

TEKSTI MÕISTMINE LUGEDES JA KUULATES 4. KLASSI ÕPILASTEL

Helin Puksand, Kerli Haav, Erika Klettenberg

Ülevaade. Tänapäevane maailm on täis tekste, mistõttu on teksti mõistmine üks olulisemaid oskusi igapäevaelus hakkama saamiseks. Tekstist arusaamine ei tohi sõltuda selle esitusviisist, nii et kuulamis- ja lugemisoskus on võrdselt olulised. Võõrkeeleõppes on kuulamistekstist arusaamine oluliselt keerulisem võrreldes loetava teksti mõistmisega, kuid emakeeles on seni teksti mõistmist lugemisel ja kuulamisel võrdlevalt suhteliselt vähe uuritud. Artikkel annab ülevaate uuringust, milles sooviti teada saada, kas 4. klassi õpilased mõistavad teksti paremini kuulates või lugedes. Uuringus osales 46 õpilast, kellel kontrolliti tekstist arusaamist nii lugemis- kui ka kuulamisülesandega. Tulemustest selgus, et 4. klassi õpilased mõistsid teksti paremini kuulates. Ka nõrga lugemisoskusega õpilased sooritasid kuulamisülesandeid paremini kui lugemisülesandeid.*

Võtmesõnad: emakeeleõpetus, arusaamine, kuulamisoskus, lugemisoskus, eesti keel

1. Sissejuhatus

Kaasaegne infoühiskond on kaasa toonud suuliste ja kirjalike tekstide ülekülluse. Koos tehnika arenguga on muutunud ka kirjaoskustavad: lisaks paberraamatutele kasutatakse palju veebitekste, kus teabele ligi pääsemine eeldab nende lugemist, vaatamist ja kuulamist (Castek 2016: 212). Eeltoodu tõttu on mitmepalgelistest tekstidest arusaamine oluline nii ühiskonnaelus hakkama saamiseks kui ka isiklike eesmärkide saavutamiseks (OECD 2019: 28). Raskused tekstide mõistmisel võivad olla akadeemilise ebaedu ja õpiraskuste tekke üheks põhjuseks (Cain 2010: 114, Pedaste jt 2019: 131). Õpiraskuste ennetamiseks on oluline juba esimese kooliastme jooksul arendada võrdselt õpilaste tekstimõistmisoskusi, olenemata teksti esitusviisidest, sealjuures silmas pidades, et sama teksti lugedes ja/või kuulates tekivad inimestel erinevad situatsioonimudelid (Karlep 1998: 168).

* Artikkel tugineb Kerli Haava, Kadi Jalgma, Erika Klettenbergi, Diana Kuusemaa ja Alina Reinmäe uurimusele "Teksti mõistmine lugemisel ja kuulamisel 4. klassi õpilaste näitel", mida juhendas Helin Puksand.

Kui räägitakse teksti mõistmisest, siis enamasti mõeldakse trükitud tekstist aru saamist (nt Oakhill jt 2015: 7, Pressley, Wharton-McDonnald 1997, Reutzel 2016) ja jäetakse kõrvale suur osa tekstidest, mida võetakse vastu hoopis kuulates. Lugemine ja kuulamine on siiski võrdselt olulised oskused, kuigi ka koolis tegeletakse rohkem trükitud tekstide mõistmise arendamisega, eriti vanemates klassides, kuulamisoskuse teadlikule arendamisele aga pööratakse vähem tähelepanu (Aruvee 2022, Diakidoy jt 2005).

Põhikooli riiklikus õppekavas (PRÕK 2011) on kuulamis- ja lugemisoskuse arendamine toodud välja õpipädevuste all, mis on üks üldpädevusi. Üldpädevusi tuleb arendada kõikides ainetundides, kuid kuulamis- ja lugemisoskuse arendamisega tegelevad teadlikult peamiselt emakeeleõpetajad. Teiste ainetundides loetakse küll erisuguseid tekste, kuid kuulamistekste kasutatakse harva, pigem vaadatakse videoid, mille puhul kuulatud tekstist arusaamist toetab visuaal (Aruvee 2022). Emakeele ainekavas (PRÕK 2011, Lisa 1) on kuulamine ja lugemine esitatud esimeses kooliastmes eraldi teemavaldkondades (suuline keeleteadmine ja lugemine), alates teisest kooliastmest mahuvad mõlemad oskused juba teksti vastuvõtu alla. Kuna kooliastme vahetusega muutub õppekava fookus, on oluline teada, kuidas just 4. klassi õpilased mõistavad tekste nii lugedes kui ka kuulates.

Siinse uuringu eesmärk on teada saada, kuidas suuliselt ja kirjalikult esitatud info mõjutab vastavalt kuulatud või loetud tekstide mõistmist üldhariduskoolis õppivatel 4. klassi õpilastel ja kas teksti mõistmisel esineb soolisi erinevusi. Artiklis otsitakse vastust küsimusele, kas 4. klassi õpilastel on teksti mõistmiseks vajalik lugemis- ja kuulamisoskus võrdselt arenenud ning kui üks oskus on parem või halvem, siis missugune on nende suhe.

2. Kuulamis- ja lugemisoskuse areng

Kuulmine on üks enim kasutatavaid meeli, mille vahendusel ammutab inimene väliskeskkonnast teavet (Gleitman jt 2014). Lapsed kasutavad sünnist alates oma kuulmismeelt, mille abil nad tajuvad erinevaid helisid, eristavad nende tunnuseid ning saavad infot ümbritsevast keskkonnast (Raidla, Brin 2016), seepärast omandavadki nad ühe esimese keelilise osaoskuse kuulamisoskuse (Uusen 2002: 19–20).

Kuulamine on keeruline, aktiivne ja teadlik protsess, mis hõlmab kuulmist, süvenemist ja mõistmist ning mille käigus on oluline keskenduda kuulatavale, et kuuldav teave saaks kuulaja jaoks tähenduse (Kärtner 2000, Uusen 2002: 20). Kuulamisoskuse areng on hierarhiline: esmalt arenevad keskkondlikud oskused, nagu hääle eristamine kõrguse ja intensiivsuse järgi, seejärel fonoloogiline teadlikkus ning kõrgeimaks astmeks on kuuldust arusaamise oskus (Donoghue 1991, viidanud Uusen 2002: 21–22). Kuulamisprotsess tervikuna koosneb vastuvõtmise, osalemise, arusaamise, reageerimise ja meeldejätmise etappidest, kuid alati ei läbi kuulamisprotsess tingimata kõiki etappe, näiteks vastuvõtmisele ja osalemisele ei pruugi järgneda arusaamist ning viimasele ei pruugi järgneda meeldejätmist (Kline 1996: 32). Koolieelses eas on oluline panustada laste kuulamisoskuse arendamisse, kuna see on aluseks paljudele tulevastele oskustele, sh näiteks lugemisoskusele (Männama, Marats 2009, Padrik, Hallap 2008: 295, Uusen 2002: 20).

