

Tartu Ülikool
Sotsiaal- ja haridusteaduskond
Haridusteaduste instituut
Klassiõpetaja õppekava

Made Uiga

TEKSTI MÕISTMINE JA LUGEMISE MOTIVATSIOON
3. KLASSI ÕPILASTEL

magistritöö

Juhendaja: Eve Kikas

Läbiv pealkiri: Teksti mõistmine ja lugemise motivatsioon

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: prof Eve Kikas

.....
(allkiri ja kuupäev)

Kaitsemiskomisjoni esimees: prof Jaan Kõrgesaar

.....
(allkiri ja kuupäev)

Tartu 2013

Kokkuvõte

Käesolevas magistritöös uuriti 3. klassi õpilaste teksti mõistmise oskust ja lugemisele motiveeritust. Töö koosneb kahest osast: esimeses osas antakse teoreetiline ülevaade lugemisoskusest, lugemise motivatsioonist ja poiste ning tüdrukute erinevusest; teine osa põhineb 3. klassi õpilaste hulgas läbiviidud uurimisel. Empiirilise uurimuse tulemusel selgitati välja 3. klasside õpilaste teksti mõistmise oskus, üldine enesehinnang lugemisel, lugemise meeldivus, saavutustele suunatus, ärevus lugemisel klassis. Valimi moodustasid Pärnumaa kahe gümnaasiumi, kolme põhikooli ja ühe lasteaed-alkooli 3. klasside õpilased. Küsitlus viidi läbi 2011. aasta veebruaris, uurimuses osales 104 õpilast (48 poissi ja 56 tüdrukut).

Tulemustest selgus, et esimese kooliastme lõpuks tüdrukute tulemused lugemistesti erinevates allosades on paremad kui poistel, kuid ainult teksti alusel lausete õigsuse hindamise ülesandes. Teiste ülesannete lahendamisel poiste ja tüdrukute tulemused statistiliselt oluliselt ei erinenud. Tendentsina selgus, et esimese kooliastme lõpuks on tüdrukute lugemishuvi suurem kui poistel, kuid nende tajutud võimekus ei erine. Tüdrukute ärevus lugemisel klassis on kõrgem kui poistel. Mida parem on õpilasel sõnavara osa, seda kõrgem on tajutud võimekus. Mida suurem on õpilase lugemishuvi, seda parem on ka emakeele teksti mõistmine. Mida suurem on lugemishuvi, seda parem on õpilasel sõnavara osa ja loogika tuletusoskus.

Summary

Understanding of Text and Reading Motivation among the Students of Third Form

The aim of this Master's dissertation is to analyse the ability to understand text and the motivation to read amongst third grade students. The first part provides a theoretical overview of literacy, motivation to read and gender differences in reading; the second part is based on the research conducted amongst third graders. Empirical research was used to find out reading comprehension skills, the self-esteem, aspirations and anxiety of the third graders during classroom reading and the appeal of reading. The samples were based on two secondary schools, two primary schools and a pre-/elementary school in the Country of Pärnu. The survey was conducted in February 2011 and included 104 students (48 boys and 56 girls).

The results have shown that, contrary to the hypothesis, by the end of elementary school (grade 4) girls do not understand the read text any better than boys but only in sentence correction assessing tasks. However, girls value understanding text more than boys do. By the end of the elementary education it was found out that girls show greater interest in reading than boys but their self-perceived aptitude does not differ. Girls' anxiety in classroom reading is higher than boys' anxiety. Furthermore, greater the interest in reading, the better understanding and grasp of the text the student possesses. Finally, it was also observed that the greater the interest in reading, the better the ability to reason, both logically and linguistically.

Sisukord

Kokkuvõte	2
Summary	3
Sisukord.....	4
Sissejuhatus	5
Teksti mõistmine	6
Teksti mõistmise väljund riiklikus õppekavas	7
Lugemise tasandid.....	7
Lugemisoskuse areng	8
Lugemise mõjutamine	8
Soolised erinevused lugemises.....	10
Motivatsioon ja sellega seotud konstruktid.....	11
Tajutud võimekus lugemises.....	12
Emotsioonid lugemisel.....	12
Halbade tulemuste vältimisele suunatud motivatsioon ja vältiv strateegia õppimisel.....	14
Töö eesmärgid ja hüpoteesid.....	15
Metoodika.....	15
Uuritavad.....	15
Mõõtevahendid.....	16
Protseduur.....	18
Tulemused	18
Teksti mõistmine	18
Poiste ja tüdrukute keskmised tulemused.....	19
Motivatsioon.....	20
Arutelu.....	21
Autorsuse kinnitus:.....	24
Kasutatud kirjandus.....	25
Lisad	29

Sissejuhatus

Lugemine on inimaju üks kõrgemaid funktsioone ja kõigist olenditest oskab seda vaid inimene. Õppimine toetub sageli lugemisoskusele, seetõttu on lugemine üks tähtsamaid tegevusi (Doman, 1992). Loetust tuleb aru saada, seda mõista. Loetu mõistmist on paljud autorid erinevalt sõnastanud (Lerikkanen, 2007; Määrsepp, 1998; Pandis, 2005; Uusen, 2002). Lugemise kaudu saab otsida ja luua uut teavet erinevates olukordades, saab teha otsuseid ja järeldusi, samuti jagada oma kogemusi ja teadmisi, olla partner ja aktiivne ühiskonna liige ning lõpuks kasvada läbi lugemise iseseivaks isiksuseks (Lepajõe, 2008). Kuna lugemine ja loetust arusaamine on inimesele vajalik, siis juhivad ka Hiiepuu, Määrsepp ja Uusen (2010) tähelepanu riiklikus õppekavas emakeelele kui olulisele õppeainele, sest antud aines õpetatakse suhtlema ja ennast väljendama. Olulisel kohal on töö sõnavaraga ja psüühiliste protsesside arendamine. Õpilasel on vaja nii uusi kogemusi kui korrastada juba eelnevalt õpitut. Selle eesmärgi täitmiseks on tekstist arusaamine möödapääsmatu. (Eesti keel. I kooliaste, 2011). 2009. aasta PISA testi tulemusi analüüsisid märgib Kitsing (2011), et funktsionaalses lugemises on tüdrukute tulemused III kooliastmes paremad kui poistel.

Viimase 20 aasta jooksul on uuringud näidanud, et loetu mõistmist saab oluliselt parandada, kui sellega tegeletakse süsteemselt, kui see on seotud haaravate tegevustega ja kui hinnatakse uue mõistmistaseme saavutamist (Israel & Duffy, 2009).

Teksti mõistmine ei ole seotud mitte ainult lugemisoskusega, vaid lisaks ka motivatsiooniga. Motiveeritud õpilane saab tekstist paremini aru. Kui lugemine iseenesest on mehhaaniline tegevus, siis teksti mõistmine on juba komplekssem protsess, kus ainult mehhaanilisest tegevusest ei piisa. Nii on motivatsiooniuringud (Mägi, Häidkind & Kikas, 2010) näidanud, et mõned lapsed väldivad keerulisi situatsioone, selmet nendega aktiivselt tegeleda. Teised aga tunnevad suurt huvi keeruliste ülesannete vastu ja näitavad nende lahendamisel häid tulemusi. Uurimuse kokkuvõtteks ütlevad autorid, et eesmärgipõhine tegutsemine näib ära hoidvat loobumist, mis omakorda aitab lapsel saavutada häid tulemusi juba varases koolieas.

Töö autori igapäevatoos esinenud näidete varal võib järeldada, et tekstist arusaamine on õpilaste jaoks raskendatud. Paljud õpilased vajavad erinevat õpiabi, samuti on lugemise motivatsioon langenud. Uurimusi lugemisoskusest, teksti mõistmisest ja võrdlusi nii soolisi kui erinevate klassitüüpide (Hea Algus ja tavakool) vahel on tehtud ka Eestis (Kadastik, 2009; Kalda, 2011; Olo, 2005; Vasser, 2007). Valdavalt on nendes uurimustes leidnud kinnitust, et

tüdrukute huvi lugemise vastu on suurem kui poisitel. Lugemise puhul määrab olulise osa sisemine motivatsioon ning enesehinnang, mida on uurinud Mallene (2006), kes näitas, et tüdrukud on rohkem suunatud meisterlikkuse saavutamisele kui poisid.

Käesoleva magistritöös uuritakse 3. klassi õpilaste teksti mõistmist ja lugemise motivatsiooni ning võrreldakse poiste ja tüdrukute lugemisostkust ja –motivatsiooni. Teema on oluline, kuna lugemismotivatsioon näitab õpilaste seas langustendentsi ja sellekohaseid aspekte on vähe uuritud.

Teksti mõistmine

Käesolevas töös lähtutakse Lerkkaneni (2007) definitsioonist: „Teksti mõistmine (mõistmise oskus) sisaldab oskust uue teksti tähenduse analüüsil kasutada, tõlgendada ja hinnata nii ümbritsevast maailmast kui ka teistest tekstidest saadud teadmisi ning kogemusi“ (lk 81). Samalaadseid mõtteid on avaldanud teisedki, näiteks Grabe ja Stoller (2002) defineerivad lugemisest arusaamist kui võimet mõista tekstis olevat informatsiooni ning seda sobivalt interpreteerida. Nad väidavad, et lugemise ajal on ajus aktiveeritud mitmed protsessid, mille nad jagavad kaheks: madalama taseme protsessid, mis on enamasti automaatsed lingvistilised protsessid ning kõrgema taseme protsessid, mis esindavad arusaamist ja haaravad lugeja eelnevaid teadmisi.

