

Tartu Ülikool

Humanitaarteaduste ja kunstide valdkond

Eesti ja üldkeeleteaduse instituut

Eesti keele ja kirjanduse õpetaja õppekava

Eneli Värnik

EESTI KEELE KUI TEISE KEELE LUGEMISTEKSTIDE KEERUKUS

Magistritöö

Juhendaja: dotsent Helin Puksand

Tartu 2020

Sisukord	
SISSEJUHATUS	3
1. TEOREETILISED LÄHTEKOHAD TEKSTI	6
KVANTITATIIVSETEST OMADUSTEST	6
1.1. Keerukus	6
1.1.1. Varasemad uurimused teksti keerukuse kohta.....	7
1.2.1. Teksti mõistetavus.....	9
1.2.2. Teksti lihtsus	10
1.2.3. Teksti selgus	11
2. TEKSTI MÕÕTMINE	13
2.1.1. Teksti mõõtmise meetodid.....	13
2.1.2. Teksti keerukuse mõõtmine arvutiprogrammide abil	15
2.1.3. Teksti ja esimese õpiku roll lugema õppimisel.....	16
2.2. Küsimused, kui keeruka teksti mõistmist soodustavad ülesanded	17
2.2.1. Küsimuste esitamise meetodika.....	17
2.2.2. Küsimuste kognitiivne tase.....	20
3. UURIMISMATERJAL JA -MEETOD.....	22
3.1.1. Uurimismaterjal ja -meetod.....	22
3.1.2. Uurimismaterjal ja valim	23
3.2. Uurimistulemused.....	25
3.2.1. Eesti keele võõrkeelena õpiku tekstide keerukus.....	25
3.2.2. Õpikus olevate tekstide juurde kuuluvate küsimuste-ülesannete analüüs.....	26
3.2.3. Õpetajate arvamus õpikutekstide keerukuse ja küsimuste kohta.....	35
KOKKUVÕTE	43
Kasutatud kirjandus	45
Kaudviited	48
COMPLICACY OF READING TEXTS FOR ESTONIAN AS FOREIGN LANGUAGE. SUMMARY	49
LISA 1. 8., 7., 5. klassi õppematerjalides mõõdetud tekstide tulemused	51
LISA 2. Õpetajatele mõeldud küsimustik	55
LISA 3. Teksti juurde pakutavad ülesanded toetudes Bloomi taksonoomia teooriale ...	58

SISSEJUHATUS

Teksti võib pidada üheks keeleüksuseks just tähendusele toetudes – tekstil on oma tervik tähendus (Kasik, 2007, lk 8).

Õppematerjalides on tekstidel kindel osa. Iga tekst, olgu ta suur või väike, täidab õpikus kindlat eesmärki. Põhikooli riikliku õppekava (2011) järgi peab põhikooli lõpuks eesti keelt võõrkeelena õppija muu hulgas oskama suhelda eesti keeles igapäevastes suhtlusolukordades nii koolis kui ka väljaspool kooli, mõistma kõike olulist endale tuttavatel teemal, oskama koostada lihtsat teksti talle teadaoleval teemal ja omandama esmased teadmised Eesti kultuurist.

Kuna õpilase õppeedukust koolis võib jätkuvalt kasvatustöös prioriteediks pidada, on ka see töö aktuaalne, sest uurib tekste aspektist, mis aitab õpilase õppeedukust paremaks muuta. Teisest küljest on klassides üha rohkem neid õpilasi, kes on lugemis- või kirjutamisraskustega ning ei saa hakkama liiga keeruka teksti mõistmisega. Õpilase esimene lugemiskogemus ja lugema õpetamine on määravaks tema edasisel arengul. Õpiku tekstide keerukusest sõltub, kas õpilane saab tekstis esitatust aru.

Koolidel on võimalus valida, milliste õpikute järgi õpetada. Eesti keele võõrkeelena õppematerjale on õpikaturul laialdaselt ja tuleb aina juurde, osalt ka seoses muukeelse õppijahulga kasvuga Eesti koolides. Õpikus olevad tekstid, tabelid, joonised, skeemid ja ülesanded peavad toetama õppijat tema arengul, need peavad olema õppijale jõukohased, kuid mitte liiga lihtsad. Kuna tekstide keerukusest oleneb keeleõppija jaoks palju, on tähtis analüüsida, kui keerukate tekstide järgi koolis õpilasi õpetatakse. Kui vaadelda õppija motivatsiooni, siis 7.–8. klassis hakkab see kaduma, mis on ühelt poolt seletatav ealiste iseärasustega, mis sel ajal toimuvad, teiselt poolt on motivatsiooni teguriks ka õppematerjal, mille järgi õpetatakse.

Selles magistritöös käsitletakse eesti keele võõrkeelena õppekirjanduses olevate tekstide keerukust. Kas tekstide keerukus ja tekstide juurde käivad ülesanded nende õpitulemuste saavutamist toetavad, seda soovitaksegi magistritöös vaadelda.

Töö eesmärk on välja selgitada eesti keele võõrkeelena õpetamisel kasutatavate tekstide keerukus ning vaadelda kui palju ja milliseid küsimusi esineb õppematerjalides tekstiga seondult. Eesmärgi saavutamiseks mõõdetakse valitud õppetekstide keerukust loetavusindeksiga Lix. Lix on rootslase Carl Hugo Björnssoni välja töötatud meetod (Puksand & Kerge, 2012). Lisaks uuritakse õpetajate arvamust õppetekstide keerukuse kohta. Küsimuste kui ülesannete vaatlemiseks mõõdetakse valitud õppematerjalides olevate tekstide juurde kuuluvate küsimuste hulk ning uuritakse küsimuste sisulist poolt. Eesmärgist lähtuvalt tahetakse leida vastused järgnevale uurimisküsimustele:

Milline on Eesti vene õppekeele koolides kasutusel olevate eesti keele võõrkeelena õppetekstide keerukus?

Kui palju esineb õppematerjalides teksti juurde käivaid lugemiseelseid, -aegseid ja -järgseid küsimustega ülesandeid?

Kuivõrd keerukaks hindavad õpetajad kasutusel olevaid eesti keele võõrkeelena õpiku tekste?

Milline on õpetajate hinnang õppetekstide juurde käivate ülesannete kohta?

Töös püstitatakse hüpotees: eesti keele võõrkeelena õpetajad tajuvad õppetekste tegelikkusest keerukamatena.

Hüpotees põhineb autori isiklikul kogemusel.

Käesoleva töö uudsus seisneb selles, et eesti keele võõrkeelena õpikutekstide keerukust ning tekstide juurde kuuluvaid küsimusi kui teksti mõistmist toetavaid tegureid, autorile teadaolevalt vaadeldud ei ole.

Andmekogumina kasutatakse uurimistöös üldhariduskoolides kasutusel olevaid eesti keele võõrkeelena õppematerjale. Valimiks on: A. Siirak „Eesti keele võõrkeelena õpik vene õppekeele koolide 8. klassile“, Koolibri, 2015; A. Siirak „Eesti keele võõrkeelena õpik vene õppekeele koolide 7. klassile“, Koolibri, 2008; P. Pipar „Teele. Eesti keele võõrkeelena õpik 5. klassile“, Koolibri, 2018. Tekstide uurimiseks osutus valituks uuem

õppevahend ja varasemal ajal välja antud õppematerjal, et autor saaks ülevaate, kas tekstide keerukus ja tekstiga seonduvate küsimuste hulk on ajas muutunud.

Töö koosneb teoreetilisest osast ja empiirilisest uurimusest. Teoreetiline osa esimeses peatükis vaadeldakse teksti kvantitatiivseid omadusi, nagu teksti keerukus, mõistetavus, lihtsus ja selgus. Kuigi teksti keerukus on töö põhifookuses, kirjeldatakse ka vastupidiseid teksti mõõdetavaid omadusi nagu, nt teksti lihtsus ja selgus, et oleks teksti keerukuse kohta parem ülevaade. Antakse ülevaade varasematest teksti keerukuse kohta läbiviidud uurimistöödest. Teises peatükis keskendutakse teksti mõõtmise erinevatele meetoditele. Samas peatükis vaadeldakse küsimusi kui keeruka teksti mõistmist soodustavaid ülesannete liike.

Kolmandas peatükis kajastatakse uurimismaterjali ja meetodit ning keskendutakse valimi ja uurimistulemuste kirjeldustele. Empiirilises osas viiakse läbi kvantitatiivne andmeanalüüs. Objektivse tulemuse saavutamiseks viiakse läbi ekspertõpetajate arvamust uuriv küsimustik eesti keele võõrkeelena õpikutekstide keerukuse ning tekstide juurde käivate ülesannete kohta.

1. TEOREETILISED LÄHTEKOHAD TEKSTI KVANTITATIIVSETEST OMADUSTEST

1.1. Keerukus

Oskuslikult ülesehitatud tekstist sõltub, kas lugeja saab tekstist aru või mitte. Eriti oluline on tekstide ülesehitus õppekirjanduses. Tekstil võib mõõta keerukust või raskust – esimene on seotud teksti enda omadustega, teine lugejast tingitud omadustega. Tekste on vaadeldud nii lingvistilisest kui süntaktilisest aspektist lähtuvalt.

Teksti keerukusest (ingl *complicacy*) kõneldakse kirjanduses pigem kui mitme mõistmist hõlbustava muutuja kombinatsioonist, kuid sedagi oskussõna kasutatakse paiguti sama mõiste kohta, eriti raskus skaala ühe pooluse nimetamiseks. Teksti raskusaste (ingl *difficulty*) on teksti jälgitavuse (ingl *readability*) peamisi parameetreid – mõlemat on tõlgitud ka loetavuseks. (Puksand, 2003) Jaan Mikk (1980, lk 74) ütleb, et teksti omadused on näiteks teksti keerukus, sidusus, visuaalsus, tekstiliik ja kirjutamisstiil, et tekst on keeruline sõltumata sellest, kes teda loeb; keerukus on teksti objektiivne omadus. Teksti keerukus tähendab seda, kui kergesti või raskesti loetav tekst on. (Frantz, Starr, & Bailey, 2015, lk 2) rõhutavad, et teksti keerukus viitab lugemisvaliku või teist tüüpi teksti keerukuse ja väljakutse tasemele. Olenevalt keerulisuse definitsioonist võib teksti keerulisus hõlmata kindlaid aspekte teksti keeles, nt nagu sõnavara keerukuse tase. Teise aspektina on tähtsad omadused, mis läbi keele avalduvad, nt nagu organisatoorne struktuur. Kolmandaks võib välja tuua omadused, mis on rohkem kognitiivsed kui lingvistilised, sealhulgas lugeja vajadus seostada uus informatsioon tekstis temal juba olemasolevate teadmistega. (Frantz, Starr, & Bailey, 2015, lk 2)

Teksti keerukust võib vaadelda ka kui teksti lugemise lihtsust. Klare (Klare, 1963) järgi mõjutavad teksti lugemise lihtsust kaks peamist tegurit: 1) kui keerulised sõnad on – see on leksikaalne keerukus; 2) kui keerulised laused on – see on süntaktiline keerukus.

Keerukate tekstide mõistmiseks on mitmeid mooduseid. Järgnevas osas tuuakse ülevaade Jaan Miku esitatud teksti keerukuse mõistmise võimalustest. Mikk (Mikk, 2000) toob välja, et mõistmist soodustab tundmata sõnade hulga piiramine, ja kui lause on lihtsamate

konstruktsioonidega, mõistetakse seda edukamalt. Parem on mõista selge ülesehitusega tekste. Teksti mõistmist soodustab konkreetsus. (Mikk, 2000) Ta (Mikk, 1980, lk 75) toob välja teksti mõistmisega seotud terminid (tabel 1).

Tabel 1. Teksti mõistmisega seotud terminid

Termin		Selgitus
mõistmisoskus		lugeja omadus
keerukus	mõistetavus, lihtsus	teksti objektiivne omadus
raskus	kergeus	teksti omadus lugeja suhtes
mittemõistmine	mõistmine, arusaamine	lugeja saavutus tekstiga töötamise

Eespool väljatoodud teooria lubab järeldada, et keeruka teksti mõistmise tegurid on nii teksti enda omadused, nagu keerukus, raskus kui ka lugeja omadused.

1.1.1. Varasemad uurimused teksti keerukuse kohta

Järgnevas peatükis antakse ülevaade varasematest õpiku keele uurimustest. Õppekirjandust on Eestis uurinud Jaan Mikk, Krista Kerge, Helin Puksand, Kersti Lepajõe, Kärt Talsi ja Liisa Tepp.

Õppekirjanduses olevate tekstide uurimisega on kolmekümne aasta jooksul tegelenud Tartu Ülikooli professor Jaan Mikk. Ta on uurinud erinevate õppeainete tekstide keerukust ja seost õpikute keerukuse ja edasijõudmatute õpilaste protsendi vahel. Mikk on tuvastanud, et keerulisema õpikuga ainetes on edasijõudmatus suurem, ning ta toob välja õpikutekstide keerukuse ning õppe edukuse vahelise mõningase seose (Mikk, 1980, lk 87–89) ja soovib õppematerjalides analüüsida 8 erinevat aspekti: õpiku sisu, loetavust, ülesehitust, ülesandeid, illustratsioone, enesehindamiseks mõeldud küsimusi, probleeme ja kontrollülesandeid (Mikk, 2000). Õpikute uurimisega on tegelenud Viivi Maanso, kes on vaadelnud õpikute võõrsõnalisust, ning pikkade sõnade osatähtsust, mis sisule keskendumist segab (Maanso, 1979). Õppekirjanduse uurimine praegusel ajal on rohkem keskendunud loodusteaduste õpikute analüüsimisele. Loodusteadusteaduste,

muusikaõpetuse ja ajalooõpikutes esinevaid tekste on uurinud Krista Kerge,– ja Helin Puksand (Puksand & Kerge, 2012), õpikute teksti mõõdetavaid tulemusi ning ajaloo, loodusainete ja emakeele õpikute tekste on uurinud Helin Puksand (vt nt Puksand 2004). Tekstide keerukuse uurimisega on tegelenud Helin Puksand (vt nt Puksand, 2003, 2004), kellelt on ilmunud arvukalt teemakohaseid artikleid. Ta on analüüsinud oma uurimistöös – kuivõrd on võimalik kasutada rootslaste loetavusindeksit Lix eesti tekstide mõõtmisel. Ta on vaadelnud erinevate kirjastuste õppematerjale ja jõudnud oma uurimistöös järeldusele, et raskemad on näiteks loodusõpetuse ja ajalooõpikute tekstid (Puksand, 2004). Puksand toob välja, et teksti muudab raskeks Lix meetodi järgi fakt, et eesti keeles on nii leksikaalne kui grammatiline informatsioon koos (Puksand, 2004). Puksand ütleb, et loetavusindeks Lix ei arvesta küll kõiki õpikute teksti keerukuse tegureid, kuid üheks hindamiskriteeriumiks see ikkagi on. Krista Kerge (Kerge, 2012) on uurinud õpikute teksti mõõdetavad tunnuseid, ja kirjažanrite parameetreid tekstiliikide taustal (Kerge, 2009), koos Helin Puksandiga on ta analüüsinud õpikute teksti kirjaoskuse omandamise kontekstis (Puksand & Kerge, 2012). Kärt Talsi (2012) on uurinud keemiaõpiku loetavust ja Liisa Tepp (2012) erinevate hindamismeetodite rakendamist õpiku analüüsis. Loodusteaduste õpikute keele analüüsimisega on tegelenud Kersti Lepajõe, Kärt Talsi ja Liisa Tepp. Nad jõuavad järeldusele, et loodusteaduste õpikute keel on pigem keeruline kui lihtne. (Lepajõe, Talsi, & Tepp, 2012) Rannikmäe ja Holbrook seostavad loodusteaduste õpikute keerukusega viimastel aastatel ilmnenu vähest huvi loodusteaduste õppimise vastu. Õpikute liiga keerukas keel võib olla seotud huvi puudumisega loodusteaduste õppimise vastu (Holbrook & Rannikmäe, 2007). Samas ei tohiks õpikute keel olla ka liiga lihtne – see peaks olema õppijale eakohane ja arusaadav (Mikk, 1980, lk 3–4).

Eespool väljatoodule tuginedes võib öelda, et Eestis on tegeletud rohkem kui 40 aastat õpikute uurimisega. Märkimisväärsed uurimused on seotud loodusteaduste õpikute, muusika- ja ajalooõpikute keele uurimisega.

1.2.1. Teksti mõistetavus

Teksti mõistetavus ja teksti keerukus ei ole teineteisest päris lahus olevad mõisted, kuid ühtemoodi neid defineerida ei ole võimalik. Järgnevalt antakse ülevaade teksti mõistetavuse aspektidest – teksti keerukust vaadeldi peatükis 1.1

Tekstis olevate lausete pikkuse ja keerukuse seosel on mitu põhjust. Esiteks on pikemaid lauseid raskem mahutada lühiajalisse mällu, aga lausete säilitamine lühiajalises mälus on vajalik, et neid mõista. Teiseks pikad laused on keerukama struktuuriga ja sageli on siin ka teksti struktuur keerukam. Kolmandaks võivad pikkades lausetes seotud sõnad teineteisest kaugemale jääda, mistõttu nendevahelisi seoseid on raske mõista. (Mikk, 1980, lk 14–15) Teksti keerulisust saab seostada ka lausete pikkuse ning sellega, kui võrd loetav tekst on. Common Core State Standards Initiative (Common Core State Standards Initiative, 2010) võrdsustab teksti keerulisuse loetavusega. Mikk (Mikk, 1980, lk 12–13) toob välja seisukoha, et teksti mõistetavusega on tihedalt seotud lausete pikkus, aga samas märgib ta, et mõistetavusest rääkides oleks vaja vaadelda nii sõnade arvu kui ka sõnade pikkust tekstis. Teksti aitab mõistetavamaks luua ka selline tegur nagu sõnade sagedus. Klare (Klare, 1963, lk 328) väidab, et sõna tuntust näitab mitte tema sagedus, vaid sageduse logaritmi 1, korrelatsioon sõna tuntuse ja sageduse logaritmi vahel oli tal 0,998.

Miku uurimuses ei korreleerunud omavahel hästi tuntud ja tundmata sõnade hulgad. Tekstis olevate tundmata sõnade protsendi hindamise üheks lihtsamaks teeks on leida Võõrsõnade Leksikonis esinevate sõnade protsent. Sõnade keerukuse näitajana võib kasutada ka nende pikkust. Pikemates sõnades on rohkem liiteid, nad on informatiivsemad ja keerukamad. Pikemad sõnad on vähem tuntud- sõna keerukuse ja pikkuse vaheliseks korrelatsiooniks on saadud 0,79. Mida suurem on sõnade keskmiste pikkus tekstis, seda keerukam on tekst. (Mikk, 1980, lk 82–83).

