

TARTU ÜLIKOOL
HARIDUS- JA SOTSIAALTEADUSKOND
ERIPEDAGOOGIKA OSAKOND

Siiri Karm

SEOSED SUULISE JA KIRJALIKU TEKSTI MÕISTMISE VAHEL

1. JA 2. KLASSIS

Magistritöö

Läbiv pealkiri: Suulise ja kirjaliku teksti mõistmise seosed

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: Piret Soodla (MA)

.....
(allkiri ja kuupäev)

Osakonna juhataja: Kaja Plado (MA)

.....
(allkiri ja kuupäev)

Osakonnas registreeritud

.....
(allkiri)

.....
(kuupäev)

Tartu 2010

Kokkuvõte

Käesoleva töö eesmärgiks oli leida seoseid laste suulise ja kirjaliku teksti mõistmise vahel 1. ja 2. klassis. Selleks kasutati 150 eesti lapse suulise ja kirjaliku teksti mõistmise kohta kogutud andmeid 1. ja 2. klassis. Suulise teksti mõistmist uuriti teksti kohta esitatud küsimustele vastamise ja teksti pealkirjastamise alusel. Kirjaliku teksti mõistmist uuriti 1. klassis teksti kohta esitatud küsimustele vastamise ning 2. klassis ülesannete lahendamise alusel. Tulemustest selgus, et suulisele tekstile kõrgema taseme pealkirja pannud lapsed vastasid oluliselt edukamalt suulise teksti järeldamist nõudva info kohta esitatud küsimustele. Ilmnes ka, et suulise ja kirjaliku teksti mõistmise tase 1. klassis ei olnud oluliselt seotud, 1. klassi suulise ja 2. klassi kirjaliku teksti mõistmise vahel olid aga juba oluliselt tugevamad seosed.

Abstract

The aim of the present study was to find relationships between children's oral and written text comprehension in 1st and 2nd grade. 150 Estonian children's data of oral and written text comprehension in 1st and 2nd grade was used. Oral text comprehension was examined by question answering about the story and titling the story. Written text comprehension in 1st grade was examined by question answering and in 2nd grade by task solving. Results show that children who put higher level title to the oral text also scored better in answering inferring questions about the text. Oral and written text comprehension in 1st grade was heterogeneous, stronger relationships were found between oral and written language comprehension in 1st and 2nd grade.

Seosed suulise ja kirjaliku teksti mõistmise vahel 1. ja 2. klassis

Laste kooliedukuse üks olulisemaid mõjutajaid on nende oskus mõista erinevad tekste. Edukas tekstimõistmine annab lisaks headele hinnetele võimaluse saada ka uusi teadmisi, kogeda erinevaid maailmu ning suhelda (Cain & Oakhill, 2007a). Seetõttu on mõistetav, miks aegade jooksul on tekste ja nende mõistmist niivõrd palju uuritud.

Väga suur osa tekstimõistmise uuringutest käsitleb kirjalike tekstide mõistmist (Ferreira & Anes). Mitmed autorid on aga leidnud, et kirjaliku teksti mõistmise edukusele paneb aluse varasem suulise kõne mõistmise tase (nt Megherbi, Seigneuric & Ehrlich, 2006; Roth, Speece & Cooper, 2002; Olofsson & Niedershoe, 1990). Kuigi suulise ja kirjaliku kõne seoste uurimine on oluline, on sellealaseid uuringuid tehtud siiski veel üsna vähe (Cain & Oakhill, 2007b; Ferreira & Anes, 1994). Enamik autoreid on teksti mõistmist uurinud teksti kohta esitatud küsimustele vastamise, teksti ümberjutustamise või tekstist kokkuvõtte tegemise kaudu (nt Roth jt, 2002; Westerveld & Gillon, 2008; Megherbi jt, 2006). Teksti mõistmise taset on aga võimalik uurida ka teksti pealkirjastamise kaudu. Nimelt on leitud, et tekstimõistmisraskustega lastel on probleeme jutustuse olulistest komponentides, nagu jutustuse pealkirjas, alguses ja lõpus sisalduva informatsiooni mõistmisega (Cain & Oakhill, 2007c). Uuringuid, milles teksti mõistmise edukust uuritakse selle pealkirjastamise kaudu, on siiski väga vähe.

Käesoleva töö eesmärk oli leida seoseid suulise ja kirjaliku teksti mõistmise vahel 1. ja 2. klassis. Suulise teksti mõistmist mõõdeti nii küsimustele vastamise kui teksti pealkirjastamise alusel. Uurimuslikus osas kajastatakse 1. klassi suulise teksti kohta esitatud küsimustele vastamise seoseid suulise teksti pealkirjastamisega ning 1. klassi suulise teksti mõistmise seoseid 1. ja 2. klassi kirjaliku teksti mõistmise edukusega.

Teksti struktuur

Käesolevas töös lähtutakse teksti struktuuri ja mõistmise kirjeldamisel van Dijki ja Kintschi (1983; Kintsch & van Dijk, 1978) teksti mõistmise kognitiivsest käsitlusest. Järgnevalt antakse ülevaade teksti osadest nimetatud teooria alusel.

Propositsioonid. Et uurida keelt kui vahendit mõistmiseks, mäletamiseks ja mõtlemiseks, on teksti hakatud käsitlema kui propositsioonide kogumit (Kintsch, 1998). Van Dijk ja Kintsch (1983) nimetavad propositsioone abstraktseteks kognitiivseteks üksusteks, mille vasteks keeles on minimaalsed teabeüksused baas- ehk tuumlaused. See tähendab, et

nad on väikseimad üksused tekstis. Kintsch (1998) kirjeldab propositsioone kui semantilise protsessi ühikuid (*semantic processing units*), milles on koos teksti mõistmise jaoks kõige vajalikumad semantilised suhted. Seetõttu on neid teksti mõistmise uurimisel otstarbekam kasutada kui lihtsalt tekstis leiduvaid lauseid.

Teksti mikro- ja makrostruktuur. Propositsioonid on tekstis omavahel tähenduslikult ühendatud (Kintsch & van Dijk, 1978). Propositsioonid ja nendevahelised seosed moodustavad teksti mikrostruktuuri, teisisõnu teksti lokaalse struktuuri. Mikrostruktuur moodustub teksti igast lausest saadud informatsioonist, mida on täiendatud veel ka teabega pikaajalisest mälust (Kintsch, 1998). Van Dijk ja Kintsch (1983) kirjeldavad mikrostruktuuri kui tekstis esinevate propositsioonide lineaarset jada.

Mikrostruktuuri propositsioonide hierarhilise organiseerimise tulemusena saadakse teksti makrostruktuur, teisisõnu teksti globaalne struktuur (Kintsch, 1998). Makrostruktuur on teoreetiline selgitus selle kohta, mida tavaliselt nimetatakse teksti tuumaks, lõpptulemuseks, teemaks või ka pealkirjaks (van Dijk & Kintsch, 1983).

Makrostruktuur koosneb makropropositsioonidest, teisisõnu üldistatud teabeüksustest ehk esimese astme predikaatidest, mida saadakse mitme teabeüksuse asendamisel ühe üldisemaga (Karlep, 2003). Kintschi ja van Dijki (1978) sõnul kasutatakse mikropropositsioonidest makropropositsioonide loomiseks makroreegleid, mille ülesanne on ümber organiseerida ja vähendada mikrostruktuuri detailset informatsiooni. Tulemuseks on makrostruktuur, milles kajastuvad mikrostruktuuri faktid laiema vaatenurga alt. Seda protsessi kokku nimetatakse makro-operatsiooniks.

Makro-operatsioone rakendatakse tsüklikena, karmistades järk-järgult reegleid, mille alusel propositsioone mikrostruktuurist makrostruktuuri tuuakse. Makrostruktuuri madalaimale tasemele on iseloomulik suur propositsioonide hulk. Iga järjestikuse tasemega muutuvad kriteeriumid rangemaks, viies lõpuks selleni, et järele jääb vaid üks makropropositsioon. Viimane on samastatav antud teksti pealkirjaga (Kintsch & van Dijk, 1978). Williams, Taylor ja de Cani (1984) märgivad, et sõltuvalt tekstitüübist ning makro-operatsiooni tasemest võib makrostruktuuri kajastada ühesõnaline pealkiri, ühest kuni kahest propositsioonist koosnev pealkiri või mitmelausealine kokkuvõte. Viimane kehtib mahukate tekstide kohta.

Teksti mõistmine

Teksti lugeja või kuulaja peamine eesmärk on teksti mõtte mõistmine. Selleks aga ei piisa ainult tekstis sisalduvate üksikute sõnade või lausete mõistmisest – vaja on sõnad ja laused ka tervikuks siduda (Cain & Oakhill, 2007a; Karlep, 1999; van Dijk & Kintsch, 1983; Kintsch, 1998). Eduka tekstimõistmise tulemus on mentaalne representatsioon, mis sarnaneb tekstis kajastatud sündmuste ja faktide võrgustikule (van den Broek, 1994). Teksti mõtte mõistmiseks on tajujal vaja sooritada rida erinevaid mõistmisprotsesse, mis toimuvad erinevatel tasanditel (Oakhill & Cain, 2004; Karlep, 1999).

Karlep (1999) peab esimeseks kõnetajuprotsessi tasandiks sensorset. Nimetatud tasandil toimub akustilise või visuaalse info töötlemine ja säilitamine operatiivmälus kuni selle mõistmiseni. Juhul kui infot ei mõisteta, see kustutakse. Järgmine kõnetaju tasand on keeletasand, millel toimub tajutavate keeleüksuste (sõna, lause, tekst) äratundmine ja nende tähenduse mõistmine (Karlep, 1999). Nimetatud tasandi mõistmist mõjutavad faktorid on fonoloogilised (*phonological skills*) või dekodeerimisoskused, sõnavara ja süntaks (Oakhill & Cain, 2007). Nimetatud valdkondade mõju algajate lugejate tekstimõistmisele on suur (Cain, Oakhill & Bryant, 2004). Oakhill ja Cain (2007) peavad järgmiseks tekstitaju tasandiks metakeelelist tasandit. Nimetatud tasandil vajaminev oskus on mõistmise monitooring (*comprehension monitoring*). Mõistmise monitooringut peetakse metakognitiivseks tegevuseks, kuna selle käigus teksti tajuja ei tegele enam teksti mõtte mõistmise, vaid iseenda mõistmise mõistmisega (Kinnunen, Vauras & Niemi, 1998). Tajuja tekstimõistmise monitooring on kahest osast koosnev tegevus: ühest küljest teadlik olemine oma mõistmise tasemest ja teisest küljest teadmine, kuidas vajadusel taset parandada. Tekstimõistmise monitooringu puudulikkus on ka üks olulisematest tekstimõistmisprobleemide põhjustajatest. Just nimelt arusaamine oma tekstimõistmistasemest eristab head ning halvad tekstimõistjad teineteisest (Dole, Duffy, Roehler & Pearson, 1991). Cain ja Oakhill (2007c) on leidnud, et tekstimõistmisprobleemidega laste võime oma mõistmise taset hinnata on madalam kui hea teksti mõistmise tasemega lastel.

Viimast kõnetaju tasandit nimetatakse mõtte- (Karlep, 1999) või tekstitasandiks (Oakhill & Cain, 2007). Sellel tasandil ühendatakse ütluse keeleline tähendus ehk tekstibaas tajuja taustteadmistega ning luuakse situatsioonimudel (Karlep, 1999). Kintsch (1998) nimetab tekstibaasi ja situatsioonimudelit mentaalse kujutluse/representatsiooni (*mental representation*) komponentideks. Situatsioonimudeli loomine annab tunnistust sellest, et teksti on tõeliselt mõistetud.

Tekstibaasi peab Kintsch (1998) propositsioonide võrgustikuks, mis koosneb otseselt tekstis mainitud elementidest ja suhetest. Tekstibaasi saame, kui „tõlgime” teksti propositsioonideks, seejärel propositsioonide võrgustikuks ning järk-järgult ühendame võrgustikud omavahel. Autor märgib, et oluline on sealjuures aga see, et antud võrgustikku ei lisata mitte midagi sellist, mida tekstis otseselt mainitud ei ole. Samas väidab Kintsch (1988) aga ka seda, et tekstibaasi loomine on siiski midagi enam kui pelgalt tekstis sisalduvate propositsioonide kokku köitmine. Nimelt ühendatakse tekstis sisalduvad propositsioonid osaliselt ka tajuja taustteadmistega. Seda aga minimaalsel määral, nii et tekstist saadud propositsioonid liidetakse kokku nendega väga lähedaselt seotud tekstiväliste propositsioonidega. Niimoodi moodustub tekstibaas, millesse on koondatud justkui propositsioonide kimbud.

