, või ta ei teadnud keelereegleid.

Võimalik, et viimase teleuudise kuulamiseks ja kokkuvõtte kirjutamiseks ei jagunud 9. klassi õpilastel piisaval aega. Eelnevalt oli neil pikemate ja põhjalike vastuste vormistamisele rohkem aega kulunud ning seetõttu jäeti ajaressursi tõttu vastamata. 9. klassi õpilased jätsid viimasele teleuudisele kõige enam vastuseid esitamata ning 6. klassi tulemused olid protsentuaalselt veidi kõrgemad.

Kunagisest uuringust on selgunud, et seoses vaimse arengu erinevusega õpilaste seas, võib esineda soopõhist erinevust ka kuulamisoskuse osas (Winter, 1966). Samuti on tüdrukud samaealistest poistest hoolikamad ja kohusetundlikumad. Seega võiks tulevikus uurida ja võrrelda poiste ja tüdrukute suulise teksti mõistmise oskust eraldi.

Kokkuvõtteks võivad magistr töö tulemused olla kasulikud nii õpetajatele kui ka õppekavade ja -poliitika kavandajatele, kes soovivad arendada suulist ja kirjalikku väljendusoskust ning parandada õpilaste akadeemilisi tulemusi. Kuna igapäevaselt

kasutatakse õppetöös aina enam nüüdisaegset ja mitmekesist õppemetoodikat, sealhulgas audio- ja visuaalseid õppevahendeid, siis soovitab töö autor juba nooremas koolieas pöörata suuremat tähelepanu keelelise suhtluse osaoskustest just kuulamisoskuse arendamisele.

Samuti võiks õpetaja videomaterjali valides pöörata tähelepanu asjaoludele, kas visuaalne taust on kuulamist toetav ning kas õpilasel on vajalikud taustteadmised ja sõnavara, et kuuldut mõista. Suulise kõne mõistmine on eelduseks teiste keeleliste oskuste arenemisele ja üldiseks alustalaks ka mõtlemisele. Seega peaksid nii lapsevanemad kui ka haridustöötajad andma panuse sellele, et teadvustatult arendada laste sõnavara ja kuulamisoskust.

Tänuõnad

Magistritöö on valminud projekti DIGIVARA5 „DigiEfekt: Digitaalse õppevara kasutamise mõju õppimisele ja õpetamisele Eesti põhihariduse näitel (01.05.2020–30.04.2023)“ toetusel. Tänan käesoleva töö juhendajat, projekti autoreid ning uuringus osalenud õpilasi. Eriline tänu kuulub minu lähedastele toetuse eest.

Autorsuse kinnitamine

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

Kasutatud kirjandus

- Azmi, B. M., Celik, B., Yidliz, N., & Tugrul, M. C. (2014). Listening Comprehension Difficulties Encountered by Students in Second language Learning Class. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, 4(4), 1-6.
- Beck, D., & Flexer, C. (2011). Listening Is Where Hearing Meets Brain ...in Children and Adults. *The Hearing Review*. 18(2), 30-35.
- Beck, I., McKeown, M., Kucan. L. (2002). *Bring-ing words to life: Robust vocabulary instruction*. New York: Guilford.
- Bingol, M.A., Celik, B., Yildiz, N., Mart, C.T. (2014). Listening Comprehension Difficulties Encountered by Students in Second Language Learning Class. *Journal of Educational and Instructional Studies in The World*. 4(4), 2146-7463.
- Bloom, P. (2002). *How children learn the meaning of words*. Cambridge: MIT Press.
- Bornstein, M. H., Putnick, D. L., & De Houwer, A. (2006). Child vocabulary across the second year: Stability and continuity for reporter comparisons and a cumulative score. *First Language*, 26(3), 295-315.
- Cain, K., & Oakhill, J. (2006). Profiles of children with specific reading comprehension difficulties. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 683–696.
- Chamot, A. U. (1995). *Learning strategies and listening comprehension: A guide for the teaching of second language listening*. In D. Mendelsohn & J. Rubin (Eds.), San Diego, CA, Dominic Press.
- Davis, M. H., & Johnsrude, I. S. (2003). Hearing speech sounds: Top-down influences on the interface between audition and speech perception. *Hearing Research*, 183(1-2), 87-101.
- De Jonge, S., & Kemp, N. (2012). Text-message abbreviations and language skills in high school and university students. *Journal of Research in Reading*, 35, 49–68.
- Drouin, M., & Driver, B. (2012). Texting, textese and literacy abilities: A naturalistic study. *Journal of Research in Reading*.
- Durkin, K., Conti-Ramsden, G., & Walker, A. J. (2011). Txt lang: Texting, textism use and literacy abilities in adolescents with and without specific language impairment. *Journal of Computer Assisted Learning*, 27, 49–57.
- Eason, S. H., Golberg, L. F., Young, K. M., Geist, M. C., Cutting, L. E. (2012). Reader – text interactions: How differential text and question types influence cognitive skills needed for reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 515–528.
- EKSS = *Eesti keele seletav sõnaraamat 2009* (2009). Toim. Margit Langemets, Mai Tiits,