Seega võib järeldada, et teksti niisugused omadused nagu lausepikkus ja tundmatute sõnade osakaal on tähtsad tegurid teksti mõistmisel.

1.2.2. Teksti lihtsus

Järgnevalt tuuakse välja teksti lihtsustamise lähtekoht vaadeldes nii teksti süntaktilist kui leksikaalset lihtsustamist.

Üldhariduskoolide õppematerjalide vastavus õppekavadele on primaarne kriteerium, mille järgi töövihikuid, õpikuid, audiomaterjale, grammatikatabeleid koolile tellitakse. Õppematerjalid peavad olema muuhulgas ka õppijat motiveerivad. Liiga keerukad tekstid võivad õppijat ehmata ja mõjuda demotiveerivalt ning samas liiga lihtsad tekstid ei paku õpilasele piisavalt pinget. Tekstid peaksid olema lugejale eelkõige jõukohased.

Tekstide keerukusest või lihtsusest sõltub õppija lugemiskiirus. Teksti lihtsustamine (ingl *text simplification*) on üldiselt määratletud kui lause teisendamist üheks või mitmeks lihtsamaks lauseks, st tekstis olevad liitlauseid teisendatakse ümber lihtlauseteks. Leksikaalsel lihtsustamisel asendatakse lause keerulisemad sõnad lihtsamatega, aga ära ei tohi jääda teksti esialgne mõte ja algteksti esialgne süntaks. (Sulem, Abend, & Ari, 2018, lk 685) Teksti leksikaalne lihtsustamine toimub Shardlow (Shardlow, 2014, lk 58) järgi läbi järgmiste sammude. Esiteks tehakse kindlaks tekstis olevad keerulised sõnad. Seejärel leitakse nende sõnade sünonüümide hulk. Konteksti sobivad sünonüümid jäetakse alles. Seejärel sünonüümid järjestatakse nende lihtsuse ja sobivuse järgi. Viimase sammuna valitakse neist sobivaim asenduseks. (Shardlow, 2014, lk 58) Teksti keelelise lihtsustamise kui teksti adapteerimise toob välja Karlep. Adapteerimine kujutab endast teksti keelelist lihtsustamist ja teksti sisu jõukohastamist (sisult raske info ärajätmist, puuduva info lisamist). Lihtsustamine haarab nii teksti, lauset kui sõnavara. (Karlep, 1998, lk 140)

Teksti keerukuse normaalseks vähendamiseks soovib Mikk piirata tundmata sõnade hulka, koostada tekste, kus on lihtsamate konstruktsioonidega laused, teksti ülesehitus peaks olema selgepiiriline ning viimaseks toob ta välja konkreetsuse. Eesti keele õppimine vene õppekeelega koolis on võõrkeele õppimine ja Miku järgi areneb inimese sõnavara võõrkeelset teksti lugedes kõige kiiremini juhul kui tekstis on talle tundmatuid sõnu 3,6%, ühe tundmata sõna kohta peaks tekstis olema rohkem kui 35 tuntud sõna. (Mikk, 1980, lk 113–114)

Seega õppija jaoks emakeelest erinevas tekstis ei tohiks võõraid sõnu esineda liigselt, muidu võib lugejale teksti sisu jääda arusaamatuks ning see mõjub pärssivalt õppija keeleoskuse tasemele.

1.2.3. Teksti selgus

Teksti lihtsus ja teksti selgus ei ole päris üheselt mõistetavad teksti omadused, kuid mõlemad need määravad ära tekstist arusaamise. Eesti keele seletava sõnaraamatu järgi on mõiste selgus võimalik defineerida ka sõnaga ühemõttelisus. Seega teksti selgus tähendab, et seda on võimalik lugejal mõista vaid ühemõtteliselt ja ei tekita temas kahtlust. Teksti selgus sõltub sõnastusest. Oluline on osata oma mõtteid selgelt sõnastada.

Endel Kuus ja Kai Adamson (Adamson & Kuus, 2003, lk 26) toovad välja tekstis esinevad tüüpilised vead – esinevad ühildumisvead, terminoloogiline hägusus, tekstis esinevate võõrsõnade vähene tuntus ning kaassõnade vale kasutamine. Mati Ereli järgi (Erelt, 2006, lk 83) segab kõige olulisema infot kandva lauseosa paigutamine valesse kohta. Sidus tekst on keeleliselt kodeeritud kindla lause ja lõpuga sõnum, mis koosneb kahest või enamast mõtteliselt seotud lausest/lausungist (Karlep, 2003, lk 258). Iga tekst peab olema sidus ja selge. Kui lausekogum nendele tingimustele ei vasta, ei võta me teda vastu kui teksti ega mõista edastatavat sõnumit. Sidusus kujuneb sellest, et teksti igas lauses on mingi liige, mis on seoses sama teksti mõne teise lause mingi liikmega. (Hennoste, 1996, lk 34)

Kasik (Kasik, 2007, lk 46) toob välja kolm põhjust, miks tekst võib lugejale jääda ebaselgeks. Nende esimese põhjusena ta toob välja selle, et lugeja võib mõista teksti puudulikult seetõttu, et selles on rohkesti talle arusaamatuid sõnu. Mõttetervik jääb sel juhul auklikuks ja lugeja ei suuda näiteks refereerida loetu sisu. Teiseks võivad teksti laused olla ehituselt nii keerulised, et lugeja peab kohatult palju vaeva nägema neist arusaamiseks. Kolmandaks raskendab teksti mõistmist asjaolu, et kui sõna, lause või fraas on mitmetähenduslik. (Kasik, 2007, lk 46)

Seega teksti selgus sõltub teksti sõnastusest. Teksti koostajal peab olema kindel eesmärk, millist informatsiooni ta soovib lugejale anda. Selgust näitab ka teksti sidusus. Teksti koostamisel tuleks silmas pidada eespool väljatoodud autorite põhimõtteid.

2. TEKSTI MÕÕTMINE

2.1.1. Teksti mõõtmise meetodid

Tekstide keerukuse arvutamiseks sobib kvantitatiivne meetod. Teksti jälgitavust ehk tehnilist raskusastet mõõdab Hugo Björnssoni välja töötatud indeks Lix.

Meetodi töötas välja rootslane Björnsson 1968. aastal (Björnsson 1968). Arvutamisel tuleb arvestada järgmisi aspekte. Kontrollida saab ainult seotud teksti, st mitte luuletusi, näidendeid, sisukordi või sõnaloendeid. Pealkirjad ja piltide allkirjad on täielikult kõrvaldatud. Arve, lühendeid ja sümboleid vaadeldakse kui sõnu, kuid see ei kehti kirjavahemärkide kohta. Lausete lugemisel on määrav algustäht, st otsekõnega lauses, kus saatelause eelneb otsekõnele, loetakse saatelause ja otsekõne lause eraldi lauseteks, vastasel juhul mitte. Pikad sõnad sisaldavad rohkem kui kuus tähte. (Puksand, 2003)

Teksti raskusastme tõlgendamist Rootsis Björnssoni (Björnsson 1968) järgi saab näha tabelis 2.

Tabel 2. Teksti raskusastet näitavad indeksid

Lix	Teksti raskusaste
20	Väga lihtne
30	Lihtne
40	Keskmine
50	Raske
60	Väga raske

Kui eelnevalt vaadeldi Rootsis välja töötatud keerukuse valemit, siis Eestis on tekstide keerukuse arvutamise valemi välja töötanud Jaan Mikk. Ta (Mikk, 1980, 2003) toob välja, et teksti keerukuse komponendid on – fraasi keskmine pikkus täheruumides, lause keskmine pikkus täheruumides, iseseisva lause keskmine pikkus sõnades, iseseisva lause keskmine pikkus täheruumides, sõna keskmine pikkus täheruumides, kümne ja enamatäheliste sõnade protsent, kaheteistkümne ja enamatäheliste sõnade protsent,

võõrsõnade leksikonis esinevate sõnade protsent, erinevate tundmata sõnade protsent, korduvate nimisõnade keskmine abstraktsus.

$$K = 0,131X_9 + 9,84X_{22} - 4,59$$

K – teksti keerukuse arvuline näitaja

X1 – iseseisva lause keskmine pikkus tähemärkides

X2 – korduvate nimisõnade keskmine abstraktsus. (Mikk, 1980, 2003)

Miku (Mikk, 1980, lk 83–84) järgi, näitab tekstis esinev abstraktsus samuti teksti keerukust. Eesti keeles on abstraktsed *us-* ja *mine-*liitelised nimisõnad.

Teksti ühemõttelisuse astet mõõdab formaalsusindeks. Teksti formaalsuse arvutamiseks on arusaam, et nimisõnad kannavad teksti põhisisu. Teksti ühemõttelisuse astet mõõdab Francis Heyligheni ja Jean- Marc Dewaele'i järgi (Heylighen & Dewale J, 1999, lk 8–10) formaalsusindeks F. Puksand ja Kerge (Puksand & Kerge, 2012) toovad välja, et teksti formaalsusastme määramisel vaadeldakse sõnavormide arvu, lausete arvu, pikimat lauset, lühimat lauset tekstis. Vaadeldakse erineva pikkusega sõnavormide osakaalu tekstis (arvutatud %, ajavahemikus 2–20 tähemärki): 2 tähemärki pikk, 20 tähemärki pikk. Erineva pikkusega lausete osakaal tekstis (arvutatud %, vahemikus 2–20 sõnet): 2 sõnavormi pikk, 20 sõnavormi pikk. Teooria lähtub sellest, et nimisõnad kui viitejõulised kasvatavad koos omadus- ja kaassõnadega teksti ühemõttelisust ja muud sõnaliigid mitme mõttelisust. (Puksand & Kerge, 2012)

Teksti keerukuse ehk loetavuse ja formaalsusastme määramise kõrvale saab paigutada teksti nominaalsuse, mis on üks teksti arusaadavuse kriteeriume, mida Puksandi ja Kerge järgi (Puksand & Kerge, 2012) vaadeldakse nimisõnade ja tegusõnavormide vastandamisel. Keskmisest nominaalsemat teksti on raske mõista ning tugevasti nominaalset teksti tuleb mõistmiseks korduvalt üle lugeda.

Eespool välja toodud autorite seisukohad lubavad teha järelduse, et objektiivne tulemus teksti keerukuse kohta saadakse, kui võetakse teksti mõõtmisel arvesse nii teksti kvalitatiivseid kui kvantitatiivseid omadusi.

2.1.2. Teksti keerukuse mõõtmine arvutiprogrammide abil

Tänapäeva inimese igapäevaelu üheks lahutamatuks osaks on vaieldamatult infotehnoloogia vahendid. Mida aeg edasi, seda rohkem need inimeste elu oskuslikul kasutamisel kergemaks oskavad muuta. Lisaks nii öelda mehaanilistele võimalustele analüüsida teksti keerukust, on loodud arvutiprogramme, mis võimaldavad analüüsimiseks soovitud teksti arvutisse sisestamisel arvutada selle loetavust. Teksti mõõtmist arvutiprogrammi abil on otstarbekas kasutada juhul, kui tekst on arvutiprogrammis trükitud kujul saadaval. Paljude erinevate keelte jaoks on koostatud arvutiprogramme, mis võimaldavad teksti loetavust mõõta, nt lix.se on rootsi keele loetavusindeksi loendur, mis arvutab teksti keerukuse välja juba autori (peatükis 2.1.1) välja toodud Björnssoni loodud meetodi põhimõttel. Eri keelte jaoks on valemeid tuletatud rohkem kui sada ning iga keele jaoks on valmistatud selline programm, mis arvestab selle keele grammatika eripära.

J. Mikk (Mikk, 2015) on välja toonud, et inglise keeles kasutatakse rohkem loetavuse mõõtmiseks valemit – Flesch-Kincaid ning täiuslikem teksti keerukuse hindamise süsteem on Coh-Matrix. Coh-Matrix analüüsib laiemalt ja otsesemalt grammatika omaduste mõju teksti keerulisusele kui traditsioonilistele loetavuse mõõtmetele. (Frantz, Starr, & Bailey, 2015, lk 4) Tekstide lihtsuse või keerukuse analüüsimiseks on Eesti keeleressursside keskuse juures loodud erinevad arvutiprogrammid. Teksti leksikaalset keerukust saab hinnata Eesti Keele Instituudi koduleheküljel etLex, mis on Haridus- ja Teadusministeeriumi toel Eesti Keele Instituudi loodud töövahend, mis võimaldab automaatselt analüüsida, missugused sõnad kuuluvad eesti keelt võõrkeelena rääkivate inimeste sõnavarasse. Teksti keerukuse mõõtmine arvutiprogrammide abil annab testijale usaldusväärset informatsiooni nii teksti kvantitatiivsete omaduste kui testitava isiku keeletaseme kohta. Seda kasulikku informatsiooni saavad kasutada ka keelekorpused. Infotehnoloogilise vahendiga teksti mõõtmise eelis on veel see, et ta võimaldab suuremahulisi tekste mõõta väiksema ajakuluga, kuid on palju, mida programmid arvesse võtta ei oska. Seega teksti keerukuse mõõtmisega tegeletakse nii tehniliselt kui ka arvutis loodud vastavate arvutiprogrammide abil.

2.1.3. Teksti ja esimese õpiku roll lugema õppimisel

Õpikute kvaliteedist sõltub palju, muuhulgas ka see, millise esimese ametliku lugemiskogemuse õpilane saab. Eesti laste lugemisõpikuks on tihti aabits ning esimeseks lugemise õpetajaks saab kas lapsevanem või lasteaiaõpetaja. Kui laps läheb esimesse klassi, peaks ta kindlasti juba lugeda oskama, muidu võib ta õppetööga raskustesse sattuda. Kuna aabitsatel on lugema õppimisel ning õpetamisel suur roll, antakse järgnevalt ülevaade Eestis toimunud aabitsa keerukuse uuringust, ning parema ülevaate saamiseks vaadeldakse ka Taanis toimunud samalaadset uuringut.

Merike Rand on uurinud oma magistritöös aabitsate keerukust. Ta toob välja, et nii algajale kui ka edasijõudnud lugejale pakutakse aabitsates ühesuguse keerukusega lugemismaterjale. Edasijõudnute tekstide loetavusindeksi liix väärtus on mõnel aabitsal madalam kui teisel. (Rand, 2013, lk 42). Seega võib öelda, et aabitsa autorid arvestavad vähem õppija individuaalse arenguga. Taanis toimunud märkimisväärsest uuringust „Esimese lugemise“ kohta selgub, et õpikud on olnud varajase lugemisõpetuse põhikomponent ja see kehtib endiselt paljudes haridussüsteemides, sealhulgas ka Eestis (Bremholm, 2020, lk 3). Lugemisõpik on lugemisõpetuse oluline element. Bremholm rõhutab, et lugema õppimisel on oluline tasakaalustatud õpetamine. Järgnevalt antakse ülevaade lähtekohtadest, millest juhendatakse Taani „Esimese lugemise õpikutes“. Tähtis on see, kui õpetajad loevad õpilastele valjuhäälselt mitmesugust tüüpi kirjandust ja muud tüüpi kvaliteetset teksti. Lugemise harjutamise kõrval on oluline ka kirjutamisoskuse arendamine. Õpetajad koostavad ülesanded ja tegevused erinevatele vajadustele ja erinevate oskute järgi, nii et tegevused on piisavalt väljakutsuvad. Klassis peab olema positiivne õpikeskkond. (Bremholm, 2020, lk 6–8)

Kuigi erinevus Eesti ja Taani aabitsa vahel on just diferentseerimise küsimuses, on aabitsad esimesed ametlikud lugemisõpikud, mistõttu on eriti oluline teada ka nende keerukust, kuna õppija esimene lugemiskogemus peaks olema positiivne, et ennetada vastumeelsust erinevat liiki tekstide lugemisel.

2.2. Küsimused, kui keeruka teksti mõistmist soodustavad ülesanded

Kui tekst on õppija jaoks keeruline, tuleb õpetajal see mõistetavaks teha. Teksti mõistetavust ja seda mõjutavaid faktoreid vaadeldakse peatükis 1.2.1. Järgnevas peatükis kirjeldatakse küsimuste tähtsust ning nende oskuslikku koostamist keeruka teksti mõistmisel. Õpetajad kasutavad tekstiga töötamisel palju erinevaid töövõtteid, kuid väga oluline on teksti juurde käivate küsimuste osa.

2.2.1. Küsimuste esitamise meetoodika

Tekstist arusaamine sõltub ühelt poolt teksti kvantitatiivsetest omadustest, näiteks milline on loetava teksti keerukus, kas tekst on lugejale ea- ja jõukohane ja teiselt poolt aitavad õppijal teksti paremini mõista sinna juurde käivad ülesanded. Teksti mõistmist soodustab küsimuste esitamine. Küsimused aktiveerivad mõtlemist ja see aitab teksti täielikumalt mõista. Lihtsamad küsimused on *kes? kus? millal? mida tegi?*

Vähem oluliseks ei saa pidada teksti mõistmisel selle juurde käivaid ülesandeid. Et lugejas huvi äratada ja aidata lugemisele keskenduda, on teksti juures olevad küsimused vajalikud. Debbi Draper jaotab küsimused lugemiseelseteks, -aegseteks ja -järgseteks (Draper, 2010). Hennoste (Hennoste, 2012) järgi aitavad ülesanded fookustada tekstis millelegi tähtsale ning mõista paremini teksti sisu. Üheks võimalikuks ülesannete liigiks on küsimused. Küsimus kui sotsiaalne tegevus on defineeritud tavaliselt infolünga täitmisena küsija teadmistes. (Hennoste, 2012, lk 2) Eesti keele seletav sõnaraamat defineerib termini küsimus kahte moodi: 1) lausung, millele oodatakse vastust; 2) probleem, lahendust, selgitust vajav asi või asjaolu. Hennoste (Hennoste, 2012) ütleb, et küsimusi moodustatakse tavaliselt küsilausega, mille vormistamiseks on kaks vahendite põhirühma. Esimene rühm on leksikaalsed vahendid (partiklid ja küsijätkud *kus, kas, ega, eksju* jms), mille terminoloogia ja sisemine liigitus on eri keeltes erinev. Teiseks rühmaks on süntaktilised vahendid (inversioon), mispuhul küsimuse sõnajärg erineb väitlause omast. (Hennoste, 2012, lk 2–3) Järgnevalt on välja toodud Bloomi kategooria taksonoomial põhinev küsimuste esitamise põhimõte, mille on esitanud C.