Kintsch (1998) kasutab oma teoses sõnu „mõistmine“ ja „arusaamine“ sünonüümidenä. Tema käsitluse järgi tähendab arusaamisprotsess rahuldustunde saavutamist, mis väljendub selles, et protsessi kaasatud elemendid, millest saadakse aru, seotakse üksteisega mõistusepärast, samas kui mustrisse sobimatud elemendid surutakse alla. Rahuldustunne tekib arusaamisprotsessi käigus elementide mõtestatud seoste leidmisel. (Kintsch, 1998)

Mikk (1980) kinnitab, et sõna mõistmiseks tuleb seostada tähendus ja kirja pilt, lausete mõistmiseks aga moodustada sõnade tähenduste vahelisi seoseid. Et mõista kogu teksti kõrgemal tasandil, tuleb seda mõista enne madalamal tasandil, enne sõnad, siis laused ja seejärel teksti põhiideed.

Sõna äratundmise protsess lugemisel hõlmab keerulist analüüsi – nii juhiseid kui kontseptsiooni – ja võtab üsnagi palju aega. Lugejad püüavad tuletada sõna otsekohe, ilma et kasutaksid „oota ja vaata“ strateegiat. Kintsch (1998) väidab, et lugemise ajal ei ole vajalik leida iga konkreetse sõna täpset tähendust, kergem on aimata teksti mõtet.

Teksti mõistmise väljund riiklikus õppekavas

Tekstitöö ja loetavates tekstides sisalduv teave toetab I kooliastme üldpädevuste kujundamist. Riiklik õppekava (Eesti keel. I kooliaste, 2011) näeb ette, et 3. klassi lõpetaja

- loeb nii häälega kui ka endamisi ladusalt ja teksti mõistes; mõistab lihtsat plaani, tabelit, diagrammi ning kaarti;
- loeb õpitud teksti ette õigesti, selgelt ja sobiva intonatsiooniga;
- töötab tekstiga eakohaste juhiste alusel;
- vastab suulistele ja lühikestele kirjalikele küsimustele loetu kohta;
- eristab kirjalikus tekstis väidet, küsimust, palvet, käsku ning keeldu;
- tunneb ära jutustuse, luuletuse, näidendi, muinasjutu, mõistatuse, vanasõna ja kirja.

Lugemise tasandid

Keeleüksuste (sõna, lause, tekst) äratundmine on eelduseks nende tähenduse mõistmisele ja mõtte formuleerimisele (Karlep, 1998). Mitmed uurijad (nt Israel ja Duffy, 2009; Karlep, 1998) on eritanud erinevaid lugemise tasandeid.

Sõnatasand (sõna kui foneetilise üksuse ja sõnatähenduse ära tundmine; Karlep, 1998).

Pikka aega on usutud, et tihe seotus sõna tähenduse ja arusaamise vahel on väga tähtis. Teadlased on leidnud, et vähese arusaamisoskusega lastel on madal võimekus. Sõnavara laiendamine ja sõna tähenduste treenimine parandavad tekstist arusaamist. Sõnavara on siiski ainult üks komponent, mis on vajalik (kuid mitte kõige olulisem), et kindlustada head arusaamist.

Lausetasand (fraasi mõistmine ja keerulise koostisega lause tajumine; Karlep, 1998).

Lausest arusaamine nõuab töötlemist, säilitamist ja seotust erineva süntaktilise ja semantilise informatsiooni vahel. Süntaktiline võimekus ja arusaamine võivad lugeja arenedes muutuda. Israel ja Duffy (2009), tuginedes Oakhilli, Caini ja Bryanti (2004) uuringutele, leidsid, et süntaktiline võime ei ennustanud 7 – 8 aastaste laste kohest arusaamist, küll aga ennustas seda aasta hiljem. Samas toetusid Israel ja Duffy (2009) Yuilli, Oakhilli ja Parkini (1989) väidetele, et head sõnavormidest arusaajad on paremad ka lausete ja lõikude äratundmisel ja nende sisu mõistmisel.

Tekstitasand (tajutava teksti kujutlus; Karlep, 1998).

Tekstist arusaamise tasemel on uuringud näidanud, et põhiliseks komponendiks laste arusaamise paranemisel on vanus. Laste vanemaks saades on nad edukamad teksti sisust

arusaamisel (Israel & Duffy, 2009). Karlepi (1998) väitel tajub väikelaps läbi selle, mida ta näeb, kuuleb, kombib, edaspidi põimub taju mälukujutlustega ja teadmistega tajutavast.

Teksti mõistmise tulemus on mõjutatud tajutavas tekstis sisalduvast informatsioonist ja selle esitusest, tajust ja teadmistest samalaadsete sündmuste kohta. Samuti tajust ja hoiakutest kirjeldatud sündmuse suhtes, ka jutustaja suhtes ning vajalike strateegiate valdamisest tekstibaasi loomiseks. (Karlep, 1998)

Lugemisoskuse areng

Israel ja Duffy (2009) tuginesid Challi (1967, 1996) töödele, mis väidavad, et lugemine areneb astmeliselt. Sel juhul lugejad omandavad oskusi lineaarsel viisil, alustades eellugemisoskustest, siis selgitusoskustest ja jõuavad lõpuks kogu teksti mõistmiseni. Esimesel astmel lugeja õpib tähtsaid oskusi hilisemaks iseseisvaks lugemiseks. Nende oskuste hulka kuuluvad tähtede tundmine, foneemiline teadlikkus ja raamatuga ümberkäimise oskus. Teisele astmele minnakse üle tavaliselt esimeses ja teises klassis ja see on sellise lugemise algus, kus algaja lugeja arendab selgitusoskusi, nagu näiteks sõna äratundmine (Israel & Duffy, 2009). Aste-astmelt omandatud vilumustega jõutaksegi mehaanilisest lugemisest arusaamiseni.

Mingit kindlat oskuste nimekirja loetust arusaamiseks ei ole soovitatud, ehkki viimasel ajal on läbi viidud palju uuringuid kognitiivsete ja lingvistiliste oskuste selgitamiseks, mis mõjutavad võimet luua seotud ja stabiilset tähendust (Graesser, Singer & Trabasso, 1994; Oakhill & Cain, 2003). Arusaamine nõuab sõna laiema tähenduse teadmist ning lausetest ja lõikudest arusaamist (Israel & Duffy, 2009).

Shapiro ja Whitney (1997) on erinevate uuringute põhjal välja toonud, et paljud lapsed lähevad kooli juba hea lugemisoskusega ja on innuga valmis edasi õppima. See huvi kipub aga kahanema kooliaastate edenedes ja lapsed kaotavad lugemise vastu huvi. Samad autorid väidavad, et õpetajate tähelepanekute põhjal näitab ka vabal ajal lugemine tagasilööke ning enamuse nendest lastest moodustavad poisid.

Lugemise mõjutamine

Paljud õpilased ütlevad, et nad loevad väljaspool kooli, aga ise arvavad, et see ei ole akadeemilisel eesmärgil sobiv kirjandus. Nad ei loo sidet klassivälise lugemise ja koolis lugemise vahel ja seetõttu puudub neil kindlus, et võtta vastu koolikirjanduse poolt pakutavaid võimalusi. (Israel & Duffy, 2009)

Keeleuurijad püüavad leida vastuseid küsimustele, mis puudutavad õppijat, õpetajat ja teksti. Näiteks, kuidas õpilaste vaated nii iseendale kui kirjandustegelasele mõjutavad nende lugemiskogemust klassis ning õppe- või akadeemiliste materjalide mõistmist või kas emotsionaalsed vaated iseendile kui ühiskonnaliikmetele võivad toetada või segavad töötamist lugemismaterjalidega. Õpilaste emotsionaalsed vastused on samuti lugemisest arusaamise mõjutajateks. (Israel & Duffy, 2009)

Mida peaksid õpetajad ja vanemad tegema, et aidata noori inimesi areneda headeks lugejateks? Israel ja Duffy (2009) on toonud mõned üldised juhised, mis põhinevad erinevatel uurimustel:

- on vaja õpetada taustateadmisi ja teemasid, mis on olulised laste jaoks, et õppida teksti mõistma; lapsed peavad mõistma situatsiooni, konteksti, fakte, sõnu ja ideid nende omas keeles ja nende oma sõnadega, et panna alus tekstist arusaamisele;
- õpetada kohest sõna tundmist läbi praktika, näidete ja korduva lugemise;
- arendada suulist lugemissoravust, suurendada lugemiskiirust ning arendada mitmekordse lugemise ja mõistmise harjumust;
- õpetada teksti sõnavara kui osa ideede kogumikust ja selgitada teemasid nii, et lapsed näeksid seotust sõna ja idee vahel;
- õpetada spetsiifilisi arusaamisstrateegiaid isegi väga noortele lastele nii, et nad mõistaksid, mis on põhiideed, kuidas teksti kiiresti läbi vaadata, miks peab uuesti lugema jne;
- lugemisest arusaamise südameks on niimoodi õppimine, et lugemisest arusaamine ei ole lahutatud motiveeritud tegevustest, mida kasutatakse selleks, et suurendada uute teemade õppimist.