Lugemine hõlmab endas kirjalikest tekstidest arusaamist ja tekstide kasutamist selliselt, et on võimalik saavutada püstitatud eesmärgid ning arendada enda oskusi ja osaleda ühiskonnaelus (OECD 2019). Lugemisoskus sisaldab erinevaid osaoskusi: sõnade dekodeerimist, sõnade mõistmist, grammatikareeglite ja teksti struktuuri valdamist, lausete vahelise seoste ning teksti eesmärgi ja stiili mõistmist ning loetu säilitamist lühimälus (Kärtner 2000, Puksand, Uibu 2021: 48, Uibu, Voltein 2010: 216). Seega võib öelda, et lugemine on kompleksne oskus, mis koosneb erinevatest komponentidest, osaoskustest, strateegiatest ja sõltub individuaalsest kogemusest ning mille eesmärk on kirjutatu mõtte mõistmine (Cain 2010: 2, Cartwright jt 2020). Loetu mõistmiseks peab aru saama tekstist, kus räägitakse nähtustest ja sündmustest, mis ei toimu reaalses (Padrik, Hallap 2008: 295). Seega on lugemiseks vajalik piisav keele tundmine ja kõnearengu tase (Cain 2010: 14, Cartwright jt 2020), teadmised valdkonnast, kus lugemisoskust kasutatakse, samuti teadlikkust, kuidas lugemist selles valdkonnas kasutada (Toomela jt 2018: 8).

3. Teksti mõistmine

Teksti mõistmist määratletakse kui teksti vastuvõtja ja teksti autori vahelist suhtlusprotsessi, milles teksti vastuvõtja töötleb aktiivselt tekstis olevat infot, kasutades eri oskusi ja mõistmisstrateegiaid (Pressley, Wharton-McDonald 1997: 448–449). Täielik mõistmine nõuab tajutavate keelevahendite, nt intonatsiooni, rütmi, foneemide, tähtede ja sõnade äratundmist, nende tähenduse ja mõtte mõistmist ning lõpuks arusaamist kõneleja või kirjutaja motiividest ja kavatsustest (Karlep 1998: 151). D. Ray Reutzeli (2016: 70) sõnul “arusaamine on maadlus tekstiga, mille tulemusena tekst loovutab lugejale oma tähenduse”. Selleks, et õpilane saaks tekstist luua situatsioonimudeli – peale teksti sisu mõistaks ka selle peamõtet ja autori motiive ning suudaks neid siduda enda olemasolevate kogemuste ja eelteadmistega –, on ühtviisi oluline kuulatava ja loetava informatsiooni vastuvõtmine, hindamine ja analüüsimine (Kinch 1998, Karlep 1998: 151, Uibu, Voltein 2010: 216–218).

Juba enne, kui lapsed lugema õpetatakse, on nad omandanud võime mõista suulist teksti ning see oskus loob aluse nii lugemiseks kui ka loetu mõistmiseks tulevikus (Fisher, Frey 2014: 64). Samas, suulisest ja kirjalikust tekstist arusaamine ei ole üks ja sama – suulisest tekstist arusaamine ei taga kirjaliku teksti mõistmist, isegi kui tegu on ühe ja sama keelega (Cane 2010: 4). Kuulatavast arusaamine ületab loetu mõistmist ligikaudu kuni 13.–14. eluaastani (Fisher, Frey 2014: 64). Nooremad lapsed saavad kuulates aru sageli väga keerulistest tekstidest, mille lugemisega nad ise aga hätta jäävad (Fisher, Frey 2014: 64), seepärast soovitatakse ka lugemiskustega laste õpetamisel kasutada audioraamatuid ja ettelugemist (Estevés, Whitten 2011: 33, Wagner jt 2020). Kirjalik ja suuline tekst on põhimõtteliselt erinevad suhtlusviisid, mis jagavad ühist keelelist baasi, kuid suulise eelis on see, et kõneleja lisab tekstile juurde mittesõnalisi vihjeid: näoilme, käemärke, rõhutusi ja intonatsiooni (Cane 2010: 5).

Vaatamata kuulatava ja loetava teksti mõistmise tihedale seosele, on nende vahel olulisi erinevusi (Zibulsky, Cunningham 2015: 217). Suuline tekst on ajutine, kuulaja saab toetuda vaid informatsioonile, mis on tal mällu salvestunud, ning mälu piirangutest tulenevalt kasutatakse vähem keerukaid lausekonstruktsioone (Cane

2010: 5). Kirjaliku teksti puhul, mil lugejal on alati võimalus loetu mõistmiseks või meelde tuletamiseks teksti uuesti lugeda, kasutatakse laiemat sõnavara ning suulistest tekstidest erinevat lausestruktuuri, mis on keerulisem ja formaalsem (Cane 2010: 98, Zibulsky, Cunningham 2015: 217). Kirjalikus tekstis on sõnad selgelt eristatud, samas suulise teksti puhul sõnadel vahet peaaegu ei ole (Karlep 1998: 158, Cane 2010: 5) ja see teebki kuulamise võõrkeele õppimisel keerukaks.

Kintschi (1998) järgi on teksti mõistmine tähenduste konstrueerimise protsess, mis realiseerub kolmel hierarhiliselt erineval tasemel ning kõrgema tasemeni jõudmiseks on vajalik eelmise, madalama taseme saavutamine. Neist madalaim on pindstruktuuri mälu tase (ingl *surface-level memory*), kui mälus hoitakse lühiajaliselt sõnu ja fraase. Teisel ehk tekstibaasi tasemel (*text base*) toimub sõnade, lausete ja lausetevaheliste seoste mõistmine, mille tulemusena mõistab lugeja tekstis otseselt esitatud informatsiooni. Hierarhiliselt kõrgeimal ehk kolmandal tasemel toimub situatsioonimudeli (*situation model*) loomine, milles lugeja seob tekstibaasi oma taustateadmistega ning selle tulemusena mõistetakse lisaks teksti sisule ka selle mõtet ja on tekkinud üldistatud kujutus tekstis kirjeldatud sündmusest. (Kintsch 1998: 121–122)

Sarnaselt Kintschile on Karlep (2003: 233) eristanud teksti teema ja peamõtte mõistmist: mõistmise sügavuse tasandeid, kus teema mõistmine tähendab vaid tekstis otseselt kirjas olevast arusaamist ning peamõtte mõistmist võiks võrrelda situatsioonimudeli loomisega. Teksti peamõtte mõistmist ja situatsioonimudeli loomist mõjutavad enim lugeja/kuulaja sõnavara suurus, sõnatähenduse tundmise sügavus ning taustateadmised (Oakhill jt 2015: 54, de Bree, Zee, 2021). Alles teksti seostamisel taustateadmistega saab võimalikuks situatsioonimudeli loomine, kusjuures lugeja ja kuulaja tajuvad sama teksti erinevalt ning mõistmine ja järelduste tegemine sõltuvad sõnade ja lausete mõistmisest (Karlep 2003: 240, de Bree, Zee 2021). Lisaks eelnevale lihtsustab teksti mõistmist teksti struktuuri tundmine (Oakhill jt 2015: 92). Kuuldud ja loetud tekstide mõistmist on võimalik testida nii küsimuste esitamise kui ka küsimustele vastamisega.