Nuttall (1996). Nuttall peab tähtsaks, et ettepoole jääksid küsimused, mille vastused on otseselt tekstist leitavad. Järgmisena toob ta välja sünteesimist ja järeldamist nõudvad küsimused. Hinnangut ja lugeja isiklikku arvamust nõudvad ning teksti keele ja stiili kohta käivad küsimused soovitab ta jätta viimasteks. (Nuttall, 1996)

Erinevaid harjutuste tüüpe võib õppematerjalides leida arvukalt, kuid siin töös keskendutakse just küsimus-tüüpi ülesannetele. Oskuslikult esitatud küsimused aktiveerivad õppijat ja annavad samas õpetajatele tagasisidet, kas õpilane on loetud teksti sisust aru saanud või siis mitte. Nii suulisel kui kirjalikul kujul õppijale esitatud küsimuse puhul on tähtis teada, mis eesmärgil seda tehakse. Üks küsimuste eesmärk on toetada tekstist arusaamist. Küsimuste mõju loetu mõistmisele on näiteks uurinud Cassidy ja De Loache (1995). Küsimuste esitamisel on tähtis teada, kas seda tehakse selgitamaks välja, kuivõrd on lugeja terviktekstist aru saanud ning kuidas ta on võimeline seostama sõnu lauses, lauseid omavahel või tekstiosi terviktekstiks. Ka võimaldavad küsimused hinnata, kuidas on õpilased omandanud loetust informatsiooni ja kas on kasutatud erinevaid võtteid, mida tekstist arusaamine nõuab. (Kängsepp, 2014, lk 4–7) Uuritud on küsimuste esitamise mõju sõltuvust ajastuses esitades küsimusi loetu kohta lugemise ajal ja pärast lugemist, teiste seas on seda teinud, näiteks Draper. Ta liigitab küsimused enne teksti olevateks ja pärast teksti esinevateks. Enne lugemist esitatud küsimustega aktiveeritakse õpilasel eelteadmised, need aitavad teha oletusi ja tekitatakse huvi tekstis sisalduva vastu. Lugemise ajal esitatavate küsimustega aidatakse seostada tekst. Lugemisjärgsed küsimused esitatakse loetu üle mõtlemiseks ja uue informatsiooni organiseerimisele. (Draper, 2010, lk 10)

Lugemisele eelnevate küsimuste negatiivset mõju loetust arusaamisele on välja toonud Anderson ja Biddle (1975). Nende seisukoht on, et vastuste otsimisel küsimusele, pöörab lugeja vähe tähelepanu ülejäänud tekstile. Seega ollakse teksti eelsete ja järgsete küsimuste asjakohasuses erineval arvamusel, tuuakse välja nii positiivseid kui negatiivseid jooni. Teksti juurde käivate küsimuste esinemine oleneb eesmärgist ja väljunditest, mida soovitakse saavutada. Kängsepp (Kängsepp, 2014, lk 47–49) märgib, et küsimuste esitamine enne teksti lugemist võimaldab aktiveerida eelteadmisi või suunata lugeja tähelepanu tekstiosadele, kuid vajadus pidada meeles teksti lugemisele

eelnevaid küsimusi võib põhjustada mälu ülekoormust. Eespool kirjutatud juhised on kasulikud tähelepanekud, mida küsimuste koostaja võiks arvesse võtta. Kuigi küsimuste ajastatud esitamise kohta on Anderson, Biddle ja Draper erineval seisukohal, on Krulli (Krull, 2000, lk 338) järgi küsimused need, mis motiveerivad õpilast.

Mikk (Mikk, 1980, lk 23–24) toob välja ka võimalikud küsimuste koostamise reeglid. Miku järgi tuleks küsimused esitada teksti tähtsamate mõtete kohta, kuna see aitab lugejal fookusse seada tekstist olulise osa. Küsimused peaksid olema selgitust või põhjendust nõudvad ning hoiduda tuleks küsimustest, millele tekst vastust ei anna. Küsimuste koostamisel tuleks hoiduda sõnaühenditest. Seotud küsimused ei võimalda lugemiseks antud teksti mõistmist kontrollida. Küsimuste vormistamisel tuleks jälgida, et need oleksid lühidad, selged ja täpsed ja et need oleksid jaatavas kõnes. (Mikk, 1980, lk 23–24) Seega teksti juurde käivad küsimused kui ülesanded on vajalikud teksti paremal mõistmisel. Eriti olulised on sellised ülesanded kui tegemist on keskmisest keerukama tekstiga või tekst on õppijale nt liiga pikk.

Kuna küsimuste võimalikke liigitusi on erinevaid, toetutakse siin töös Hennoste välja toodud küsimuste liigitamisele. Ta jagab küsimused avatud ja *kas*-küsimusteks. Hennoste (Hennoste, 2012, lk 3) ütleb, et eesti keeles on arvukalt avatud küsimusi, näiteks: *kes, mis, kuidas, kus, millal, mitu* – need on eri käänetes ase- ja määrsõnad. Fraaside sarja *kui*-sari: *kui suur, kui palju* jm. Kolmandana märgib ta fraaside *mis*-sarja: *mis kell, mis koht*, jm. Eraldi toob ta välja *kas*-küsimused, mis jagunevad omakorda: vastust pakkuvad *kas*-küsimused, suletud *kas*-küsimused, jutustavad *kas*-küsimused. Küsimused võivad olla vastust ootavad ning kinnitust ootavad. Esimesel juhul ei ole vastajal teadmist küsitava kohta, ta väljendab seda oma küsimuses ning ootab sellele kinnitust. (Hennoste, 2012, lk 4) Avatud küsimusi on uurinud Andra Rumm (Rumm, 2015). Ta toob välja, et kuigi avatud küsimuste hulk on suur, vormistatakse avatud küsimus põhiliselt küsisõnaga *mis*.

2.2.2. Küsimuste kognitiivne tase

Üha rohkem võib koolides kohata õpilasi, kellel on mingil määral erivajadused. Et ka selliste õpilasteni jõuaks kvaliteetne haridus on kaasava hariduse rakendamine koolides primaarne. Õpetaja peab tundi ette valmistades väga oskuslikult valima meetodid, mis sobiksid samas kõigile, kuid arvestaks igäihe individuaalsete võimetega. Küsimuste esitamisega õpilasele soovitakse eelkõige saada tagasisidet, kas õpilane sai materjalist aru ning kas mõistis teksti sisu. Õppematerjalidest sõltub väga palju, kas õpilasel on motivatsioon õppida võis siis mitte. Vastavalt sellele, kas õpilane on madala või kõrge õpimotivatsiooniga peaks juhinduma ka küsimuste koostamisel. Järgnevas peatükis vaadeldakse küsimuste kognitiivset taset.

Madalama õpimotivatsiooniga õpilastele tuleb esitada kergemaid küsimusi kui kõrgemalt motiveeritud kaaslastele. Madala õpimotivatsiooniga õpilastele peaksid küsimused olema kergemad, nii et vastaks ära kuni neli viiendikku küsimustest, ja kõrge õpi- ning saavutusmotivatsiooniga õpilastele keskmisest veidi raskemad. (Krull, 2000, lk 339) Seega kui õpetaja kontrollib õpilaste vastuseid ja annab tagasisidet, tuleks tal arvestada eespool öelduga. On oluline, mida küsimuste esitamisega kontrollida soovitakse. Sama kehtib ka teksti juurde käivate küsimustega. Niisamuti tuleb arvestada sellega, et suuliselt esitatud küsimustele vastates kasutab õpilane teistsuguseid oskusi, kui kirjalikult vastates.

Bloomi (1956) taksonoomia klassifitseerib õppeülesanded vaimsete toimingute järgi. Teadmisküsimused nõuavad madalamaid, mõistmine ja rakendamine keskmisi ja analüüs, süntees ning hindamine kõrgeid kognitiivseid võimeid. Kognitiivse taksonoomia järgi on kõige madalam tase teadmine, sellele järgneb mõistmine, seejärel rakendamine ja analüüs ning süntees ja hindamine on kõige kõrgemaid kognitiivseid võimeid nõudvad. (Krull, 2000, lk 339) C. Nuttall (Nuttall, 1996) toob välja selle põhimõtte järgi küsimuste esitamise mooduse, mida võib näha tabelis 3.

Tabel 3. Bloomi kategooria taksonoomial põhinev küsimuste esitamise põhimõte

Küsimuse tüüp
1. Küsimused tekstis otseselt sisalduva info kohta. Teksti põhisisu puuduvad küsimused, millele on tekstist lihtne vastust leida ja millele saab vastata ka teksti sõnadega
2. Sünteesimist nõudvad küsimused, millele vastamiseks võib olla vaja sobitada infot teksti eri osadest. Aitavad õppijal näha teksti kui tervikut.
3. Järeldamist nõudvad küsimused, millele tekstis otseselt vastust ei sisaldu, kuid neile saab vastata tekstis esitatud vihjete abil.
4. Hinnangut nõudvad küsimused suunavad õppijat autori kavatsuste suhtes seisukohta võtma.
5. Lugeja isiklikku arvamust nõudvad küsimused on kõige vähem seotud teksti autoriga. Õppija peab väljendama iseenda seisukohta, eelistusi.
6. Küsimused teksti keele ja stiili kohta võimaldavad juhtida õppijate tähelepanu autori sõnakasutusele, sõnavaralisele rikkusele või vaesusele, heale või halvale stiilile.

Eespool öeldust parema ülevaate saamiseks pakutakse 8. klassi eesti keele võõrkeelena õpiku tekstide juurde üht võimalikku küsimuste koostamise varianti (lisa 3). Tekstid on valitud sellised, mille juures polnud ühtegi küsimus-tüüpi ülesannet. Küsimuste koostamisel on arvestatud Nuttalli küsimuste esitamise põhimõtet.

Konstruktiivne õppijaid edasiviiv tagasiside on väga oluline õpilase arengu seisukohast. Tagasiside saamine küsimuste abil on eriti oluline nõrgema motivatsiooniga õppija jaoks, sest nemad vajavad teistest enam teavet oma vastuste õigsuse kohta ja ka tunnustust.

3. UURIMISMATERJAL JA -MEETOD

3.1.1. Uurimismaterjal ja -meetod

Õpetajal on praegu kasutada eesti keele võõrkeelena õpetamisel suur valik erinevat õppematerjali. Viimasel ajal on rohkem antud välja I ja II kooliastmele eesti keele võõrkeelena õpikuid, vähem on mõeldud III astmele. Kuigi koolid on läinud kaasa digiajastuga, kasutatakse põhiliste materjalidena teiste innovaatiliste meetodite kõrval hoopis õpikut ja töövihikut.

Kuna magistritöö eesmärk on analüüsida eesti keele võõrkeelena õpiku tekstide keerukust, vaadeldakse ka töös vaid õpiku tekste.

Lähtudes teksti omadustest, jättes kõrvale õpilase individuaalsed oskused, sõltub tekstide kvantitatiivsetest omadustest, muuhulgas oskuslikust koostamisest see, kas õpilane saab tekstis esitatust aru või mitte. Nii nagu üldse õpiku tekstide uurimine, on ka eesti keele võõrkeelena õppematerjalide uurimine oluline protseduur. Tekstidega töötamine arendab õpilase sõnavara ning võimaldab arendada õpilase erinevaid osaoskusi. Võõrkeeleõpetuses on tekstidel kindel roll keelelises arengus

Eesmärgist lähtuvalt tahetakse leida vastused järgnevatele uurimisküsimustele:

Milline on Eesti vene õppekeele koolides kasutusel olevate eesti keele võõrkeelena õppetekstide keerukus?

Kui palju esineb õppematerjalides teksti juurde käivaid lugemiseelseid, -aegseid ja -järgseid küsimustega ülesandeid?

Kuivõrd keerukaks hindavad õpetajad kasutusel olevaid eesti keele võõrkeelena õpiku tekste?

Milline on õpetajate hinnang õppetekstide juurde käivate ülesannete kohta?

Õppetekstide mõõtmiseks on erinevaid variante, kuid millist neist eelistada sõltub sellest, mida teksti juures analüüsida soovitakse. Selles magistritöös toetatakse tekstide

mõõtmisel Björnssoni loodud loetavusindeksile (peatükk 2.1.1), kuna eesmärk on välja selgitada eesti keele võõrkeelena õppetekstide loetavusindeks ning keerukus 5., 7., ja 8. klassis. Loetavusindeksi teada saamiseks loeti ära igas uurimismaterjalina kasutusel olnud tekstis kõigepealt sõnade arv, seejärel loeti kokku lausete hulk. Järgnevalt arvutati kokku sõnade hulk, mis olid rohkem kui 6 tähemärki. Mõõdeti ära lausepikkus, mille saamiseks jagati sõnade arv lausete arvuga. Loetavusindeksi Lix saadi kui raskete sõnade protsent leiti tekstis olevatest sõnade arvust.

Põhjalikumalt on töös uuritud 5. klassi õppematerjali „Teele“. Kriteeriumid olid järgnevad: Alates 5. klassist on õpik õpetajate jaoks tundmatu. Teiseks oluliseks põhjenduseks on esmapilgul keerukana tunduvad tekstid. Kolmandaks pole autorile teadaolevalt õppematerjali tekstide loetavusindeksit mõõdetud ega teksti juurde käivaid ülesandeid analüüsitud. Töös vaadeldi 5. klassi õpikus kõiki 44 teksti kolme peatüki raames ning mõõdeti nende loetavusindeksi Lix. 7. klassi õppematerjalis on mõõdetud 6 teksti, 8. klassis on analüüsitud 24 teksti kahe peatüki mahus. Kokku on vaadeldud valimisse kuulunud õppematerjalides 74 teksti.

3.1.2. Uurimismaterjal ja valim

Magistritöö uurimismaterjalina võetakse analüüsimiseks valimisse järgnevad õppematerjalid: 1) Pipar, Pille. „Teele. Eesti keele õpik vene õppekeelegra kooli 5. klassile“. Koolibri, 2018.

2) Siirak, Aino. „Eesti keele õpik vene õppekeelegra kooli 7. klassile“. Koolibri, 2008.

3) Siirak, Aino. „Eesti keele õpik vene õppekeelegra kooli 8. klassile“. Koolibri, 2015.

Valitud on kirjastuse Koolibri õppematerjalid, kuna Avita õpikute järgi eesti keelt võõrkeelena selles koolis ei õpetata.

Et välja selgitada, mida arvavad õpetajad õpiku tekstide keerukusest ja tekstide juurde käivatest ülesannetest, mis aitavad õppijal teksti paremini mõista, viidi läbi küsitlus Google Formis. Vastajaid iseloomustav ühine joon oli see, et kõik küsimustikus osalejad

pidid töötama üldhariduskoolide eesti keele võõrkeelena 1.–9. klassi õpetajatena. Luba küsitluse läbiviimiseks paluti valimis olnud koolide direktoritelt, seejärel edastas kooli juhtkond küsitluse õpetajatele. Ankeetküsitluses osalevatele õpetajatele tutvustati, mis eesmärgil töö läbi viiakse. Samuti teavitati neid, et küsimustikus osalemine on anonüümne. Küsimustiku täitmiseks oli õpetajatel kaks nädalat aega. Küsimustiku täitsid õpetajad kolmest erinevast koolist, kokku osales küsitluses 9 õpetajat Eesti erinevast paigast. Õpetajad valiti küsimustikule vastama juhusliku valiku alusel. Õpetajatele saadeti küsimustik veebipõhiselt. Õpetajatel paluti vastata 13 küsimusele, mis puudutasid teksti keerukust ja teksti juurde käivaid ülesandeid-küsimusi.

Küsitlus sisaldas nii suletuid kui avatud küsimusi, kus õpetajatel paluti vastata, milliseid õppevahendeid nad õpetades kasutavad ning mis töövõtteid õpetajad eelistavad kasutada töötades tekstiga.

Järgnevalt tuuakse välja need tegurid, mida hakatakse uurima. Esiteks vaadeldakse, milliste õpikute järgi õpetajad õpilasi õpetavad. Järgneva tegurina analüüsitakse, kuivõrd vastavad õpikus olevad tekstid õpetaja ootustele. Õpetajatel paluti vastata küsimustele 1–7 punkti skaala järgi, kas nad on rahul õpiku tekstidega. Järgnevas küsimuses paluti õpetajatel Likert-skaalal hinnata 4 väidet: 1) kas õpikus olevad tekstid on pigem pikad kui lühikesed; 2) tekstides esineb rohkem liit- kui lihtlauseid; 3) tekstis esineb sageli raskeid sõnu; 4) õpikutekstid on pigem autentsed kui õpikute jaoks loodud. Vastajatel paluti iga väite juurde lisada tema jaoks sobiv variant skaala järgi 1–7.

Ankeetküsitluses esitati ka üldistav küsimus, kuivõrd peavad õpetajad õpikus olevaid tekste keerukaks. Küsimusega, kas õpetajad pidid tooma välja kolm kõige keerukamat teksti ja vastupidi kolm kergemat teksti, sooviti uurida, mis tüüpi tekstides õpetajad teksti keerukust tajuvad.

Teiseks uuriti teksti juurde käivaid küsimusi. Selle aspekti välja selgitamiseks esitati neli teemaploki küsimust. kaks küsimust puudutavad õpetajate üldisi pedagoogilisi töövõtteid tekstiga töötamisel, mille analüüsimisega sooviti teada, kas teksti juurde käivaid küsimusi on õpetajate arvates piisavalt või napilt ning kas õpetajal on valikut ülesandeid-küsimusi tekstiga töötamiseks või peab ta ise väga palju juurde mõtlema, sest õppematerjalides

puuduvad vajalikud ülesanded. Küsimusega kuivõrd vastavad õpiku teksti juurde käivad ülesanded-küsimused õpetaja ootustele, soovitakse uurida õpetaja rahulolu õpikuga, millega nad töötavad.

Kuna õpetajate küsimustikus osalemine oli väiksearvuline, ei luba see vastuste analüüsi põhjal mingeid üldistusi teha, kuid annab vastused selle magistritöö küsimustele tekstide keerukuse kohta eesti keele võõrkeelena õpikutes.

Töös püstitatud hüpoteesile: õpetajad hindavad õpikutes olevaid tekste tegelikkusest keerukamatena, soovitakse leida tõestust järgnevaid meetodeid kasutades. Esiteks mõõdetakse ära kolme klassi õpikute tekstide loetavusindeks, mis annab teaduslikule meetodile tuginedes ülevaate õpikutes olevate tekstide keerukusest. Teiseks viiakse läbi küsitlus õpetajate seas, mille eesmärgiks on vastuste analüüsi tehes uurida, kuidas õpetajad ise hindavad õpikute tekstide keerukust. Kolmandaks võrreldakse mõõdetud tegelikke vastuseid õpikute tekstide loetavuse kohta õpetajate antud vastustega õpiku tekstide keerukusest.