Viimase 20 aasta jooksul on uuringud näidanud, et arusaamist saab oluliselt suurendada, kui seda õpetatakse süsteemselt, kui see on seotud haaravate tegevustega ja kui hinnatakse uue mõistmistaseme saavutamist. (Israel & Duffy, 2009)

Shapiro ja Whitney (1997) viitavad Neumani (1985) uuringule, kus rõhutatakse ka vanemate julgustamise ja lapse lugemishuvi vahelist seost. Eriti mõjus oli vanemate ettelugemine lapsepõlves. Muuhulgas selgus, et headele lugejatele olid vanemad lugenud kauem ette kui nõrkadele.

Õpetaja ülesandeks on tutvustada õpilast järjest uute tekstiliikidega ja luua iga päev uusi õpituatsioone, milles õpilased peavad otsima ja leidma uusi võimalusi lugemisoskuse arendamiseks (Voltein, 2002). Suure tähtsusega on lugemiskeskonna loomine klassis. Mida mitmekesisem on lugemiskeskond klassis, seda kergem on huvi äratamine ja oskuse

arendamine. Kõike, mis last huvitab (ka arvuti- ja mobiilmängud), saab kasutada tema arengu huvides. (Müürsepp & Hiiepuu, 2011)

Järjepidev lugemine toetab loetust aru saamist. Keeleteadlased usuvad, et inimesed õpivad lugema lugedes. Israel ja Duffy (2009) tuginevad Krasheni (1988, 2004) uuringutele raamatukogu kasutamise rollist lugema õppimisel, väites, et mida rohkem inimesed loevad, seda paremini nad loetust aru saavad.

Soolised erinevused lugemises

Guzzetti, Young, Gritsavage, Fyfe ja Hardenbrook (2002) analüüsisid 38 uuringut soolistest erinevustest lugemisel ja tõid välja neli olulist teemat: teksti tähtsus ja kirjanduse vastavuse meetod, soolised lugemiseelistused, juhiste ja sotsiaalse konteksti surve ning vastuseis lugemisele ja mugandumine.

Raamatute lugemise ajal suhestuvad mõlemast soost inimesed teksti tegelastega erinevalt ja tõmbavad paralleele isikliku tausta ja kogemustega. Lugejad võivad suhestuda teoses esinevate soorollidega või nad võivad antud rollide määratluse küsitavaks muuta. Flynn (1983, viidatud Guzzetti jt, 2002) vaatles lugemist kui enda ja teksti vahelist konfrontatsiooni. Teise võimalusena leidis ta, et lugeja ja tekst võivad toimida dialoogina.

Wing (1997, viidatud Guzzetti jt, 2002) uuris erinevat tüüpi vastuseisu lugemisele. Uurimisel 10-11-aastased õpilased näitasid õpetajast arusaamist ja nende vastused olid vastavuses õpetajate ootustega. Tüdrukud olid passiivsemad, vastutustundlikumad ja käitusid hästi, samal ajal kui poisid olid aktiivsemad, tugevamad, rāpakamad ning võitlusvalmid. (Guzzetti jt, 2002)

Guzzetti jt (2002) uurimuste põhjal võib kokkuvõtteks öelda, et sugu ja sotsiaalne ning kultuuriline tagapõhi mõjutavad õpilaste lugemisharjumusi ja suhtumist kirjandusse. Poisid ja tüdrukud vajavad erinevat abi ja suunamist. Õpetajad peaksid looma tingimused, kus lugemine ei ole mitte ainult sotsiaalne, vaid ka erinevaid soorolle arvestav tegevus. (Finders, 1999, viidatud Guzzetti jt, 2002)

Mõistmissügavust mõõdetakse küsimuste esitamisega ja põhiideede leidmisega. Mõistmisoskust saab Grabe & Stolleri (2002) ja Miku (1980) järgi mõõta kolme meetodiga:

- teadmiste kontrollimine;
- iseseisev töö tekstiga;
- testid.

Lisaks Grabele ja Stollerile (2002) defineerivad ka teised (nt Hiie, 1995; Mürsepp, 1995, 1998; Pandis, 1996; Karlep, 1998; Uusen, 2002; Sikk, 2006; Lerkkanen, 2007) loetust arusaamist kui võimet mõista tekstis olevat informatsiooni ning seda sobivalt interpreteerida.

Lugeja tagasipeegeldus ja kirjanduse arutelu toetab lugemisest aru saamist. Loetust rääkimine ja mõtlemine on kogu keelekeskkonna tähtis aspekt. Israel ja Duffy (2009) väitel on läbi viidud laialdasi uuringuid, mis keskenduvad loetust aru saamisele, mis põhineb teksti analüüsil klassis, kirjanduse üle arutlemisel ja lugejate tagasiside andmisel loetud teksti kohta. Selliste arutluste tulemuseks on suulise keeleoskuse kasv ning grammatika ja sõnavara areng.

Kirjutamine ja muud kirjaliku meedia vormid toetavad loetust arusaamist. Lisaks õpilaste julgustamisele oleks hea lugeda eale vastavat kirjandust, samuti on vaja, et kõik keeleõpetajad pakuksid õpilastele võimalusi enda väljendamiseks läbi kirjutamise. Õpilased koostavad raamatuid, ajakirju ja kirju sõpradele ning kogu see kirjutamine hõlmab ühtlasi ka lugemist ja vestlust. (Israel & Duffy, 2009)

Motivatsioon ja sellega seotud konstruktid

Krull (2000) tuginedes Goodi ja Brophy määratlustele defineerib motivatsiooni mõistet järgmiselt: „Motivatsioon väljendub eesmärgipärase käitumise enesealgatuslikkuse, kindlasuunalisuse, jõulisuse ja püsivusena“ (lk 394).

Arusaam lugemisoskusest muutub vastavalt sellele, mida ühiskonna liikmetelt oodatakse. Erinevatest osaoskustest ja arengueeldustest sõltuval lugemisoskusel on oluline osa ka motivatsioonil. Kooli tülles on õpilased lugemisoskusest erineva ettevalmistusega. Oluline on siinkohal anda õpilasele võimalikult sageli positiivset tagasisidet, mida ta on õigesti teinud või mida ta oskab. Kui koolis on suhtlemisolukord selline, et toetab last, siis avaldub küpsenud lugemivalmidus kiiresti. Samas võib enne kooli head lugemisoskust näidanud laps uues suhtlusolukorras endas ka kõhkleva lüüa ja varasema kindlustunde kaotada. Kohe algusest peale tuleb toetada motivatsiooni, täiustada lugemistehnikat ja teksti mõistmise oskust, arendada enesetunnetust. (Mürsepp & Hiiepuu, 2011)

Motivatsiooniline pingeline kaob vajaduse rahuldamisel ja tekivad positiivsed emotsioonid ning teatud tegevus kinnistub. Vajaduse mitterahuldamine tekitab negatiivseid emotsioone ja võib toimuda negatiivne operantne õppimine (Bachmann & Maruste, 2008). Positiivsete emotsioonide olemasolu mõjutab üldist enesehinnangut, mis omakorda tekitab motivatsiooni.

Lapse käitumist, õpitulemusi ja motivatsiooni mõjutavad ta enda mõtted, arusaamad, uskumused ja arvamus iseendast (Onatsu-Arvilommi & Nurmi, 2000; Covington, 2000).

Tähtis on teada, mida, miks ja kuidas on lapsed motiveeritud õppima. Järgnevas käsitlen motivatsiooniga seotud konstrukte, mida empiirilises osas uuritakse.

Tajutud võimekus lugemises. Sotsiaalsel võrdlusel põhinevat infot hakatakse täpsemalt mõtestama oma võimekuse hindamiseks teisel-kolmandal kooliaastal. Kui esimestes klassides õpilased ülehindavad oma võimeid, siis kolmanda klassi õpilased pole oma akadeemilise võimekuse suhtes enam nii optimistlikud. Eriti sel juhul, kui nad on mingis asjas korduvalt ebaõnnestunud (Mägi, 2010). Kooli tulles on laste enesehinnang ja ootused koolitulemuste suhtes üldiselt kõrged, nende analüüsivõime oma õnnestumiste ja ebaõnnestumiste suhtes ei ole adekvaatne (Kikas, 2005).