Tekstibaas on aluseks situatsioonimudeli loomisele. Kintsch (1998) põhjendab situatsioonimudeli loomise vajalikkust. Tekstides on alati sees lüngad ehk kohad, mida autor pole lahti seletanud. Nende lünkade täitmine on aga teksti mõistmise seisukohalt äärmiselt oluline. Teksti tajuja peab vaimses plaanis lisama tekstile juurde omaenda teadmisi (keelest, maailmast, antud kommunikatiivsest situatsioonist) ja kogemusi sarnastest olukordadest. Viimaks on vaja uus teave siduda eelnevaga. Seega võib väita, et kui tajuja on omavahel sidunud tekstis olevad propositsioonid (tekstibaasi) mälus olevate propositsioonidega, on ta loonud tekstist mentaalse representatsiooni ehk jõudnud situatsioonimudelini (Kintsch, 1998). Karlep (1998) rõhutab, et alles situatsioonimudeli tekkimisega võib väita, et tajuja on tekstist aru saanud. Vastasel juhul võib tajuja suuta teksti ka sõnasõnalt taastada, kuid teksti mõtet pole ta siiski mõistnud. Situatsioonimudeli konstrueerimine annab tunnistust sellest, et tajuja suudab täita või tuletada mõttelünki, teha tekstist järeldusi ning on aru saanud teksti pragmaatilisest tähendusest ehk mõttest (Karlep, 2003).

Oakhill ja Cain (2007) toovad välja kahte tüüpi oskused, mida tekstitasandi mõistmiseks vaja läheb: järelduste tegemine ja seostamine (*inference and integration*) ning teksti struktuuri mõistmine. Edukas tekstimõistmine eeldab, et tajuja suudab teksti erinevad osad omavahel seostada ning puuduoleva informatsiooni järelduste abil tuletada. Lisaks rõhutavad Oakhill ja Cain (2007) ka teksti struktuuri mõistmise olulisust teksti mõistmise edukuse mõjutamisel: mida paremini mõistab laps tekstis mainitud ideede omavahelisi seoseid, seda paremini mõistab ta ka teksti mõtet. Teadlikkus teksti tavapärasest struktuurist soodustab tajuja teksti tajumiseks vajalike taustteadmiste appi võtmist (Cain jt, 2004). Ka

võimaldab teadlikkus teksti struktuurist teksti paremini meeles pidada ja ümber jutustada (Westerveld & Gillon, 2008).

Selle kohta, kui täiuslikult on teksti tajuja teksti mõtet mõistnud, annab hea ülevaate Zimnjaja (1989; viidatud Karlep, 2003 järgi). Autori (Zimnjaja, 1989; tsit Karlep, 2003 järgi, lk 235) arvates on teksti võimalik mõista neljal erineval tasemel, mida ta iseloomustab järgnevalt.

1. Teksti teema mõistmine. Lugeja/kuulaja saab aru, millest on tekst. Sellisel juhul on tajuja tekkinud kujutus ainult sellest, keda, mida või mis sündmust on tekstis kirjeldatud.
2. Teksti teema ja peamise sisu (REEMA) mõistmine, st tajuja on vähemalt üldine kujutus sellest, mida antud teemal on räägitud/kirjutatud.
3. Teksti teema ja sisu detailne mõistmine. Tajuja mõtestab ka objekti või sündmuse kirjelduse nüansse, eristab varem teada olevat ja uut teavet, pöörab tähelepanu sellele, missuguste keelevahenditega on teave edastatud. Lisaks teadmisele sellest, millest (kellest) on tekst ja mida sel teemal verbaliseeriti, suudetakse ette kujutada ka seda, kuidas miski toimus/toimub.
4. Teksti peamõtte mõistmine (sõnumi ja selle eesmärgi mõistmine). Kui peamõte (esimese astme mõttepredikaat) on tekstis sõnastatud, leiab tajuja selle. Kui peamõte on sõnastamata, teeb vajalikud järeldused tajuja ise.

Narratiiv

Käesolevas uurimuses kasutati laste tekstimõistmistaseme väljaselgitamiseks narratiive ehk jutustavaid tekste. Seetõttu antakse ülevaade narratiivi kui ühe tekstiliigi struktuurist ja mõistmisest. Narratiivi definitsioonid on mõneti erinevad. Eesti Keele Sihtasutus: ÕS (Erelt, 1999, lk 502) defineerib narratiivi järgmiselt: „Narratiiv on sündmuste esitus nende ajalises järgnevuses.“ Riessman (2005) nimetab narratiivi kui tekstiliigi olulisteks märksõnadeks järjepidevust ja tagajärge. Autor märgib, et jutustus on narratiiv alles siis, kui selle tajuja peavad tekstis esitatud sündmuste valikut, organiseerimist ja järjestust mõistetavaks.

Narratiivi struktuur. Narratiiv koosneb omavahel ühendatud episoodidest (Richards & Singer, 2001). Iga episood sisaldab van den Broeki (1989) järgi kolme komponenti: eesmärk, tegevus ja tulemus. Narratiivile on iseloomulikud põhjuslikud suhted episoodide sees ja vahel. Teistest narratiivi komponentidest olulisemad on eesmärgid ja õnnestunud tulemused. Seda seetõttu, et nad ühendavad põhjuslike suhete kaudu episoodid omavahel.

Mida rohkem suhteid on ühel episoodi komponendil teistega, seda olulisemat rolli mängib see komponent teksti mõistmisel (van den Broek, 1989). Episoodi eesmärk on aluseks peategelase järgnevale tegevusele selles episoodis. Tegevus omakorda viib kas tulemusse õnnestumise või ebaõnnestumiseni (van den Broek, Lynch, Ievers-Landis, Naslund & Verduin, 2003). Seega, nagu märgivad Richards ja Singer (2001), on episoodid narratiivis omavahel ühendatud eelkõige eesmärkide kaudu, kuna ühes episoodis tegelase püstitatud eesmärkide õnnestumine või ebaõnnestumine viib omakorda edasi uute eesmärkideni järgmises episoodis. Autorite sõnul on loo peategelase ülesanne jõuda püstitatud põhieesmärgini, mille saavutamiseks on tal aga vaja täita rida alaeesmärke. Mõne alaeesmärgi luhtumisel asendatakse see samaväärse uue alaeesmärgiga. Episoodid moodustavad omavahel sõltuvalt neis püstitatud eesmärkidest hierarhia (van den Broek, 1989). Hierarhilise ülesehitusega narratiivis on põhieesmärk ajendiks kogu ülejäänud tekstis toimuvale (van den Broek jt, 2003).

Narratiivi mõistmine. Teksti mõistmisel, olenemata selle tüübist, rakendatakse samu kognitiivseid protsesse. Mõnetised eripärad narratiivi mõistmisel on aga tingitud nimetatud tekstiliigile iseloomulikust struktuurist. Narratiivi mõistmisel mängivad kõige olulisemat rolli peategelase põhieesmärk ning tegevuse tulemus (Zhang & Hoosain, 2001). Esimene, nagu eelpool mainitud (van den Broek jt, 2003), on aluseks kogu eesmärkide hierarhiale. Seega on põhieesmärk aluseks kogu teksti struktuurile ning samastatav teksti peamõttega. Võib eeldada, et teksti tajuja pakub tajutava teksti pealkirjaks tegelase põhieesmärgi juhul, kui ta tunneb ära teksti struktuuri ning peamõtte. Zhangi ja Hoosaini (2001) järgi moodustavad peaeesmärk ning tulemus koos aga suhte, mille alusel saab teksti tajuja teha teksti mõistmiseks vajalikke järeldusi. Osa uurijaid (Graesser, Singer & Trabasso, 1994) tõmbab paralleeli narratiivi ning reaalse elu olukordade vahele. Seda põhjusel, et mõlemas sooritatakse tegevusi eesmärgi saavutamiseks, eesmärgi saavutamisel esineb sageli takistusi ning sündmustele järgneb tegelase emotsionaalne reaktsioon. Seetõttu võib eeldada, et narratiivi mõistmine on sarnane päris elu olukordade mõistmisega. Graesser jt (1994) väidavad, et teadmised maailmast ja järeldused, mida me igapäevaste olukordade mõistmiseks teeme, on rakendatavad ka narratiivi mõistmisel.

Van den Broek jt (2003) märgivad, et laste oskus mõista narratiivi struktuuri hakkab arenema juba koolieelses eas. Seda kinnitab teadmine, et olenemata east määrab teksti peamõttest arusaamise see, kas on mõistetud jutustuse episoodidevahelisi suhteid. Viimased on määratud ära tekstis püstitatud eesmärkide hierarhiaga. Hierarhia saab aga omakorda alguse põhieesmärgist, mis on samastatav antud teksti peamõttega. Tekstimõistmise taseme

määravad lisaks lugeja vanusele ära aga ka tema eelteadmised (Caillies, Denhière & Kintsch, 2002). Autorid on leidnud, et lugeja eelteadmiste hulk on pöördvõrdelises suhtes lugemisele kuuluva ajaga ning võrdelises suhtes loetust arusaamisega. Teisisõnu, mida rohkem on teadmisi, seda rohkem saadakse neid teksti lugedes juurde. Algajad lugejad, erinevalt kogenutest, ei leia seost teksti eesmärgi ja tulemuse vahel. Seda juhul, kui eesmärk ja tulemus asuvad teineteisest tekstis lahus (Caillies jt, 2002). Sellist tulemust põhjendatakse põhimõttelise erinevusega algajate ja kogenute teadmiste paigutuses. Algajale lugejale on iseloomulik paigutada tekstist saadud informatsioon ühte võrdsesse ritta: eesmärgile järgneb rida tegevusi, mis viivad lõpuks välja tulemuseni. Kogenud lugeja aga organiseerib tekstist saadud info hierarhiliselt: eesmärgi ja tulemuse vahel on otsene seos, tegevused tulemuseni jõudmiseks on allutatud eesmärgile (Caillies & Denhière, 2001; viidatud Caillies jt, 2002 järgi). Seega väidavad Caillies jt (2002), et kogenud lugeja poolt loodud teksti hierarhiline struktuur võimaldab tal automaatselt leida tekstist üles informatsiooni, mis on oluline teksti mõistmiseks. Ehk siis, kogenud lugeja loob hoolimata teksti sõnastusest seose eesmärgi ja tulemuse vahel. Algaja lugeja aga seda ei suuda veel ning seetõttu seostab eesmärgi talle järgnenud tegevuse, mitte lõpptulemusega.

Suulise teksti mõistmine kirjaliku teksti mõistmise mõjutajana

Lugema õppima hakates on igal lapsel oma lävepakk, millelt ta alustab. Lävepaku kõrguse määrab lapse eelnev suulise kõne tase (Oakhill & Cain, 2007). Mitmed autorid on leidnud seoseid varase suulise ja hilisema kirjaliku kõne arengu vahel (nt Olofsson & Niedershoe, 1999; Roth jt, 2002). Paljud uurijad on ka ühel meelel selles, et laste lugemisprobleemid on alguse saanud varastest suulise kõne probleemidest (vt Roth, Speece, Cooper & De La Paz, 1996; Curtis, 1980). Seega, mõistmisprobleemid ei ole modaalspetsiifilised: kui tajujal on probleeme kirjaliku teksti mõistmisega, esineb tal neid suure tõenäosusega ka suulise teksti tajumisel (Cain & Oakhill, 2007d).

Siiski ei ole suulise ja kirjaliku kõne seos täiesti üks-ühene. Suuline kõne annab küll aluse, millelt kirjalikku arendama hakata, kuid ei ole selle arenemisel ainus määrav faktor (Oakhill & Cain, 2007). Hea kirjelduse kirjalikku kõnet mõjutavatest faktoritest on pakkunud Hoover ja Gough (1990). Nende lugemise lihtne mudel näeb lugemisoskuse arenemist kahe komponendi koostööna: dekodeerimine ja suuline kõne. Autorid väidavad, et nii dekodeerimine kui suulise kõne mõistmine on lugemisoskuse kujunemise seisukohalt võrdse tähtsusega: kumbki oskus ei ole piisav iseseisvalt, ühe oskuse arendamisest hakkab aga peale

lugemisoskuse arendamine. Uurijate sõnul ei ole lugemise uurimisel mõtet eristada suulist ja kirjalikku mõistmisprotsessi. Kirjaliku teksti mõistmise uurimisel tuleb järelilikult rõhku pöörata suulise teksti mõistmisele ja dekodeerimisele. Viimane on nende sõnul ainus suulist ja kirjalikku tekstimõistmist eristav faktor. Kui dekodeerimine on automatiseerunud, mõistavad lapsed suulist ja kirjalikku teksti täpselt samal tasemel. Nimetatud väidet on suutnud mitmeid autorid ka kinnitada. Diakidoy, Stylianou, Karefillidou ja Papageorgiou (2005) leidsid, et suulise ja kirjaliku teksti mõistmise tasemed ühtlustuvad olulisel määral peale 2. klassi ning igas järgnevas klassis muutub suulise ja kirjaliku teksti mõistmise erinevus aina väiksemaks. Taolist tendentsi seostavad autorid otseselt dekodeerimise automaatsemaks muutumisega. Gernsbacheri, Varneri ja Fausti (1990) uuringus ilmnes kolledžiõpilaste suulise ja kirjaliku kõne mõistmise vahel aga juba väga tugev korrelatsioon (0,92). Curtis (1980) märgib, et dekodeerimisoskuste automatiseerudes hakkavad lugejad eristuma üksteisest ainult mõistmisoskuste alusel.