3.2. Uurimistulemused

3.2.1. Eesti keele võõrkeelena õpiku tekstide keerukus

5., 7., ja 8. klassi õpikus olevate tekstide keerukus on välja toodud lisas 1.

Kõige pikemas tekstis on 396 sõna ja teksti loetavusindeks Lix on 31, kõige lühemas tekstis on 55 sõna ning selle loetavusindeks Lix on 44. 7. klassi õpikus on kõige pikem tekst 308 sõna, Lix on 30 ning kõige lühemas tekstis on 66 sõna ja loetavusindeks Lix 54. 8. klassi õppematerjalis on kõige pikemas tekstis 450 sõna ja Lix 13. Kõige lühemas tekstis on 63 sõna ja teksti loetavusindeks Lix 40. 5. klassi õpiku tekstide keskmine pikkus on 209 ja keskmine Lix 31. 7. klassi tekstide keskmine pikkus on 185, keskmine Lix 31. 8. klassi tekstide keskmine pikkus on 180 ja Lix-ide keskmine on 27. Keskmiste võrdluses tuleb välja, et tekstid lähevad suuremates klassides hoopis lühemaks ja kergemaks, kuigi peaks muutuma pikemaks ja raskemaks.

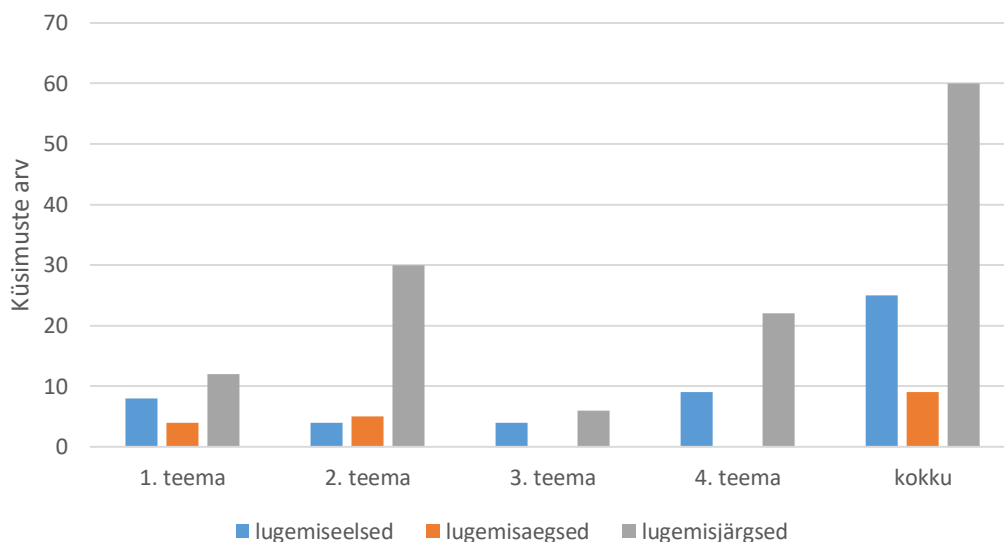
Analüüsi tulemusena võib järeldada, et kuigi teksti pikkused on kõigis sihtgruppi kuuluvates õppematerjalides varieeruvad, ei vaja need lihtsustamist. Kõige kõrgema Lix-iga (54) on 66 sõnast koosnev tekst, seevastu madala indeksiga (30) on 308 sõnast koosnev tekst. Seega vaid 1 tekst mõõdetud tekstidest vajaks lihtsustamist, kuna teiste tekstide loetavusindeksid on madalad või keskmise loetavusindeksiga. Läbiviidud analüüsi tulemusena saab järeldada, et õpikutes olevate tekstide pikkus ei ole teksti kõrge loetavusindeksi tegur.'

3.2.2. Õpikus olevate tekstide juurde kuuluvate küsimuste-ülesannete analüüs

Lugemiseelsed, -aegsed või -järgsed ülesanded ning küsimused aitavad võõrkeelt õppida. Mida keerulisem ja pikem on tekst, seda rohkem peab olema teksti juurde käivat õpilase mõttetegevust soodustavat tööd tekstiga. Sageli on õpikutekstide juures vähe õigete põhimõtete alusel koostatud küsimusi. Nendes on näiteks palju suletud ja suunavaid küsimusi või on ühe küsimuse alla peidetud mitu erinevat.

Eespool öeldule toetudes vaadeldaksegi küsimusi kui ülesandeid. Analüüsitakse 5., 7., 8. klassi õppematerjali tekstide juurde käivaid küsimusi. Parema ülevaate saamiseks vaadeldakse klasside kaupa eraldi lugemiseelseid, -aegseid ning -järgseid ülesandeid.

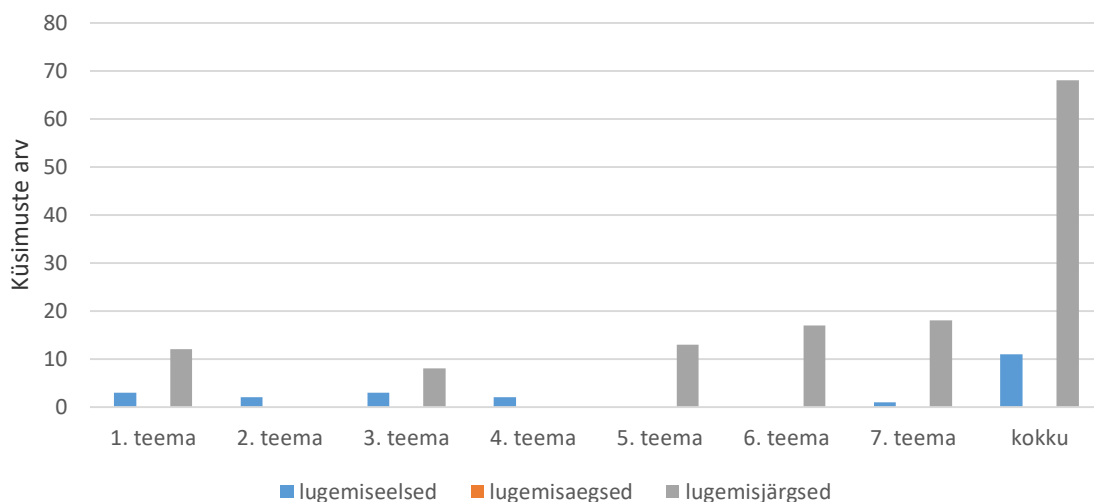
Joonisel 1.1 antakse ülevaade 5. klassi õpikus esinenud küsimuste hulga ja sisulise poole kohta. Uuritakse õppematerjalides tekstide juurde käivate küsimuste esinemissagedust ja vaadeldakse teksti juurde käivaid ajaliselt jaotatud küsimusi.



Joonis 1.1. 5. klassi õppematerjali analüüsitud ülesannete hulk

Jooniselt võib näha, et õppematerjali esimese teema raames on lugemisjärgseid küsimustega ülesandeid 12, lugemiseelseid 8 ja -aegseid 4. Teise teema lõikes on ülekaalus lugemisjärgsed ülesanded, -eelseid ja -aegseid on sarnane hulk. Järgneva kolmanda teema lõikes on 6 lugemisjärgset küsimustega seotud harjutust ning 4 lugemiseelset ülesannet. Viimase teema raames on 9 lugemiseelset ülesannet, 3 ning lugemisjärgseid on 22, lugemisaegseid ülesandeis ei esine. Seega on õpiku autor pööranud rõhku just teksti järgsele tööle, vähem on pakutud lugemiseelseid ning -aegseid ülesandeid.

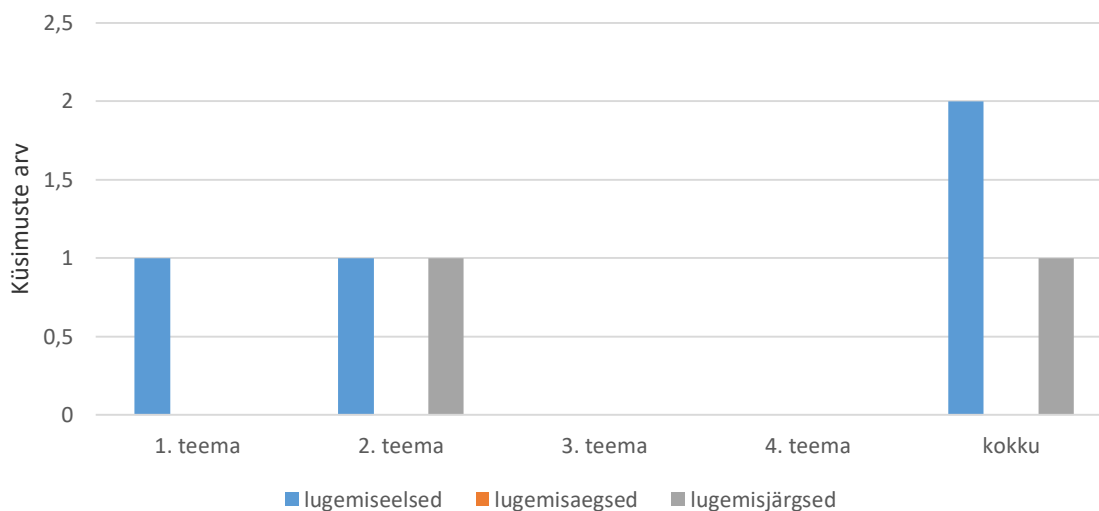
Joonisel 1.2 saab tutvuda 7. klassi analüüsitud õppematerjalides esinevate küsimuste hulga ja nende sisulise poolega.



Joonis 1.2. 7. klassi õppematerjali analüüsitud ülesannete hulk

Jooniselt on näha, et esimese teema lõikes esineb lugemiseelseid küsimusi 3 korral, - järgseid 12, ülejäänud küsimused on üldised vestlust soodustavad ja sõnavara arendavad küsimused. Kogu teema raames on kas küsimusi 5 korral. Teise teema juures enne pikemaid tekste õpilaste tähelepanu haaramiseks on 2 küsimust. Kolmanda teema juures on lugemiseelseid küsimusi 3, lugemisjärgseid 8 korral ning lugemisaegseid ülesandeid ei esine. Neljandas teemas lugemisaegseid küsimusi ei esine. Lugemiseelseid on 2 ning - järgseid ei ole. Küsimused, mis peatükis esinevad, on üldised teemat puudutavad. Viienda teema lõikes on 13 lugemisjärgset küsimustega ülesannet. Kuuenda teema juures on 17 lugemisjärgset küsimust. Seitsmendas teemas esineb 18 lugemisjärgset ja 1 lugemiseelne ülesanne.

Küsimuste esinemist 8. klassi õppematerjalides vaadeldakse joonisel 1.3. Joonisel on näha õpikus olevate tekstide juurde käivate küsimuste arv ning lugemisülesannete sagedus.

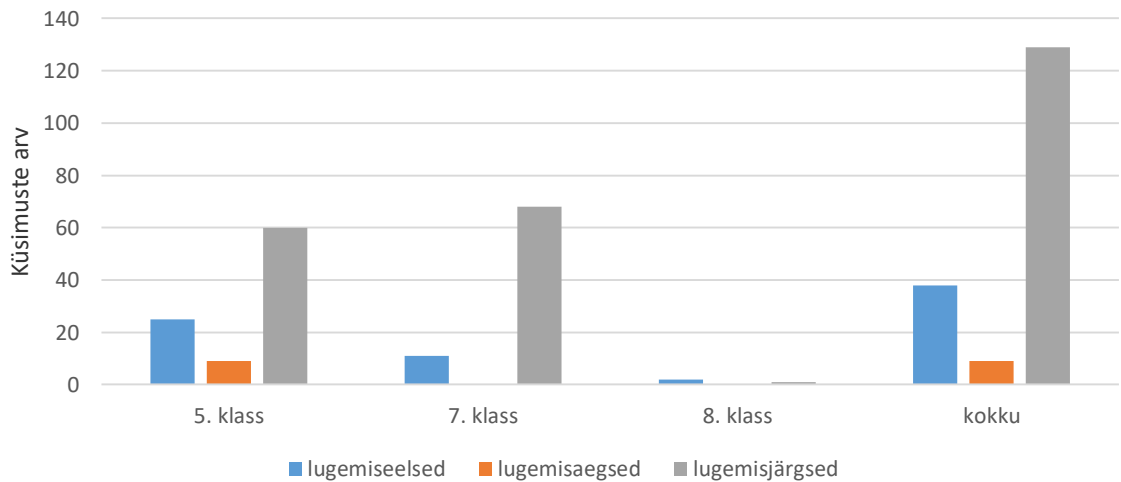


Joonis 1.3. 8. klassi õppematerjali analüüsitud ülesannete hulk

Joonisel 1.3 võib näha, et 8. klassi õppematerjalis esineb esimese teema raames vaid 1 lugemiseelne ülesanne. Teises teemas on 1 lugemiseelne ülesanne ja 1 lugemisjärgne. Kolmandas ja neljandas peatükis ei ole ühtegi teksti juurde käivat küsimust. Seega võime näha, et kogu 8. klassi õppematerjali raames on ülesannete hulk kokku väga väike, olgu siinkohal välja toodud, et analüüsitud õppematerjali lehekülgede arv oli 101.

Võrreldes 7. ja 8. klassi õppematerjalides esinevaid ülesandetüüpe võib näha, et 8. klassi õppematerjalis on küsimusi ning küsimustega ülesandeid tekstide juures vähe. 7. klassi õppematerjal keskendub rohkem grammatika õpetamisele, õpikus on küll mahukad tekstid, kuid töö tekstidega on väike. Peatükis 3.2.1 mõõdetud tekstide loetavusindeksi andmetele toetudes võib järeldada, et tekstid on enamuses pikad, kuid tekstidele pakutavate harjutuste hulk väike. Seega peab õpetaja ise väga palju tekstide juurde ülesandeid mõtlema, mis aitaks mõista teksti. Analüüsi tulemusena võime öelda, et õppematerjalides esinevate tekstide loetavusindeksid ei ole kõrged, kuid vähem on arvestatud tekstide juurde käivate harjutustega.

Joonisel 1.4 saab näha 5., 7., ja 8. klassi õppematerjalis olevate küsimuste hulka ja küsimuste sisulist poolt võrdlevalt.



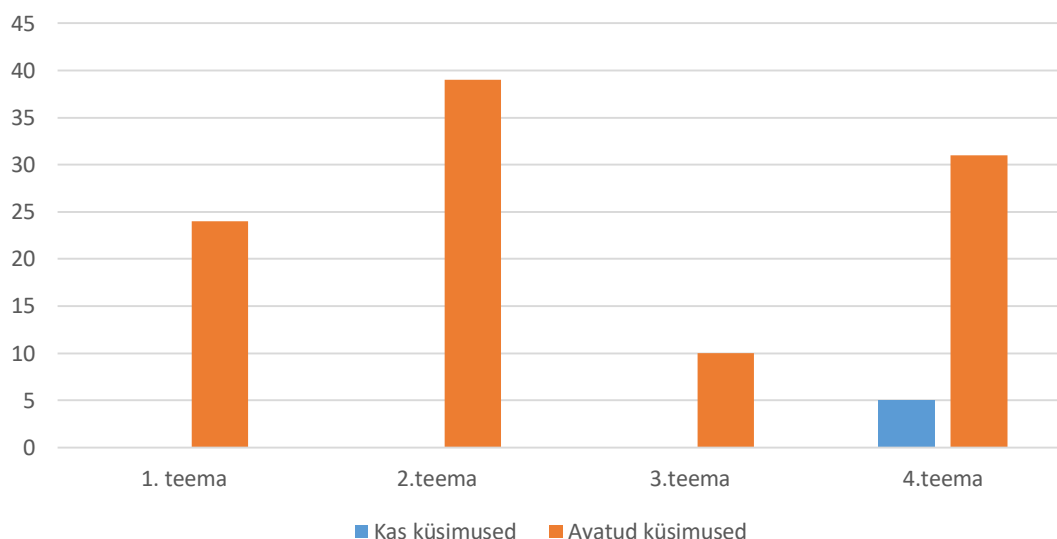
Joonis 1.4. Analüüsitud õppematerjalide hulk võrdlevalt

Analüüsid 5., 7., 8. klassi õppematerjali tööülesannete esinemissagedust võime väita, et sageduselt esineb 5. klassi õpikus kõige rohkem tekstide juurde käivaid küsimusi. 7. klassi õpikutes peaaegu samavõrdselt küsimusi – mis tähendab omakorda seda, et õpetaja ei pea ise nii palju tööd tekstiga ette valmistama, kuna küsimusi esineb tekstide juures piisavalt. Küsimuste tüüpi ülesandeid on 8. klassi õpikus vähe. 8. klassi õpikus on põhiliselt keskendunud sellele, et õppija jagaks kas lõikudeks, pealkirjastaks või põhjendaks oma arvamust. Seega õppematerjalis puuduvad vajalikud küsimused ja ülesanded tekstiga seonduvalt, mis lisaksid motivatsiooni tekstist aru saamisel ning võib seletada, miks töö autori tähelepanekul 8. klassis eesti keele võõrkeelena õppetulemused langevad. Ühest küljest ei ole õpetaja kohustatud õpetama õpiku järgi, teisest küljest on kohustatud järgima põhikooli riiklikku õppekava.

Et täpsemat ülevaadet saada, millist liiki küsimusi esineb teksti juures, vaadeldakse igas õppematerjalis küsimuste liike. Kuna siin huvitab töö autorit küsimus kui palju kasutatakse *kas*-tüüpi küsimusi ning avatud küsimusi nagu *mis*, *kes*, *miks*, *kui* jne, siis vaadeldakse küsimusi selle liigituse alusel. Töös toetutakse Hennoste (Hennoste, 2012)

küsimuste liigitusele. Seepärast vaadeldaksegi õpikutes *kas*-tüüpi küsimuste ning avatud küsimuste hulka.