Kolmandas-neljandas klassis mõjutab info võimete kohta enesehinnanguid juba püsivalt, ja nad ka põhjendavad oma hinnanguid sotsiaalse võrdluse terminites (nt *ma oskan matemaatikat meie klassi tüdrukutest kõige paremini*). Sel ajal muutub õpilaste akadeemiline minakäsitus adekvaatsemaks ja valdkonnaspetsiifiliseks ning nad võrdlevad oma tegelikke võimeid ja oskusi ning täiskasvanute hinnanguid. Lapse käsitus endast õppijana erinevates ainevaldkondades võib erineda mitte ainult oma võimekuse hinnangute, vaid ka eduootuste, enesetõhususe, edu ja ebaedu põhjuste omamise poolest. Kui laps peab ennast heaks lugejaks ja saab lugemisülesannetega hästi hakkama, ei pruugi ta seda emotsiooni saada matemaatikat õppides. Mida kõrgem on õpilase enesehinnang lugemisel, seda paremini ta loeb. Sama ka vastupidi, lugemises häid tulemusi saanud lapsel on tihti kõrgem enesehinnang (Ryan & Deci, 2000). Õpetajad peavad meeles pidama, et usk oma võimesse olla edukas loeb sama palju, kui tunnetuslike oskuste olemasolu. Madala enesehinnanguga lapsed loobuvad enne, kui nad on proovinud kasutada oma tunnetuslikke oskusi. (Zambo & Brem, 2004)

Emotsioonid lugemisel. Jalongo ja Hirsh (2010) annavad ülevaate lugemisärevusest. Nad väidavad, et ärevus on negatiivne emotsioon, mis pärsib õppimist. Kui hirm on vastus kohesele ohule, siis ärevus on hirm tulevaste ohusituatsioonide ees. Ärevus on abituse tunne, mis keskendub tulevastele ohtudele või ohustab enesehinnangut. Kui ärevustunne muutub pidevaks, siis see kahandab lapse tähelepanuvõimet. Need protsessid aitavad selgitada, miks laste negatiivsed emotsioonid lugemise vastu põhjustavad selle, et laps tõmbub endasse ja ei taha lugeda. (Jalongo, Hirsh, 2010)

Lapsed kogevad lugemise suhtes psühholoogilisi ja emotsionaalseid reaktsioone ja need õpilased, kellel on lugemisega probleeme, kogevad tihti emotsionaalset raskust (Levine, 2002,

2003; Schunk, 1989). Mõne õpilase puhul tähendab õppimine negatiivseid emotsioone, mis on automaatne reaktsioon, et võidelda antud situatsiooniga. Selliste laste jaoks on raamatud ja lugemine õudus ja automaatne hirm halvab mõtlemis- ja analüüsivõime. Mälestused kehvast lugemiskogemusest põhjustavad ka enesehinnangu languse ja sellised mõtted teevad tuju pahaks, mis kipub muutuma pidevaks seisundiks ning ohustab nende tulemusi ka edaspidi (Zambo & Brem, 2010). On olemas sadu erinevaid emotsioone, kuid klassiruumis kohtab kõige sagedamini rõõmu, naudingut, ootusärevust, huvi, hirmu, ohtu, kurbust ja pettumust (Schutz & Pekrun 2007). Positiivsetele õpitulemustele aitavad kaasa rõõm ja ootusärevus, mis ergutavad intellektuaalset taset ja aitavad ajul seostada ja talletada uut infot pikaajalisse mälli. Positiivsed emotsioonid aitavad ka laiendada mõtlemisprotsessi. Positiivsed emotsioonid nagu rõõm, huvi ja meisterlikkuse tunne motiveerivad lapsi avastama, õppima, olema avatud uuele informatsioonile ja osalema tegevustes (Fredricson ja Branigan 2005). Negatiivsed emotsioonid, vastupidiselt (kurbus, hirm, pettumus, ärevus), vähendavad aju võimekust uut infot töödelda, kuna aju püüab hoopis kontrollida neid võimsaid emotsioone (Jalongo, Hirsh, jt, 2012).

Grills-Taquechel, Fletcher, Vaughn ja Stuebing (2012) juhivad tähelepanu asjaolule, et õpiraskustega lastel esineb suurel hulgal sotsiaal-emotsionaalseid probleeme, kaasaarvatud depressioon, sotsiaalsete oskuste puudus ja madal enesehinnang. Märkimisväärselt vähe on uuritud ärevuse ja akadeemilise õppe koosmõju, eriti nooremate õpilaste hulgas. Lugemiskused on üheks märgiks, sest algklassides on lugemine peamine ja selle omandamine paneb aluse edaspidistele akadeemilise hariduse saavutustele. Saavutus ja/või õpiraskus on minevikus suhteliselt viletsalt defineeritud. Sellele vaatamata on leitud seoseid ärevuse ja saavutuste vahel. Uurimuses, mida kirjeldavad Grills-Taquechel jt (2012), on välja toodud kaks võistlevat mudelit.

Esiteks võib ärevus mõjutada negatiivselt saavutusi. Grills-Taquechel jt (2012) kirjutavad, et suurenenud ärevustunne mõjutab õpilase saavutusi. Ärevus mõjub negatiivselt probleemilahendusele, eneseregulatsioonile ja uute ning keeruliste ülesannete lahendamisele, mis nõuavad info töötlemist. Halvad õpitulemused võivad olla põhjustatud sellest, et laps on mõjutatud ärevatest mõtetest („Ma kardan läbi kukkuda“) ja käitumisest (käed värisevad). Kõrgenenud ärevus mõjutab mälu funktsioneerimist ja infotöötlust, mis viib raskusteni materjali omandamisel ja seetõttu ka halvemate tulemusteni. Samas võib olla vastupidi.

Teiseks võivad lugemisprobleemid viia ärevushäireni. Alternatiivne põhjuste mudel, mida võib lugeda seotuks ärevus-saavutus mudeliga, väidab, et ärevushäire areneb kiiremini nendel lastel, kellel on lugemisega probleeme. Näiteks, kui laps kogeb pidevat läbikukkumise

tunnet klassis. Ka teadlased on täheldanud, et halvasti edasijõudvatel õpilastel on suurenenud risk sotsiaal-emotsionaalsetele probleemidele. Eelnevatest uuringutest on selgunud, et lugemisraskustega õpilastel vastupidiselt tublidele tuvastatakse ärevushäire diagnoos. On leitud, et eesmärgistatud tulemus võib olla efektiivne vahend ärevuse maandamiseks, eriti algkooli laste seas. (Grills-Taquechel jt 2012)

Calvo ja Carreirase (1993), kelle uurimuse eesmärgiks oli välja selgitada, kas loetust arusaamine on mõjutatud testi tegemise ärevusest. Nad leidsid oma uuringus järgnevat:

(a) arusaamine ei olnud mõjutatud testimise ärevusest, kuid lugemise aeg suurenes valikuliselt; (b) sõnade lugemise kiirust mõjutas testimise ärevus ja teksti spetsiifiline iseloom, sõnade asukoht lauses ja kokkuvõte ning sisu. Artikli autorid väidavad, et kõrge ärevustasemega inimesed tunnevad testimise situatsioonis lööki oma enesehinnangule ja see paneb neid muretsema tagajärgede pärast. Oletatakse, et neil mõtetel on mälu kahandav efekt ja sellepärast lähebki ülesanne halvasti. Teisest küljest, mure tulemuse pärast võib motiveerida ärevat inimest end kokku võtma ja ülesanne tehakse hoopiski hästi. Tulemuseks on ka, et ärevushäirega inimesed suurendavad oma panust, aega või teatud strateegilisi tegevusi (kordamine valjult), mis kompenseerib mõtlemisvõime aeglust.

Halbade tulemuste vältimisele suunatud motivatsioon ja vältiv strateegia õppimisel. Lapse ebaedu kogemine koolis kujundab tema minakäsitlust endast kui õppijast negatiivseks ja vähendab tema huvi õpitava vastu. See tekitab käegalöömist, väljakutsete vältimist, abi mitteküsimist ja õppetööst eemalehoidmist (Mägi, 2010). Võib olla mitmesuguseid motivatsioonilisi suundumusi: kas paista teiste seas silma, olla klassis ülesande lahendamises esimene, lahendada enda jaoks probleem, tunda nii füüsilist kui vaimset rahuldust, teenida tunnustust jne. Kui aga õpilasel on õpimotivatsioon enamasti viletsate õpitulemuste tõttu kadunud, siis võib ta hakata õppesituatsioone ja seeläbi ka halbu õpitulemusi vältima.

Vältiva strateegia iseloomulik joon õpituatsioonis on passiivsus ja abitus. Õpilane annab raskuste ilmnemisel kergesti alla, lükkab ülesande alustamist edasi, otsib asendustegevusi ja ei otsi võimalust abi saamiseks. Meisterlikkusele suunatud tegevusstrateegiate kasutamist ja paremaid õpitulemusi seostatakse kõrge tajutud võimekuse ja eduootuste ehk positiivse minakäsitluse, edu põhjuste omistamist seesmistele ja ebaedu välistele teguritele. Madalas tajutud võimekuses, ebaeduootustes, edu põhjuste omistamises välistele ja ebaedu põhjuste omistamises seesmistele teguritele, väljendub negatiivses

minakäsitluses. See viib suure tõenäosusega vältivate strateegiate rakendamisele. Kui laps, kellel on juba kooli tulles kasutusel vältivad ja abitud tegevusstrateegiad, võib muutuda tänu eduelamustele, kui ta satub soodsasse õpikeskkonda, kus ta tunneb end turvaliselt ja kus talle antud ülesanded on jõukohased ning huvipakkuvad, muutuda enesekindlamaks ja meisterlikkusele suunatumaks (Mägi, 2010). “Õppimine on efektiivsem, kui õppijal on õppimise vastu huvi. See paneb lapse tegutsema, huvitavate tegevuste korral pingutatakse rohkem ja ollakse püsivamad. See tähendab, et õpetama peaks asju, mis vastavas vanuses lapsi huvitavad (...) Seetõttu tuleb õpetajal õpilasi motiveerida, nende huvi tõsta” (Kikas, 2005, lk 3).

Töö eesmärgid ja hüpoteesid

Empiirilise osa eesmärgiks on uurida I kooliastme lõpu (kolmandate klasside) tüdrukute ja poiste teksti mõistmist ja motivatsioonilisi näitajaid (tajutud võimekust, lugemishuvi, saavutustele orienteeritust, ärevust lugemisel klassis, vältivat õpikäitumist) ning nendevahelisi seoseid.