- Tiia Valdre, Leidi Veskis, Ülle Viks, Piret Voll. Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus.
- Erelt, M., Erelt, K., & Ross, K. (2020). *Eesti Keele käsiraamat*. Tallinn: Eesti Keele Instituut.
- Erelt, M., Kasik, R., Metslang, H., Rajandi, H., Ross, K., Saari, H., Tael, K., & Vare, S. (1993). *Eesti keele grammatika II. Süntaks. Lisa: kiri*. Tallinn: Eesti Teaduste Akadeemia Keele ja Kirjanduse Instituut.
- Erelt, Tiiu (2005). *Eesti ortograafia*. Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus.
- Euroopa keeleõppe raamdokument: õppimine, õpetamine, hindamine* (2007). Haridus- ja Teadusministeerium. https://oppekava.ee/wp-content/uploads/2016/12/0-Euroopa_keelec3%b5ppe_raamdokument.pdf
- Field, J. (2013). *Cognitive validity In Psycholinguistics: A Resource Book for Students* (77-83). Routledge.
- Greenbaum, S. (2000). Oxford Reference Grammar. New York: Oxford University Press Inc.
- Hagoort, P. (2013). MUC (Memory, Unification, Control) and beyond. *Frontiers in Psychology*, 4, 416.
- Hamouda, A. (2013). An Investigation of Listening Comprehension Problems Encountered by Saudi Students in the EL Listening Classroom. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 2(2), 113-15.
- Hennoste, M. (1998). *Väike lugemisõpetus. Gümnaasiumi valikaine*. Tallinn: Avita.
- Hoff, E. (2003). The specificity of environmental influence: socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech. *Child Development*, 74(5), 1368–1378.
- Hogan, T. P., Adlof, S. M., & Alonzo, C. N. (2014). On the importance of listening comprehension. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 16(3), 199–207.
- Häkkinen, K. (2007). *Keeleteaduste alused*. Eesti Keele Sihtasutus.
- Karlep, K. (2003). *Kõnearendus: Emakeele abiõpe II*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Karlsson, F. (2002). *Üldkeeleteadus*. Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus, 148-154.
- Kikas, E. (2010). *Õppimine ja õpetamine esimeses kooliastmes*, Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- 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*, 141, 101–120.
- Larsen-Freeman, D. (2001). *Teaching Grammar. Language Skills/Grammar and Vocabulary*, 251-266.
- Ling, R., & Baron, N. (2007). Text messaging and IM: Linguistic comparison of American