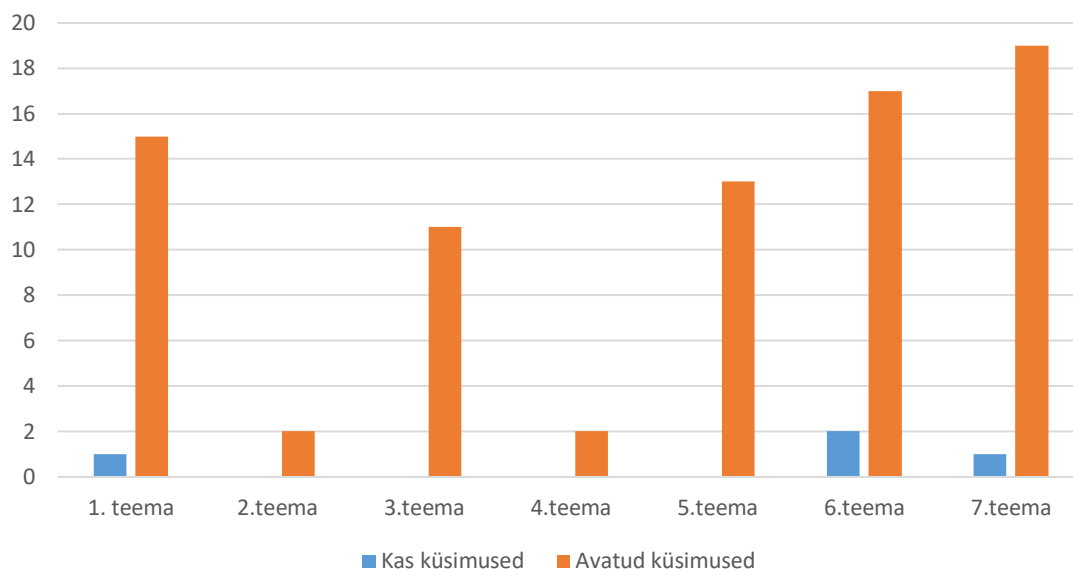
Joonisel 2.1 saab tutvuda 5. klassi õpikus esinevate küsimuste sisulise poolega. Analüüsitakse *kas*-küsimuste ja kõikide avatud küsimuste esinemist.



Joonis 2.1. Küsimuste liigid 5. klassi õpikus

Jooniselt saab näha, et 5. klassi õpikus *kas*-küsimusi esimeses peatükis ei esine. Kõige rohkem on avatud küsimusi, *mis*-sarja küsimusi, neid on 12. Teisel kohal on *kes*-küsimused. Teises peatükis esineb kõige rohkem *mis*-sarja küsimusi 8 korral, 5 korral esineb *millest*-küsimusi. Kolmandas peatükis on *mis*-küsimusi, 6 korral. Neljandas peatükis on 13 *mida*-küsimust, 11 *mis*-sarja küsimust, 6 *miks*-küsimust ja 8 *kus*-küsimust. *Kas*-sarja küsimused esinevad neljanda teema juures 5 korral. Seega õpikus esinevad teksti juures avatud küsimused ning kõige rohkem neljanda teema raames esineb *mida*-sarja tüüpi küsimusi.

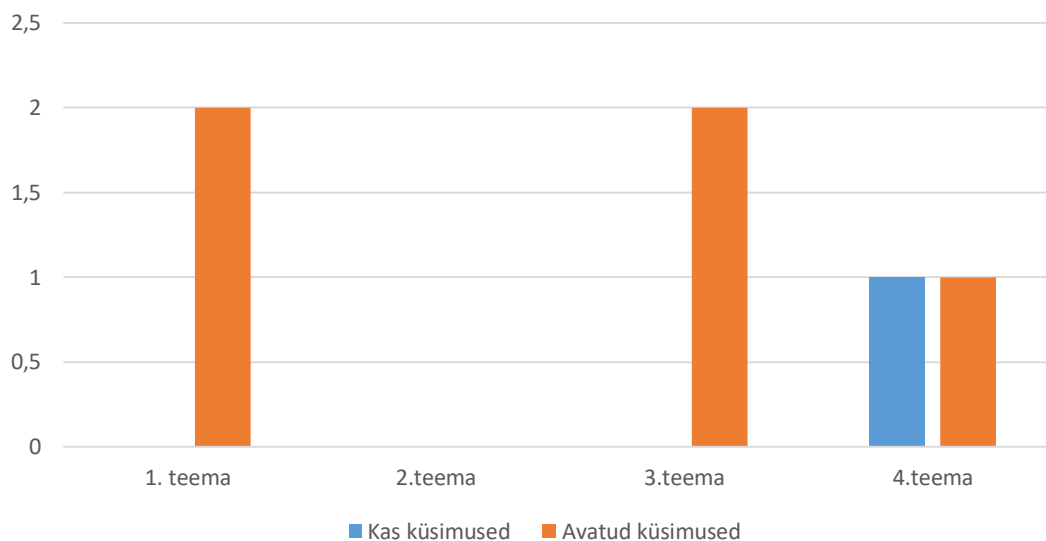
Joonisel 2.2 saab näha 7. klassi õpikus tekstide juures olevaid *kas*-küsimusi ja avatud küsimusi. Küsimuste hulka on vaadeldud õpiku kõikide temade juures.



Joonis 2.2. Küsimuste liigid 7. klassi õpikus

Joonisel 2.2 on näha, et 7. klassi õpiku esimese teema raames esineb kõige rohkem avatud küsimusi *miks*-küsimusi ning ühel korral *kas*-küsimus. Teises teemas ei ole arvulises ülekaalus olevaid küsimusi, puuduvad ka *kas*-küsimused. Kolmandas teemas võib leida 11 küsimust, neist kõige rohkem *miks*-küsimusi, võrdselt esineb *missugust*, *kuidas*-küsimusi, *kas*-küsimusi ei ole. Neljandas teemas on avatud küsimusi kokku 2, seepärast arvulist mahtu ei hakkaks siin ka välja tooma, *kas*-küsimusi ei esine. Viienda teema raames on 13 avatud küsimust – kõige rohkem *miks* ja *mida*-küsimusi, *kas*-küsimusi ei ole. Kuuenda teema lõikes on 17 avatud küsimust, neist kõige rohkem *missugust*-küsimusi, *kas*-küsimusi on 2. Viimase teema juures on 19 küsimust – kõige rohkem 7 korral esineb *missugused*-küsimusi ja *kas*-küsimusi on 1. Seega 7. klassi õpiku tekstide juures on arvulises ülekaalus *miks*-küsimused. *Miks*-küsimus nõuab õppijalt mingisuguse vastuse põhjendusoskust, seega on see juba rohkemaid kognitiivseid oskusi nõudev. *Miks*-küsimus nõuab rohkem teadmiste sünteesimist. Järelikult 7. klassi õpikus olevad küsimused nõuavad õppijalt suuremat mõttetööd.

Joonisel 2.3 saab ülevaate 8. klassi õpiku tekstide juurde käivate *kas*-küsimustest ja avatud küsimustest. Parema ülevaate saamiseks on vaadeldud eespool nimetatud küsimuste liike õpiku kõikide teemade raames.



Joonis 2.3. Küsimuste liigid 8. klassi õpikus

8. klassi õppematerjali analüüsidest võib näha, et esimeses teemas on 2 avatud küsimust, mõne küsimuse teisest arvulist ülekaalukust selle peatüki raames ei esine. Teise teema jooksul ei esine ühtegi avatud ega *kas*-küsimust. Kolmandas peatükis leidub 2 avatud küsimust. Neljandas teemas leidub 1 avatud küsimust ja 1 *kas*-küsimust. Kokkuvõtvalt on 8. klassi õpikus kõige rohkem *kuidas*-küsimusi ja *mida*-küsimusi.

Kuna selles peatükis eespool on juba välja toodud, millised avatud küsimused ülesannetes esinevad, siis järgnevalt analüüsitakse teksti juures olevaid *kas*-küsimusi õppematerjalide kaupa. Tabelis 4 antakse ülevaade *kas*-küsimuste esinemise kohta.

Tabel 4. Ülevaade *kas*-küsimuste esinemise kohta

klass	teema	lk	<i>kas</i> -küsimus
5. klass	4. teema		
	„Kuidas te jõule tähistate?“	lk 103 lk 125	(5) <i>Mida sa arvad, kas lk 102 on vana või uus plakat? Miks?</i> <i>Kas Teelele meeldis ta plakat? Miks?</i> <i>Kas Juhan aitas Teelet?</i> <i>Kas oli hea mõte teha uus plakat? Miks?</i> <i>Kas oled ninatargaga nõus? Miks?</i>
7. klass	1. teema		
	„Tarkus tuleb tasapisi“	lk 19	(1) <i>Kas sinul on tulnud „kahega“ koju minna? Mida tundsid? Miks?</i>
	6. teema		
	„Ilu meie sees ja meie ümber“	lk 145 lk 151	(2) <i>Kas Katrinil oli piinlik oma käitumise pärast?</i> <i>Kas suure tuletorni ja väikese jaaniussi vastandamine aitab muinasjutu peamist mõtet paremini mõista?</i>
	7. teema		
	„Lõpp hea kõik hea“	lk 165	(1) <i>Kas vanemad on märkuste pärast pahandanud?</i>
8. klass	4. teema		
	„Emajõe kallastel“	lk 85	(1) <i>Kas oskad lisada, mida üks viisakas liikleja veel tegema peaks või teha ei tohiks?</i>

Eespool väljatoodule toetudes võib öelda, et 5. klassi õpikus esineb 5 *kas*-küsimust. 7. klassi materjalis on 4 *kas*-küsimust ja 8. klassi õpikus esineb 1 *kas*-küsimus.

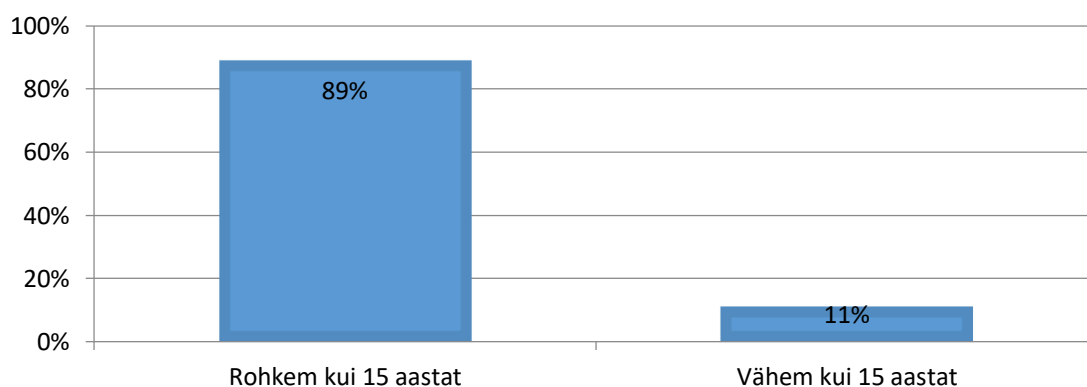
Hennoste (Hennoste, 2012) ütleb, et *kas* küsimused võivad olla vastust pakkuvad, suletud või jutustavad.

Kuigi Hennoste arvab, et *kas*-küsimusi oleks parem mitte kasutada, on need mõnel juhul siiski õigustatud, kui soovitakse näiteks teada saada mingi valiku eelistust.

Kui vaadelda, millist tüüpi *kas*-küsimusi õppematerjalis esineb, võib öelda, et enamus neist on vastust pakkuvad ja jutustavad, 2 neist on suletud *kas*-küsimust. Seega õpiku autorid on õppematerjali koostamisel arvestanud aspektiga, et suletud *kas*-küsimused ei ole väga efektiivsed teksti mõistmisel ning seepärast pakutakse *kas*-küsimusi, mis võimaldavad pikemat arutelu.

3.2.3. Õpetajate arvamus õpikutekstide keerukuse ja küsimuste kohta

Järgnevas peatükis antakse ülevaade ankeetküsitluses osalenud õpetajate küsimuste vastustest. Sissejuhatava küsimusena taheti teada õpetajate tööstaaži. Joonisel 3.1 antakse ülevaade küsimustikus osalenud õpetajate tööstaaži kohta.



3.1. Õpetajate tööstaaž

Selgub, et rohkem kui 15 aastat tööstaaži oli 8 õpetajal, 1 õpetaja on töötanud koolis õpetajana vähem kui 15 aastat – see tähendab, et vastajateks olid kogenud õpetajad.

Küsimust, millise õppematerjali järgi õpetajad õpilasi koolis õpetavad, vaadeldakse kooliastmete kaupa eraldi. I kooliastmes (1.–3. klass) õpetatakse umbes 90% Pille Pipar. „Eesti keel võõrkeelena õpiku“ järgi, mis on ilmunud kirjastuses Koolibri, 2015. aastal. II kooliastmes õpetab 25% õpetajatest Anne Jänese, Antidea Metsa. „Eesti keele õpik vene õppekeelega koolile“ järgi, mis on ilmunud kirjastuses Koolibri, 2009. aastal. III

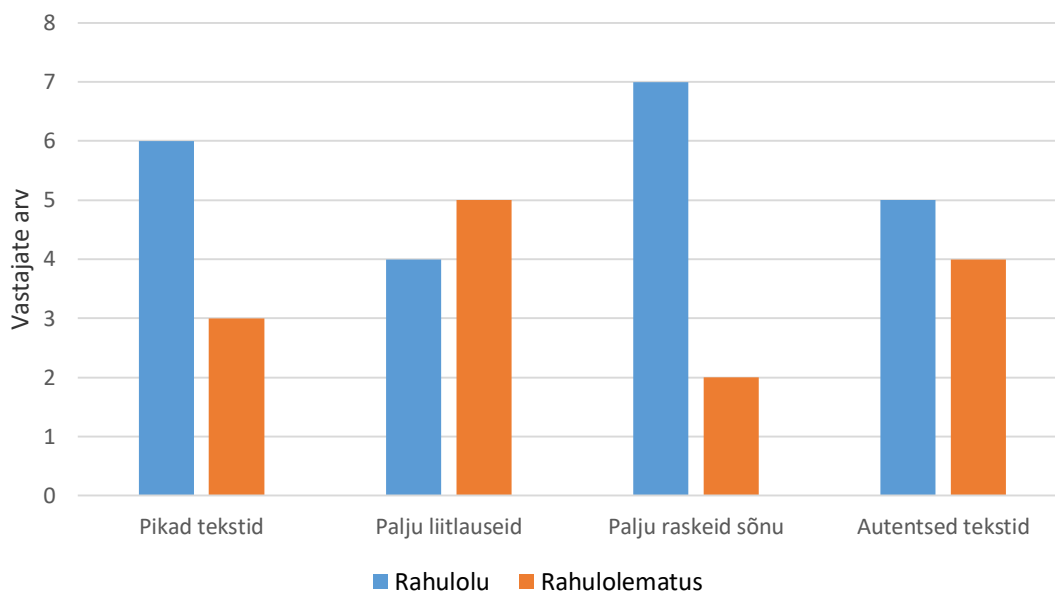
kooliastme õpetajad töötavad 50% Aino Siiraku. „Eesti keele õpik vene õppekeelega koolide 7., 8., ja 9. klassile õpiku“ järgi, mis on ilmunud kirjastuses Koolibri, 2007., 2009. ja 2015. aastal. Seega, õpikud, mille järgi töötavad II ja III kooliastme eesti keele võõrkeelena õpetajad, ei ole väga uued. Selline vastus võib tingitud olla sellest, et ühe kooli õpetajad töötavadki nende õpikute järgi või vastust võib mõjutada, et õpetajad erinevatest koolidest eelistavad töötada mingitel põhjustel just nende õpikute järgi. Kõrvale ei saa jätta ka aspekti, mis on seotud koolide majandusliku olukorraga. Igal aastal ei telligi õpetajad uusi õpikuid või pole kooli poolt võimaldatud uute õpikute tellimine.

Järgneva küsimusega taheti teada saada, kas õpetajad on rahul õpikus olevate tekstidega. Küsimuse, kuivõrd vastavad õpikus olevad tekstid teie ootustele õpetamisel vastused olid järgmised.

1–7 punktisel skaalal, kus 1 näitas rahulolematust ja 7 rahulolu õpikus olevate tekstidega, andis 33,3% õpetajatest vastuseks 4 punkti. 22,2% õpetajaid hindas 2 punktiga ning samapalju 22,2% hindas õpiku teksti ootusele vastavust 5 punktiga. 11,1% õpetajatest andis hindeks 3 punkti ning samapalju 11,1% ütlesid, et õpikutekstid ei vasta täielikult nende ootustele. Analüüsisist selgub, et õpiku tekstid vastavad õpetajate nõudmistele ja üle poolte vastanud õpetajatest olid rahul õpikus olevate tekstidega.

Järgnevalt paluti ankeetküsitluses osalevatel õpetajatel vastata, kuivõrd nad nõustuvad 4 väitega, mis uurisid, kas õpetajad tajuvad õpikus olevaid tekste pikkadena, kas tekstides on ülekaalus liitlaused, kas tekstis esineb raskeid sõnu ning kas õpiku tekstid on autentsed või pigem koostatud õpikute jaoks.

Joonisel 3.2 vaadeldakse 4 tegurit, milleks on tekstide pikkus, liitlauseteharus, raskete sõnade rarus, tekstide autentsus.



Joonis 3.2. Õpetajate arvamus tekstide pikkuse, liitlausete rohkuse, raskete sõnade osakaalu, tekstide autentsuse kohta

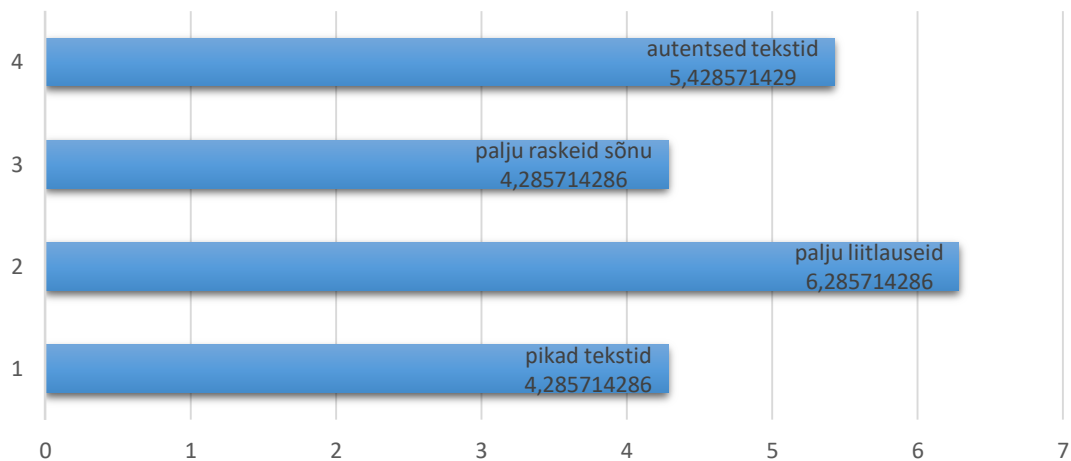
Vastajatel hindasid 7-punkti skaalal joonisel 3.2 välja toodud tegureid. Vastuseid analüüsiti järgnevalt. Skaala 1–4 näitas õpetajate arvamust, et nad ei ole nõus selle väitega, skaala 5–7 näitas, et õpetajad on nõus väitega. Vastuste analüüsi põhjal võib öelda, et 33% vastajatest pakkusid tekstide pikkuse kohta hinnanguks 5–7 punkti, 67% vastajatest ei olnud nõus, et tekstid on õpikutes pikad. Kui vaadata lisa 1 tabeleid, siis saab järeldada, et tekstide pikkused on varieeruvad. 74 mõõdetud tekstist on 44,6%, milles on rohkem kui 200 sõna ning 55,4% tekstidest vähem kui 200 sõna. Seega õpetajate arvamus ja tegelik tekstide mõõdetud tulemus tekstide pikkusega kokku ei lange, kuna üle poole vastajatest leidis, et tekstid on keskmisest pikemad.