Lugejal, kelle dekodeerimine on juba automatiseerunud ning kes on aastaid suulist kõnet tajunud ja mõistnud, ei tohiks seega enam probleeme olla ka loetud teksti mõistmisel. Ometi pole harvad juhused, kui kõik see päris nii siiski ei lähe (Garton & Pratt, 1998). Autorid toovad välja kolm põhjust, miks peale sorava lugemise omandamist ei pruugi loetu mõistmise tase suulise kõne mõistmise edukusega veel kohe võrdsustuda. Esiteks, laste suulise kõne mõistmise tase tundub sageli parem kui see tegelikult on. Nimelt toetab suulise kõne mõistmist konkreetne suhtlussituatsioon, aga ka kõneleja hääletoon, näoilme ja intonatsioon. Lisaks kohandavad täiskasvanud lastega rääkides oma kõnet ka lihtsamaks ning annavad vajadusel lisainformatsiooni, seda ise sageli teadvustamata. Teiseks, kirjalikus tekstis võib esineda selliseid süntaktilisi konstruktsioone ja sõnu, mida suulises kõnes harva, kui üldse, kasutatakse. Seetõttu on lastel vaja selgeks õppida justkui eraldi „raamatute keel“. Kolmandaks, kirjaliku teksti mõistmisel peab laps kokku integreerima oluliselt suurema hulga eraldi asuvaid informatsiooniühikuid kui suulise teksti mõistmisel. Lisaks on suulise teksti mõistmisprobleemi tekkimisel võimalik kõneleja peatada ning küsida täpsustavaid küsimusi. Kirjaliku teksti tajumisel see võimalus aga puudub (Garton & Pratt, 1998).

Lugemise lihtsa mudeli järgi saavad probleemid loetu mõistmisel olla tingitud kas probleemidest dekodeerimisel või suulise kõne mõistmisel (Cain & Oakhill, 2007a). Seega saab lugemisprobleemidega lapsed jagada kolme gruppi: (a) lugejad, kellel on probleeme dekodeerimisega (düsleksia); (b) lugejad, kellel on probleeme suulise kõne mõistmisega (spetsiifiline mõistmiskõneline raskus); (c) lugejad, kellel on probleeme nii dekodeerimise kui suulise

kõne mõistmisega (segatud lugemiskõne) (Westerveld & Gillon, 2008). Spetsiifilise mõistmisraskusega õpilaste dekodeerimise ja kirjaliku teksti mõistmise taseme vahel on lõhe: nende dekodeerimisoskused on küll head, kuid kirjaliku teksti mõistmine jääb alla eakohast normi (Cain & Oakhill, 2007c). Spetsiifilise mõistmisraskusega õpilasi uurides leidsid Megherbi jt (2006), et nende probleemid avaldusid lisaks loetu mõistmisele ka suulise kõne mõistmises. Probleemide algpõhjuseks peavad autorid ennekõike suulise kõne mõistmisprobleeme.

Tekstimõistmise uuringutes on välja selgitatud, et suulises kõnes mõjutavad kirjaliku teksti mõistmist kõige enam kolm valdkonda: (a) strukturealne kõne (*structural language*), kuhu kuuluvad semantika (sõnavara), morfoloogia ja süntaks; (b) metakeel (*metalinguistics*), kuhu kuuluvad häälikanalüüs (*phonological awareness*) ja metasemantika; (c) narratiivsed oskused (*narrative discourse*), kuhu kuuluvad suulise narratiivi loome ja mõistmine (Roth jt, 2002). Roth jt (1996) peavad metakeelt ning narratiivseid oskusi nimetatud kolmest valdkonnast olulisimateks. Häälikanalüüsi kui metakeele üht komponenti peetakse seotuks eelkõige dekodeerimise arenguga (de Jong & van der Leij, 2002; Roth jt, 2002). On leitud, et mida varem teadvustab laps kõnes olevaid häälikuid, seda kiiremini õpib ta selgeks häälik-tähe vastavuse ning seeläbi ka dekodeerimise (Kamhi & Catts, 2002). Suulise jutustuse struktuuri mõistmine võimaldab aga lastel paremini mõista ka kirjalikke jutustusi (Roth jt, 2002). On leitud, et koos dekodeerimise ja sõnavaraga hakkab varane suulise jutustuse mõistmise tase kirjaliku teksti mõistmise taset mõjutama peale esimest klassi (de Jong & van der Leij, 2002).

Pealkirjastamise seos teksti mõistmisega

Pealkiri kui teksti osa ning pealkirjastamine kui tegevus on omavahel seotud teksti mõistmise kaudu. Pealkiri hõlbustab tekstis otseselt mainimata info kohta järelduste tegemist (Zhang & Hoosain, 2001), pealkirjastamine aga näitab, kuidas tekstist on aru saadud (van den Broek jt, 2003). Mõistmaks pealkirjastamise olulisust on ennekõike vaja mõista pealkirja olulisust.

Pealkiri. Jutustava teksti pealkirjaks on tavaliselt kas lühike lause või fraas teksti alguses (Zhang & Hoosain, 2001). Van den Broeki jt (2003) sõnul on teadmise pealkirjast ning tema omadusest haarata teksti kõige olulisemat osa olemas juba algkoolilastel. Karlepi (1998) järgi on pealkiri temaatilise sõnavara, sissejuhatavate lausete ning valdkonna alaste eelteadmiste kõrval oluline komponent teksti makrostruktuuri tajumisel.

Õppetekstide puhul kasutatakse pealkirju põhiteemade ja nende ülesehituse välja toomiseks. See viib lugeja tähelepanu teksti struktuurile ning hõlbustab teksti mõistmist (Lorch, Lorch, Ritchey, McGovern & Coleman, 2001). Autorid on leidnud, et ka kogenud lugejatele valmistab pealkirjastamata ja organiseerimata teksti tajumine probleeme. Seevastu pealkirjastatud teksti puhul hakkab lugeja automaatselt seostama teksti teemasid omavahel ning tajub teksti paremini. Tekst ilma pealkirjata jääb liiga abstraktseks. Eelnevat kinnitab ka fakt, et pealkiri esitatuna teksti alguses on efektiivsem kui selle lõpus (Beishuizen, Asscher, Prinsen & Elshout-Mohr, 2003). Pealkiri on oluline ka narratiivi mõistmisel. Seda põhjusel, et pealkiri hõlbustab järeltuste tegemist info osas, mida tekstis otseselt mainitud ei ole. Tänu pealkirjale suudab teksti tajuja omavahel siduda kokku tekstis otseselt välja öeldud ning n-ö ridade vahele kirjutatud informatsiooni (Zhang & Hoosain, 2001).

Lorch jt (2001) kirjeldavad, kuidas pealkirjastatud ja pealkirjastamata tekstist kokkuvõtte tegemine annab tunnistust pealkirjade olulisusest teksti tajumisel. Esimesel juhul sisaldab tajuja poolt tehtud teksti kokkuvõtte rohkemaid tekstis sisaldunud teemasid kui teisel juhul. Kõige paremini illustreerib pealkirja olulisust autorite poolt kirjeldatud olukord, kus pealkirjas sisaldub ainult osa kogu tekstis esinenud infost. Sellisel juhul mainitakse teksti meenutades palju pealkirjas kajastatud infot, ülejäänud info aga jäetakse mainimata. Pealkiri pakub Caini (2003) järgi tuge ka teksti loomel. Lapsed, kellel esinevad loetu mõistmise raskused, loovad ka ise vähem sidusaid tekste. Teisisõnu, loetu mõistmise tase mõjutab ka tekstiloome taset. Autor on leidnud, et parim viis laste tekstiloomeoskuste parandamiseks on anda neile ette suunav pealkiri. Pealkirja abil on lihtsam teksti planeerida, teiselt poolt annab pealkiri ise osaliselt ette teksti raamistiku.

Pealkirja kui teksti ühe olulise osa tähenduse tajumine on mõistmisprobleemidega laste ja headest tekstimõistjate vahel samuti erinev. Kui enamik headest tekstimõistjatest määratleb pealkirjas sisalduvat infot õigesti (pealkiri ütleb, millest ja kellest on jutt), siis tekstimõistmisprobleemidega lastest teevad seda vähesed. Enamik mõistmisprobleemidega lastest määratleb pealkirja hoopis kui infot, mis ütleb, kas lugejale jutt meeldib või mitte (Cain, 1996; viidatud Cain & Oakhill, 2007c järgi).

Pealkirjastamine. Teksti pealkirjastamine tähendab teksti olulisima mõtte välja toomist (van den Broek jt, 2003; Williams jt, 1984). Olgugi, et pealtnäha primitiivne operatsioon, pole see siiski väga kerge. Peamõtte leidmine eeldab van den Broeki jt (2003) järgi kõigepealt teksti elementide vaheliste seoste mõistmist, teksti struktuuri tajumist ning lõpuks struktuuri kõige olulisema osa eristamist. Yuill ja Oakhill (1991; viidatud Cain &

Oakhill, 2007c järgi) leidsid, et valikuks antud peamõtetest oli õige leidmisel kõige rohkem probleeme just mõistmisprobleemidega lastel. Seega ei saa pealkirjade uurimist pidada sugugi vähetähtsaks ülesandeks: annab see ju võimaluse teha otsustusi loetud või kuulatud teksti mõistmise taseme kohta. Edukalt tabatud peamõte tähendab seda, et õpilane on võimeline loetud teksti taastama ning sellest ka õppima (Dole jt, 1991).

Tuginedes kõigele eelnevale võib väita, et oskus tekstile pealkirja panna on otseses seoses tekstist arusaamisega. Pealkirja võib samastada kas teksti makropropositsiooni ehk esimese astme mõttepredikaadiga või tegelase põhieesmärgiga (narratiivi puhul) (Kintsch & van Dijk, 1978; Williams jt, 1984; van den Broek jt, 2003). Nagu eelpool mainitud (van den Broek, 1989; Zhang & Hoosain, 2001), omavad narratiivis teistest suuremat olulisust tegelase põhieesmärk ning (õnnestunud) tegevuse tulemus. Antud narratiivi komponentide tajumine teistest olulisematena suureneb van den Broek jt (2003) sõnul vanuse kasvades. Seetõttu võib järeldada, et narratiivi komponentide omavaheliste suhete ning seeläbi ka peamõtte mõistmine ehk pealkirjastamise oskus areneb kogu kooliea.

Uurimus

Käesoleva töö eesmärk oli leida seoseid laste 1. ja 2. klassi suulise ja kirjaliku teksti mõistmise vahel. Uurimuses on püstitatud järgmised hüpoteesid:

1. Suulise jutustuse pealkirjastamine on seotud suulise jutustuse järeldamist nõudva info kohta esitatud küsimustele vastamise edukusega. Tuginedes eelpool mainitud autorite (van den Broek, 1989; Zimnjaja, 1989; viidatud Karlep, 2003 järgi; Zhang & Hoosain, 2001; van den Broek jt, 2003) seisukohtadele, eeldan, et jutustusele kõrgema taseme pealkirja pannud lapsed vastasid jutustuse järeldamist nõudva info kohta esitatud küsimustele edukamalt kui jutustusele madalama taseme pealkirja pannud või jutustuse pealkirjastamata jätnud lapsed.

2. Esimese klassi laste suulise jutustuse pealkirjastamine ja suulise jutustuse kohta esitatud küsimustele vastamine on nõrgalt seotud 1. klassi kirjaliku teksti kohta esitatud küsimustele vastamisega, tugevamad seosed on aga 2. klassi kirjaliku teksti kohta esitatud ülesannete lahendamisega. Eeldan seda, kuna tuginedes eelpool mainitud autorite (Hoover & Gough, 1990; Diakidoy jt, 2005) seisukohtadele on laste dekodeerimisraskused 1. klassis tõenäoliselt veel suured ning seetõttu jääb kirjaliku teksti mõistmine suulise teksti mõistmisele alla eeskätt lugemistehniliste raskuste tõttu. 2. klassis on laste dekodeerimisoskused tõenäoliselt paranenud ning seetõttu on suulise ja kirjaliku teksti mõistmise tase rohkem ühtlustunud.