Töös püstitatud hüpoteesid:

- Tüdrukute tulemused lugemistesti erinevates allosades on paremad kui poistel.
- Tüdrukute lugemishuvi on suurem kui poistel.
- Tüdrukute tajutud võimekus on kõrgem kui poistel.
- Tüdrukute ärevus lugemisel klassis on kõrgem kui poistel.
- Mida parem on õpilasel sõnavara, seda kõrgem on tajutud võimekus.
- Mida suurem on õpilase lugemishuvi, seda parem on ka emakeele teksti mõistmine.
- Mida suurem on lugemishuvi, seda parem on õpilasel sõnavara.

Metoodika

Uuritavad

Juhulimi moodustasid kuue kooli 3. klasside õpilased. Ankeetküsitluses, mis viidi läbi 2011. aasta veebruaris, osales kokku 104 õpilast, neist 48 poissi (46,0%) ja 56 tüdrukut (54,0%).

Mõõtevahendid

Teksti mõistmine. Õpilased pidid läbi lugema muinasjutu „Kaelkirjak“ ja vastama selle alusel mitmetele küsimustele, mis hindasid erinevaid teksti mõistmise aspekte. Ülesanded koostas Krista Uibu (vt LISA 1).

Lausete õigsuse hindamine. Õpilased pidid muinasjutu lugemise järel läbi kriipsutama kaheksa küsimuse lõikes need laused, mis ei olnud muinasjutu teksti järgi õiged. Esimese küsimuse (*Oli käes kooliaasta algus*) pidid vastajad maha kriipsutama, kuna see lause oli vale. Teise küsimuse (*Kaelkirjakul oli võimlemine alati viis*) pidid küsitluses osalejad maha kriipsutama, sest see lause oli vale. Kolmanda küsimuse (*Õpetaja kiitis kaelkirjakut*) pidid vastajad maha kriipsutama, sest see lause oli vale. Neljanda küsimuse (*Kaelkirjak ei osanud lasta kukerpalli*) pidid küsitluses osalejad jätma maha kriipsutamata, sest see lause oli õige. Viienda küsimuse (*Ta ei osanud ka aritmeetikat*) pidid õpilased maha kriipsutama, sest see lause oli vale. Kuuenda küsimuse (*Kaelkirjak oli õnnetu*) pidid küsitluses osalejad jätma maha kriipsutamata, sest see lause oli õige. Seitsmenda küsimuse (*Ta nuttis palju*) pidid küsitluses osalejad jätma maha kriipsutamata, sest see lause oli õige. Kaheksanda küsimuse (*Ena ja isa ei öelnud midagi, sest neil oli koolis aritmeetika üks*) pidid õpilased samuti maha kriipsutama, sest see lause oli vale. Antud ülesande vastusevariantide kodeeringud olid järgmised: 1 – õige vastus; 0 – vale vastus või vastamata.

Sõnavara. Õpilased pidid defineerima kolm mõistet - *aritmeetika* (matemaatika, arvutamine), *kohmakas* (saamatu) ja *ohtralt* (palju, rohkesti, hirmsasti). Kolmanda ülesande vastusevariantide kodeeringud olid järgmised: 1 – õige vastus; 0 – teised vastused või vastamata. Kasutati õigete vastuste summat.

Lausete moodustamine. Õpilased pidid kahest lause poolest moodustada sama sisuga lauseid nagu „Kaelkirjaku“ palas. Neljanda ülesande vastusevariantide kodeeringud olid järgmised: 1 – õige vastus; 0 – vale vastus või vastamata.

Küsimustele vastamise ülesandes "Vasta küsimustele" – on erineva raskusastmega küsimused (esimene on otsene vastus küsimusele, teise vastuse saab eelneva teksti põhjal, kolmas vastus on teksti põhjal vastuse tuletamine). Esimene küsimus – *Miks oli kaelkirjakul võimlemine tunnistusel üks* (ei osanud lasta kukerpalli, oli kohmakas), teine küsimus - *Mis tegi kaelkirjaku kohmakaks* (kael, kael pikk, suur kael) ning kolmas küsimus - *Miks näitasid vanemad kaelkirjakule oma koolitunnistusi* (oleks, et ta enam ei nutaks). Viienda ülesande vastusevariantide kodeeringud olid järgmised: 1 – õige vastus; 0 – vale vastus või vastamata.

Teksti mõtte leidmise ülesandes koos "Mida õpetlikku on selles loos" – siin on tunnetuse, allteksti leidmine ja järelduste tegemine. Ülesanne koosneb kuuest küsimusest.

Õpilastel paluti alla joonida nende arvates kõige õigem vastus. Kuuenda ülesande vastusevariantide kodeeringud olid järgmised: 1 – lause on alla joonitud, tühik – lause ei ole alla joonitud.

Tervikteksti mõistmise ülesandes (*Pane laused õigesse järjekorda*) – pidi laps aru saama sündmuste ajalisest järjestusest, oluline on hea mälu, pidi looma endale kujutluspildi, samuti mõistma tervikteksti, mitte fragmente. Seitsmenda ülesande vastusevariantide kodeeringud olid järgmised: 1 – õige järjekord, 0 – vale järjekord või numbrid puuduvad.

Analüüsis on kasutatud ülesannete keskmisi tulemusi. Selleks **on lausete õigsuse hindamise** ülesandegrupi küsimuste lõikes leitud „*õigesti*“ vastanute summa, mis on jagatud 8-ga. Sõnavara hindamise küsimustele vastamise ülesandegrupi lõikes leitud „*õigesti*“ vastanute summa, mis on jagatud 3-ga. Lausete moodustamise ülesandegrupi (kuus küsimust) lõikes leitud „*õigesti*“ vastanute summa, mis on jagatud 6-ga. Lisaks leiti koondskoor (teksti mõistmine), liites kokku kõigi alltestide ülesannete õiged vastused.

Motivatsioon. Motivatsiooni erinevaid konstrukte hinnati 19 küsimusega (vt LISA 2). Testid on eesti keelde kohandanud Katrin Mägi. Väidete kehtivuse kohta anti hinnang 5-pallisel Likert'i skaalal. Iga küsimuse taga on viis ringi. Õpilane pidi tegema risti peale seda suuremale ja tumedamale ringile, mida rohkem ta tahtis küsimusele *JAH* vastata. Mida rohkem tahtis õpilane küsimusele *Ei* vastata, pidi tegema risti peale seda väiksemale ja heledamale ringile.

Tajatud võimekust hinnati kolme küsimusega (Esimese küsimusteplokiga annavad õpilased enesehinnangu lugemisele (küs. 1), hindavad, kui võimekas õpilane on lugemises (küs. 3) ning kui hästi läheb lugemises (küs. 7). Kolme küsimuse tulemused liideti kokku ja kasutatakse koondskoori. Skaala sisereliaablus oli hea, arvestades, et kasutati kolme küsimust (Cronbachi $\alpha = 0,56$)

Lugemishuvi. Teise küsimusteplokiga annavad õpilased hinnangu lugemise meeldimisele (küs. 2), kuivõrd meeldib lugeda koolis (küs. 4) ning kuivõrd naudib lugemist kodus (küs. 6). Kolme küsimuse tulemused liideti kokku ja kasutatakse koondskoori. Skaala sisereliaablus oli hea (Cronbachi $\alpha = 0,68$).

Saavutustele orienteeritus. Kolmas küsimusteplokk on suunatud saavutustele, kuivõrd õpilane tahab õpetajale näidata, et on lugemises teistest lastest parem (küs. 8) ja tublim (küs. 12) ning õpilastele näidata, et on teistest lugemises kõige tublim (küs. 10). Kolme küsimuse tulemused liideti kokku ja kasutatakse koondskoori. Skaala sisereliaablus oli kõrge (Cronbachi $\alpha = 0,86$).

Ärevus lugemisel. Neljanda küsimusteplokiga hinnatakse õpilase ärevust lugemisel klassis, kuna kardab, et eksib ja loeb valesti ning teised õpilased arvavad, et ta on teistest lugemises rumalam (küs. 9), samuti muretseb, et õpetaja meelest läheb tal lugemises halvemini kui teistel lastel (küs. 11) ning kui teeb lugemises mõne vea, kardab ta, et õpetaja ja teised lapsed peavad teda rumalaks (küs. 13). Kolme küsimuse tulemused liideti kokku ja kasutatakse koondskoori. Skaala sisereleiaablus oli hea (Cronbachi $\alpha = 0,77$).

Vältiv õpikäitumine. Viienda küsimusteplokiga küsiti õpilase käitumist õppesituatsioonides, kui mõni ülesanne on õpilase jaoks koolis raske, teeb parema meelega midagi muud (küs. 14) või jätab selle pooleli (küs. 16), samuti jätab rasked ülesanded pooleli (küs. 18). Skaala sisereleiaablus oli hea (Cronbachi $\alpha = 0,63$).

Küsimusega 15 hinnatakse samuti käitumist õppesituatsioonides, kus õpilane teeb koolis ülesanded ja harjutused kohe lõpuni, samuti proovib ka rasked ülesanded ja tunnitööd lõpuni teha (küs. 17) ning teeb ülesanded ja harjutused tunnis kohe ära (küs. 19). Skaala sisereleiaablus oli hea (Cronbachi $\alpha = 0,79$).

Protseduur

Uurimus viidi läbi kuues koolis. *Küsitluse läbiviimiseks* lepitati kokku antud klassi klassijuhatajatega, seejärel kooskõlastati testi läbiviimise aeg. Läbiviimise juures viibisid käesoleva uurimustöö kirjutaja ja klassijuhataja. Testi ja küsimustiku täitmiseks kulus õpilastel aega 15-30 minutit. Töö käigus tekkis mõnel õpilasel küsimusi sõnade tähendusest arusaamisel (näiteks oli selgusetu tekstist arusaamise testis 3. ülesanne). Kuna vastuseid ei tohtinud ette öelda, siis õpilased pidid vastama nii nagu nemad õigeks pidasid.