Järgnevalt analüüsitakse tegurit liitlausete rohkus. Õpetajate hinnang liitlausete esinemise kohta tekstides oli järgnev. 56% vastanud õpetajatest hindas tegurit liitlausete rohke esinemine tekstides 5–7 punkti. 44% vastajatest ei arva, et õpiku tekstides esineb väga palju liitlauseid. Kokkuvõtvalt saab öelda, et rohkem kui pooled vastajatest hindavad tekstides esinevate liitlausete rohkust võrdlemisi kõrgeks. Seega õpetajate hinnangul on

tekstides märgata liitlausete rohkust. Rasked lausekonstruktsioonid tekstis muudavad teksti keerukaks. Liitlausete rohkus tekstis võib viidata aga süntaktilisele keerulisusele, Joonisel 3.2 saab tutvuda teguri raskete sõnade osakaal tekstis tulemustega. 78% vastajatest hindasid raskete sõnade esinemist tekstides võrdlemisi madalaks, andes hinnanguks 1–4 punkti. Vaid 22% õpetajatest arvas, et tekstides on palju raskeid sõnu. Selline tulemus võib olla tingitud näiteks sellest, mis klassis õpetaja ja mis õpiku järgi töötab. Kui eespool märgiti, et õpetajad tõid keerulisi tekste välja just kõige enam 6. ja 8. klassi õpikutes, võib see protsent õpetajaid, kes pakkusid, et tekstis on palju raskeid sõnu, töötada just nende õpikutega. Vastuste analüüsisist saab järeldada, et õpetajate hinnangul, pole tekstid lingvistiliselt keerukad. Seda, et õpiku tekstid ei ole keerukad vaadeldi peatükis 3.2.1. Kõikidest mõõdetud tekstidest vajaks lihtsustamist vaid 1 tekst, mille Lix oli 54.

Joonisel 3.2 vaadeldakse viimasena tegurit tekstide autentsus Võõrkeeleõppes on autentsedel tekstidel tähtis osa. Tekstidel, mis on seotud õppijale igapäevaelus vajaminevate asjadega on suurem efektiivsus, kui neil, mis on spetsiaalselt õpiku jaoks loodud. Viimasena taheti teada, kas õpetajad peavad õpikutes olevaid tekste autentseks või arvavad, et need on spetsiaalselt õpikute jaoks koostatud. Selle teguri juures võib välja tuua, et 56% õpetajatest andsid vastuseks 1–4 punkti, mis näitab, et õpetajad ei nõustu väitega. 44% andsid 5–7 punkti, see tähendab, et vähem kui pool vastajatest arvasid, et õpikus olevad tekstid on autentsed. Seega rohkem kui pool vastanud õpetajatest ei pea õpikus olevaid tekste autentseteks. Spetsiaalselt õpikute jaoks koostatud tekstid ei tekita õppijas motivatsiooni nende sisust aru saada, mis omakorda võib põhjustada ka madalat õpimotivatsiooni. Eespool öeldust võib järeldada, et õppija jaoks ebahuvitav materjal ja õpimotivatsioon on omavahel seoses, kuna teadaolevalt langeb õpiedukus just 7., 8. klassides

Et nüüd kokku võtta 4 teguri tähtsuse osakaal, arvutatakse nende tegurite aritmeetiline keskmine. Joonisel 3.3 antakse ülevaade 4 tegurist – autentsete tekstide, raskete sõnade osakaal, liitlausete rohkus, tekstide pikkus.



Joonis 3.3. Õpetajate vastuste keskmine komponentide kohta

Järgnevalt analüüsitakse vastuste aritmeetilist keskmist. Kui võrrelda 4 tegurit (tekstide pikkus, liitlausete rohkus, raskete sõnade osakaal, tekstide autentsus), siis kõige kõrgemad on tegur nr 2 palju liitlauseid ja tegur nr 4 tekstid on autentsed. Võib näha, et kõige kõrgem aritmeetiline keskmine 6, 2 on teguril nr 2, milleks on tekstis esinev liitlausete paljusus. Liitlausete rohkus tekstis viitab keerukale tekstile. Teguri nr 4 aritmeetilise keskmise näitaja on 5, 4. Seega õpetajad toovad selgelt kõige rohkem välja liitlausete rohkuse tekstis, mis näitab et tekstid on süntaktiliselt keerukad. Lingvistilist keerukust s.o raskete sõnade esinemist tekstides õpetajad välja ei too. Mis lubab järeldada, et tekstid ei ole sõnavara poolest niivõrd keerukad.

Kui eelnevas analüüsis vaadeldi selliseid keerukuse komponente nagu liitlausete rohkus ja raskete sõnade osa tekstis, siis järgnevas soovitakse teada õpetajate arvamust küsimuse kohta, kuivõrd peetakse õpiku tekste keerukateks. Vastata paluti 7-palli süsteemi abil, kus 1–3 vastab arusaamale, et õpetajad ei pea tekste keerukateks, aga 4–7 palli skaalal näitab, et õpetajad peavad tekste keerukateks. Saab öelda, et 37,5% vastanud õpetajatest andis vastuseks 4 punkti, samapalju, 37,5% andis vastuseks 6 punkti ning 12,5% hindas tekstide keerukust 7 punktiga. Vastuste analüüsist tuleneb, et 87,5% õpetajatest peavad õpikus olevaid tekste keerukateks.

Kui vaadelda analüüsi tulemusi, mis käsitles õpetajate rahulolu tekstidega üldiselt, siis vastustest selgus, et õpetajad on tekstidega rahul. Analüüsisides küsimust, kuivõrd õpetajad peavad õpiku tekste keerukateks, saadi tulemuseks, et 87,5% õpetajatest arvab tekstid keerukad olevat. Seega õpetajate rahulolu tekstidega lubab järeldada, et õpiku tekstid peavad olema piisavalt keerukad.

Küsimusega, kus paluti õpetajatel välja tuua 3 kõige keerukamat teksti, sooviti teda saada, mis on õpetaja jaoks keerukas tekst ja mis liiki tekstid õpikutes on kõige keerukamad. Analüüsisides vastuseid, võib näha, et õpetajad peavad õpikutes keerukateks ilukirjanduslikke tekste. Järgnevalt tuuakse välja mõned näited õpetajate vastustest.

6. klassi õpikus lk 125 harjutus 325 ja 323 „Laulupidu on rahvapidu“. Õpetaja kommentaar

„Vaatomata toodud tõlgetele on raske, igav ja mõttetu“

8. klassi õpikus lk 48-49 harjutus 84 „Talu ja talutööd“.

8. klassi õpikus katkendid „Kevadest“

8. klassi õpikus rahvuseeposega „Kalevipoeg“ seotud legendid Kalevist ja Lindast. Õpetaja kommentaar

„Õpilastele pole eakohased“

Järgnevalt uuritakse, kas õpetaja jaoks keerulisena tundunud 8. klassi õpikus olevad tekstid „Talu tööd ja tegemised“, katkendid „Kevadest“, „Legendid Kalevist ja Lindast“ on keskmisest keerukamad kui arvutada teksti loetavusindeks. Õpetajatele keerulistena tundunud tekstide mõõdetud keerukusega saab tutvuda tabelis 5.

Tabel 5. 8. klassi õpiku teksti mõõdetud loetavusindeksid, mis õpetajate arvates keerukad olid

Teema	Sõnu tekstis	Lauseid tekstis	Raskeid sõnu	Lausepikkus	Lix
„Talu tööd ja tegemised“ õp lk 48-49	366	38	136	9,6	37

„Kevadest“ õp lk 14–16 h 8	675	58	88	11,63	13
„Kalev ja Linda“ õp lk 41 h 61	247	23	50	10,73	20

Kuna Björnssoni järgi on alates 40 Lix astmega tegemist keskmist keerukust näitava tekstiga ja vaadeldud tekstide loetavusindeksid on 37; 13 ja 20 siis järelikult on suuremal määral tegemist tekstidega, millest vaid 1 tekst on keskmise keerukuse astmega ning 2 mõõdetud teksti tulemused on väga madala loetavusindeksiga. Kuna õpetaja tajus antud tekste kõige keerulisemana, siis õpetaja arvamus võib olla tingitud sellest, et tekst on väga mahukas (360 sõna). Seega võib järeldada, et tekste tajutakse esmapilgul keerukatena, kuna teksti keerukust seostatakse alateadlikult teksti mahuga.

Vastupidiselt teksti keerukusele uuriti järgneva küsimusega lihtsaid tekste. Huvitav on näha, et ka lihtsaid tekste toodi kõige rohkem vastajate seas välja 6. klassi õpikust. Näited õpetajate poolt välja toodud lihtsatest tekstidest on järgnevad:

Õpik lk 80 h 210 „Printsess põrandapesija“

Õpik lk 39 h 97 „Kuidas loomad kooli avasid“

Õpik lk 51 h 132 „Juku koolitunnistus“

Õpetaja kommentaar

„On lihtsad väljendid ja hea meelde jätta“

Vähem toodi välja lihtsaid tekste vanemate klasside õpikutes.

Järgmise küsimusega sooviti välja selgitada, milliseid töövõtteid eelistavad õpetajad kasutada tekstiga töötamisel. Eesmärk oli teada saada, kas õpetajad peavad muuhulgas oluliseks tööd küsimustega. Üldse tõid õpetajad välja 20 erinevat töövõtet, mida nad kasutavad tekstiga töötamisel. Märkimisväärsed neist on kaks töövõtet, millega õpetajad töötavad: need on küsimustega tegelemine ja sõnavara õpetamine. Neist 7 juhul toodi välja töö küsimustega. Samapalju 7 juhul märkisid õpetajad, et töötavad sõnavaraga. Õpetajate vastuste analüüsist saab järeldada, et rohkem pööratakse rõhku tööle sõnavaraga, mis on loogiline, sest enne muude ülesannete sooritamist tekstiga on tähtis,

et õpilane mõistaks teksti sisu, kuid kui tekstis on õpilasele palju tundmatuid sõnu, jääb sisu õppijale arusaamatuks, mis omakorda soodustab lünkade teket teadmistes. Kuigi õpetajad peavad tekstiga töötamisel oluliseks võtteks küsimuste esitamist ja nendele vastamist, on 7. ja 8. klassi õpikus seda tüüpi ülesandeid vähe, mida sai näha uurimismaterjali analüüsidest.

Küsimustega seonduvalt taheti teada saada õpetajate arvamust, kuivõrd vastavad õpiku teksti juurde käivad ülesanded–küsimused nende ootustele. Vastata paluti 7-palli skaalal, kus 1 tähendas ülesannete ootustele vastavust vähesel määral, 7 vastupidi näitas, et need vastavad täielikult ootustele. Selgus, et 39% õpetajatest andsid 1–2 punkti, 25% õpetajatest märkisid selle vastuseks 5 punkti, 12,5% andsid 3 punkti, samaväärselt 12,5% andsid 6 punkti ja 11% andsid 7 punkti. Seega 51% õpetajatest tõid välja, et õpikus olevad ülesanded–küsimused vastavad nende ootustele vähesel määral.

Järgnevalt taheti teada saada, kuivõrd on õpetajad rahul teksti eelsete ja järgsete ülesannetega õppematerjalides. Vastustest selgub, et 62,5% õpetajatest on rahul lugemiseelsete ja -järgsete ülesannetega, kuid 37,5% vastanutest ei ole rahul nende ülesannetega. Seega saame öelda, et üle poolte õpetajate on teksti juurde pakutavate küsimuste–ülesannetega rahul, kuid siiski arvestatav hulk vastajaid ei pea seda piisavaks.

Viimase küsimusega taheti välja selgitada küsimuste ja ülesannete vajalikkust teksti mõistmisel, kuna teada on, et teksti aitavad paremini mõista sinna juurde käivad ülesanded. Vastuste analüüsist saab välja tuua, et kõik õpetajad peavad õpikus olevaid ülesandeid tõhusaks teksti mõistmisel, mis kinnitab, et teksti juurde käivad ülesanded on tähtsad ja vajalikud. Seega arvavad õpetajad, et tekste aitavad paremini mõista toetavad ülesanded–küsimused.

KOKKUVÕTE

Magistritöö ajendiks oli autori igapäeva tööga seotud vajadus hakata III kooliastme lugemis- ja kirjutamisraskustega õpilastele eesti keele võõrkeelena tekste lihtsamaks muutma, kuna näha oli, et õpikutes olevad tekstid olid sellistele õpilastele raske mõista. Tööga tegelema hakates selgus, et õpikutes olevate tekstide loetavusindeks ei ole nii kõrge, kui töö autorile esialgselt tundus. See tekitas huvi tegeleda selle küsimusega toetudes teaduslikule teooriale.

Töö eesmärk oli välja selgitada eesti keele võõrkeelena õpetamisel kasutatavate tekstide keerukus, ning vaadelda kui palju ja milliseid küsimusi esineb õppematerjalides tekstiga seonduvalt. Selle saavutamiseks kasutati valitud õppetekstide loetavusindeksi mõõtmist. Tekstide keerukuse määramist aitas mõõta Björnssoni välja töötatud meetod. Küsimuste kui ülesannete vaatlemiseks mõõdeti valitud õppematerjalides olevate tekstide juurde kuuluvate küsimuste hulk.

Töös viidi läbi 3 uuringut. Esimene uuring on seotud õpikteksti kvantitatiivsete omaduste välja selgitamisega. Uurimistöö käigus taheti teada saada eesti keele võõrkeelena õpiktekstide loetavusindeks Lix. Uurimusest selgus, et koolides kasutusel olevate 5., 7., 8. klasside eesti keele võõrkeelena õpiktekstide loetavusindeks ei ole nii kõrge, et see vajaks lihtsustamist. Uurimisallikana kasutusel olnud 74 tekstist vaid 1 vajaks lihtsustamist, kuna enamus tekstide loetavusindeksid on madalad ja vaid 1 teksti loetavusnäitaja on 54. Selgus, et teksti pikkus ja loetavusindeks ei ole omavahel seoses. Kõige kõrgema loetavusindeksiga Lix on 66 sõnast koosnev tekst, 308 sõnast koosneva teksti loetavusindeks on 30, mis näitab, et tegemist on Björnssoni järgi madala raskusastmega tekstiga.

Teises uuringus keskenduti tekstide juurde käivate ülesannete hulga välja selgitamisele. Uuringust selgus, et tekstide juurde käivaid ülesandeid–küsimusi on 5. ja 7. klassi õpikutes samavõrdsest, kuid 8. klassi õpikus vähem. 5. klassi eesti keele võõrkeelena õpikus on küsimuste liikidest arvulises ülekaalus *mis*-sarja küsimusi. 7. klassi õpikute tekstides *miks*-küsimusi. 8. klassi õpikus esineb kõige rohkem *kuidas*-küsimusi.

Kolmandana uuriti õpetajate hinnangut õppetekstide keerukuse ja tekstide juurde käivate ülesannete hulga kohta. Uurimusest selgus, et 55% vastanud õpetajatest olid rahul õpikus olevate tekstidega. Selgus, et keerulise teksti 2 komponendi hulgast õpetajate hinnangute järgi kõige kõrgem aritmeetiline keskmine oli teguril tekstides esinev liitlausete rohkus. Teise komponendina vaadeldi uurimistöös raskete sõnade esinemist tekstis. Uuringust selgus, et õpetajad hindasid raskete sõnade osakaalu tekstis võrdlemisi madalaks. Selgus, et 87% õpetajatest peab eesti keele võõrkeelena õpikus olevaid tekste keerukateks, kuid samas on õpetajad tekstidega rahul. Seega analüüsi tulemust kinnitab teooria, et õpiku tekstid peavad olema õppija jaoks piisavalt keerukad. Kõige keerukamana tajutakse tekste, mis on kas ilukirjanduslikud või on nendes oskussõnade osakaal väga suur.

Uuringust teksti juurde käivate küsimuste esinemise kohta selgus, et 51% õpetajatest on rahul küsimuste hulgaga. Tuues siia võrdluseks aga uurimisallikana kasutusel olnud 3 õpikus mõõdetud küsimuste hulga, võib öelda, et küsimusi ei esine teksti paremaks mõistmiseks piisavalt. Seega ei ühti autori läbi viidud küsimuste hulga tulemus küsitluses osalenud õpetajate hinnanguga.

Uurimistulemusi võib lugeda objektiivseteks, kuna nii uurimisallikaks olnud õppematerjal kui õpikud, mida küsimustikus osalenud vastajad kasutasid, langesid kokku. Tulemustest võib järeldada, et 87% õpetajatest peab tekste keerukaks, kuid tegelik tekstide loetavusindeks ei näita tekstide kõrget keerukuse näitajat. Magistritöökõs vajalikul eesti keele võõrkeelena õppetekstide mõõtmise tulemus lubas järeldada, et õpetajad tajuvad tekstide keerukust tegelikkusest suuremana.

Seega hüpotees: õpetajad tajuvad õpiku tekste tegelikkusest keerukamatena, leidis kinnitust.