Üks levinumaid võimalusi tekstimõistmise hindamiseks on Bloomi jt (1956) kognitiivsete õppe-eesmärkide taksonoomia ja selle edasiarenduse (Krathwohl 2002) põhjal koostatud küsimuste esitamine. Need jaotavad tekstimõistmise tasanditeks, kus madalaim ehk meenutamise tasand (ingl *remember*) võimaldab tekstis toodud info reprodutseerimist; mõistmise tasand (*understand*) eeldab tekstis toodud info ümberorganiseerimist ja tõlgendamist; rakendamise tasand (*apply*) sisaldab üldistamist ja üldistatud teadmise kasutamist; analüüsi tasandil (*analyze*) esitatud küsimustele vastamiseks peab olema võimeline erinevates tekstiosades sisalduvat informatsiooni omavahel seostama; hindamise tasand (*evaluate*) eeldab oskust loetule hinnangut anda (Anderson, Krathwohl 2001, Krathwohl 2002). Kõrgemaiks tasandiks on Bloomi taksonoomia edasiarenduse järgi loomine (*create*), võimaldades moodustada saadud informatsiooni põhjal uus talitluslik tervik, mis on seotud teabe vastuvõtja varasema kogemusega (Anderson, Krathwohl 2001, Krathwohl 2002).

4. Materjal ja meetod

4.1. Valim

Uuring viidi läbi 2022. aasta märtsis ühes Harjumaa üldhariduskoolis. Uuringus kasutati eesmärgipärast valimit, mis moodustati kahe 4. klassi õpilastest. Õpilasi oli kokku 46, neist 25 poissi ja 21 tüdrukut. Õpilased õppisid kahes paralleelklassis ja nende emakeel oli eesti keel.

4.2. Mõõtevahendid

Saamaks teada, kas 4. klassi õpilased mõistavad teksti ühtmoodi lugedes ja kuulates, valiti kaks võimalikult sarnast teksti. Et välistada võimalust, et õpilased on tekstidega juba tuttavad, mis võiks mõjutada tekstide mõistmist, valiti 2014. aastal ilmunud Peeter Ernitsa populaarteaduslik raamat “Ei või olla”. Kuna raamatus on jutud vähetuntud loomadest, siis võis arvata, et 4. klassi õpilastel puuduvad eelteadmised loetava või kuulatava teksti sisu kohta. Uuringu jaoks valiti tekstid “Moolok” ja “Toko”, mis olid sarnase raskusastmega (vt tabel 1), mida hinnati jälgitavusindeksiga Lix (vt Puksand 2004).

Tabel 1. Tekstide võrdlus

Tekst	Sõnade arv	Lausete arv	Lausete keskmine pikkus	Pikkade sõnade osakaal	Jälgitavusindeks Lix
“Moolok”	438	42	10,4	37,2%	48
“Toko”	417	43	9,7	39,6%	49

Tekstimõistmise hindamiseks koostati mõlema teksti kohta Bloomi taksonoomia (Bloom jt 1956, Krathwohl 2002) järgi 7 küsimust. Küsimused 1 ja 2 vastasid Bloomi taksonoomia meenutamise tasandile, küsimused 3 ja 4 mõistmise tasandile ning küsimused 5, 6 ja 7 analüüsi tasandile. Küsimused 1–6 olid valikvastustega küsimused – õpilane pidi valima neljast variandist ühe õige vastuse. 7. küsimus oli avatud vastusega. Veatu vastuse eest saadavad punktid olid vastavuses Bloomi taksonoomia raskusastmega: meenutamistasandi õige vastus andis 1 punkti, mõistmistasandi vastus 2 punkti ja analüüsitasandi vastus 3 punkti. Avatud küsimuse vastust hinnati järgnevalt: 3 punkti sai täiesti korrektse vastuse eest, 2 punkti osaliselt õige vastuse eest ja 1 punkti liialt üldise vastuse eest. Kokku oli õpilasel võimalik saada maksimaalselt 15 punkti.

Peale teksti puudutavate küsimustike koostati ka valikvastustega tagasisideküsimustik, millele õpilased vastasid pärast tekstimõistmisülesannete täitmist. Tagasisideküsimustikuga taheti teada, kas õpilased said aru, mida nad tegema peavad; kuidas õpilased hindasid tekstimõistmisülesannete keerukust; kumb ülesanne meeldis õpilastele rohkem ja kumba ülesannet peeti raskemaks.

Enne põhitestimist viidi läbi prooviuuring. Lugemis- ja kuulamisülesandeid ning tagasisideküsimustikku katsetati nelja valimisse mittekuuluva, kuid omadustelt sarnaste õpilastega. Vastavalt prooviuuringu tulemustele tehti testis mõningaid täpsustusi.

Lugemistekstid ja küsimustikud olid trükitud kolmele kahepoolsele A4-formaadis valgele lehele musta värviga. Kasutati kirjastiili Arial, kirjasuurust 12 ja reavahet 1,5. Tekst oli jagatud lõikudeks. Küsimustiku paremaks jälgimiseks olid küsimused trükitud paksus kirjas ja valikvastused tavalises kirjas. Kuulamistekstid luges sisse õpilastele tundmatu naishääl.

4.3. Protseduur

Uuringu läbiviimise eel küsiti kooli juhtkonnalt ja 4. klassi lastevanematelt nõusolek ning uuringu toimumise aeg lepiti kokku klassijuhatajaga. Uuringus osalemine oli vabatahtlik ja tagatud oli õpilaste konfidentsiaalsus: õpilaste tulemusi ei esitatud kõrvalistele isikutele. Uuringu viis läbi üks uurimisrühma liige, õpetaja ei sekkunud uuringu läbiviimisesse.