Tulemused

Ankeedid sisestati Microsoft Excel 2007 ja töödeldi statistikaprogrammi „SPSS 18.0“ alamprogrammidega. Töös kasutati esinemissagedusi protsentides, risttabeleid sõltuvalt soost, keskmisi, samuti gruppidevaheliste (poisid/tüdrukud) erinevuste hindamisel sõltumatute valimite t-testi (*Independent – Samples T-Test*) ning paariskorrelatsiooni.

Teksti mõistmine

Poiste ja tüdrukute lahendusprotsendid ülesannete kaupa on toodud tabelis 1.

Tabel 1. Lahendusprotsendid küsimuste kaupa.

			sugu		
			poiss	tüdruk	kokku
Ül. 2.	2.1.	Õigesti vastanute %	60,4	83,9	73,1
	2.2.	Õigesti vastanute %	91,7	96,4	94,2
	2.3.	Õigesti vastanute %	87,2	89,3	88,3
	2.4.	Õigesti vastanute %	83,3	90,9	87,4
	2.5.	Õigesti vastanute %	72,9	85,7	79,8
	2.6.	Õigesti vastanute %	91,7	98,2	95,2
	2.7.	Õigesti vastanute %	83,3	96,4	90,4
	2.8.	Õigesti vastanute %	83,3	87,5	85,6
Ül. 3.	3.1.	Õigesti vastanute %	56,3	53,6	54,8
	3.2.	Õigesti vastanute %	20,8	25,0	23,1
	3.3.	Õigesti vastanute %	56,3	69,6	63,5
Ül. 4.	4.1.	Õigesti vastanute %	56,3	82,1	70,2
	4.2.	Õigesti vastanute %	60,4	67,9	64,4
	4.3.	Õigesti vastanute %	31,3	42,9	37,5
	4.4.	Õigesti vastanute %	70,8	75,0	73,1
	4.5.	Õigesti vastanute %	72,9	83,9	78,8
	4.6.	Õigesti vastanute %	83,3	80,4	81,7
Ül. 5.	5.1.	Õigesti vastanute %	89,6	89,3	89,4
	5.2.	Õigesti vastanute %	39,6	51,8	46,2
	5.3.	Õigesti vastanute %	87,5	87,5	87,5
Ül. 6.	6.1.	Õigesti vastanute %	100,0	100,0	100,0
	6.2.	Õigesti vastanute %	100,0	100,0	100,0
	6.3.	Õigesti vastanute %	100,0	100,0	100,0
	6.4.	Õigesti vastanute %	100,0	100,0	100,0
	6.5.	Õigesti vastanute %	100,0	100,0	100,0
	kokku	Õigesti vastanute %	25,0	30,4	27,9
Ül. 7.		Õigesti vastanute %	54,2	69,6	62,5

Poiste ja tüdrukute keskmised tulemused. Poiste ja tüdrukute alltestide ning koondtulemuse keskmised, standardhälbed ja t-testide tulemused on toodud tabelis 2. Et hinnata poiste ja tüdrukute erinevuste olulist, on kasutatud t-testi (*Independent – Samples T-Test*) sõltumatute valimite jaoks.

Selgus, et tüdrukute tulemus oli poiste omast parem ainult ühes alltestis – teksti alusel lausete õigsuse hindamise ülesandes. Teiste ülesannete lahendamisel poiste ja tüdrukute tulemused statistiliselt oluliselt ei erinenud.

Tabel 2. Keskmised tulemused sõltuvalt soost

	poiss			tüdruk			Erinevus	
	N	Aritm. keskm.	St. hälve	N	Aritm. keskm.	St. hälve	t	p
Lausete õigsuse hindamine	47	0,83	0,19	55	0,93	0,11	-3,087	0,003
Sõnavara hindamine	36	0,59	0,23	46	0,61	0,26	-0,297	0,767
Lausete moodustamine	46	0,66	0,22	56	0,72	0,22	-1,477	0,143
Küsimustele vastamine	46	0,75	0,23	54	0,79	0,19	-0,883	0,380
Teksti mõtte mõistmine	45	0,42	0,25	55	0,35	0,23	1,434	0,155
Tervikteksti mõistmine	48	0,54	0,50	56	0,70	0,46	-1,630	0,106
Teksti mõistmine	20	0,75	0,10	34	0,74	0,08	0,249	0,805

Motivatsioon

Poiste ja tüdrukute erinevate motivatsiooninäitajate tulemused (keskmised ja standardhälbed) ning t testide tulemused on toodud tabelis 3.

Et hinnata poiste ja tüdrukute motivatsiooninäitajate erinevuste olulist, on kasutatud t-testi (*Independent – Samples T-Test*) sõltumatute valimite jaoks.

Esimese kooliastme lõpuks on tüdrukute lugemishuvi suurem kui poistel, leidis tendentsina kinnitust ($p < 0,057$).). **Selgus, et poiste ja tüdrukute hinnangud erinesid ärevus lugemisel osas**, kus tüdrukute ärevus on kõrgem kui poistel.

Tabel 3. Lugemise motivatsioonitesti küsimustegruppide poiste ja tüdrukute soolised võrdlused

	sugu						t	p
	poiss			tüdruk				
	N	Aritm. keskm.	St. hälve	N	Aritm. keskm.	St. hälve		
Tajutud võimekus	48	3,83	0,88	56	3,74	0,81	0,58	0,570
Lugemishuvi	48	3,45	0,93	56	3,80	0,94	-1,92	0,057
Saavutustele orienteeritus	47	2,52	1,15	56	2,64	1,35	-0,47	0,640
Ärevus lugemisel	47	1,96	0,97	56	2,47	1,35	-2,18	0,032
Vältiv õpikäitumine	47	2,33	0,71	56	2,54	0,71	-1,56	0,120

Järgnevalt on vaatluse all seosed teksti mõistmise ja lugemismotivatsiooni näitajate vahel (tabel 4). Tabelis 4 on toodud Pearsoni korrelatsioonikordajad.

Statistiliselt oluline samasuunaline korrelatiivne seos kujunes tajutud võimekuse ja emakeele testi sõnavara osa vahel ($r=0,353$ $p < 0,01$). Ehk mida parem on õpilasel sõnavara, seda kõrgem on tajutud võimekus. Statistiliselt oluline seos ilmnes lugemishuvi ja **teksti mõistmise** vahel ($r=0,330$ $p < 0,05$) ehk mida suurem on õpilase lugemishuvi, seda paremini mõistetakse teksti. Statistiliselt oluline seos ilmnes ka lugemishuvi ja emakeele sõnavara vahel ($r=0,325$ $p < 0,01$) ehk mida suurem on lugemishuvi, seda suurem on ka õpilasel sõnavara.

Tabel 4. Teksti mõistmise alaülesannete ja motivatsiooninäitajate omavahelised korrelatiivsed seosed

	Lausete õigsuse hindamise ülesande grupis	Sõnavara hindamine	Lausete moodustamine	Küsimustele vastamine	Teksti mõtte mõistmine	Teksti mõistmine
Tajutud võimekus	0,131	,353(**)	0,153	0,147	-0,004	0,24
Lugemishuvi	0,112	,325(**)	0,157	0,103	0,131	,330(*)
Saavutustele orienteeritus	0,046	0,015	-,207(*)	0,015	0,091	-0
Ärevus lugemisel	-0,083	-0,058	-0,128	0,043	0,07	-0,2
Vältiv õpikäitumine	0	-0,14	-0,16	0,134	0,038	-0,12

** märgitud korrelatsioonid on olulised olulisusenivool $p < 0,01$

* märgitud korrelatsioonid on olulised olulisusenivool $p < 0,05$

Arutelu

Käesolevas magistritöös uuriti 3. klassi õpilaste teksti mõistmise oskust ja lugemisele motiveeritust. Uurimuses püstitati mitmeid hüpoteese, millest osad leidsid kinnitust, osad mitte. Uurimustöö hüpoteesid tulenesid teoreetilistest lähtekohtadest ning töö autori poolt läbi viidud kahe ankeedi analüüsi tulemustest. Järgnevalt arutlen tulemuste üle hüpoteeside kaupa.

Esimene hüpotees, et tüdrukute tulemused lugemistesti erinevates allosades on paremad kui poistel leidis kinnitust ainult teksti alusel lausete õigsuse hindamise ülesandes. Teiste ülesannete lahendamisel poiste ja tüdrukute tulemused statistiliselt oluliselt ei erinenud. Israeli (2009) ja Karlepi (1998) uuringud on näidanud, et õpilaste tekstist arusaamise paranemisel on oluliseks vanus. Sama väidab ka Kalda (2011), kes on uurinud II kooliastme poiste ja tüdrukute vahelisi erinevusi lugemishuvis ning lugemisoskuse tasemes. Tema tulemustest selgus, et õpilaste seas on märgata üldist madalat lugemishuvi. Olo (2005) uuringus leidis osalist kinnitust, et tüdrukute lugemisoskus on parem kui poistel, mis tugineb tema tasemetööde analüüsile.