Kasutatud kirjandus

- Adamson, K., & Kuus, E. (2003). Tavatõde: sõnastusest selgub teksti selgus. *Õiguskeel*, 4. Tallinn: Kirjastus Juura. Kasutamise kuupäev: 15. mai 2020. a., allikas <https://www.digar.ee/arhiiv/nlib-digar:15285>
- Bremholm, J. (2020). Evaluating textbooks for primary grade reading instruction. A usable heuristic for L1 education. Copenhagen V, Denmark. doi:<http://doi.org/10.17239/L1ESLL-2020.20.02.01>
- Common Core State Standards Initiative. (2010). Common core state standards for English language arts& literacy in history/social studies, science, and technical subjects:. Kasutamise kuupäev: 13. mai 2020. a., allikas http://www.corestandards.org/assets/Appendix_A.pdf
- Draper, D. (2010). Debbi Draper Educational Consultant. *Comperhension Strategies: Questioning*. Northern Adelaide. Kasutamise kuupäev: 17. mai 2020. a., allikas <https://debbiedraper-educationalconsultant.vpweb.com.au/comperhension:> http://debbiedraper-educationalconsultant.vpweb.com.au2_QuestioningBooklet.pdf
- Erelt, M. (2006). *Lause õigekeelsus*. Tallinn: Emakeele Selts.
- Frantz, R. S., Starr, L. E., & Bailey, A. L. (october 2015. a.). Syntactic Complexity as an Aspect of Text Complexity. *Educational Researcher*, 44(7), lk 387-393. doi:10.3102/0013189x15603980
- Hennoste, T. (1996). *Tekstõpetuse õpik*. Tallinn: Avita.
- Hennoste, T. (2012). Küsimuste vorm, episteemiline staatus ja episteemiline hoiak. *Keel ja Kirjandus*, lk 8-9, 674-699.
- Heylighen, F., & Dewale J, M. (1999). Formality of Language: defination, measurement and behavioraldeterminants. Brussel, Belgia. doi:[doi:10.1.1.30.6280&rep=rep1&type=pdf](https://doi.org/10.1.1.30.6280&rep=rep1&type=pdf)

- Holbrook, J., & Rannikmäe, M. (2007). Nature of science education for enhancing scientific literacy. *International Journal of Science Education*, 1347-1362.
Kasutamise kuupäev: 17. 05 2020. a., allikas https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00513329/file/PEER_stage2_10.1080%252F09500690601007549.pdf
- Karlep, K. (1998). *Psühholingvistika ja emakeeleõpetus*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus. Kasutamise kuupäev: 08. mai 2020. a., allikas <http://hdl.handle.net/10062/51214>
- Karlep, K. (2003). *Kõnearendus. Emakeele abiõpe II*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Kasik, R. (2007). *Sissejuhatus tekstiõpetusse*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Kerge, K. (2012). Kas õpikuteksti mõõdetavad tunnused on kõnekad. *Oma Keel*(2).
- Klare, G. R. (1963). The measurement of readability.
doi:<https://dl.acm.org/doi/pdf/10.1145/344599.344630>
- Krull, E. (2000). *Peadgoogilise psühholoogia käsiraamat*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Kängsepp, P. (2014). Küsimuste kasutamine kui võimalus toetada õpilaste arusaamist loetust. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus. Kasutamise kuupäev: 17. mai 2020. a., allikas https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/44707/kangsepp_pilve.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Lepajõe, K., Talsi, K., & Lepp, L. (2013). Loodusteaduste õpikute keelest. *Emakeele Seltsi aastaraamat*, lk 126-147.
- Maanso, V. (1979). *Õppeteksti ja õpilaste väljendusoskuse probleeme*. Tallinn: Eesti NSV Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituut.
- Mikk, J. (1980). *Teksti mõistmine*. Tallinn: Valgus.
- Mikk, J. (2000). *Research and Writing*. Frankfurt am Main.
- Mikk, J. (1. august 2003. a.). Kuidas hinnata õppeteksti keerukust. *Õpetajate Leht*.

- Mikk, J. (20. november 2015. a.). Õppematerjalide jõukohasuse elektrooniline hindamine. *Õpetajate Leht*.
- Nuttall, C. (15. mai 1996. a.). Teaching reading skills in foreign language. London.
- Puksand, H. (2003). *Sõnavara õpetamine ja õpikuteksti keerukus põhikooli II astme näitel. Magistritöö. Käsitöö*. Tallinn: Tallinna Pedagoogikaülikool.
- Puksand, H. (2004). Loetavusindeksi LIX sobivusest eestikeelsele tekstile. *Lingvistiline tekstianalüüs(III)*, 108-119.
- Puksand, H., & Kerge, K. (2012). Õpikuteksti analüüs kirjaoskuse omandamise kontekstis. *Emakeele Seltsi aastaraamat(57)*, 162-217.
- Põhikooli riiklik õppekava. (2011). Kasutamise kuupäev: 19. mai 2020. a., allikas https://www.riigiteataja.ee/aktilisa/1140/1201/1001/VV1_lisa2.pdf#
- Rand, M. (2013). Aabitsate keerukus: keeleline analüüs ja õpetajate hinnangud. Kasutamise kuupäev: 17. mai 2020. a., allikas https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/31881/rand_merike.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Rumm, A. (2019). Avatud küsimused ja nende vastused eesti suulises argivestluses. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus. Allikas: https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/46889/Rumm_2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Shardlow, M. A. (2014). Survey of Automated Text Simplification. *International Journal of Advanced Computer Science and Applications*, 58-70. Kasutamise kuupäev: 18. mai 2020. a., allikas <https://core.ac.uk/download/pdf/25778973.pdf>
- Sulem, E., Abend, O., & Ari, R. (2018). Simple and Effective Text Simplification Using Semantic and Neural Methods. *Proceeding of the 56 Annual Meeting of Association for Computational Linguistics*, pp. 162-173. Allikas: <https://arxiv.org/pdf/1810.05104.pdf>

Kaudviited

Björnsson, C. H. (1968). *Läsbarhet*. Stockholm: Bokförlaget. Liber.

Cassidy, D., & DeLoache, J. (1995). The effect of questioning on young children`s memory for an event. *Cognitive Development*, 10. doi:10.1016/0885-2014(95)90020-9

COMPLICACY OF READING TEXTS FOR ESTONIAN AS FOREIGN LANGUAGE. SUMMARY

The master thesis hereby covers complicity of reading texts for Estonian as foreign language.

The objective of the thesis is to find out the level of complicity of reading texts that are used for training of Estonian as foreign language and observe how many and which questions crop up due to the reading texts of study materials. In order to achieve the objective, measuring of study texts readability index based on methods by Björnsson was used.

The thesis consists of the theoretic part and the empiric study. In the first chapter of the theoretic part, such quantitative features as complicity, comprehensibility, simplicity and clarity are considered. There is also an overview on earlier complicity research works. The second chapter concentrates on different text complicity measurement methods. The same chapter also dwells upon questions that foster comprehension of texts. The third chapter reflects the research material and methods as well as description of the sample and results of the research work. The empiric study includes the quantitative data analysis.

Three major studies were implemented in the framework of this thesis. The first study defined complicity of study texts. The results showed that readability index of study texts used in forms 5, 7 and 8 for teaching Estonian as foreign language is not so high that the texts need simplification. Out of 74 texts that were analysed it was only one text that needed simplification. Readability index of the majority of texts was low and there was only one text that had readability index reaching 54. It appeared that there was no correlation between the length and readability of texts.

The second study finds out what kind of tasks-questions are there in schoolbooks for forms 5, 7 and 8. It came out that the number of questions for forms 5 and 7 are equal, whereas in schoolbook for form 8 the number of questions was less. The third study gives an overview on opinion of the teachers about complicity of study texts. The majority of teachers are of the opinion that the texts for teaching Estonian are too complicated while the others are satisfied with the texts. According to teachers, the more complicated

component of two options was multitude of compound sentences, which showed the highest arithmetical average. The percentage of complicated words was estimated as relatively low by the teachers. Texts that were perceived as most complicated included belletrist texts and texts full of professional terminology.

The teachers were satisfied with the amount of questions related to the texts.

Referring to the results, it can be concluded that teachers regard the training texts as complicated although readability index fails to indicate high complicity.

LISA 1. 8., 7., 5. klassi õppematerjalides mõõdetud tekstide tulemused

5. klassi õppematerjali mõõdetud teksti

teema	Sõnu	Lauseid	Raskeid sõnu	Lausepikkus	LIX
1.	223	17	38	13	30
2.	376	60	118	6	38
3.	350	58	50	6	20
4.	263	32	70	8	35
5.	159	28	32	6	26
6.	80	7	19	11	35
7.	206	19	58	11	39
8.	348	40	105	9	39
9.	241	26	77	9	41
10.	262	31	76	8	37
11.	53	6	9	11	17
12.	155	16	34	10	32
13.	210	20	65	3	34
14.	349	55	81	6	29
teema					
15.	83	8	33	10	50
16.	95	9	17	10	28
17.	242	31	53	8	30
18.	181	19	37	9	30
19.	145	29	26	5	23
20.	106	9	24	12	34
21.	79	7	24	11	40
22.	232	28	46	8	28
23.	237	32	48	7	28
24.	335	38	69	9	29

25.	109	12	11	9	19
26.	154	14	32	11	32
27.	163	14	29	12	29
28.	323	34	65	9	30
29.	55	5	18	11	44
30.	423	43	71	10	27
31.	330	33	61	10	28
32.	72	7	15	10	31
33.	196	26	35	7	25
teema					
34.	237	25	68	9	38
35.	74	12	7	6	15
36.	288	26	59	11	31
37.	180	22	32	8	26
38.	191	23	47	8	33
39.	81	12	20	7	31
40.	61	10	13	6	27
41.	362	32	79	11	33
42.	432	55	111	8	33
43.	49	6	17	8	43
44.	396	45	90	8	31

7. klassi õppematerjali mõõdetud tekstid

1. teema	Sõnu	Lauseid	Raskeid sõnu	Lausepikkus	LIX
1.	128	17	37	8	29
2.	159	14	43	11	27
3.	202	19	45	10	22

4.	245	20	62	12	25
5.	308	36	93	8	30
6.	66	12	36	5	54

8. klassi õppematerjali mõõdetud tekstid

1. teema	Sõnu	Lauseid	Raskeid sõnu	Lausepikkus	LIX
1.	187	17	58	11	31
2.	246	54	49	4	20
3.	67	9	28	7	42
4.	232	20	73	12	31
5.	450	62	61	7	13
6.	185	20	28	9	15
7.	123	10	38	12	31
8.	277	92	50	3	18
9.	181	19	43	9	24
10.	120	8	37	15	31
2.teema					
11.	63	9	25	7	40
12.	150	20	47	8	31
13.	117	13	45	9	39
14.	160	33	38	5	24
15.	102	12	45	8	44
16.	336	27	40	12	12
17.	232	5	50	46	21
18.	129	16	35	8	27
19.	238	21	70	11	29
20.	64	7	16	9	25

21.	262	20	54	13	21
22.	118	11	47	11	40
23.	168	15	22	11	13
24.	104	9	31	12	30

LISA 2. Õpetajatele mõeldud küsimustik

Tere! Olen Tartu Ülikooli eesti keele ja kirjanduse õpetaja eriala üliõpilane Eneli Värnik. Soovin oma magistritöös uurida eesti keele võõrkeelena õpetamisel kasutatavate õpikutekstide keerukust ning teksti juurde käivaid ülesandeid-küsimusi. Selleks vajangi Teie abi, väga oluline on Teie kui ekspertide osalemine minu uurimuses. Küsimustikule vastamine toimub anonüümselt.

Küsimuste korral palun võtke ühendust: enelivarnik@gmail.com

Ette tänades!

1. Mitmendaid klasse õpetate?
.....
2. Mitu aastat olete töötanud õpetajana? Tehke märke sobiva vastusevariandi juurde.

alla 3 aasta	
3-15 aastat	
üle 15 aasta	

3. . Millise õppematerjali järgi õpetate õpilasi (palun märkida klasside kaupa õppematerjali autor(id) ja pealkiri)?
.....
.....
.....
.....
.....
4. Kuivõrd vastavad õpikus olevad tekstid teie ootustele õpetamisel?
Ei vasta ootustele 1 2 3 4 5 6 7 Vastavad ootustele

5. Palun vastake, millises ulatuses Te nõustute /ei nõustu järgnevate väidetega.

Ei nõustu

Nõustun

Tekstid on õpikutes pigem pikad kui lühikesed.	1	2	3	4	5	6	7
Tekstides esineb rohkem liit- lihtlauseid.	1	2	3	4	5	6	7
Tekstides esineb sageli raskeid sõnu, mis takistavad õppijal teksti sisu mõista.	1	2	3	4	5	6	7
Õpiku tekstid on pigem autentsemad kui õpikute jaoks loodud	1	2	3	4	5	6	7

6. Kuivõrd hindate õpikus olevaid tekste keerukateks?

Tekstid ei ole keerukad 1 2 3 4 5 6 7 On keerukad

7. Nimetage 3 kõige keerukamat teksti.

.....

8. Nimetage 3 kõige kergemat teksti.

.....

9. Milliseid töövõtteid kasutate ise tekstiga töötamisel?

.....

10. Kuivõrd vastavad õpikutekstide juurde käivad ülesanded – küsimused Teie ootustele?

Ei vasta ootustele 1 2 3 4 5 6 7 Vastavad ootustele

11. Kuivõrd olete rahul õpetamisel kasutatavate tekstieelsete ja -järgsete ülesannetega õppematerjalides?

Ei ole rahul 1 2 3 4 5 6 7 Olen rahul

12. Kuivõrd vastab küsimuste – ülesannete hulk õppetekstide eel või järel Teie ootustele?

Ei vasta ootustele 1 2 3 4 5 6 7 Vastavad ootustele

13. Kuivõrd aitavad küsimused ja ülesanded õppijal teksti paremini mõista või vastupidi on õppijat eksitavad?

Eksitavad 1 2 3 4 5 6 7 Aitavad

LISA 3. Teksti juurde pakutavad lugemiseelsed, -aegsed ja -järgsed ülesanded toetudes Bloomi taksonoomia teorialle

Tekst nr 1

Lugemiseelsed küsimused

- 1) Milliseid eesti kirjanikke oskad nimetada?
- 2) Millal on sündinud Oskar Luts?



(1887-1953)

OSKAR LUTS

Eesti kirjanik Oskar Luts on kõige enam tuntud ja armastatud jutustuse „Kevade“ järgi. Üks suure populaarsuse põhjus on see, et jutustuse tegelased- vembumees Toots, tujukas Teele, hella tundeline Arno, pealekaebaja Kiir, tõsine Tõnisson, napisõnaline Kuslap ja teised-oleksid nagu meie koolilaste hulgast. Koolielu argipäeva on „Kevades“ kujutatud huumoriga.

Kirjanik Oskar Luts on pärit Palamuse lähedalt. Siin möödus tema lapsepõlv, siin käis ta neli aastat kihelkonnakoolis. Koolis õppis Oskar Luts hästi. Talle meeldis kirjandeid

kirjutada ning ta oli rõõmus, kui õpetaja mõne tema kirjandi klassis ette luges. Kihelkonna Kooli lõpetas Luts ühe parema õpilasena.

Õpinguid jätkas tulevane kirjanik Tartu reaalkoolis. Raskused algebras olid põhjuseks, miks Luts pärast neljandat klassi sealt lahkus. Ta hakkas õppima ladina keelt, töötas apteekri abilisena, samal ajal õppis mõne aasta Tartu ülikoolis farmaatsiat. Pärast eksami sooritamist töötas Luts peaaegu kaksikümmend aastat Tartus, Tallinnas ja Peterburis apteegi leti taga.

Oskar Luts on kirjutanud teisigi raamatuid peale „Kevade“. Neist tuntumad on „Suvi“, „Tootsi pulm“, lasteraamat „Nukitsamees“ (lugu Iti ja Kusti seiklustest metsas), näidendid „Ülemiste vanake“ ja „Kapsapea“. Ta on tõlkinud mitu teost vene keelest. Viimases elukohas Tartus (Riia tänav 38) elas kirjanik seitseteist aastat. Praegu siin tema majamuuseum. Oskar Luts on maetud Tartusse Ropka-Tamme kalmistule.

Lugemisjärgsed küsimused

Küsimuse tüüp	Küsimused
Küsimused tekstis otseselt sisalduva info kohta. Teksti põhisisu puudutavad küsimused, millele saab vastata ka teksti sõnadega.	Mis on Oskar Lutsu populaarsuse põhjuseks?
Sünteesimist nõudvad küsimused, millele vastamiseks võib olla vaja sobitada infot teksti eri osadest. Aitavad õppijal näha teksti kui tervikut.	Kas Oskar Luts oli oma loomult töökas? Põhjenda.
Järeldamist nõudvad küsimused, millele tekstis otseselt vastust ei sisaldu, kuid neid saab vastata tekstis esitatud vihjete abil.	Mis näitas juba kooliajal, et Oskar Lutsust võib tulla hea kirjanik?
Hinnangut nõudvad küsimused suunavad õppijat autori kavatsuste suhtes seisukohta võtma.	Millised asjad sulle Oskar Lutsu juures kõige rohkem meeldivad/ ei meeldi?

<p>Lugeja isiklikku arvamust nõudvad küsimused on kõige vähem seotud teksti autoriga. Õppija peab väljendama iseenda seisukohta, eelistust vm.</p>	<p>Oskar Luts on kirjeldanud oma teoses „Kevade“ koolielu huumoriga. Kuidas sina arvad, milline on koolielu tänapäeval?</p>
<p>.Küsimused teksti keele ja stiili kohta võimaldavad juhtida õppijate tähelepanu autori sõnakasutusele, sõnavaralisele rikkusele või vaesusele, heale või halvale stiilile jne.</p>	<p>Kas sellised väljendid nagu: kihelkonnakool, reaalkool, vembumees, hella tundeline, pealekaebaja, napisõnaline on sulle tuttavad? Kui ei, siis leia nendele selgitused, mida need tähendada võiksid.</p>

Tekst nr 2

Lugemiseelsed küsimused

- 1) Millises Eesti osas asub Palamuse?
- 2) Mida võiks tähendada sõna *kihelkond*?
- 3) Mis sa arvad, millised eksponaadid on kihelkonnamuuseumis?

Lugemisaegsed küsimused

- 1) Loe teksti ja leia, mitmest erinevast osast koosneb Palamuse kihelkonnakoolimuuseum?