Enne testimist tutvustati õpilastele ülesande sisu ja eesmäärke, kasutades mõlema klassi puhul ühesugust sõnastust. Mõlemas klassis viidi esmalt läbi kuulamisülesanne: kõigepealt lasti õpilastel kuulata eelsalvestatud teksti, seejärel loeti ette küsimused, esitati tekst teist korda ja jagati vastamiseks kuulamisülesande küsimustikud. A klass kuulas teksti “Moolok” ja B klass teksti “Toko”. Pärast mõne-minutilist pausi alustati lugemisülesandega: iga õpilane sai lugemisteksti ja pärast lugemist anti talle küsimuste leht ning juhiti tähelepanu, et vastates võib eelnevalt loetud teksti kasutada. A klass luges teksti “Toko” ja B klass teksti “Moolok”.

Nii kuulamis- kui lugemisülesande küsimustele vastamiseks oli õpilastel võimalik kasutada piiramatult aega. Uuringu tutvustamiseks, kuulamis- ja lugemisülesande läbiviimiseks ning tagasisideküsimustikule vastamiseks kulus mõlemas klassis aega 35–40 minutit. Pärast uuringut selgus, et õpilased ei olnud nende tekstidega varem kokku puutunud.

Seejärel analüüsiti õpilaste vastused. Avatud vastust hindas kaks inimest ja pärast hindamist tulemusi võrreldi ja ühtlustati. Lugemis- ja kuulamisülesande punktiskoor sisestati tabelarvutusprogrammi Microsoft Excel. Andmete analüüsimiseks anti igale õpilasele kood, mis koosnes klassi tähest (A või B), õpilase soo tähisest (tüdruk = 1, poiss = 2), õpilase vanusest ja sisestamisel saadud järjekorranumbrist. Andmete analüüsimisel kasutati kirjeldavat statistikat (keskmist, mediaani ja standardhälvet).

5. Tulemused

5.1. Lugemis- ja kuulamisülesannete tulemused

Lugemis- ja kuulamisülesannete tulemusi illustreerib tabel 2. Küsimustiku vastuste punktiskoori analüüs näitas, et õpilased mõistsid teksti paremini kuulates: lugemisülesande eest saadi keskmiselt 9,65 punkti (64,35%), kuid kuulamisülesande eest 11,46 punkti (76,38%). Minimaalne tekstimõistmistulemus oli lugemisel 1 punkt ja kuulamisel 6 punkti, maksimaalne mõlemal juhul 15 punkti. Standardhälbe (4,15 vs. 2,53) põhjal võib öelda, et 4. klassi õpilaste lugemistulemuste vahel on suurem erinevus kui kuulamistulemuste vahel.

Tabel 2. Lugemis- ja kuulamisülesannete tulemused

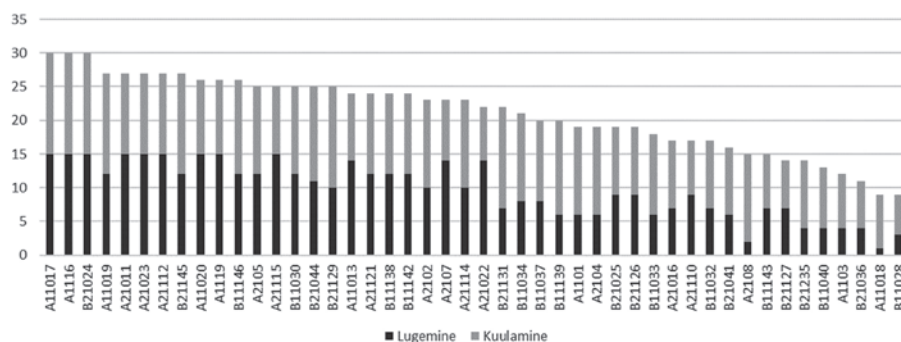
Ülesanne	Keskmine punktiskoor	Keskmine osakaal	Min	Mediaan	Max	Standardhälve
Lugemine	9,65	64,35%	1	10	15	4,15
Kuulamine	11,46	76,38%	6	12	15	2,53

Tagasisideküsimustikust selgus, et kõigile õpilastele oli arusaadav, mida ülesannetes teha tuli. Soovisime ka teada, kuidas õpilased hindasid ülesannete raskust ja kumb ülesanne meeldis neile rohkem. 26 (57%) õpilast arvas, et ülesanded olid lihtsad, ja 20 (43%) õpilast, et natuke keerulised. Raskeks ei pidanud ülesandeid ükski vastajatest. Õpilastel, kes pidasid ülesandeid lihtsaks, oli lugemisülesande keskmine punktiskoor 10,55 ja kuulamisülesande keskmine punktiskoor 11,77. Ülesandeid natuke keeruliseks pidanud õpilaste keskmine punktiskoor lugemisel oli 8,83 ja kuulamisel 11,16.

28 (61%) õpilast pidas kuulamist meeldivamaks, ülejäänud eelistasid lugemisülesannet. Õpilased, kes pidasid lugemist meeldivamaks kui kuulamist, said lugemisülesandes keskmiselt 11,61 punkti ning kuulamises 11,83 punkti. Õpilased, kellele meeldis kuulamine rohkem, said lugemise eest keskmiselt 8,39 punkti ning kuulamise eest 11,21 punkti.

Kuulamisülesannet pidas raskemaks 20 (43%) õpilast, 26 (57%) lapse jaoks oli aga keerulisem lugemine. Õpilased, kes pidasid kuulamist raskemaks, said mõlema ülesande eest enam-vähem sama palju punkte: lugemisülesande eest keskmiselt 11,5 punkti ja kuulamisülesande eest 11,8 punkti. Õpilased, kes pidasid lugemisülesannet raskemaks, said lugemisülesandes madalama tulemuse: vastavalt 8,23 ja 11,19 punkti. Samuti selgus, et õpilased ei kasutanud võimalust teksti juurde tagasi pöörduda ja õigeid vastuseid tekstist otsida ning seetõttu valiti kas vastus, mis tundus loogiline, vaid osaliselt õige vastus või kirjutati vastus, millel puudus seos tekstiga.

Joonisel 1 on esitatud koondina iga vastaja lugemis- ja kuulamisülesandes saadud punktid.



Joonis 1. Lugemis- ja kuulamisülesannete tulemused õpilaste kaupa

Maksimaalse punktisumma 30 punkti sai 3 õpilast (2 tüdrukut ja 1 poiss), alla 15-punktilise tulemuseni sai 7 õpilast, kelle seas oli 3 poissi ja 4 tüdrukut. Suurem osa õpilastest sooritas kuulamisülesande paremini kui lugemistesti.

Soolise võrdluse tekstimõistmisest annab tabel 3.