Meetod

Valim

Uuringus osales kokku 150 eesti last, neist tüdrukuid 71 (47%) ja poisse 79 (53%). Lastega viidi teste läbi nii 1. kui 2. klassis. 1. klassis uuriti laste suulise ja kirjaliku kõne mõistmist, 2. klassis kirjaliku kõne mõistmist. Eri testides osalenud laste arv varieerub, täpsemad arvud nendes osalenud laste kohta antakse tulemuste osas. Kokku testiti lapsi 24 koolist üle Eesti. Osalenud koolid olid Aegviidu Põhikool, Esku-Kamari Kool, Kernu Põhikool, Kose Gümnaasium, Kostivere Põhikool, Kõrveküla Põhikool, Loo Keskkool, Lähte Gümnaasium, Mammaste Lasteaed-Algkool, Nõo Põhikool, Puhja Gümnaasium, Põltsamaa Ühisgümnaasium, Põlva Ühisgümnaasium, Raasiku Põhikool, Ruila Põhikool, Sadala Põhikool, Sillaotsa Põhikool, Torma Põhikool, Vaida Põhikool, Vara Põhikool, Viimsi Keskkool, Viiratsi Algkool, Võnnu Keskkool, Ülenurme Gümnaasium.

Mõõtvahendid

Suulise teksti mõistmise uurimiseks 1. klassis kasutati jutustavat teksti ning sellele vastavaid küsimusi (Lisa 1). Suulisele tekstile lisaks oli viiest värvilisest pildist koosnev pildiseeria. Nii tekstid kui pildiseeriad olid spetsiaalselt koostatud laste jutustamis- ja tekstimõistmisoskuste uurimiseks ning kajastasid üheepisoodilist narratiivi. Teksti kohta esitati 14 küsimust. Esimesed 10 küsimust tuginesid tekstis otseselt mainitud informatsioonile, 11.-13. küsimuse vastus eeldas järelduste tegemist, 14. küsimusena paluti lapsel jutuke pealkirjastada. Küsimuste vastused kodeeriti õige-vale põhimõttel. Iga õige vastuse eest sai laps ühe punkti, kokku oli võimalik saada 13 punkti. Pealkirjad jagati madalama ja kõrgema taseme pealkirjadeks. Koos jutustuse pealkirjastamata jätnud lastega tekkis seeläbi kolm lastegrupi: jutustuse pealkirjastamata jätnud lapsed, madalama ja kõrgema taseme pealkirja pannud lapsed.

Kirjaliku teksti mõistmise uurimiseks 1. klassis kasutati jutustavat teksti ning sellele vastavat kuut küsimust (Lisa 2). Esimesed kolm küsimust tuginesid tekstis otseselt mainitud informatsioonile, järgmisele kolmele küsimusele vastamine eeldas järelduste tegemist. Küsimuste vastused kodeeriti õige-vale põhimõttel. Iga õige vastuse eest sai laps ühe punkti, kokku oli võimalik saada kuus punkti. Vastuste kodeerimisel õigekirja- ega grammatikavigu arvesse ei võetud.

Kirjaliku teksti mõistmise uurimiseks 2. klassis kasutati jutustavat teksti ning sellele vastavaid eri tüüpi ülesandeid (vale väite mahatõmbamine, sõnatähenduste selgitamine oma sõnadega, osalause ühendamine, valikust õige väite leidmine) (Lisa 3). Ülesandeid oli kokku 14, millest esimesed 13 mõõtsid tekstis otseselt mainitud informatsiooni mõistmist ning viimane järeldamist vajava info mõistmist. Küsimuste vastused kodeeriti õige-vale põhimõttel. Iga õige vastus andis ühe punkti, kokku oli võimalik saada 14 punkti.

Protseduur

Suulise teksti mõistmine. Suulise teksti mõistmise uurimine 1. klassis viidi läbi koolis individuaalselt eraldi ruumis. Lapsi testiti 2008. aasta kevadel. Laste suulise jutustuse mõistmist testisid eripedagoogika üliõpilased, k.a käesoleva töö autor. Testija asetaski lapse ette lauale pildid ning jutustas nende alusel loo. Seejärel palus ta lapsel koostada samade piltide alusel oma jutuke (ümberjutustus), vastata jutukese kohta esitatud küsimustele ning pealkirjastada kuulatud ja seejärel ümberjutustatud tekst. Küsimustele vastamise ajal oli pildiseeria laua peal ning laps sai pilte vaadata. Laste jutustused ja vastused lindistati ning transkribeeriti.

Kirjaliku teksti mõistmine. Kirjaliku teksti mõistmise test 1. ja 2. klassis viidi läbi tervele klassile korraga. Mõlema testi läbiviijaks oli klassijuhataja. Laste testimine 1. klassis toimus 2008. aasta kevadel, 2. klassis 2009. aasta kevadel. Klassijuhataja jagas igale lapsele teksti lugemiseks ning kirjaliku töö, mis sisaldas teksti mõistmise ülesandeid. Kirjalik töö sisaldas lisaks lugemisülesannetele ka kirjutamise ülesandeid, neid aga käesolevalt ei analüüsita. Seejärel andis õpetaja töökorralduse jutustus läbi lugeda ning kirjalikult vastata selle kohta esitatud küsimustele (1. klassis) või lahendada ülesanded (2. klassis). Küsimustele vastamise/ülesannete lahendamise ajal oli jutuke laua peal ning laps sai soovi korral seda üle lugeda. Õpetaja juhendas lapsi enne tööle hakkamist, töö tegemise ajal ta lapsi enam ei abistanud. Kogu töö sooritamiseks oli lastel aega 45 minutit.

Andmete kodeerimise usaldusväärsus. 1. klassi suulise teksti kohta esitatud küsimustele vastamise tulemused kodeeriti topelt kahe kodeerija poolt 20% ($n = 30$) ulatuses. Hinnangute kokkulangevus tekstis otseselt mainitud info kohta esitatud küsimustele vastamise õigsuse osas oli hea, mida näitab kahe kodeerija hinnangute alusel arvutatud Coheni kappa 0,71 (Stemler, 2001). Hea oli ka järeldamist nõudva info kohta esitatud küsimuste vastuste õigsuse hindamise kokkulangevus (Coheni $\kappa = 0,70$).

Pealkirjade kategoriseerimise usaldusväarsuse kontrollimiseks kodeeriti 34% ($n = 51$) pealkirjadest kahe kodeerija poolt. Coheni kappa 0,94 näitab, et kahe kodeerija hinnangute kokkulangevus oli peaaegu täielik (Stemler, 2001).

Andmeanalüüs

Andmete analüüsimiseks kasutati kvantitatiivseid analüüsimeetodeid, mis jagunesid tunnuse- ja indiviidikeskseteks meetoditeks. Tunnusekesksetest meetoditest kasutati Spearmani korrelatsioonanalüüsi, Kruskal-Wallise ANOVAt, Mann-Whitney U-testi ning regressioonanalüüsi. Indiviidikeskse analüüsimeetodina kasutati konfiguraalset sagedusanalüüsi (CFA). Tunnuse- ja indiviidikesksed meetodid täiendasid teineteist.

Suulisele jutustusele pandud pealkirja taseme ja suulise teksti kohta esitatud küsimustele vastamise edukuse ning suulise ja kirjaliku teksti mõistmise edukuse seoseid 1. ja 2. klassis analüüsiti Spearmani korrelatsioonanalüüsiga. Suulise jutustuse pealkirjastamise tasemete alusel moodustatud laste rühmade 1. klassi suulise ja kirjaliku teksti kohta esitatud küsimustele vastamise erinevusi ning 2. klassi kirjaliku teksti kohta esitatud ülesannete lahendamise erinevusi analüüsiti Kruskal-Wallise ANOVAGA ning Mann-Whitney U-testiga. Selgitamaks, mil määral suulise teksti mõistmise tase 1. klassis võimaldab ennustada kirjaliku teksti mõistmise taset 1. ja 2. klassis, kasutati regressioonanalüüsi. Suulise jutustuse pealkirjastamise ning 1. ja 2. klassi suulise ja kirjaliku teksti mõistmise vaheliste indiviidikesksete seoste analüüsimiseks kasutati CFAd.

CFA aluseks on eeldus, et ühe pealtnäha homogeense grupi (nt tüdrukud) sees võib olla mitmeid alagruppe, kelle käitumine tervikgrupist erineb. Eelnevalt kirjeldatud tunnusekesksete analüüsimeetoditega aga ei pruugi nende olemasolu avalduda, kuna nimetatud meetodid võtavad analüüsi aluseks grupi keskmise, heites keskmisest erinevad tulemused kõrvale. Indiviidikeskne meetod aga vaatleb gruppe iseseisvate alagruppide kaupa ning võimaldab keskenduda indiviididele või indiviidide homogeensetele alarühmadele (von Eye, Bogat & Rhodes, 2006). Võttes vaatluse alla mitu tunnust/variaablit korraga, annab indiviidikeskne analüüsimeetod vaatluse all olevate laste tulemused tunnusekombinatsioonide kaupa. Seeläbi on võimalik vaadata, kas konkreetses valimis ilmes lastegruppe, kes vaatluse alla võetud tunnustes olid näiteks ühteviisi tugevad või nõrgad.

CFA läbiviimiseks kodeeriti suulise või kirjalike tekstide kohta esitatud küsimustele vastamise/ülesannete lahendamise tulemused keskmiste väärtuste alusel ümber „alla keskmise“ (1) ning „üle keskmise“ (2) tulemusteks. Pealkirjade osas säilisid kolm gruppi:

pealkirja panemata jätmine (1), madalama taseme pealkiri (2), kõrgema taseme pealkiri (3). Erinevaid variaableid (nt 1. klassi suulise jutustuse pealkirjastamine ja suulise jutustuse järeldamist nõudva info kohta esitatud küsimustele vastamine) koos analüüsides oli võimalik leida iga variaablite kombinatsiooni (nt madalama taseme pealkiri – suulise teksti järeldamist nõudva info kohta esitatud küsimustele vastamisel üle keskmise tulemus) vaadeldud ja oodatud sagedused. Sagedusi võrreldes leiti tüübid (kombinatsioonid, mis esinesid statistiliselt oluliselt sagedamini kui juhuslikult eeldatav) ning antitüübid (kombinatsioonid, mis ilmnesisid statistiliselt oluliselt harvem kui juhuslikult eeldatav). Käesolevas töös kasutati CFA läbiviimiseks paketti SLEIPNER 2.1 (Bergman & El-Khoury, 2002).

Tulemused

Suulise teksti kohta esitatud küsimustele vastamine

Peale suulise jutustuse kuulamist ja ümberjutustamist vastasid lapsed jutustuses otseselt mainitud ja järeldatava informatsiooni kohta esitatud küsimustele. Tekstis otseselt mainitud informatsiooni kohta esitatud küsimusi oli 10, järeldamist nõudva info kohta esitatud küsimusi oli kokku kolm. Otseselt mainitud info kohta esitatud küsimustele vastamise eest said lapsed keskmiselt 7,90 punkti, vastuste standardhälve oli 1,49. Teksti järeldamist nõudva info kohta esitatud küsimustele vastamise eest said lapsed keskmiselt 2,50 punkti, vastuste standardhälve oli 0,63. Iga üksikküsimuse õigete vastuste osakaal on toodud lisas 4. Esmalt kirjeldatakse teksti otseselt mainitud info kohta esitatud küsimustele vastamise edukust, seejärel järeldamist nõudva info kohta esitatud küsimustele vastamise edukust.

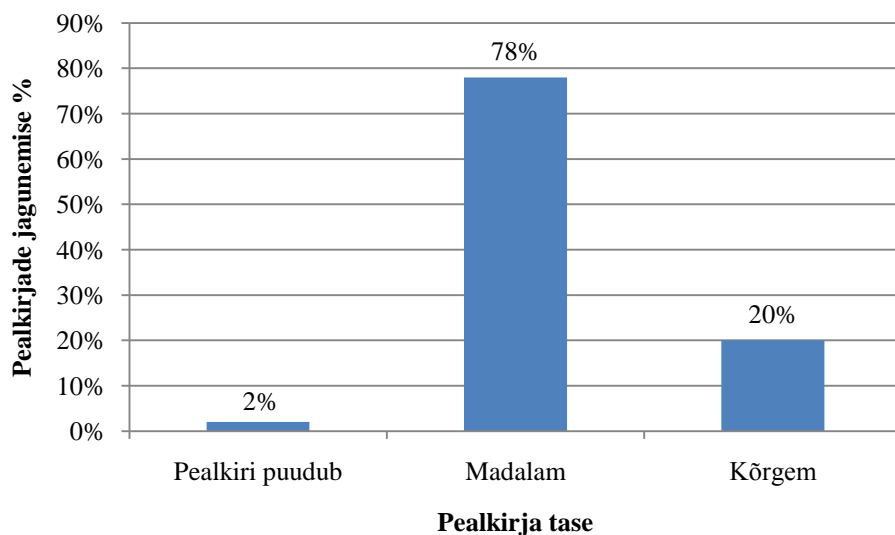
Kõikidest küsimustest lihtsaim oli küsimus „Mida otsustas koer teha?“, millele vastas õigesti 99% lastest. Kõige vähem õigeid vastuseid otsesele informatsioonile tuginevatest küsimustest said küsimused „Mida tüdruk tundis, kui pall vette kukkus?“ ning „Miks tüdruk ehmus, kui pall vette kukkus?“ (vastavalt 51% ja 58%). Nimetatud küsimused olid õigete vastuste protsendi alusel arvestatuna kõikidest küsimustest ka raskeimad. Eeldatav õige vastus küsimusele „Mida tüdruk tundis, kui pall vette kukkus?“ oli: *ehmus, hirmu*. Enamlevinud vigadeks nimetatud küsimustele vastamisel olid tüdruku mõtete sõnastamine (nt *Et mis nüüd teha; Tundis, et võib-olla see upub ära*) või ka liiga üldsõnalise emotsiooni nimetamine (nt *Halba*). Eeldatav õige vastus küsimusele „Miks tüdruk ehmus, kui pall vette kukkus?“ oli: *ta ei teadnud, kuidas palli kätte saada; ta kartis, et pall upub ära*. Küsimusele vastamisel olid enamlevinud vigadeks tüdruku hirmu kirjeldamine koera uppumise või palli kaugelemineku

suhtes (nt *Sellepärast, et ta kartis, et Muki upub sinna sügavasse vette ära; Ta kartis, et kui Muki läheb, siis Muki võib ära uppuda; Sest see pall läks liiga sügavale; Et pall põrkas sügavale vette*), koera tegevuse kirjeldamine (nt *Muki hakkas seda ära tooma; Muki sai palli kätte*) või ka üldise olukorra kirjeldamine (nt *Sellepärast, et tema ise ei oska ujuda, aga ta arvas, et Muki oskab, siis Muki läks ja tõi selle palli ära; Selleks, et tuul viis palli ära, siis ta hakkas ehmuma, et pall on nii tiigis*).