Palamuse kihelkonnakoolimuuseum

Palamuse O. Lutsu kihelkonnamuuseum tutvustab kooliajalugu ning kirjaniku elu ja loomingut. Mitmed muuseumi ruumid on sisustatud nii, nagu need olid 19. sajandi lõpus. Üks ruum on pühendatud Oskar Lutsu lapsepõlve- ja kooliaastatele ning tema tuntumale teosele „Kevade“. Siin on kirjaniku koolitunnistused, perekonnafotod, „Kevade“ eesti ja võõrkeelsed väljaanded. Teises ruumis, kus kooliajal magasid tüdrukud, on praegu väljapanek Palamuse kihelkonna ajaloo kohta. Kolmandas ruumis, kus varem asus köstri köök, võib tutvuda vanema kooliajaloo kohta. Siia ruumi on välja pandud vanu õpikuid, koolitunnistusi, vihikuid, kirjutustarbeid, ja kõike muud, mida vanasti koolides kasutati. Kuna kihelkonnakoolides oli tol ajal õppekeeleks vene keel, siis on ka kooliraamatud enamikus venekeelsed. Klassitoas, kus ka Oskar Luts ja „Kevade“ peategelased õppisid, on kaks rida pikki pinke, millest igäüks mahutab neli last. Siin on veel tahvel, õpetaja töölaud, tuntud pillimeistri haruldane orel, „Kevadest“ tuntud gloobus, ja seinal keisri pilt. Ühes ja samas klassitoas õppis Oskar Lutsu ajal kogu õpilaspere, s.o 30-40 last, kes käisid koolis kas kolm, neli või isegi viis talve. Kaugemal elavad õpilased ööbisid koolis. Magamistuba asus klassi kõrval, seinte ääres olid kahekordsed narid. Köster äratas koolis ööbivad lapsed kell kuus hommikul. Pärast pesemist köeti ja koristati kooliruumid ise, sest koolil polnud koristajat. Tunnid algasid kell kaheksa hommikupalvusega. Koolis õpetati usuõpetust, kirikulaulu, emakeelt, matemaatikat, vene keelt ja kirjandust,

maateadust, looduslugu ning ajalugu. Pärast lõunavaheaega, mis kestis kella kahest neljani, hakati ette valmistama järgmise päeva tunde. Kella seitsme ja kaheksa vahel söödi õhtust. Kui kell üheksa magamistoas tuli kustutati, hakati jutustama muinasjutte või lugusid Lendavast Hollandlasest, Hiina müüri saladusest, kodukäijatest ja paljust muustki, millest loetud või kuulnud.

Lugemisjärgsed küsimused

Küsimuse tüüp	Küsimused
Küsimused tekstis otseselt sisalduva info kohta. Teksti põhisisu puudutavad küsimused, millele saab vastata ka teksti sõnadega.	Millisest ruumist kihelkonnakoolimuuseumis võib leida väljapaneku Palamuse kihelkonna ajaloost?
Sünteesimist nõudvad küsimused, millele vastamiseks võib olla vaja sobitada infot teksti eri osadest. Aitavad õppijal näha teksti kui tervikut.	Millistest osadest koosnes Lutsu- aegne koolimaja?
Järeldamist nõudvad küsimused, millele tekstis otseselt vastust ei sisaldu, kuid neid saab vastata tekstis esitatud vihjete abil.	Millised kohad tekstis räägivad sellest, et vanal ajal oli lastel raske koolis käia? Millised kohad tekstis räägivad sellest, et vanal ajal oli lastel tore koolis käia?
Hinnangut nõudvad küsimused suunavad õppijat autori kavatsuste suhtes seisukohta võtma.	Mis sa arvad, kas hommikul kell kuus on kerge või raske ärgata? Mis kell sina tavaliselt koolipäeva hommikutel ärkad?
Lugeja isiklikku arvamust nõudvad küsimused on kõige vähem seotud teksti autoriga. Õppija peab väljendama iseenda seisukohta, eelistust vm.	Kuidas sulle meeldiks vanal ajal koolis õppida?

Küsimused teksti keele ja stiili kohta võimaldavad juhtida õppijate tähelepanu autori sõnakasutusele, sõnavaralisele rikkusele või vaesusele, heale või halvale stiilile jne.	Milliste tekstis leiduvate sõnade tähendust ei mõista sa ka vene keeles?
---	--

Tekst nr 3

Lugemiseelsed küsimused

- 1) Tuleta meelde, milliseid tegelasi „Kevadest“ sa mäletad?
- 2) Kes järgnevast nimekirjast ei sobi siia: Teele, Kalle, Toots, Kiir, Kuslap, Tõnisson, Lible?

Katkend „Kevadest“ O. Lutsu järgi

Rätsepmeistri laste nimed peavad olema erilised, sellised, mida kellelgi teisel ei ka ole. Kogu pere tegeleb nime otsimisega uuele pereliikmele, nende hulgas ka Heinrich Georg Aadniel Kiir. Aadniel Kiir käib ringi nagu põlenud jalgadega kana ja pobiseb ühtelugu omaette arusaamatuid sõnu. Aeg-ajalt jääb ta mõne koolivenna ette seisma ja küsib:

„Ütle mulle üks ilus poisslapse nimi“. Ja kui küsitav selle peale siis omast arust kõige ilusama nime ütleb, siis raputab Kiir kurvalt pead ja läheb mõne teise poisi juurde, kust ta varsti uue pettumusega lahkuma on sunnitud. Nii on peaaegu kõik poisid juba läbi küsitud, mõni harv, nende hulgas ka Joosep Toots, on veel küsimata; neist ei ole kellestki suuremat loota, aga satub ju vahel viljatera pimedada kana noka ette ja jookseb hiir magaja kassi suhu, nõnda et juba parem siis juba nendelt ka küsida, et süda jääks rahule. Ta läheb nüüd otsekohe Tootsi juurde. „Jaa, mul on küll üks nimi, aga seda ei ütle ma sulle“. „Mispärast sa ei ütle?“ pärib Kiir. „Mispärast, noh...Vaata, narr, kust ma võin ütelda, kui mul teda enesele tarvis läheb“. „Enesele tarvis läheb? Hii- hii- hii! Ms sa ta`ga teed, sul on ju nimi. Ütle! Toots, ma toon sulle kaks õuna, kui sa ütled“. „Kaks õuna...!“ „Kolm, noh! Siis on iga aasta eest üks õun“. „Oh sa narr, mina annan selle nime sulle kolme kärbatanud õuna eest ära! Ega ma arust lage ei ole! Vaata, kui sa just tahad, siis mine kohe koju ja too mulle kuus õuna; aga kõik olgu suured ja ilusad. Siis ma vaatan...“ „Mis sa vaatad siis?“ „No siis ma vaatan õunte pealt, kas maksab ütelda või ei“. „Ei, sa pead siis ütleva“. „Mine, mine koju, too õunad ära!“. Häda ajab härja kaevu, Kiir aga ei ole härg ja kaevu ei ole tal ka vaja minna: tüki aja pärast ilmub ta kuue õunaga uuesti Joosep Tootsi palge ette. Toots hindab õunu niisuguse pilguga, nagu oleks ta eluajal olnud õunakaupleja, ja leiab, et pooled kuhugi ei kõlba. See ei eksita teda aga sugugi just neid kõlbmatuid kõigepealt ära õgimast, ja Kiir näeb ahastusega, kuidas õun õuna järel Tootsi

vägevate hammaste taha kaob, ilma et lubatud nimi kuuldvale tuleks. „Ütle nüüd nimi, sa lubasid ütelda,“ mangub ta ja võtab isuka mehe käest kinni, kes juba viiendale õunale hambaid külge tahab ajada. „Võib olla, et oleks ütelnud kah, kui sa paremad õunad oleks toonud, aga sa tood pisikesed justkui silmamunad, ei tea, kes neid sööb!“ vastas Toots nina sügades ja kulme kortsutades ja paneb, nagu muu seas, õuna suhu. „Ma võtsin kõige paremad, mis ma leidsin. Ja kui see nimi tõesti nii ilus on, nagu sa kiidad, siis kutsume sind pidule kah“. „Ah soo. Ei noh, pidule ma tulen küll, aga ütle, mis seal süüa antakse? Kas sülti kah tehakse?“ „Jah, jah. Sülti tehakse ja...vorsti ja...praadi ja...“ „Kas rosinatega saia kah tehakse?“ „Tehakse küll“. „No vaata,“ Toots võtab Kiire pintsakunööbist kinni, siis ütle, et nad õige palju rosinaid panevad, nii palju, et rosin rosina küljes kinni on. Muidu otsi teisi mööda saia taga ja urgitse noa otsaga nagu narr, enne kui mõne kätte saad“. „Ma lasen rosinaid panna nii et mustab, ütle aga nimi ära“. „Hea küll, aga pea sa oma sõna. Vaata, Kiir, mul on neid koguni kaks...neid nimesid. Esimene, see on ikka see päris nimi, see õige tore nimi, aga teine on kah väga kena, ja kui veel need mõlemad panna, siis...siis...Tule akna juurde, teistest kaugemale, vahest kuuleb mõni ja ajab jutu välja. Vaata, pane nüüd tähele!“ Kuna kõneleja öökulli- silmad rahutult eksivad, muutub ta jutt tasaseks sosinaks; näib nagu avaldaks keegi maailma saladust ja nagu kubiseks ümbrus äraandjaist. „See esimene, õige tore nimi on: Kolumbus“. „Kolumbus!“ „Jah. Teine on: Krisostomus“. „Krisostomus!“ „Jah“. Esimest nime on Kiir muidugi kuulnud ja teab väga hästi, kes niisugusenimeline mees oli ja mis ta tegi, aga teisega on täbar lugu. Tunni ajal püüab ta seda kramplikult meeles pidada, aga nimi tükib vägisi, justkui kiuste, käest sassi minema... Krii... Krii... Hii... Hii... Hipopotamus! Siis tuleb terve rida hirmsaid elukaid, kelle sugugi maa pealt kadunud, ja Georg Adniel mõtleb hirmuga, et Toots mõne niisuguse on nimetanud. Pterotaktiilus... Plesiosaurus... Ihtiosaurus... Saurus... Saurus...

Lugemisjärgsed küsimused

Küsimuse tüüp	Küsimused
Küsimused tekstis otseselt sisalduva info kohta. Teksti põhisisu puudutavad	Mida tahtis Heinrich Georg Kiir oma klassivendade käest teada?

küsimused, millele saab vastata ka teksti sõnadega.	
Sünteesimist nõudvad küsimused, millele vastamiseks võib olla vaja sobitada infot teksti eri osadest. Aitavad õppijal näha teksti kui tervikut.	Kiir käis ja küsitles klassis erinevaid poisse, miks ta ei olnud rahul nende vastusega ?
Järeldamist nõudvad küsimused, millele tekstis otseselt vastust ei sisaldu, kuid neid saab vastata tekstis esitatud vihjete abil.	Mis näitab ära, et Toots ei olnud rumal poiss ja oskas hästi kaubelda?
Hinnangut nõudvad küsimused suunavad õppijat autori kavatsuste suhtes seisukohta võtma.	Kiir pakkus Tootsile kauba eest kolme õuna, kas see oli aus kauplemine?
Lugeja isiklikku arvamust nõudvad küsimused on kõige vähem seotud teksti autoriga. Õppija peab väljendama iseenda seisukohta, eelistust vm.	Kui Tootsi lemmiktoidud olid sült ja rosinatega sai, siis kuidas sina nendesse suhtud?
Küsimused teksti keele ja stiili kohta võimaldavad juhtida õppijate tähelepanu autori sõnakasutusele, sõnavaralisele rikkusele või vaesusele, heale või halvale stiilile jne.	Oskar Luts kasutab sellist väljendit nagu <i>urgitse noa otsaga nagu narr</i> , mida see võiks tähendada?

Tekst nr 4

Lugemiseelsed küsimused

- 1) Millised on Eesti vanemad linnad?
- 2) Kes oli Katariina II?
- 3) Milliste suuremate veekogude ääres paikneb Võru linn?

Võru

Võru on paljude teiste Eesti linnadega võrreldes üks nooremaid. Võru linn on asutatud 1784. aastal Venemaa imperaatori Katariina II otsusega. Linna esimene hoone oli Werrohovi mõishoone. Praegu asub siin Võru I põhikool. 2013. aasta rahvaloenduse andmetel oli Võrus 12 667 elanikku. Kui kirjanik Friedrich Reinhold Kreutzwald 1883. aastal seal arstina tööle asus, ei ulatunud elanike arv isegi tuhande inimeseni. Linn paikneb Tamula järve ja Võhandu jõe ääres. Tamula järve kaldal on ajalooline linnapark. Siin asub Kreutzwaldi monument, mille autor on skulptor Amandus Adamson. Monumendi esiküljel on bareljeef „Kalevipoeg Sarvikuga võitlemas“. Linnas asuvad Kreutzwaldi memoriaalmuseum ja Võru koduloomuseum. Memoriaalmuseum tutvustab Eesti rahvuseepose „Kalevipoeg looja Fridrich Reinhold Kreutzwaldi elu ja tegevust, koduloomuseum aga Võrumaa ajalugu kiviajast alates. Võrus ja selle ümbruses on säilinud omapärane murdekeel ning palju vanu rahvakombeid.

Lugemisjärgsed küsimused

Küsimuse tüüp	Küsimused
Küsimused tekstis otseselt sisalduva info kohta. Teksti põhisisu puudutavad küsimused, millele saab vastata ka teksti sõnadega.	Kelle otsusega rajati Võru linn?
Sünteesimist nõudvad küsimused, millele vastamiseks võib olla vaja sobitada infot	Mis näitab ära, et tegemist on kultuuri väärtustava linnaga?

teksti eri osadest. Aitavad õppijal näha teksti kui tervikut.	
Järeldamist nõudvad küsimused, millele tekstis otseselt vastust ei sisaldu, kuid neid saab vastata tekstis esitatud vihjete abil.	Miks just Võrru on püstitatud bareljeef „Kalevipoeg Sarvikuga võitlemas“?
Hinnangut nõudvad küsimused suunavad õppijat autori kavatsuste suhtes seisukohta võtma.	1883. aastal oli Võrus elanikke vähem kui tuhat, kas Võru linna elanike arv on aja jooksul kasvanud?
Lugeja isiklikku arvamust nõudvad küsimused on kõige vähem seotud teksti autoriga. Õppija peab väljendama iseenda seisukohta, eelistust vm.	Kui 2013. aastal oli Võrus elanikke umbes 12 667, siis mis sa arvad, kui palju neid võiks olla 2020. aastal?
.Küsimused teksti keele ja stiili kohta võimaldavad juhtida õppijate tähelepanu autori sõnakasutusele, sõnavaralisele rikkusele või vaesusele, heale või halvale stiilile jne.	Millised laused tekstis on kõige pikemad? Mitu sõna on selles lauses?

Tekst nr 5

Helde puuraiuja

Eesti muinasjutt. Üles kirjutanud Friedrich Reinhold Kreutzwald

Lugemiseelsed küsimused

- 1) Milliseid puid oskad nimetada?
- 2) Mis puud kasvavad sinu koduaias või linnapargis?

Mees läks metsa puid raiuma. Ta tuli kase juurde ja tahtis seda maha raiuda.

Kask hakkas paluma: „Jäta mind elama! Ma olen noor ja mul on palju lapsi, kes minu surma pärast nutaksid.“

Mees läks tamme juurde, et tamme maha raiuda.

Tamm hakkas paluma: „Jäta mind veel elama! Ma olen alles noor ja tugev, tõrud küljes alles kõik toored, mis ei kõlba külvamiseks. Kust tammemetsa saab, kui minu tõrud nurja lähevad.“

Nüüd läks mees vahtra juurde.

Vaher aga hakkas paluma: „Jäta mind veel elama, mul lapsed väikesed, mis nendest saab, kui sa mu maha raiud!“

Mees läks lepa juurde, et seda maha raiuda.

Lepp hakkas paluma. „Jäta mind elama! Ma pean oma mahlaga väikesi loomakesi toitma. Kes neid toidab, kui sa mu maha raiud?“

Mees läks edasi haavapuu juurde.

Haavapuu hakkas haledasti paluma: „Jäta mind elama! Pean oma lehtedega kahisema ja öösel üleannetuid kurjalt teelt hurjutama.“

Mees läks toominga juurde.

Toomingas hakkas aga paluma: „Jäta mind elama. Kevadel ma õitsen ja minu okstel laulab ööbik. Kuhu peab ööbik minema, kui sa mu maha raiud?“

Mees läks pihlaka juurde.

Pihlakas hakkas paluma: „Ära raiu mind maha! Minu marjad on sügisel ja talvel lindudele toiduks.“

Mees jäi mõttesse. kui lehtpuudest midagi loota ei ole, tahan okaspuudega õnne proovida. Ta läks kuuse juurde.

Kuusk hakkas haledasti paluma: „Jäta mind elama! Ma pean nii suvel kui talvel rahvale iluks haljendama, kahju oleks, kui mind maha raiutakse.“

Mees läks männi juurde.

Mänd hakkas paluma: „ Ma olen alles noor ja tugev, pean kuusega koos rahvale iluks haljendama, kahju oleks kui mind maha raiutakse.“

Lõpuks läks mees kadaka juurde. Kadakaski hakkas paluma: „Jäta mind elama! Ma olen suurem metsa varandus ja õnnetooja. Ma aitan 99 haiguse vastu. Mis siis inimestest saab kui mind maha raiutakse?“

Mees istus maha ja hakkas mõtlema: „Lugu näib imelikum kui ime. Igal puul on oma keel suus ja palumissõnad keele peal. Mis ma pean tegema, kui kuskilt enam puud ei leia, mis ennast vaikselt laseks maha raiuda?“

Lugemisjärgsed küsimused

Küsimuse tüüp	Küsimused
Küsimused tekstis otseselt sisalduva info kohta. Teksti põhisisu puudutavad küsimused, millele saab vastata ka teksti sõnadega.	Mitme erineva puu juures käis puuraidur?

Sünteesimist nõudvad küsimused, millele vastamiseks võib olla vaja sobitada infot teksti eri osadest. Aitavad õppijal näha teksti kui tervikut.	Mis näitab, et puuraiduril oli hea süda?
Järeldamist nõudvad küsimused, millele tekstis otseselt vastust ei sisaldu, kuid neid saab vastata tekstis esitatud vihjete abil.	Milliseid muinasjutule omaseid tunnuseid saab tekstist välja tuua?
Hinnangut nõudvad küsimused suunavad õppijat autori kavatsuste suhtes seisukohta võtma.	Puuraidur jättis puud raiumata, mida see võib tema suhtumise kohta loodusesse rääkida?
Lugeja isiklikku arvamust nõudvad küsimused on kõige vähem seotud teksti autoriga. Õppija peab väljendama iseenda seisukohta, eelistust vm.	Kui sina oleksid puu, mis puu sa oleksid?
Küsimused teksti keele ja stiili kohta võimaldavad juhtida õppijate tähelepanu autori sõnakasutusele, sõnavaralisele rikkusele või vaesusele, heale või halvale stiilile jne.	Kuidas saaks väljendit haledasti paluma teisiti öelda?

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Eneli Värnik,

(autori nimi)

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

Eesti keele kui teise keele lugemistekstide keerukus,

(lõputöö pealkiri)

mille juhendaja on Helin Puksand,

(juhendaja nimi)

reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.

2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Eneli Värnik

25.05.2020