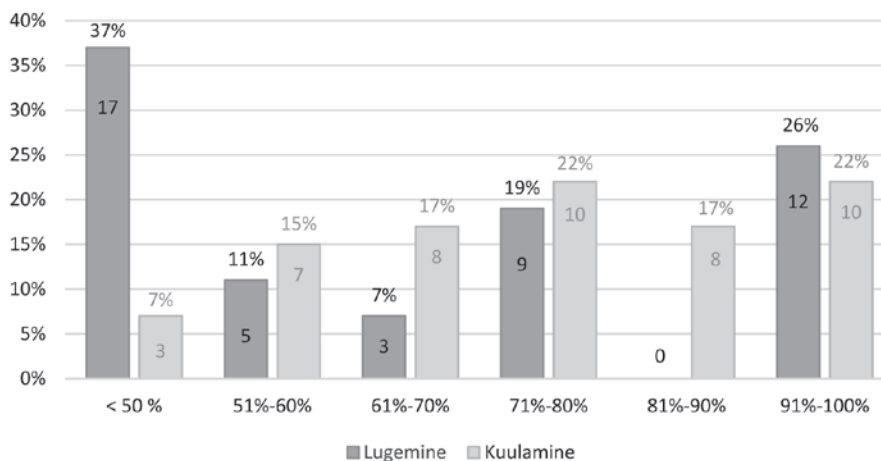
Tabel 3. Lugemis- ja kuulamisülesande tulemuste sooline jaotus

Sugu	Arv	Lugemine	Kuulamine
Tüdrukud	21	61,59%	76,51%
Poisid	25	66,67%	76,27%

Nii poisid kui tüdrukud mõistsid teksti paremini kuulates. Kui tekstimõistmine kuulamisülesande põhjal on mõlemal sool suhteliselt sarnane, siis lugemisel ilmselgusid erinevused. Tüdrukute lugemisülesande tulemus on poiste sooritusest madalam: tüdrukud said keskmiselt 9,24 punkti ning poisid keskmiselt 10 punkti. Tüdrukute madalaim tulemus oli 1 punkt ja nende omavaheline erinevus oli suurem (standardhälve 4,47 punkti). Samas oli poiste madalaim tulemus 2 punkti ja omavaheline erinevus väiksem (standardhälve 3,92 punkti).

5.2. Madala ja kõrge tekstimõistmistulemusiga õpilaste kuulamis- ja lugemisoskus

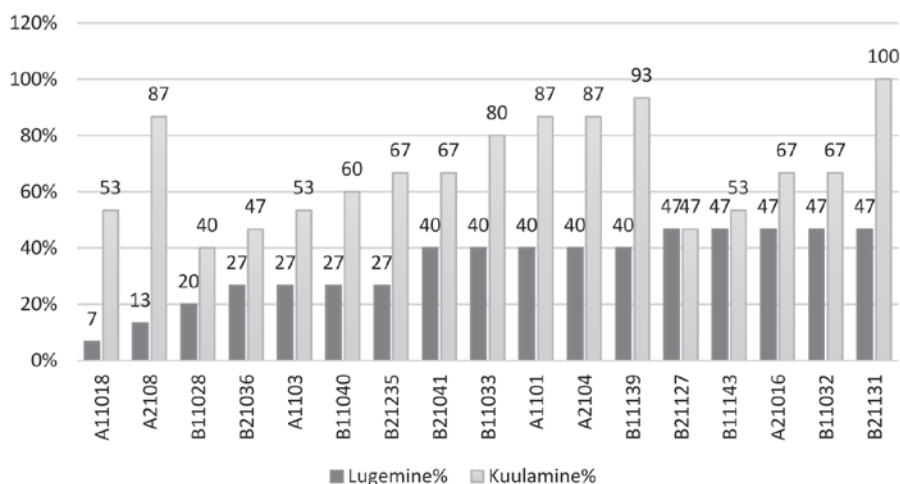
Oma uurimuses soovisime ka teada saada, missugused on madala ja kõrge tekstimõistmistulemusiga õpilaste kuulamis- ja lugemisoskuse suhe. Joonisel 2 on kajastatud õpilaste lugemis- ja kuulamistulemused protsentuaalsete vahemike kaupa.



Joonis 2. Lugemis- ja kuulamisülesannete tulemuste jaotumine 10-protsendiliste sooritusvahemike vahel

17 (37%) vastanud õpilasel oli lugemistulemus alla 50% ning 12 (26%) õpilast sai lugemisülesande tulemus üle 90%. Alla 50% tulemuseni kuulamisülesande eest sai 3 (7%) vastanut ning üle 90% tulemuseni sai 10 (22%) vastanut.

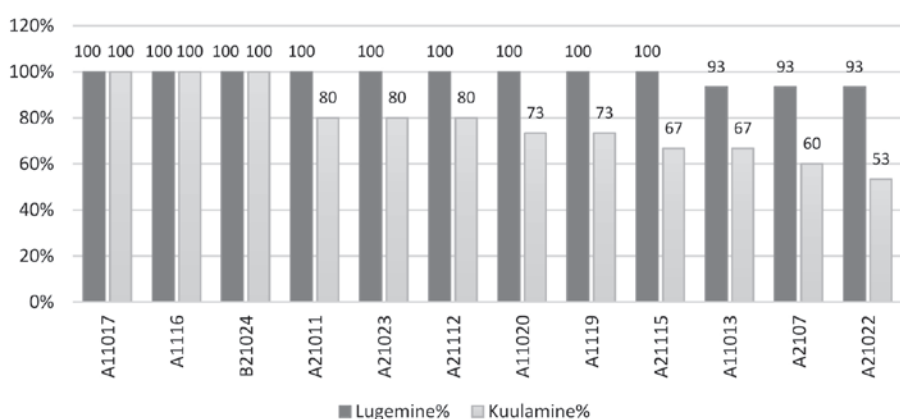
Täpsem ülevaade nõrkadest lugejatest ja kuulajatest on joonisel 3. Nõrga lugemisoskusega õpilasteks määrati need, kelle lugemise punktiskoor jäi alla 50 protsendi. Selliseid lugejaid oli kokku 17 (37%). Vaid ühel nõrgal lugejal (õpilane B21127) oli kuulamisesande tulemus sama, kõigil teistel oli kuulamistulemused paremad. 6 nõrgal lugejal oli kuulamisesande tulemus suisa 80% või rohkem, mis näitab head kuulamisoskust. Nõrkade lugejate seas oli 9 tüdrukut ja 8 poissi.