Järeldamist nõudva informatsiooni kohta esitatud küsimustest lihtsaim oli küsimus „Mis õnnetus selles loos juhtus?“, millele vastas õigesti 93% lastest. Vastava küsimusteliigi raskeim oli küsimus „Mida tüdruk sellest õnnetusest õppis?“, millele vastas õigesti 68% lastest. Eeldatav õige vastus küsimusele „Mida tüdruk sellest tegevusest õppis?“ oli: *Vee ääres ei tohi palli mängida, Muki oskab ujuda*. Suurem osa valesid vastuseid nimetatud küsimusele viitas, et laps ei olnud jutustuse sisu mõistnud (nt *Õppis ujuma; Selleks, et külmas vees ei või ujuda; Et harjutab ujuma*).

Suuliste tekstide pealkirjastamine

Suulise jutustuse kohta esitatud küsimustest viimasena paluti lapsel kuulnud jutustus pealkirjastada. Jutustusele pandud pealkirjad kategoriseeriti pealkirjade tasemetel alusel. Nagu eelpool mainitud, peetakse narratiivide kognitiivses käsitluses teistest olulisemateks episoodi komponentideks tegevuse eesmärgi ja õnnestunud tulemust (van den Broek, 1989; Zhang & Hoosain, 2001). Sellest tulenevalt jagati palli loole pandud pealkirjad madalama ja kõrgema taseme pealkirjadeks. Madalama taseme pealkirjad ($n = 117$) olid need, mis kajastasid episoodis toimunud tegevust või kirjeldasid tegevuse tausta (nt *Pall, koer ja tüdruk; Suvi mere ääres; Mari ja Muki ja tema toredad seiklused; Pall lendas vette*). Kõrgema taseme pealkirjad ($n = 30$) kajastasid tegevuse õnnestunud tulemust (nt *Muki toob palli veest ära; Koer tüdrukut aitamas*), aga ka hinnanguid tegelaste kohta (nt *Õnnelik tüdruk; Vapper koer*). Eraldi grupp moodustus lastest, kes jutustusele pealkirja ei pannud ($n = 3$). Joonisel 1 on näha pealkirjade protsentuaalset jagunemist madalama ja kõrgema taseme pealkirjade gruppidesse, lisaks grupp pealkiri puudub.



Joonis 1. Pealkirjade protsentuaalne jagunemine eri tasemetesse ($N = 150$).

Seosed suulise jutustuse pealkirjastamise ja jutustuse kohta esitatud küsimustele vastamise vahel

Lapsed grupeeriti vastavalt nende poolt suulisele jutustusele pandud pealkirjade tasemetele (pealkiri puudub, madalam, kõrgem). Saadud kolme gruppi võrreldi omavahel nii suulise jutustuse otseselt mainitud kui järeldamist nõudva info kohta esitatud küsimustele vastamise osas, eesmärgiga leida gruppidevahelisi küsimustele vastamise erinevusi.

Madalama ja kõrgema taseme pealkirja valinud ning pealkirja panemata jätnud laste keskmised tulemused tekstis otseselt mainitud ning järeldamist nõudva info kohta käivatele küsimustele vastamise osas koos vastuste standardhälvetega on toodud tabelis 1.

Tabel 1

1. klassi suulise teksti kohta esitatud eri liiki küsimustele vastamise tulemused

Pealkirjastamise tase	OI		JI	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Pealkiri puudub	6,67	0,58	1,67	0,58
Madalam	7,92	1,45	2,49	0,62
Kõrgem	7,97	1,47	2,67	0,60

Märkus. $N = 150$; OI – tekstis otseselt mainitud info kohta esitatud küsimustele vastamise tulemused; JI – järeldamist nõudva info kohta esitatud küsimustele vastamise tulemused; *M* – aritmeetiline keskmine; *SD* – standardhälve

Suulisele jutustusele kõrgema taseme pealkirja pannud laste keskmised küsimustele vastamise skoorid olid madalama taseme pealkirja pannud ning jutustuse pealkirjastamata jätnud lastest kõrgemad nii tekstis otseselt mainitud kui ka järeldamist nõudva info kohta esitatud küsimustele vastamise osas. Küsimusteliikide lõikes said aga kõige vähem punkte lapsed, kes jutustusele pealkirja panna ei osanud.

Spearmani korrelatsioonanalüüs viidi läbi suulisele tekstile pandud pealkirja taseme (pealkirja panemata jätmise, madalama või kõrgema taseme pealkirja panemine) ja teksti kohta esitatud erinevatele küsimusteliikidele vastamise edukuse vahel. Vastavad andmed on toodud tabelis 2. Korrelatsioonanalüüsist selgus nõrk, kuid statistiliselt oluline positiivne seos suulise jutustuse järeldatava info kohta esitatud küsimustele vastamise edukuse ja jutustusele pandud pealkirja taseme vahel. Taolist seost ei ilmnenud aga tekstis otseselt mainitud info kohta esitatud küsimustele vastamise edukuse ja pealkirjastamise taseme vahel.

Tabel 2

1. klassi suulise ning 1. ja 2. klassi kirjaliku teksti mõistmise vahelised korrelatsioonid

Variaablid	1.	2.	3.	4.	5.
1. Pealkirja tase ^a	—				
2. OI ^a	0,066	—			
3. JI ^a	0,185*	0,171*	—		
4. 1. klassi loetu mõistmine ^b	0,071	0,156	0,099	—	
5. 2. klassi loetu mõistmine ^c	0,369**	0,138	0,173*	0,281**	—

Märkus. $N^a = 150$; $N^b = 121$; $N^c = 130$; * $p < 0,05$; ** $p < 0,001$; OI – 1. klassi suulise teksti otseselt mainitud info kohta esitatud küsimustele vastamise edukus; JI – 1. klassi suulise teksti järeldamist nõudva info kohta esitatud küsimustele vastamise edukus

ANOVAga analüüsiti suulisele jutustusele pandud pealkirjade tasemete (pealkirja panemata jätmise, madalama või kõrgema taseme pealkirja panemine) alusel moodustatud lastegruppide vahelisi tekstis otseselt mainitud ning järeldatava info kohta esitatud küsimustele vastamise erinevusi. Rühmadevaheline otseselt mainitud info kohta esitatud küsimustele vastamise erinevus statistiliselt oluliseks ei osutunud ($\chi^2 = 3,095$; $p = 0,213$). Statistiliselt oluline erinevus rühmade vahel tuli aga välja järeldamist nõudva info kohta esitatud küsimustele vastamise osas ($\chi^2 = 7,554$; $p = 0,023$). Selgitamaks täpsemalt välja, missuguste lasterühmade vahel järeldamist nõudva info kohta esitatud küsimustele vastamise erinevus statistiliselt oluliseks osutus, viidi läbi paarikaupa U-test. Selgus, et suulise jutustuse järeldamist nõudva info kohta esitatud küsimustele vastamise edukus oli oluliselt erinev pealkirja mitte pannud laste ja jutustusele kõrgema taseme pealkirja pannud laste vahel ($U = 11,000$; $p = 0,010$) ning pealkirja mitte pannud laste ja jutustusele madalama taseme pealkirja pannud laste vahel ($U = 64,000$; $p = 0,034$). Statistiliselt ebaoluliseks osutus küsimustele vastamise erinevus madalamale ja kõrgemale tasemele vastava pealkirja pakkunud laste vahel ($U = 1463,000$; $p = 0,106$).

Konfiguraalse sagedusanalüüsi kasutamise eesmärk oli välja selgitada, kas lapsi, kes pakkusid jutustusele teatud taseme (madalam, kõrgem) pealkirja või jätsid jutustuse üldse pealkirjastamata ning vastasid jutustuse otseselt mainitud või järeldamist nõudva info kohta

esitatud küsimustele teatud tasemel (alla keskmise, üle keskmise), oli juhuslikust sagedusest rohkem või vähem. Statistiliselt olulisi tüüpe või antitüüpe suulisele jutustusele pandud pealkirja taseme ning suulise jutustuse kohta esitatud küsimustele vastamise edukuse vahel ei ilmnenud (kõikide kombinatsioonide $p > 0,05$). Küll aga ilmnis kolm statistiliselt mitteolulist tendentsi, mis siiski kirjeldavad jutustuse pealkirjastamise ja jutustuse järeldamist nõudva info kohta esitatud küsimustele vastamise seoseid. Esiteks, eeldatust mõnevõrra vähem oli lapsi, kes panid suulisele jutustusele kõrgema taseme pealkirja, kuid vastasid suulise jutustuse järeldamist nõudva informatsiooni kohta esitatud küsimustele keskmisest kehvemalt. Teiseks, eeldatust mõnevõrra rohkem oli lapsi, kes panid suulisele jutustusele kõrgema taseme pealkirja ning vastasid suulise jutustuse järeldamist nõudva informatsiooni kohta esitatud küsimustele üle keskmise. Kolmandaks, eeldatust mõnevõrra rohkem oli lapsi, kes jätsid jutustuse pealkirjastamata või panid jutustusele madalama taseme pealkirja ning vastasid suulise teksti kohta esitatud küsimustele keskmisest kehvemalt. Vastavad tulemused on esitatud lisas 5.

1. klassi suulise teksti mõistmise seosed 1. ja 2. klassi kirjaliku teksti mõistmisega

1. klassi suulisele tekstile madalama ja kõrgema taseme pealkirja pannud ning pealkirja panemata jätnud laste aritmeetilised keskmised ja standardhälbed kirjaliku teksti kohta esitatud küsimustele vastamise (1. klassis) ja ülesannete lahendamise (2. klassis) osas on toodud tabelis 3. 1. klassi kirjaliku teksti kohta esitatud küsimustele vastamise eest oli maksimaalselt võimalik saada kuus, 2. klassi kirjaliku teksti kohta esitatud ülesannete lahendamise eest 14 punkti.

Tabel 3

1. ja 2. klassi kirjaliku teksti kohta esitatud küsimustele vastamise/ülesannete lahendamise tulemused

Pealkirja tase	1. klassi kirjaliku teksti kohta esitatud küsimustele vastamise tulemused ^a		2. klassi kirjaliku teksti kohta esitatud ülesannete lahendamise tulemused ^b	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Pealkiri puudub	4,33	0,58	7,33	0,58
Madalam	3,21	2,02	8,02	2,21
Kõrgem	3,17	2,17	9,93	1,98

Märkus. $N^a = 121$; $N^b = 130$; *M* – aritmeetiline keskmine; *SD* – standardhälve

Kõige edukamalt vastasid 1. klassi kirjaliku teksti kohta esitatud küsimustele lapsed, kes suulisele tekstile pealkirja ei pannud. Keskmiselt kõige vähem punkte said aga 1. klassi kirjaliku teksti kohta esitatud küsimustele vastamise eest suulisele jutustusele kõrgema taseme

pealkirja pannud lapsed. Kõige edukamad 2. klassi kirjaliku teksti kohta esitatud ülesannete lahendamises olid 1. klassis suulisele jutustusele kõrgema taseme pealkirja pannud lapsed. Kõige vähem said 2. klassi kirjaliku teksti ülesannete lahendamise eest punkte lapsed, kes 1. klassis suulisele jutustusele pealkirja ei pannud.