Lausete õigsuse ülesandes selgus, et kõige mõistmatum lause oli: “Oli kooliaasta algus“, mille lapsed sagedasti lugesid õigeaks vastuseks, sest nad ei tajunud luuletuses minevikku. Üllatusena tuli, et esines väärarusaamisi tööjuhiseist, näiteks parandati lausetes vigu, tõmmati maha lause numeratsiooni, ristitati juhuslikke sõnu.

Teine hüpotees. Esimese kooliastme lõpuks on tüdrukute lugemishuvi suurem kui poistel, leidis tendentsina kinnitust ($p < 0,057$). Vastustest selgus, et tüdrukud hindavad enda lugemishuvi mõnevõrra kõrgemaks ning naudivad lugemist rohkem kui poisid. Samale

järeldusele on jõudnud ka Kadastik (2009); Kalda (2011); Olo (2005) ja Vasser (2007). Valdavalt on nendes uurimustes leidnud kinnitust, et tüdrukute huvi lugemise vastu on suurem kui poistel. Ankeetidest saab välja lugeda, et poisid loevad meelsamini koolis kui kodus, tüdrukute puhul erinevusi ei täheldatud. Neile meeldis lugeda nii kodus kui ka koolis. See võib tuleneda sellest, et tüdrukud on olemuselt rahulikamad, püsivamad.

Kolmas hüpotees, et tüdrukute tajutud võimekus on kõrgem kui poistel, ei leidnud kinnitust. Kooli tulles on laste enesehinnang ja ootused koolitulemuste suhtes üldiselt kõrged, nende analüüsivõime oma õnnestumiste ja ebaõnnestumiste suhtes ei ole adekvaatne (Kikas, 2005).

Alles kolmandas-neljandas klassis mõjutab info võimete kohta enesehinnanguid juba püsivalt. Mida kõrgem on õpilase enesehinnang lugemisel, seda paremini ta loeb. Sama ka vastupidi, lugemises häid tulemusi saanud lapsel on tihti kõrgem enesehinnang.

Usk oma võimesse muudab lapse enesekindlaks, samal ajal kui lugemisel saadud negatiivne kogemus viib loobumiseni. Lugemiskustega laste puhul on raamatud ja lugemine vastumeelne tegevus ja hirm ebaõnnestumise ees pärsib mõtlemis- ja analüüsivõimet. (Zambo & Brem, 2004)

Uurimustöös esitatud ankeetide vastuste tulemusel selgus, et tüdrukutel on enesehinnang lugemises kõrgem kui poistel, samas poisid on enesekriitilisemad. Nad hindavad oma võimekust adekvaatsemalt.

Neljas hüpotees, et tüdrukute ärevus lugemisel klassis on kõrgem kui poistel, leidis kinnitust. Koolis on paljudel õpilastel probleeme just seetõttu, et nad on võimetud uskuma, et nad suudavad mingi ülesande edukalt lahendada. Seda mitte sellepärast, et nad pole ülesande lahendamiseks suutelised, vaid seetõttu, et neil puudub usk oma edusse. Nagu väidavad Grills-Taquechel jt (2011), et suurenenud ärevustunne mõjutab õpilase saavutusi. Ärevus mõjub negatiivselt probleemilahendusele, eneseregulatsioonile ja uute ning keeruliste ülesannete lahendamisele, mis nõuavad info töötlemist. Halvad õpitulemused võivad olla põhjustatud sellest, et laps on mõjutatud ärevatest mõtetest ja käitumisest, mis on tingitud läbikukkumise hirmust.

Calvo ja Carreirase (1993) uuringu tulemustele tuginedes võivad kõrge ärevustasemega õpilased tunda testi situatsioonis lööki oma enesehinnangule ja see paneb neid muretsama tagajärgede pärast ja pabistavad, et läheb halvasti.

Testide tulemused annavad kinnitust, et keskmiselt ärevad õpilased on kõige rohkem mures oma lugemistulemuste pärast ja nad ei suuda ise ka aru saada, mis on selle põhjus või mida ta kardab. Tüdrukute hirm on suurem selle ees, mida arvavad temast õpetaja ja teised

lapsed, poistel seevastu on kõige olulisem, et õpetaja arvates ei läheks tal halvemini kui teistel lastel.

Viies hüpotees. Mida parem on õpilasel sõnavara, seda kõrgem on tajutud võimekus, leidis kinnitust. Ka Mikk (1980) tähtsustab teksti kõrgema tasandi mõistmist. Teksti mõistmise alaülesannete ja motivatsioonitesti alatestide summade omavahelised korrelatiivsed seosed aitavad selgitada püstitatud hüpoteese.

Ankeetide põhjal võib tõdeda, et õpilaste sõnavara on piiratud, sest 104-st vastanust ainult viisteist teadis vastet kõikidele sõnadele. Raskemaks osutus sõna „kohmakas“ tähendus, pakuti sõnu „lohakas“, „paks“ või ei osatud üldse vastust anda. Põhjusena võib tuua nende sõnade vähese kasutamise igapäevases kõnekeeles.

Kuues hüpotees. Mida suurem on õpilase lugemishuvi, seda paremad on ka emakeele teksti mõistmine, leidis kinnitust. Onatsu-Arvilommi (2000) ja Covington (2000) väidavad samuti, et lapse käitumist, õpitulemusi ja motivatsiooniliste suundumuste kujunemist mõjutavad ta enda mõtted, arusaamad, uskumused ja arvamus iseendast. Õpitulemused on suures osas seotud huviga. Kikas (2005) toob välja, et õpetaja saab õpilasi motiveerides nende huvi tõsta. Selles aitab kaasa klassis mitmekesise lugemiskeskonna loomine õpetaja poolt, väidavad Määrsepp & Hiiepuu (2011).

Töös eeldati, et suure lugemishuviga õpilased on paremad tekstist arusaamise poolest. Ka testi tulemus tõestab seda, sest need lapsed, kes vastasid, et nad on huvitatud lugemisest, sooritasid tekstist arusaamise ülesanded hästi või väga hästi.

Motiveeritud õpilased näitavad häid tulemusi keeruliste ülesannete lahendamisel ning ei loobu kergesti. Tulemus kajastub ka ankeetküsitluse vastustest.

Seitsmes hüpotees. Mida suurem on lugemishuvi, seda parem on õpilasel sõnavara, leidis kinnitust.

Ankeedi küsitlus näitas, et lugemises motiveeritud õpilased oskavad kasutada sünonüüme, vastavad täislausetega, oskavad järeldada ning tuletada vastuseid. Lisaks on sellistel lastel õige lause ülesehitus.

Kokkuvõtvalt võib märkida, et mida motiveeritum on lugeja, seda parem on tulemus. Antud uuringu põhjal on esimeses kooliastmes poiste ja tüdrukute teksti mõistmise oskus võrdväärne.

Lugemishuvi tekitamiseks võiks koolides kasutada rohkem kaasaegseid tehnilisi vahendeid ning erinevaid õppemeetodeid. Oluline roll lugemise motiveerimisel on nii vanematel kui õpetajatel.

Käesoleva magistritöö piiranguteks võib pidada seda, et tulemused on esitatud ainult ühe maakonna väikese piirkonna koolide 3. klassi õpilaste lugemistesti soorituste põhjal. Selle alusel ei saa teha üldistusi kõigi I kooliastme õpilaste teksti mõistmise ja lugemismotivatsiooni kohta.

Töö edasiarendusena võiks võrrelda maa-ja linnakoolide õpilaste tekstist arusaamise ja lugemismotivatsiooni tulemusi ning nende muutumist põhikooli II ja III kooliastmes. Lisaks kas kaasaegsed tehnilised vahendid aitavad tõsta poiste lugemise motiveeritust.

Autorsuse kinnitus:

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

Kasutatud kirjandus

Bachmann, T., Maruste, R. (2008). *Psühholoogia alused*. Tallinn: ILO.

Calvo, M. G., & Carreiras (1993). Selective influence of test anxiety on reading processes. *British Journal of Psychology*, 84, 375-388.

Covington, M.V.(2000). Goal theory, motivation, and school achievement: an integrative review. *Annual Review of Psychology* 51, 171-200.

Doman, C. (1992). *Kuidas väikelast lugema õpetada*, Kirjastus Katherine.

Eesti keel. I kooliaste (2011). Külalastatud aadressil

http://www.oppekava.ee/index.php/Eesti_keel._I_kooliaste

Grills-Taquechel, A. E., Fletcher, J. M., Vaughn, S. R., Stuebing, K. K. (2012). Anxiety and Reading Difficulties in Early Elementary School: Evidence for Unidirectional- or Bi-Directional Relations? *Child Psychiatry Hum Dev*, 43 35-47.

Grabe, W. And Stoller F. L., (2002). *Teaching and Researching Reading*, Pearson Education, Great Britain.

Guzzetti, B. J., Young, J. P., Gritsavage, M. M., Fyfe, L. M., Hardenbrook, M. (2002). *Reading, Writing, and Talking Gender in Literacy Learning*. Chicago: International Reading Association.

Hiie, E. (1995). Lugemisoskus kui arengu eeldus ja tulemus. E.Hiie (Koost), *Algõpetuse aktuaalseid probleeme V.Teadustööde kogumik*. (lk.59-117) Tallinn: TPÜ.

Hiiepuu, E., Müürsepp, M., Uusen, A. (2010) *Eesti keele õpetamise põhimõtted I kooliastmes*. Külalastatud aadressil

http://www.oppekava.ee/index.php/LINK_19._Eesti_keele_%C3%B5petamise_p%C3%B5him%C3%B5tted_I_kooliastmes

Israel, S. E., Duffy, G G. (2009). *Handbook of Research on Reading Comprehension*. Routledge, New York and London.