Joonis 3. Nõrkade lugejate ja kuulajate tulemused

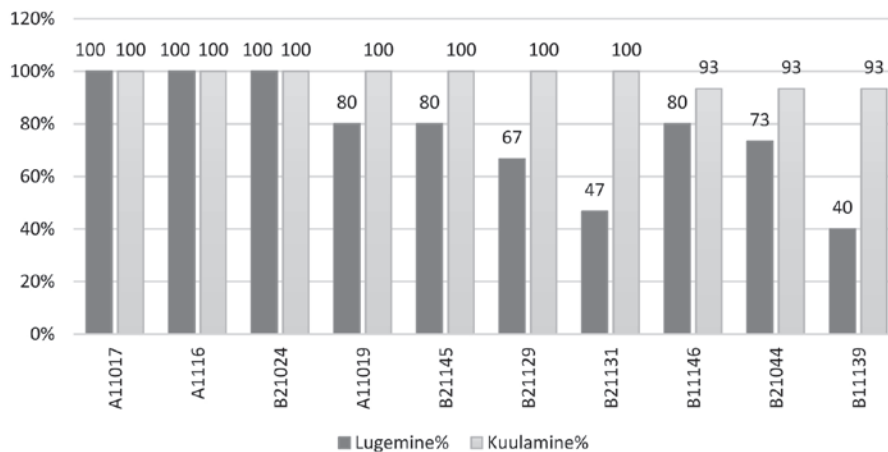
Nõrga kuulamisoskusega õpilaste hulka arvati õpilased, kelle kuulamisesande tulemus jäi alla 50 protsendi. Nõrga kuulamisoskusega õpilasi oli 3 (joonisel 3 õpilased B21127, B21036 ja B11028), paraku oli madal ka nende lugemisülesande tulemus. Nõrga kuulamisoskusega õpilaste seas oli 1 tüdruk ja 2 poissi.

Väga heade lugejate lugemis- ja kuulamistulemuste võrdlus on esitatud joonisel 4. Väga headeks lugejateks määrati õpilased, kelle punktiskoor oli üle 90 protsendi.



Joonis 4. Väga heade lugejate lugemis- ja kuulamistulemuste võrdlus

Väga häid lugejaid oli tulemuste põhjal 12 (26% kõigist vastanutest). Kolm väga head lugejat sooritasid ka kuulamisülesande maksimumpunktidele. Kolmel väga heal lugejal oli kuulamisülesande punktiskoor 80%, teistel jäi kuulamisülesande tulemus juba alla 80%. Ühel väga heal lugejal oli kuulamisülesande punktiskoor napilt üle 50%, kuid alla 50% ei olnud kellelgi. Valimi väga heade lugejate seas oli poisse rohkem: 5 tüdrukut ja 7 poissi.



Joonis 5. Väga hea kuulamisoskusega õpilaste lugemis- ja kuulamistulemuste võrdlus

Väga hea kuulamisoskusega õpilaste lugemis- ja kuulamistulemuste võrdlust näitab joonis 5. Väga hea kuulamisoskusega õpilaste hulka arvati õpilased, kelle tulemus oli üle 90% – selliseid õpilasi oli 10 (22% kõigist vastanutest). Väga hea kuulamisoskusega õpilaste seas oli viis õpilast, kelle lugemistulemus oli keskmine (66,67%–80%) ja koguni kaks õpilast, kelle lugemise punktiskoor jäi alla 50%. Väga hea kuulamisoskusega õpilaste seas oli poisse ja tüdrukuid võrdselt.

6. Arutelu ja järeldused

Õpilaste esimese kooliastme jooksul omandatud kuulamis- ja lugemisoskus on võrdselt olulised ja mõjutavad õpilaste edaspidist hakkama saamist koolis. Ebapiisav kirjaliku ja/või suulise teksti mõistmine võib kaasa tuua raskusi õppetöös, seetõttu viisime läbi uuringu, milles soovisime teada saada, kas teksti suuline või kirjalik esitusviis mõjutab teksti mõistmist üldhariduskoolis õppivatel 4. klassi õpilastel ja kas teksti mõistmisel esineb soolisi erinevusi.

Esmalt tahtsime teada saada, kuidas mõjutab teksti mõistmist esitusviis. Tulemustest ilmnes, et kuulatud tekstide mõistmine on 4. klassi õpilastel parem kui loetud teksti mõistmine. Sarnase tulemuseni on jõutud ka varasemates uuringutes (Diakidoy jt 2005, Fisher, Frey 2014: 64). Samas ei pidanud õpilased ise kumbagi ülesannet raskeks. Siiski selgus, et võrreldes kuulamisülesande tulemustega sooritas märgatavalt rohkem õpilasi lugemisülesande väga madala tulemusega (alla 50%). See on mõnevõrra üllatav, sest koolides tegeletakse rohkem kirjalike tekstidega, kuid kuulamisoskuse teadlikule arendamisele ei pöörata nii palju tähelepanu

(Aruvee 2022, Diakidoy jt 2005). Selline tulemus võib olla seletatav asjaoluga, et kuulamisoskus on esimene keeleline osaoskus, mille laps omandab (Uusen 2002: 19–20) ning kuulamisülesannete sooritust mõjutab ka teksti esitaja intonatsioon ja rõhutused (Cane 2010: 5).

Õpilased, kellele meeldis lugemisülesanne rohkem, said nii kuulamis- kui ka lugemisülesandes enam-vähem ühepalju punkte, kuid need õpilased, kes eelistasid kuulamisülesannet, tegid kuulamisülesande oluliselt paremini. Kui õpilased pidasid kuulamisülesannet raskemaks, said nad mõlema tekstimõistmisülesande eest sarnase tulemuse. Lugemisülesannet raskeks pidanud õpilased tegidki lugemisülesande kehvemini kui kuulamisülesande. Kuigi lugemisteksti ei võetud küsimustikule vastamise ajal ära, ei kasutanud õpilased võimalust vastamise ajal teksti juurde tagasi pöörduda: vastuseid valiti juhuslikult või kirjutati suisa vastus, millel puudus seos tekstiga. See näitab, et 4. klassi õpilased ei ole veel tuttavad tekstimõistmisstrateegiatega või ei oska neid kasutada (vt Cane 2010: 98, Zibulsky, Cunningham 2015: 217). Samuti võib selle põhjuseks olla puudulikud järeldamis- ja seostamisoskused, ebapiisavad mõistmise jälgimise oskused, vähene teadlikkus lugemisstrateegiatest ning oskus neid strateegiaid kasutada (Oakhill jt 2015: 107).

Seejärel tahtsime teada, kas nõrgad lugejad, keda oli õpilaste seas rohkem kui kolmandik, on ka nõrgad kuulajad. Tulemuste võrdlusest selgus, et nõrkadel lugejatel oli kuulamisülesande tulemused oluliselt paremad, mõnel suisa väga head. See toetab eripedagoogikas levinud soovitusi kasutada lugemiskustega õpilaste toetamisel audiotekste ja ettelugemist (Esteves, Whitten 2011: 33, Wagner jt 2020). Madala kuulamisülesande tulemusega õpilasi oli vähe, kuid nende lugemisülesande tulemused olid veelgi madalamad, mis viitab nende õpilaste tõsisematele õpiraskustele.