1. klassi suulise teksti pealkirjastamise ja küsimustele vastamise ning kirjaliku teksti küsimustele vastamise (1. klassis) ja ülesannete lahendamise (2. klassis) edukuse vahel viidi läbi Spearmani korrelatsioonanalüüs (vt tabel 2). Andmetest selgub, et 1. klassi loetu mõistmise tase ei korreleerunud statistiliselt oluliselt 1. klassi suulise teksti mõistmist mõõtvate ülesannete (jutustuse pealkirjastamine, jutustuse kohta esitatud eriliigilistele küsimustele vastamine) tulemustega. 1. klassi suulise ja kirjaliku teksti mõistmisega korreleerus aga statistiliselt oluliselt 2. klassi kirjaliku teksti mõistmine. Keskmise tugevusega positiivne korrelatsioon ilmnas 1. klassi suulisele jutustusele pandud pealkirja taseme ja 2. klassi loetu mõistmise vahel. Nõrgad, kuid statistiliselt olulised korrelatsioonid avaldusid ka 1. klassi suulise teksti järeldamist nõudva info kohta esitatud küsimustele vastamise ja 2. klassi loetu mõistmise vahel ning 1. ja 2. klassi loetu mõistmise vahel.

Eesmärgiga välja selgitada 1. klassi suulise jutustuse pealkirjastamise taseme alusel moodustatud laste rühmade 1. ja 2. klassi kirjalike tekstide mõistmise erinevused, võrreldi laste grappe kirjaliku teksti kohta esitatud küsimustele vastamise (1. klassis) ja ülesannete lahendamise (2. klassis) osas ANOVAGA. Analüüsist selgus, et gruppidevaheline 1. klassi kirjaliku teksti kohta esitatud küsimustele vastamise erinevus oli statistiliselt ebaoluline ($\chi^2 = 0,890$; $p = 0,641$). Statistiliselt oluline oli aga gruppidevaheline 2. klassi kirjaliku teksti kohta esitatud ülesannete lahendamise erinevus ($\chi^2 = 17,610$; $p < 0,001$). Mann-Whitney paarikaupa U-testiga selgus, et 2. klassi kirjaliku teksti kohta esitatud ülesannete lahendamise edukus osutus oluliselt erinevaks 1. klassi suulisele jutustusele pealkirja mitte pannud laste ja kõrgema taseme pealkirja pannud laste vahel ($U = 6,500$; $p = 0,017$) ning madalama ja kõrgema taseme pealkirja pannud laste vahel ($U = 676,500$; $p < 0,001$). Statistiliselt ebaoluliseks osutus küsimustele vastamise erinevus pealkirja mitte pannud laste ja madalama taseme pealkirja pannud laste vahel ($U = 106,500$; $p = 0,388$).

Regressioonanalüüsi kasutati nii 1. kui 2. klassi loetu mõistmise ennustamiseks. Esimesel juhul oli sõltuvaks tunnuseks 1. klassi loetu mõistmine ning sõltumatuteks tunnusteks 1. klassi suulise teksti otsese ja järeldamist nõudva info kohta esitatud küsimustele vastamise edukus ning suulisele tekstile pandud pealkirja tase. Teisel juhul oli sõltuvaks tunnuseks 2. klassi loetu mõistmine ning sõltumatuteks tunnusteks 1. klassi suulise teksti

otsese ja järeldamist nõudva info kohta esitatud küsimustele vastamise edukus, suulisele tekstile pandud pealkirja tase ning 1. klassi loetu mõistmine. Regressioonanalüüsi tulemused on toodud tabelis 4. Regressioonimudel 1. klassi suulise ja kirjaliku teksti mõistmise vahel statistiliselt oluliseks ei osutunud ($R^2 = 0,039$; $p = 0,199$). Regressioonimudel 1. klassi suulise ja kirjaliku ning 2. klassi kirjaliku teksti mõistmise vahel osutus aga statistiliselt oluliseks ($p < 0,001$), kirjeldades ligi 24% valimist ($R^2 = 0,235$). 2. klassi kirjaliku teksti mõistmist ennustas statistiliselt oluliselt 1. klassi suulisele jutustusele pandud pealkirja tase ning 1. klassi kirjaliku teksti mõistmise tase. 1. klassi suulise jutustuse otseselt mainitud või järeldamist nõudva info kohta esitatud küsimustele vastamise tase 2. klassi loetu mõistmise edukust ei ennustanud.

Tabel 4

Regressioonanalüüsi tulemused. Sõltuvateks muutujateks on 1. ja 2. klassi loetu mõistmine.

Ennustavad variaablid	1. klassi loetu mõistmine ^a			2. klassi loetu mõistmine ^b		
	β	t	p	β	t	p
Pealkirja tase	0,056	0,606	0,546	0,353	4,066	< 0,001
OI	0,138	1,512	0,133	0,042	0,483	0,630
JI	0,102	1,103	0,272	0,081	0,926	0,357
1. klassi loetu mõistmine	—	—	—	0,275	3,175	0,002

Märkus. $N = 121$; ^a $R^2 = 0,039$; ^b $R^2 = 0,235$; β on oluline kui $p < 0,05$; OI – 1. klassi suulise teksti otseselt mainitud info kohta esitatud küsimustele vastamise edukus; JI – 1. klassi suulise teksti järeldamist nõudva info kohta esitatud küsimustele vastamise edukus

Konfiguraalse sagedusanalüüsi kasutamise eesmärk oli leida individikeskseid seoseid 1. klassi suulise ja 1. ning 2. klassi kirjaliku teksti mõistmise vahel. Kirjaliku teksti kohta esitatud küsimustele vastamist (1. klassis) ja ülesannete lahendamist (2. klassis) analüüsiti koos nii 1. klassi suulise teksti pealkirjastamise kui suulise teksti kohta esitatud eriliigilistele küsimustele vastamisega. Statistiliselt olulisi tüüpe või antitüüpe 1. klassi suulise teksti mõistmise taseme (pealkirjastamine, teksti kohta esitatud eriliigilistele küsimustele vastamine) ja 1. klassi kirjaliku teksti kohta esitatud küsimustele vastamise edukuse vahel ei leidunud (kõikide kombinatsioonide $p > 0,05$). Suulise jutustuse pealkirjastamise taseme ja 2. klassi kirjaliku teksti kohta esitatud ülesannete lahendamise edukuse vahel läbi viidud analüüsi tulemused on toodud tabelis 5. Analüüs näitas, et lapsi, kes panid 1. klassis suulisele jutustusele kõrgema taseme pealkirja ning lahendasid 2. klassi kirjaliku teksti kohta esitatud ülesandeid alla keskmise, oli eeldatust oluliselt vähem ($p < 0,05$). Selgus ka, et valimis oli eeldatust mõnevõrra rohkem lapsi, kes panid 1. klassis suulisele jutustusele kõrgema taseme pealkirja ning lahendasid 2. klassi kirjaliku teksti kohta esitatud ülesandeid üle keskmise ($p = 0,089$).

Tabel 5

Konfiguraalse sagedusanalüüsi tulemused: 1. klassi suulisele jutustusele pandud pealkirja tase ja 2. klassi kirjaliku teksti kohta esitatud ülesannete lahendamise edukus

Pealkirja tase	2. klassi kirjaliku teksti kohta esitatud ülesannete lahendamise edukus	f_o	f_e	p
Pealkiri puudub	AK	3	1,50	1,000
Madal	AK	57	50,00	0,727
Kõrge	AK	5	13,50	0,034
Pealkiri puudub	ÜK	0	1,50	1,000
Madal	ÜK	43	50,00	0,720
Kõrge	ÜK	22	13,50	0,089

Märkus. $N = 130$; AK – alla keskmise; ÜK – üle keskmise; f_o – vaadeldud sagedus; f_e – oodatud sagedus. Antitüüp on esitatud kursiivis. Tulemused on olulised p tasemel $< 0,05$.

Statistiliselt olulisi tüüpe või antitüüpe 1. klassi suulise jutustuse kohta esitatud eriliigilistele küsimustele vastamise ja 2. klassi kirjaliku teksti kohta esitatud ülesannete lahendamise edukuse vahel ei ilmnenud (kõikide kombinatsioonide $p > 0,05$). Eeldatust mõnevõrra rohkem oli valimis selliseid lapsi, kes olid keskmisest edukamad nii 1. klassi suulise jutustuse järeldamist nõudva info kohta esitatud küsimustele vastamises kui 2. klassi kirjaliku teksti kohta esitatud ülesannete lahendamises. Eeldatust mõnevõrra rohkem oli ka selliseid lapsi, kes olid keskmisest vähem edukad nii 1. klassi suulise jutustuse järeldamist nõudva info kohta esitatud küsimustele vastamises kui 2. klassi kirjaliku teksti kohta esitatud ülesannete lahendamises. Kummagi kombinatsiooni esinemissagedus ei erinenud oodatud sagedusest siiski statistiliselt olulisel määral (vt lisa 6).

Arutelu

Käesoleva töö teemaks olid seosed laste suulise ja kirjaliku teksti mõistmise vahel 1. ja 2. klassis. On teada, et laste varane suulise kõne mõistmise tase hakkab mõjutama ka hilisemat kirjaliku teksti mõistmistaset. Siiski on suulise ja kirjaliku teksti mõistmise seoste alaseid uuringuid tehtud veel suhteliselt vähe. Töö eesmärgiks oli leida seoseid suulise ja kirjaliku teksti mõistmise vahel 1. ja 2. klassis. Selleks kasutati 150 lapse 1. klassi suulise ning 1. ja 2. klassi kirjaliku teksti mõistmise kohta kogutud andmeid. Suulise teksti mõistmist uuriti teksti kohta esitatud küsimustele vastamise ning teksti pealkirjastamise alusel, kirjaliku teksti mõistmist 1. klassis teksti kohta esitatud küsimustele vastamise ning 2. klassis ülesannete lahendamise alusel. Tulemused kinnitavad, et suulise ja kirjaliku teksti mõistmise vahel 1. klassis tugevaid seoseid veel pole. Tugevamad seosed avalduvad 1. klassi suulise ja 2. klassi kirjaliku teksti mõistmise vahel.

Laste kohta kogutud andmeid analüüsiti lisaks tunnusekesksetele meetoditele (Spearmani korrelatsioonanalüüs, regressioonanalüüs, Kruskal-Wallise ANOVA, Mann-Whitney U-test) ka indiidikeskse meetodiga (konfiguraalne sagedusanalüüs). Viimase abil oli võimalik täpsustada tunnusekesksete analüüsimeetoditega saadud tulemusi.

Uurimuse esimene hüpotees oli, et suulise jutustuse pealkirjastamine on seotud jutustuse järeldamist nõudva info kohta esitatud küsimustele vastastamise edukusega. Hüpotees püstitati eeldusel, et suulisele jutustusele pandud pealkirjade sisu viitab erinevale tekstimõistmise tasemele. Antud hüpotees tugines teoreetilisel seisukohal, et teksti pealkirjastamine tähendab teksti olulisima mõtte väljatoomist ning et pealkirjas kajastatud jutustuse komponent määrab tekstimõistmise taseme (Williams jt, 1984; Zhang & Hoosain, 2001; van den Broek jt, 2003; van den Broek, 1989). Seega võis eeldada, et laste poolt lõpptulemusele viitavad tekstile pandud pealkirjad peegeldasid väga head tekstimõistmise taset ning neid võis lugeda kõrgema taseme pealkirjadeks. Jutustuses toimuvale või selle taustale viitavad pealkirjad peegeldasid aga madalamat teksti mõistmise taset ning neid võis lugeda madalama taseme pealkirjadeks. Lapsed aga, kes suulist teksti ei pealkirjastanud, ei saanud ka aru selle peamõttest. Hüpotees suulise teksti pealkirjastamise taseme ja teksti järeldamist nõudva info kohta esitatud küsimustele vastamise edukuse seotusest leidis kinnitust. Nimelt, suulisele jutustusele kõrgema taseme pealkirja pannud lapsed said teksti järeldamist nõudva info kohta esitatud küsimustele vastamise eest rohkem punkte kui jutustuse pealkirjastamata jätnud või jutustusele madalama taseme pealkirja pannud lapsed. Tekstile pealkirja pannud lapsed vastasid aga teksti pealkirjastamata jätnud lastest suulise jutustuse järeldamist nõudva info kohta esitatud küsimustele oluliselt edukamalt. Ilmnes ka seos tekstile pandud pealkirja taseme ja teksti järeldamist nõudva info kohta esitatud küsimustele vastamise edukuse vahel.

Suulisele tekstile kõrgema taseme pealkirja pannud laste suurem edukus jutustusele madalama taseme pealkirja pannud või jutustuse pealkirjastamata jätnud lastest teksti järeldamist nõudva info kohta esitatud küsimustele vastamises ühtib kirjanduses kajastatuga, mille kohaselt teksti makrostrateegia loomist saab nimetada teksti lõpptulemuse väljatoomiseks (van Dijk & Kintsch, 1983) ning makrostrateegia loomine viitab teksti peamõtte mõistmisele (Kintsch, 1998). Kõrgema taseme pealkirjade alla kuulusid ka pealkirjad, mis kajastasid hinnanguid peategelasele või tema tegevusele (nt *Õnnelik tüdruk, Vapper koer*). Taolised pealkirjad kui tegelase põhieesmärgile või tegevuse tulemusele hinnangu andmised peegeldavad narratiivi mõistmise teooria valguses (van den Broek jt,

2003; van den Broek, 1989; Zhang & Hoosain, 2001) väga head teksti mõistmise taset. Saadud tulemus ühtib ka Eestis selles valdkonnas tehtud varasema uuringuga (Karm, 2008).