Jalongo, M. R & Hirsh, R.A. (2010). Understanding Reading Anxiety: New Insights from Neuroscience. *Early Childhood Educ J*, 37,431-435.

Kadastik, K. (2009). *Jutustava ja graafilise teksti mõistmine Põlva maakonna 3. klassi õpilaste näitel: poiste ja tüdrukute tulemuste võrdlus*. Magistritöö. Tartu: Tartu Ülikool.

Kalda, I. (2011). *Lugemine teises kooliastmes: poiste ja tüdrukute vahelised erinevused*. Magistritöö. Tartu: Tartu Ülikool.

Karlep, K. (1998). *Psühholingvistika ja emakeeleõpetus*. (lk.152-184). Tartu: TÜ Kirjastus.

Kikas, E. (2005, 26.märts). Esimese klassi algus: kas raske või kerge aeg õpetajale? *Õpetajate Leht*, lk. 3.

Kintsch, W. (1998, reprinted 2000, 2003, 2007). *Comprehension A paradigm for cognition*. New York: Cambridge University Press.

Kitsing, M. (2011). *Mida õppisime PISA uuringust? Külastatud aadressil <http://www.hm.ee/index.php?0510107>*.

Krull, E. (2000). *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Lerikkanen, M-K. (2007). *Lugema õppimine ja õpetamine*. Tartu: TÜ Kirjastus.

Mallene, S. (2006). *Lugeja enesehinnang ja motivatsioon*. Magistritöö. Tartu: Tartu Ülikool.

Mikk, L. (1980). *Teksti mõistmine*. Tallinn: Valgus.

Mägi, K., Häidkind, P, Kikas, E. (2010), Performance-approach goals, task-avoidant behaviour and conceptual knowledge as predictors of first graders' school performance. *Educational Psychology*, Vol. 30, No. 1, January, 89–106.

Mägi, K. (2010). Motivatsiooniline areng. Kikas, E., (Toim.), *Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes*. (lk 90-97). Tallinn: Eduko.

Müürsepp, M. (1995). Lugemaõpetamisest ja lugemaõppimisest. Uusen, A., Mägi, E., Müürsepp, M. *Hakkame lugema ja kirjutama*. (lk 29-41). Tallinn: HK Trükikoda.

Müürsepp, M. (1998). *Laps on hakanud lugema*. Tallinn: Riiklik Eksami – ja Kvalifikatsioonikeskus.

Müürsepp, M., Hiiepuu, E. (2011). *Lugemine*. Külastatud aadressil http://www.oppekava.ee/index.php/LINK_22_Lugemine

Olo, M. (2005). *3. klassi õpilsate funktsionaalne lugemisoskus: Hea Alguse ja tavaklasside võrdlus*. Magistritöö. Tartu: Tartu Ülikool.

Onatsu-Arviolommi, T., Nurmi, J.-E. (2000). The roll of task-avoidant and task focused behaviors in the development of reading and mathematical skills during the first school year: A gross-lagged longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, Vol 92, p 478-491.

Pandis, M. (1996). Suurim lugemusoskuse uurimus Eestis. *Haridus*, 2, 46-50.

Pandis, M. (2005). Lugemisoskuse areng ja seda mõjutavad faktorid. M. Kadakas (Koost), *eesti keele ja kirjanduse õpetamisest koolis* (lk. 25-30). Tallinn: Kirjastus Argo.

Ryan, R. M., Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology* 25, 54-67.

Shapiro, J. & Whitney, P. (1997). Factors involved in the Leisure Reading of Upper Elementary School Students. *Reading Psychology*, 18:4, 343-370.

Sikk, Ü. (2006). Kas meie lapsed on head lugejad? *Haridus*, 5-6, 25-27.

Zambo, D. & Brem, Z.K. (2004). Emotion and Cognition in Students who Struggle to Read: New Insights and Ideas. *Reading Psychology*, 25:3, 189-204.

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

Vasser, H. (2007). *Lugemine I kooliastmes: poiste ja tüdrukute vahelised erinevused*.
Magistritöö. Tartu: Tartu Ülikool.

Voltein, E. (2002). *Oskajaks lugejaks*. Metoodiline materjal. Copyright, Trükkinud Imaprint.

KAELKIRJAK
Miloš Macourek

Kui kaelkirjak käis veel koolis,
olid tal aritmeetika ja lugemine viis,
kuid võimlemine oli alati üks,
sest ta ei osanud lasta kukerpalli,
tegi ta mis tahes, kukerpalli lasta ta ei osanud,
seepärast oli ta kole õnnetu,
keegi andis talle nõu,
sa pead tegema niimoodi ja siis niimoodi,
vaata, kui lihtne see on,
ent kaelkirjakul ei õnnestunud see iialgi,
ta ei teadnud, mida peale hakata oma kaelaga,
ja õpetaja ütles:
kaelkirjak, kaelkirjak, oled sina alles kohmakas,
tore koolitunnistus tuleb sul,
mida selle kohta ütlevad su vanemad,
ja kaelkirjak nuttis ohtralt,
ja kes juhtus mööduma,
see arvas, et sajab vihma,
ja kui oli käes kooliaasta lõpp
ja jagati kätte tunnistused,
oli kaelkirjakul võimlemine tõesti üks
ja ta nuttis veel rohkem kui viimasel korral,
ja kui ta koju jõudis,
küsisid temalt isa ja ema,
mis on sinuga juhtunud,
ja kaelkirjak tunnistas üles, et tal on võimlemine üks,
ja ema ning isa ei ütelnud midagi,
nad läksid kõrvaltuppa
ja pidasid seal kaua nõu,
ja kui nad tagasi tulid,
tõid nad kaasa oma vanad koolitunnistused,
ja kui väike kaelkirjak neid vaatas,
leidis ta seal, et võimlemine oli üks.

EMAKEEL 3. klass

NIMI

KOOL

KLASS

1. Loe läbi pala „Kaelkirjak”.

2. Kriipsuta läbi need laused, mis teksti järgi ei ole õiged.

- 1) Oli käes kooliaasta algus.
- 2) Kaelkirjakul oli võimlemine alati viis.
- 3) Õpetaja kiitis kaelkirjakut.
- 4) Kaelkirjak ei osanud lasta kukerpalli.
- 5) Ta ei osanud ka aritmeetikat.
- 6) Kaelkirjak oli õnnetu.
- 7) Ta nuttis palju.
- 8) Ema ja isa ei õelnud midagi, sest neil oli koolis aritmeetika üks.

3. Mida tähendab

aritmeetika –

kohmakas –

ohtralt –

4. Moodusta sama sisuga laused nagu „Kaelkirjaku” palas. Selleks ühenda joonega lause algus õige lõpuga. Kui õiget lõppu ei ole, ära ühenda!

- | | |
|---|--|
| 1) Kaelkirjak tunnistas üles, et sajab vihma. | õpilastele jagati tunnistusi.
võimlemine on tunnistusel üks.
ta ei oska lasta kukerpalli. |
| 2) Isa ja ema pidasid nõu ja | läksid siis kõrvaltuppa.
kiitsid väikest kaelkirjakut.
vaatasid kaelkirjaku tunnistust.
näitasid oma koolitunnistusi. |
| 3) Kaelkirjak rõõmustas, et | õpilastele jagati tunnistusi.
tal on laiguline keha.
käes on kooliaasta lõpp.
sajab vihma. |
| 4) Kaelkirjak nuttis, sest | emal ja isal oli võimlemine üks.
tal oli laiguline keha.
ta oli õnnetu.
õpilastele jagati tunnistusi. |
| 5) Mõödakäijad arvasid, et | kaelkirjak nutab ohtralt.
sajab vihma.
tal on tunnistusel üks.
käes on kooliaasta lõpp. |
| 6) Oli käes kooliaasta lõpp ja | õpilastele jagati tunnistusi.
väljas sadas vihma.
kaelkirjak rõõmustas.
kaelkirjak ei osanud võimelda. |

5. Vasta küsimustele.

- 1) Miks oli kaelkirjakul võimlemine tunnistusel üks?

.....
.....

- 2) Mis tegi kaelkirjaku kohmakaks?

.....
.....

- 3) Miks näitasid vanemad kaelkirjakule oma koolitunnistusi?

.....
.....

6. Mida õpetlikku on selles loos? Jooni alla sinu arvates kõige õigem vastus (1).

- 1) Kui sa mingit asja ei oska, harjuta rohkem.
- 2) Üks ei olegi väga halb hinne ja sellepärast ei maksa nutta.
- 3) Kui saad halva hinde, tunnista see emale ja isale üles.
- 4) Inimesed on erinevad ja ei peagi kõiki asju väga hästi oskama.
- 5) Kukerpalli oskamine pole tähtis, aritmeetika on palju olulisem.

7. Pane laused õigesse järjekorda, kirjutades nende ette number (1, 2, 3, 4, 5, 6).

- (...) Õpetaja pahandas seepärast temaga.
(...) Ema ja isa näitasid talle oma vanu tunnistusi.
(...) Kui kaelkirjak veel koolis käis, ei osanud ta lasta kukerpalli.
(...) Ta tunnistas selle kodus vanematele üles.
(...) Ka nendes oli võimlemise hinne üks.
(...) Kooliaasta lõpus oli kaelkirjakul võimlemine tunnistusel üks.