Väga hea kuulamisoskusega õpilaste lugemisoskus ei pruugi olla sama hea: pooltel väga hea kuulamisülesande tulemusega õpilastel oli lugemistulemus keskmine ja paaril õpilasel jäi see suisa alla 50%. Väga hea lugemisoskusega õpilaste kuulamisülesande tulemus võis olla väga hea või keskmine, kuid alla 50% ei teinud kuulamisülesannet väga headest lugejatest keegi. Eeltoodu kinnitab Kline'i (1996: 7–8) väidet, et erinevad osaoskused ei arene ühtlaselt, mistõttu on oluline koolis tegeleda teadlikult kõikide osaoskuste arendamisega, et õpilased jõuaksid kõigis neis heale tasemele.

Uurimuse piiranguks võib lugeda nii väikest valimit kui ka asjaolu, et testitud rühmi oli vaid kaks, mistõttu ei saa välja tuua, kui võrd mõjutasid tulemusi uuringus kasutatud tekstid või uuringus osalenud õpilased. Uurimuse positiivse poolena võib märkida, et ka väikese hulga õpilaste testimine selgitab välja potentsiaalsed õpiraskustega õpilased, kelle tekstimõistmisoskuse arendamisele oleks tarvis rohkem tähelepanu pöörata. Edaspidistes uuringutes võiks valimit laiendada, seda nii osalejate arvu kui ka rühmade hulga ja mitmekesisuse osas ning tuua võrdlusena sisse tuvastatud õpiraskustega rühm.

Siinse uuringu tulemuste põhjal saab anda ka õpetajatele mõningaid soovitusi:

1. Nõrgad lugejad ei ole enamasti nõrgad kuulajad, seetõttu peaks teksti mõistmise toetamiseks lugemiskustega õpilaste õppetööd planeerides ja läbi viies kasutama rohkem kuulamistekste ning audioraamatuid.
2. Tekstimõistmisoskuse arendamisel oleks mõistlik pöörata tähelepanu lugemisstrateegiatega otseselt õpetamisele ja harjutamisele, sest teises kooliastmes suureneb õppetekstide keerukus ja maht kõigis ainetes.

Siinse uuringu tulemused näitasid, et õpilased mõistsid teksti kuulates paremini kui lugedes, mistõttu oleks oluline pöörata täiendavat tähelepanu õpilaste lugemisstrateegiate teadlikule õpetamisele ning kasutada õppetöö planeerimisel ja läbiviimisel teadmist, et nõrk lugeja ei ole enamasti nõrk kuulaja. Samas ei tohi unustada ka kuulamisoskuse arendamist, mis kipub vanemates klassides tagaplaanile jääma.

Viidatud kirjandus

- Anderson, Lorin W.; Krathwohl, David R.; Airasian, Peter W.; Cruikshank, Kathleen A.; Mayer, Richard E.; Pintrich, Paul R.; Rath, James; Wittrock, Merlin C. 2001. *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Abridged edition. White Plains, NY: Longman.
- Aruvee, Merilin 2022. Sissejuhatavalt koolidiskursusest: tekstid ja kirjaoskus neljas õppeaines [Introduction to school discourse: Texts and literacy in four subjects]. – *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat*, 18, 55–74. <https://doi.org/10.5128/ERYa18.04>
- Bloom, Benjamin S. (Ed.); Engelhart, Max D.; Furst, Edward J.; Hill, Walker H.; Krathwohl, David R. 1956. *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook 1: Cognitive Domain*. New York: David McKay.
- Cain, Kate 2010. *Reading Development and Difficulties*. Oxford: British Psychological Society and Blackwell Publishing Ltd.
- Cartwright, Kelly B.; Lee, Sherman A.; Taboada Barber, Ana; DeWynngaert, Laura U.; Lane, Amanda B.; Singleton, Terrain 2020. Contributions of executive function and cognitive intrinsic motivation to university students' reading comprehension. – *Reading Research Quarterly*, 55 (3), 345–369. <https://doi.org/10.1002/rrq.273>
- Castek, Jill 2016. Exploring the potential of internet reciprocal teaching to improve online reading. – Kouider Mokhtari (Ed.), *Improving Reading Comprehension through Metacognitive Reading Strategies Instruction*. Lanham: Rowman & Littlefield, 209–220.
- De Bree, Elise; Zee, Marjolein 2021. The unique role of verbal memory, vocabulary, concentration and self-efficacy in children's listening comprehension in upper elementary grades. – *First Language*, 41 (2), 129–153. <https://doi.org/10.1177/0142723720941680>
- Diakidoy, Irene-Anna N.; Stylianou, Polyxeni; Karefillidou, Christina; Papageorgiou, Panayiota 2005. The relationship between listening and reading comprehension of different types of text at increasing grade levels. – *Reading Psychology*, 26 (1), 55–80. <https://doi.org/10.1080/02702710590910584>
- Ernits, Peeter 2014. *Ei või olla! ['No Way!']* Tallinn: Valgus.
- Esteves, Kelli J.; Whitten, Elizabeth 2011. Assisted Reading with digital audiobooks for students with reading disabilities. – *Reading Horizons*, 51 (1), 1–21.
- Fisher, Douglas; Frey, Nancy 2014. Speaking and listening in content area learning. – *The Reading Teacher*, 68 (1), 64–69. <https://doi.org/10.1002/trtr.1296>
- Gleitman, Henry; Gross, James; Reisberg, Daniel 2014. *Psühholoogia ['Psychology']*. Tartu: Hermes.
- Karlep, Karl 1998. *Psühholingvistika ja emakeeleõpetus ['Psycholinguistics and Teaching Native Language']*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Karlep, Karl 2003. *Kõnearendus. Emakeele abiõpe II ['Speech Development: Remedial Education of Native Language. Part II']*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Kintsch, Walter 1998. *Comprehension: A Paradigm for Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kline, John A. 1996. *Listening Effectively*. Alabama: Air University Press Maxwell Air Force Base. <https://apps.dtic.mil/sti/pdfs/ADA421888.pdf> (18.4.2023).