Käesoleva uuringu teine hüpotees oli, et 1. klassi suulise jutustuse pealkirjastamine ja teksti kohta esitatud küsimustele vastamine on nõrgalt seotud 1. klassi kirjaliku teksti kohta esitatud küsimustele vastamisega, tugevamad seosed on aga 2. klassi kirjaliku teksti kohta esitatud ülesannete lahendamisega. Hüpoteesi püstitamisel oli mitu põhjendust. Esiteks, kirjaliku teksti mõistmisel mängivad olulist rolli suulise teksti mõistmine ja dekodeerimine. Kummagi komponendi tase mõjutab kirjaliku teksti mõistmise taset (Hoover & Gough, 1990). Teiseks, enne dekodeerimise automaatseks muutumist on laste kirjaliku teksti mõistmise tase suulise teksti mõistmise tasemest oluliselt kehvem. Selle põhjuseks on dekodeerimisele kuluv suur lühimälu maht, mistõttu ei jää lapsel enam lühimälu ressursi teksti mõistmiseks vajalike protsesside läbiviimiseks (Oakhill & Cain, 2004). Kui dekodeerimine on aga automatiseerunud, on laste suulise ja kirjaliku teksti mõistmine oluliselt rohkem ühtlustunud (Hoover & Gough, 1990; Gernsbacher, 1990). Tulenevalt lugemiskeskuste vähenemisest hakkavad laste suulise ja kirjaliku kõne mõistmise tasemed oluliselt ühtlustuma peale 2. klassi (Diakidoy jt, 2005).

Uuringu tulemused kinnitasid hüpoteesi, et 1. klassi suulise teksti mõistmine on vähe seotud 1. klassi kirjaliku teksti mõistmisega, olulised seosed avalduvad aga 2. klassi kirjaliku teksti mõistmisega. Nimelt leiti, et seost suulise ja kirjaliku teksti mõistmise vahel 1. klassis ei olnud: kirjaliku teksti kohta esitatud küsimustele vastamise edukus ei langenud kokku suulisele tekstile pandud pealkirja tasemega. Ka ei võimaldanud 1. klassi suulise teksti mõistmise tase ennustada kirjaliku teksti mõistmist samas klassis. Saadud tulemus ühtib varemkirjeldatud teoreetilise seisukohaga (Hoover & Gough, 1990; Diakidoy jt, 2005), mille alusel suulise ja kirjaliku teksti mõistmise seosed esimeses klassis on veel nõrgad. Nimetatud seose nõrkust peavad uurijad seotuks laste lugemistehniliste raskustega. Võib eeldada, et ka antud uuringus olid laste suulise ja kirjaliku tekstimõistmise tasemete erinevused 1. klassis tingitud laste dekodeerimiskeskustest. Küll aga leiti oluline seos 1. klassi suulise ja 2. klassi kirjaliku teksti mõistmise edukuse vahel. Ilmnes ka, et 1. klassi suulise teksti mõistmise taseme alusel oli võimalik ennustada 2. klassi kirjaliku teksti mõistmise edukust. Indiviidikeskse analüüsiga avaldus oluline seos 1. klassi suulise jutustuse pealkirjastamise taseme ja 2. klassi kirjaliku teksti kohta esitatud ülesannete lahendamise edukuse vahel: oodatust oluliselt vähem oli valimis lapsi, kelle 1. klassi suulise teksti pealkirjastamine peegeldas head teksti mõistmise taset (kõrgema taseme pealkiri), kuid kes 2. klassi kirjaliku

teksti kohta esitatud ülesannete lahendamises olid nõrgad. Suulise ja kirjaliku teksti mõistmise seoste tugevnemine laste vanuse kasvades on leidnud kinnitust ka varem (Hoover & Gough, 1990; Diakidoy jt, 2005; de Jong & van der Leij, 2002). Nimetatud autorid peavad suulise ja kirjaliku teksti mõistmise seose tugevamaks muutumise põhjuseks laste lugemiskeskuste vähenemist. Mida ladusamalt laps loeb, seda rohkem suudab ta keskenduda loetu mõistmisele (Oakhill & Cain, 2004; Curtis, 1980). Võib arvata, et ka käesolevas uuringus olid laste 1. ja 2. klassi suulise ja kirjaliku teksti mõistmise vahelised olulised seosed tingitud just dekodeerimiskeskuste vähenemisest 2. klassis. Siiski ei saa eeldada, et 2. klassis on laste lugemiskeskused juba täielikult ületatud. Sellest annavad tunnistust ka statistiliselt olulised, kuid siiski nõrgad korrelatsioonid 1. klassi suulise ja 2. klassi kirjaliku teksti mõistmise vahel. Nagu leidsid ka Diakidoy jt (2005), siis laste suulise ja kirjaliku teksti mõistmise tasemed hakkavad 2. klassis küll ühtlustuma, kuid täielikult kaovad erinevused alles põhikooli viimastes klassides.

Mõneti üllatavalt avaldus 1. klassi suulise ja 2. klassi kirjaliku teksti mõistmise vahelisi seoseid uurides 1. klassi suulise teksti pealkirjastamise taseme tugev seotus 2. klassi kirjaliku teksti kohta esitatud ülesannete lahendamise edukusega. Nimelt ilmnis 1. klassi suulise teksti mõistmist mõõtvatest ülesannetest just pealkirjastamisel kõige tugevam korrelatsioon 2. klassi kirjaliku teksti kohta esitatud ülesannete lahendamise edukusega. 2. klassi kirjaliku teksti mõistmise taseme ennustamisel oli 1. klassi suulise teksti mõistmise taset peegeldavatest ülesannetest (teksti otsese ja järeldamist nõudva info kohta esitatud küsimustele vastamine ja teksti pealkirjastamine) oluline ainult pealkirjastamine. Statistiliselt oluline kombinatsioon konfiguraaalses sagedusanalüüsis avaldus samuti ainult 1. klassi suulise teksti pealkirjastamise taseme ning 2. klassi kirjaliku teksti kohta esitatud ülesannete lahendamise edukuse vahel. Nimetatud tulemused näitavad, et pealkirjastamine on üks võimalus teksti mõistmise taseme määramisel. Pealkirjastamise sobivusele teksti mõistmise taseme määramisel viitab hästi see, et suulisele jutustusele madalama ja kõrgema taseme pealkirja pannud ning jutustuse pealkirjastamata jätnud laste gruppide erinevused küsimustele vastamises/ülesannete lahendamises avaldusid 2. klassis veel tugevamini kui 1. klassis. Nimelt olid 1. klassi suulise jutustuse järeldamist nõudva info kohta esitatud küsimustele vastamises jutustuse pealkirjastamata jätnud lastest oluliselt edukamad jutustuse pealkirjastanud (madalama või kõrgema taseme pealkirja pannud) lapsed. 2. klassi kirjaliku teksti kohta esitatud ülesandeid lahendasid teistest aga oluliselt edukamalt ainult suulisele tekstile kõrgema taseme pealkirja pannud lapsed. Suulisele jutustusele madalama taseme

pealkirja pannud või pealkirja panemata jätnud laste vahel 2. klassi kirjaliku teksti ülesannete lahendamises olulist erinevust ei olnud. Toodud tulemus näitab, et laste jaotamine tasemerühmadesse nende poolt tekstile pandud pealkirjade tasemetel alusel ei ole juhuslik ning peegeldab oluliselt teksti mõistmise taset ka hilisemates klassides.

Oleks siiski ennatlik väita, et jutustusele pandud pealkirjade tase jutustuse mõistmise taset paremini näitab kui jutustuse kohta esitatud küsimustele vastamine. Nimelt sõltuvad jutustusele pandud pealkirjade tasemed otseselt jutustusest endast. Nagu eelnevalt märgitud, siis pealkirjade tasemerühmadesse jagamine toimub pealkirjas kajastatud jutustuse komponendi alusel. Mõne komponendi toomine jutustuse pealkirjaks sõltub aga sellest, kas ja kui tugeva värvinguga on viimast tekstis mainitud. Varasemalt läbi viidud uuringus (Karm, 2008) leiti, et kahest jutustusest ainult ühele panid lapsed selliseid madalama taseme pealkirju, mis viitasid jutustuses toimunud sündmuse algusele. Põhjus seisnes arvatavasti ühes jutustuses vastavale teksti komponendile antud väheses emotsionaalses värvingus, mistõttu lapsed seda komponenti oma pealkirjades ei kajastanud. Seetõttu olid enamik antud jutustusele pandud pealkirjadest kõrgema taseme pealkirjad (viitasid jutustuse lõpptulemusele/hinnangutele). Ometigi oli kahe jutustuse kohta esitatud küsimustele vastamise edukus oluliselt erinev ainult selle jutustuse puhul, millele pandud madalama taseme pealkirjadest osa kajastas ka jutustuses toimunud sündmuse algust. Seega võib öelda, et teksti mõistmise taseme hindamisel on ühtemoodi olulised nii tekst ise kui selle kohta esitatud küsimused.

Käesoleva uuringu puuduseks olid 1. ja 2. klassi kirjalike tekstide mõistmise uurimiseks kasutatud erinevat tüüpi ülesanded, mis võisid mõõta mõneti erinevaid oskusi. Ka võis tulemusi mõjutada vaid ühe teksti kasutamise kirjaliku teksti mõistmise uurimiseks mõlemas klassis. Puudusena saab välja tuua ka selle, et dekodeerimisoskuseid lastel ei uuritud. Seetõttu võib vaid eeldada, et suulise ja kirjaliku teksti mõistmise erinevus 1. klassis oli tingitud laste lugemistehnilistest raskustest ning viimaste vähenemise tõttu oli ka loetu mõistmine 2. klassis oluliselt tugevamini seotud suulise jutustuse mõistmisega 1. klassis. Probleemiks oli ka valimi suhteliselt väike maht, mistõttu konfiguratsioonil sagedusanalüüsil saadi vähe statistiliselt olulisi tulemusi. Edaspidistes uuringutes tuleks suurendada valimi mahtu, kirjaliku teksti mõistmist erinevates klassides tuleks uurida igas klassis mitme teksti ja nende kohta käivate sarnaste ülesannetega, eelnevalt peaks mõõtma ka laste dekodeerimisoskusi.

Käesoleva uurimuse tulemused näitavad, et 1. klassi suulise ja kirjaliku teksti mõistmine ei ole veel tugevalt seotud. Oletatavasti on paljude 1. klassi laste lugemistehnilised raskused veel suured ning seetõttu ei mõista nad kirjalikku teksti samaväärselt kui suulist. Küll on aga seotud 1. klassi suulise ja 2. klassi kirjaliku teksti mõistmine. Tulemused näitavad ka seda, et jutustuse pealkirjastamine on üks võimalus teksti mõistmise taseme määramiseks. Saadud tulemused on olulised, kuna näitavad seost laste suulise ja kirjaliku teksti mõistmise vahel vanuse kasvades. Suulise kõne mõistmistaseme hindamine on üheks võimaluseks laste hilisemate võimalike lugemiskeskuste väljaselgitamisel. Suulise kõne mõistmise arendamine aga võimaldab ennetada laste lugemiskeskuste teket. Käesolev töö kinnitab ka pealkirjastamise olulisust ühe teksti mõistmist mõõtvana meetodina. Teksti kohta küsimustele vastamise, ümberjutustamise või kokkuvõtte tegemise kõrval on ka teksti pealkirjastamine heaks võimaluseks teksti mõistmise taseme uurimisel. Antud töö tulemused on olulised alushariduse ning algklasside pedagoogidele ja logopeedidele, kuna pööravad tähelepanu uurimismeetodi olulisusele laste kõne arengu hindamisel ning kirjeldavad suulise ja kirjaliku kõne mõistmise seotust.