- college data. *Journal of Language and Social Psychology*, 26, 291–298.
- Liu, M., & Zhang, D. (2018). A review of the literature on grit. *Frontiers in Psychology*, 9, 1193.
- Low, B. E., Sonntag, E. (2013). Towards a pedagogy of listening: Teaching and learning from life stories of human rights violations. *Journal of Curriculum Studies*, 45(6), 768–789.
- Mikk, J. (2000). *Textbook: research and writing*. Lang: Frankfurt am Main.
- Mikk, J. (2003). Kuidas hinnata õppeteksti keerukust? *Õpetajate Leht*.
- Mikk, J. 1980. *Teksti mõistmine*. Tallinn: Valgus.
- Pajusalu, R. (2009). *Sõna ja tähendus*. Eesti Keele Sihtasutus.
- Pikulski, J. J. (2004). Teaching and Developing Vocabulary: Key to Long-Term Reading Success. *Houghton Mifflin Reading*, 1–12.
- Puksand, H., & Kerge, K. (2011). *Õpiteksti analüüs kirjaoskuse omandamise kontekstis*. Emakeele Seltsi aastaraamat (57), 175.
- Põhikooli ja gümnaasiumi riiklik õppekava. (2011). Vabariigi Valitsuse 06. jaanuari 2011. a määrus nr 1. *Riigi Teataja* 2011/06/116.
- Rannut, Ü. (2003). *Mitteverbaalsed strateegiad ja keeleline rikastamine teise keele õppes*. Tallinn: TPÜ Kirjastus.
- Roskos, K., Ergul, C., Burstein, K., Christie, J., & Han, M. (2008). *Who's learning what words and how fast? Preschoolers' vocabulary growth in an early literacy program*.
- Rowe, M.L., & Goldin-Meadow, S. (2009). Differences in early gesture explain SES disparities in child vocabulary size at school entry. *Science*, 323 (5916), 951–953.
- Saar, P. (2011). *Sõnavara arendamine gümnaasiumi emakeeleõpetuses ilukirjanduse kaudu*. Magistritöö. Käsikiri Tartu Ülikooli eesti keele osakonnas.
- Saarlo, K. (2000). *Sõnavara õpetamine. Keeleõpetaja metoodikavihik*. Tallinn: TEA Kirjastus.
- Tabors, P. O., Snow, C. E., & Dickinson, D. K. (2001). *Homes and schools together: Supporting language and literacy development*. In D. K. Dickinson & P. O. Tabors (Eds.), *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school*. Paul H Brookes Publishing, 313–334.
- Taşdemir, M.S. (2018). The effect of visual support on listening comprehension in Turkish elementary EFL learners. *Turkish Online Journal of English Language Teaching*, 3(3), 111-128.
- Tenjes, S. (2010). *Semantika*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

- Thornbury, S. (1999). *How to teach grammar*. Harlow: Pearson Education
- Uusen, A. (2002). *Emakeele õpetamisest klassiõpetajale*. Tallinn: Tallinna Pedagoogikaülikooli kirjastus.
- Uusen, A. (2011). *Kuulamine. Valdkonnaraamat Keel ja Kirjandus*. Tallinn: Tallinna Pedagoogikaülikooli kirjastus.
- Vaigla, A. (1940). *Sõnavara õpetamine keskkoolis ja gümnaasiumis*. Eesti Kool nr 3.
- Wasik, B. A. (2010). What teachers can do to promote preschoolers' vocabulary development: Strategies from an effective language and literacy professional development coaching model. *Reading Teacher*, 63(8), 621-633.
- Wilson, J. J. (2008). *How to teach listening*. Essex: Pearson Education Limited.
- Winter, C. (1966). Listening and learning. *Elementary English*, 43(6), 569-572.
- Wolvin, A. D., & Coakley, C. G., (1996). Listening Competency. *Journal of the International Listening Association*, (8), 148-160.

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Külli Jürisoo (sünnikuupäev: 03.01.1973)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose „Põhikooliõpilaste suulise teksti mõistmise ja kokkuvõtte sõnastamise oskus“, mille juhendaja on Krista Uibu,

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

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

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

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

Tartus 18.05.2023