- Krathwohl, David R. 2002. A revision of Bloom's taxonomy: An overview. – *Theory into Practice*, 41 (4), 212–218. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_2
- Kärtner, Piret 2000. Lugesõõskuse arendamine: keeleõpetaja metoodikavihik ['Developing Reading Skills']. Tallinn: TEA.
- Männamaa, Mairi; Marats, Inna 2009. Lapse üldoskuste areng ['Development of the child's general skills']. – Ene Kulderknup (Toim.), Üldoskuste areng koolieelses eas. Tartu: Studium, 5–43.
- Oakhill, Jane; Cain, Kate; Elbro, Carsten 2015. *Understanding and Teaching Reading Comprehension*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315756042>
- OECD 2019. *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*. Paris: PISA, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>
- Padrik, Marika; Hallap, Merike 2008. Keel ja kõne: kuulamine ja kõnelemine, lugemine ja kirjutamine ['Language and speech: Listening and speaking, reading and writing']. – Eve Kikas (Toim.), Õppimine ja õpetamine koolieelses eas. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, 276–302.
- Pedaste, Margus; Uibu, Krista; Rannikmäe, Miia; Tagamets, Eda 2019. Kuidas toetada taseme- töödega aineõppes üldiste oskuste kujunemist? ['How to support the development of general skills in subject studies with level assignments?'] – Riigikogu Toimetised, 40, 125–134.
- Pressley, Michael; Wharton-McDonald, Ruth 1997. Skilled comprehension and its development through instruction. – *School Psychology Review*, 26 (3), 448–466. <https://doi.org/10.1080/02796015.1997.12085878>
- PRÕK = Põhikooli riiklik õppekava ['National Curriculum for Basic Schools']. – Riigi Teataja, RT I 14.01.2011, 1. <https://www.riigiteataja.ee/akt/112042022010>
- PRÕK 2011, Lisa 1 = Põhikooli riiklik õppekava. Lisa 1. Ainevaldkond "Keel ja kirjandus" ['National Curriculum for Basic Schools: Appendix 1']. RT I 14.01.2011, 1. <https://www.riigiteataja.ee/akt/lisa/1140/2201/8008/1m%20lisa1.pdf> (18.4.2023).
- Puksand, Helin 2004. Loetavusindeksi LIX sobivusest eestikeelsele tekstile ['The suitability of the readability index LIX for the Estonian text']. – Reet Kasik (Toim.), Tekstid ja taustad III. Lingvistiline tekstianalüüs. Tartu: Tartu Ülikool.
- Puksand, Helin; Uibu, Krista 2021. Soolised erinevused Eesti põhikooliõpilaste funktsionaalses lugemisõõskuses ['Gender differences in the reading literacy of Estonian basic school students']. – *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 9 (2), 47–71. <https://doi.org/10.12697/eha.2021.9.2.03> (18.4.2023).
- Raidla, Ulvi; Brin, Inga 2016. Kuulmispuudega laste kõne ['Speech of the hearing impaired children']. – Marika Padrik, Merit Hallap (Toim.), Kommunikatsioonipuuded lastel ja täiskasvanutel: märkamine, hindamine ja teraapia. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, 465–520.
- Reutzel, D. Ray 2016. The Construction-Integration (CI) Model of Text Comprehension: A lens for teaching the common core reading standards. – Kouider Mokhtari (Ed.), *Improving Reading Comprehension through Metacognitive Reading Strategies Instruction*. Lanham: Rowman & Littlefield, 69–92.
- Zibulsky, Jamie; Cunningham, Anne E. 2015. It takes two: How parents and teachers bridge the gap between listening and reading comprehension. – Andrea DeBruin-Parecki, Anne Van Kleeck, Sabra Gear (Eds.), *Developing Early Comprehension: Laying the Foundation for Reading Success*. Brookes Publishing, 215–244.
- Toomela, Aaro; Soodla, Piret; Mädamürk, Kaja 2018. Lugesõõs- ja matemaatikapõõdevuse kontseptsioonid ['Concepts of reading and mathematics competences']. Tallinn: Tallinna Ülikool.
- Uibu, Krista; Voltein, Elve 2010. Eesti keel ['Estonian language']. – Eve Kikas (Toim.), Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium, 215–242.

Uusen, Anne 2002. Emakeele õpetamisest klassiõpetajale [‘About Teaching the Mother Tongue to the Class Teacher’]. Tallinn: TPÜ kirjastus.

Wagner, Richard K.; Zirps, Fotena A.; Edwards, Ashley A.; Wood, Sarah G.; Joyner, Rachel E.; Becker, Betsy J.; Guangyun, Liu; Beal, Bethany 2020. The prevalence of dyslexia: A new approach to its estimation. – *Journal of Learning Disabilities*, 53 (5), 354–365. <https://doi.org/10.1177/0022219420920377>

Helin Puksand on Tallinna Ülikooli emakeele ja eriõpetuse dotsent.
Uus-Sadama 5, 10120 Tallinn, Estonia
helin.puksand@tlu.ee

Kerli Haav töötab eripedagoogina.
Uus-Sadama 5, 10120 Tallinn, Estonia
kerli.haav@tlu.ee

Elika Klettenberg töötab eripedagoogina.
Uus-Sadama 5, 10120 Tallinn, Estonia
elika.klettenberg@tlu.ee

TEXT COMPREHENSION OF 4TH-GRADE STUDENTS BY READING AND LISTENING

Helin Puksand, Kerli Haav, Elika Klettenberg

Tallinn University

The modern information society has led to an overabundance of oral and written texts. However, along with technological development, literacy has also changed: in addition to paper books, numerous online materials are used to access information requiring reading, listening, and viewing skills. (Castek 2016: 212) Therefore, understanding diverse texts is important both for coping with social life and for achieving personal goals (OECD 2019: 28). Difficulties in text comprehension can be one of the causes of learning difficulties and academic failure (Cain 2010: 114, Pedaste et al. 2019: 131). To prevent learning difficulties, it is important to develop students' text comprehension skills equally in listening and reading.

The article seeks to determine whether 4th-grade students understand the meaning of text more by reading or listening, and if one skill is more or less developed, what is the level of the other skill.

The study included 46 students whose text comprehension was tested with listening and reading tasks. The results indicated that 4th-grade students had a better understanding of the information in the listening text. The outcome showed that more students got low (less than 50%) test results in reading than in listening.

The weak readers are not poor listeners. The results showed that poor readers had significantly higher listening test results, and some of them even had excellent results. There were a few students with poor listening test results whose reading test results were even lower, indicating they might have more severe learning difficulties.

The reading ability of students with good listening skills was not equally good: half of the students with a high score on the listening test had an average or even low reading score. Good readers had a high or average listening score. This shows that different subskills do not develop evenly, which is why it is important to deal with all subskills in school (Kline 1996: 7–8).

4th-grade students have a higher understanding of the listening text, so it would be essential to pay more attention to the teaching of reading strategies. Teachers should remember that a poor reader is not a poor listener. The development of listening skills should not be forgotten in lower secondary school.

Keywords: L1 teaching, comprehension, listening skills, reading skills, Estonian