Kasutatud kirjandus

- Beishuizen, J., Asscher, J., Prinsen, F., & Elshout-Mohr, M. (2003). Presence and place of main ideas and examples in study texts. *British Journal of Educational Psychology*, 73, 291-316.
- Bergman, L. R. & El-Khoury, B. M. (2002). *SLEIPNER – A statistical package for pattern-oriented analyses (Version 2.1)*. Stockholm: Stockholm University, Sweden, Department of Psychology.
- Caillies, S., Denhière, G., & Kintsch, W. (2002). The effect of prior knowledge on understanding from text: Evidence from primed recognition. *European Journal of Educational Psychology*, 14, 267-286.
- Cain, K. (2003). Text comprehension and its relation to coherence and cohesion in children's fictional narratives. *British Journal of Developmental Psychology*, 21, 335-351.
- Cain, K. & Oakhill, J. (2007a). Preface. In Cain, K. & Oakhill, J. (Eds.), *Children's comprehension problems in oral and written language: A cognitive perspective* (pp. xi-xv). New York: The Guilford Press.
- Cain, K. & Oakhill, J. (2007b). Comprehension processes and impairments in typically developing children. In Cain, K. & Oakhill, J. (Eds.), *Children's comprehension problems in oral and written language: A cognitive perspective* (pp. 1-75). New York: The Guilford Press.
- Cain, K. & Oakhill, J. (2007c). Reading comprehension difficulties: Correlates, causes and consequences. In Cain, K. & Oakhill, J. (Eds.), *Children's comprehension problems in oral and written language: A cognitive perspective* (pp. 41-75). New York: The Guilford Press.
- Cain, K. & Oakhill, J. (2007d). Cognitive bases of children's language comprehension difficulties: Where do we go from here? In Cain, K. & Oakhill, J. (Eds.), *Children's comprehension problems in oral and written language: A cognitive perspective* (pp. 283-295). New York: The Guilford Press.
- Cain, K., Oakhill, J., & Bryant, P. (2004). Children's reading comprehension ability: concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of Educational Psychology*, 96, 31-42.
- Curtis, M. E. (1980). Development of components of reading skill. *Journal of Educational Psychology*, 72, 656-669.

- de Jong, P. F. & van der Leij, A. (2002). Effects of phonological abilities and linguistic comprehension on the development of reading. *Scientific Studies of Reading*, 6, 51-77.
- Diakidoy, I. N., Stylianou, P., Karefillidou, C., & Papageorgiou, P. (2005). The relationship between listening and reading comprehension of different types of text at increasing grade levels. *Reading Psychology*, 26, 55-80.
- Dole, J. A., Duffy, G. G., Roehler, L. R., & Pearson, P. D. (1991). Moving from the old to the new: Research on reading comprehension instruction. *Review of Educational Research*, 61, 239-264.
- Erelt, T. (Toim.). (1999). *Eesti keele sõnaraamat: ÕS*. Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus.
- Ferreira, F. & Anes, M. (1994). Why study spoken language? In Gernsbacher, M. A. (Ed.), *Handbook of psycholinguistics* (pp. 33-56). California: Academic Press.
- Garton, A. & Pratt, C. (1998). *Learning to be literate: the development of spoken and written language*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Gernsbacher, M. A., Varner, K. R., & Faust, M. E. (1990). Investigating differences in general comprehension skill. *Journal of experimental psychology: Learning, memory and cognition*, 16, 430-445.
- Graesser, A. C., Singer, M., & Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, 101, 371-395.
- Hoover, W. A. & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2, 127-160.
- Kamhi, A. G. & Catts, H. W. (2002). The language basis on reading: Implications for classification and treatment of children with reading disabilities. In Butler, K. G. & Silliman, E. (Eds), *Speaking, reading and writing in children with language learning disabilities* (pp. 45-72). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Karlep, K. (1998). *Psühholingvistika ja emakeeleõpetus*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Karlep, K. (1999). *Emakeele abiõpe I*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Karlep, K. (2003). *Kõnearendus. Emakeele abiõpe II*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Karm, S. (2008). *Pildiseeria toel esitatud jutustava teksti pealkirjastamine*. Bakalaureusetöö. Tartu Ülikool, haridusteaduskond.
- Kinnunen, R., Vauras, M., & Niemi, P. (1998). Comprehension monitoring in beginning readers. *Scientific Studies of Reading*, 2, 353-375.
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. *Psychological Review*, 95, 163-182.

- Kintsch, W. (1998). *Comprehension. A paradigm for cognition*. New York: Cambridge University Press.
- Kintsch, W. & van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363-394.
- Lorch, R. F., Jr., Lorch, E. P., Ritchey, K., McGovern, L., & Coleman, D. (2001). Effects of headings on text summarization. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 171-191.
- Megherbi, H., Seigneuric, A., & Ehrlich, M.-F. (2006). Reading comprehension in French 1st and 2nd grade children: contribution of decoding and language comprehension. *European Journal of Psychology of Education*, 21, 135-147.
- Oakhill, J. & Cain, K. (2004). The development of comprehension skills. In Nunes, T. & Bryant, P. (Eds.), *Handbook of children's literacy* (pp.155-180). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Oakhill, J. & Cain, K. (2007). Introduction to comprehension development. In Cain, K. & Oakhill, J. (Eds.), *Children's comprehension problems in oral and written language: A cognitive perspective* (pp. 3-40). New York: The Guilford Press.
- Olofsson, A. & Niedersoe, J. (1999). Early language development and kindergarten phonological awareness as predictors of reading problems. *Journal of Learning Disabilities*, 32, 464-472.
- Richards, E. & Singer, M. (2001). Representation of complex goal structures in narrative comprehension. *Discourse Processes*, 31, 111-135.
- Riessman, C. K. (2005). Narrative analysis. In Kelly, N., Horrocks, C., Milnes, K., Roberts, B., & Robinson, D. (Eds.), *Narrative, Memory & Everyday Life* (pp. 1-7). Kõlastatud 4. mail 2010, aadressil http://eprints.hud.ac.uk/4920/2/Chapter_1_-_Catherine_Kohler_Riessman.pdf
- Roth, F. P., Speece, D. L., & Cooper, D. H. (2002). A longitudinal analysis of the connection between oral language and early reading. *The Journal of Educational Research*, 95, 259-272.
- Roth, F. P., Speece, D. L., Cooper, D. H., & De La Paz, S. (1996). Unresolved mysteries: how do metalinguistic and narrative skills connect with early reading? *The Journal of Special Education*, 30, 257-277.
- Stemler, S. (2001). An overview of content analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7. Kõlastatud 30. aprillil 2010, aadressil <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=7&n=17>

- Zhang, H. & Hoosain, R. (2001). The influence of narrative text characteristics on thematic inference during reading. *Journal of Research in Reading, 24*, 173-186.
- van den Broek, P. (1989). Causal reasoning and inference making in judging the importance of story statements. *Child Development, 60*, 286-297.
- van den Broek, P. (1994). Comprehension and memory of narrative texts. In Gernsbacher, M. A. (Ed.), *Handbook of psycholinguistics* (pp. 539-587). California: Academic Press.
- van den Broek, P., Lynch, J. S., Naslund, J., Ievers-Landis, C. E., & Verduin, K. (2003). The development of comprehension of main ideas in narratives: Evidence from the selection of titles. *Journal of Educational Psychology, 95*, 707-718.
- van Dijk, T. A. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- von Eye, A., Bogat, G. A., & Rhodes, J. E. (2006). Variable-oriented and person-oriented perspectives of analysis: The example of alcohol consumption in adolescence. *Journal of Adolescence, 29*, 981-1004.
- Westerveld, M. F. & Gillon, G. T. (2008). Oral narrative intervention for children with mixed reading disability. *Child Language Teaching and Therapy, 24*, 31-54.
- Williams, J. P., Taylor, M. B., & de Cani, J. S. (1984). Constructing macrostructure for expository text. *Journal of Educational Psychology, 76*, 1065-1075.

Palli lugu

Oli ilus suvepäev. Päike paistis ja ilm oli soe. Üks tüdruk mängis oma koeraga tiigi ääres palli. Tüdruku nimi oli Tiina, koera nimi oli Muki. Neil oli väga lõbus.

Järsku viis tuul palli lendu. Pall kukkus tiigi keskele sügavasse vette. Tiina ehmus. Ta ei teadnud, kuidas palli tiigist kätte saada. Vesi oli sügav, aga Tiina ei osanud veel hästi ujuda.

Seetõttu otsustas Muki ise palli veest välja tuua. Ta hüppas vette ja hakkas kiiresti palli poole ujuma. Tiina kartis, et Muki võib sügavas vees ära uppuda. Ta pani käed silmade ette ega julgenud koerakese poole vaadatagi. Õnneks sai Muki palli veest kätte. Ta haaras selle hambusse ning ujus kaldale.

Nii saigi Tiina oma palli tagasi. Tüdruk tänas Mukit ja kallistas koerakest õnnelikult. Muki liputas suurest rõõmust saba. Tal oli hea meel, et oma sõpra aidata sai.

Küsimused

1. Mille ääres mängisid tüdruk ja koer palli?
2. Mis aastaag oli?
3. Miks lendas pall tiiki?
4. Mida tüdruk tundis, kui pall vette kukkus?
5. Miks tüdruk ehmus, kui pall vette kukkus?
6. Mida otsustas koer teha?
7. Miks tüdruk käed silmade ette pani, kui koer vette hüppas?
8. Mille eest tüdruk koerakest kallistas?
9. Mida tüdruk tundis, kui oma palli kätte sai?
10. Mida koer tundis, kui palli veest välja tõi?
11. Mis õnnetus selles loos juhtus?
12. Kuidas sellest õnnetusest üle saadi?
13. Mida tüdruk sellest õnnetusest õppis?
14. Millise pealkirja sa sellele loole paneksid?

Kaks lumememme.

Poisid tegid talvel kaks lumememme. Aadu lumememm oli kõrgel künkal. Jüri oma oli suure kuuse all. Kevadel läksid poisid neid vaatama. Künkal oli ainult hunnik lund. Kuuse all seisis lumememm püsti. Ta oli kõssis ja väiksem kui talvel.

Vasta küsimustele.

1. Kellest oli loos juttu?
2. Mis oli saanud Aadu lumememmest?
.....
3. Missugune oli Jüri lumememm kevadel?
.....
4. Miks lumememmed sulasid?
.....
5. Miks sulas Aadu lumememm kiiresti?
.....
6. Miks sulas Jüri lumememm aeglaselt?
.....

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 2. 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.

Kas Sa tegid selle harjutuse täiesti õigesti? Jah Ei

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 tunnistel 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.

Kas Sa tegid selle harjutuse täiesti õigesti? Jah Ei

5. Mida õpetlikku on selles loos? Jooni alla sinu arvates õige vastus.

- 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 hinne, 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.

1. klassi suulise teksti kohta esitatud üksiküsimuste õigete ja valede vastuste protsent

Küsimus	Õigete vastuste %	Valede vastuste %
1. Mille ääres mängisid tüdruk ja koer palli? (OI)	77%	23%
2. Mis aastaeg oli? (OI)	76%	24%
3. Miks lendas pall tiiki? (OI)	71%	29%
4. Mida tüdruk tundis, kui pall vette kukkus? (OI)	58%	42%
5. Miks tüdruk ehmus, kui pall vette kukkus? (OI)	51%	49%
6. Mida otsustas koer teha? (OI)	99%	1%
7. Miks tüdruk käed silmade ette pani? (OI)	95%	5%
8. Mille eest tüdruk koerakest kallistas? (OI)	97%	3%
9. Mida tüdruk tundis, kui oma palli kätte sai? (OI)	94%	6%
10. Mida koer tundis, kui palli veest välja tõi? (OI)	73%	27%
11. Mis õnnetus selles loos juhtus? (JI)	93%	7%
12. Kuidas sellest õnnetusest üle saadi? (JI)	89%	11%
13. Mida tüdruk sellest õnnetusest õppis? (JI)	68%	32%

Märkus. OI – tekstis otseselt mainitud info kohta esitatud küsimus; JI – järeldamist nõudva info kohta esitatud küsimus

Konfiguraalse sagedusanalüüsi tulemused: 1. klassi suulisele jutustusele pandud pealkirja tase ja suulise jutustuse järeldamist nõudva info kohta esitatud küsimustele vastamise edukus

Pealkirja tase	Järeldamist nõudva info kohta esitatud küsimustele vastamise edukus	f_o	f_e	p
Pealkiri puudub	AK	3	1,26	0,798
Madal	AK	52	49,14	1,000
Kõrge	AK	8	12,60	0,654
Pealkiri puudub	ÜK	0	1,74	1,000
Madal	ÜK	65	67,86	1,000
Kõrge	ÜK	22	17,40	0,889

Märkus. $N = 150$; AK – alla keskmise; ÜK – üle keskmise; f_o – vaadeldud sagedus; f_e – oodatud sagedus. Tulemused on olulised p tasemel $< 0,05$.

Konfiguraalse sagedusanalüüsi tulemused: 1. klassi suulise jutustuse järeldamist nõudva informatsiooni kohta esitatud küsimustele vastamise ja 2. klassi kirjaliku teksti kohta esitatud ülesannete lahendamise edukus

1. klassi suulise teksti järeldamist nõudva info kohta esitatud küsimustele vastamise edukus	2. klassi kirjaliku teksti kohta esitatud ülesannete lahendamise edukus	f_o	f_e	p
AK	AK	27	24,50	1,000
ÜK	AK	38	40,50	1,000
AK	ÜK	22	24,50	1,000
ÜK	ÜK	43	40,50	1,000

Märkus. $N = 130$; AK – alla keskmise; ÜK – üle keskmise; f_o – vaadeldud sagedus; f_e – oodatud sagedus. Tulemused on olulised p tasemel $< 0,05$.