

FUNKTSIONAALNE KIRJAOSKUS

Meeli Pandis, Ene-Mall Vernik-Tuubel

Kirjaoskus on ajas muutuv nähtus ja seega on ajaloos muutunud ka selle sisu ning defineerimiseks kasutatavad kriteeriumid. Erinevatel ajastutel ja ühiskondades on nõutav tase erinev. Erinevates vanuseastmetes ja eri valdkondades tegutsevatel inimestel on erinev kirjaoskuse arengutase ja selle kasutamise liik ja määr.

Tehnoloogiaajastul on nõudmised kirjaoskusele aina kasvanud/kasvavad, põhjustades selles mahajääjaile üha suuremaid probleeme (Stedman & Kaestle 1987). Tänapäeva ühiskonnas harva esinev elementaarse kirjaoskuse puudumine võib olla elu ohustavaks teguriks. Palju laiemalt levinud funktsionaalne kirjaoskamatus võib inimese ilma jätta teadmistest, kogemustest ja sotsiaalsest tegevusest. Kirjaoskuse kujunemisel on kriitiline tähtsus kooliedukusele, seda on peetud alati õppimise võtmeküsimuseks.

Kirjaoskuse kontseptsioon sisaldab hulka struktuure alates individuaalsetest oskustest, võimetest ja kogemustest kuni sotsiaalse tegevuse ja funktsionaalsete pädevusteni, ideoloogiliste väärtuste ja poliitiliste eesmärkideni (Soares 1992).

Kirjaoskuse funktsioonid ja liigid

Kirjaoskusel võiks eristada kolm taset või funktsiooni: formaalne, funktsionaalne ja rekreatiivne kirjaoskus.

- 1) formaalne e. elementaarne kirjaoskus, kus inimesel on minimaalselt vajalikud oskused ja kogemused lugemistehnikast ning ta suudab lugeda ja kirjutada lihtsat teksti.
- 2) funktsionaalne e. toimetuleku kirjaoskus, kus inimene valdab lugemist ja kirjutamist tasemel, mis võimaldab tema täisväärtusliku eksisteerimise sotsiaalses keskkonnas;
- 3) rekreatiivne e. taastav kirjaoskus, kus inimene kasutab lugemist-kirjutamisest enesearenguks ja emotsionaalse rahulduse (heaolu) saavutamiseks.

Funktsionaalne kirjaoskus

Funktsionaalsest kirjaoskusest hakati rääkima juba eelmise sajandi keskel. 1956. aastal defineeris Gray seda kui lugemise ja kirjutamise oskust, mis võimaldab isikul osaleda kõigis neis tegevustes, kus on vaja kirjaoskust tema kultuuris ja grupis (The Literacy Dictionary).

Funktsionaalse kirjaoskuse e. konvensionaalse kirjaoskuse taseme määrab isiku sotsiaalseks funktsioneerimiseks vajalik kirjaoskuse tase, s.o. kirjaoskus igapäevaeluks (sh. lugemine, kirjutamine, arvutamine, dokumentide täitmine). Isik, kes on funktsionaalselt kirjaoskaja, suudab osaleda kõigis neis tegevustes, kus on vaja kirjaoskust nii tema, grupi kui ka kogukonna efektiivseks funktsioneerimiseks ja see võimaldab tal jätkata lugemise, kirjutamise ning arvutamise kasutamist nii enda kui ühiskonna arenguks. (The International Encyclopedia of Education, 1985)

Funktsionaalse kirjaoskuse tase ja vajadus sõltub otseselt sotsiaalse keskkonna tingimustest ja välisest motivatsioonist, vajaduste ja oskuste vahekorra

Infokirjaoskus kui funktsionaalse kirjaoskuse alaliik

Alates 70-ndate lõpus on räägitud infokirjaoskusest. Levinuim ja kõige enam viidatud on Ameerika Raamatukoguassotsiatsiooni (*American Library Association/ALA*) definitsioon: "Selleks, et olla infokirjaoskaja, peab isik ära tundma, millal informatsiooni vajatakse ja ta peab oskama määratleda informatsiooni asukohta, hinnata ja kasutada vajaminevat informatsiooni".

Infokirjaoskus on eeltingimus eluaegseks õppimiseks ja on tavaline igas aines, igas õpikeskkonnas ja igal hariduse tasemel. See võimaldab õpilasel kriitiliselt hinnata sisu, kiirendab uurimist, võimaldab ennast ise suunata ja olla rohkem isejuhtiv/iseseisev õppimises.

Infokirjaoskuse all mõistetakse:

- infovajaduse äratundmise oskust;
- arusaamist, et arukad otsused põhinevad täpsel ja ammendaval informatsioonil;
- oskust määratleda sobivaid infoallikaid;
- oskust kasutada edukaid otsingu strateegiaid info hankimiseks;
- oskust kasutada infoallikaid paber- ja elektronkandjatel;
- oskust hinnata leitud infoallikaid ja informatsiooni;
- oskust korrastada leitud informatsiooni;

- oskust integreerida uus informatsioon olemasolevate teadmistega ning
- oskust kasutada informatsiooni probleemide lahendamiseks.

Ülaltoodud definitsioonid annavad aimu, et kirjaoskuse kriteeriumid on väga mitmekülgsed ja erinevaid aspekte hõlmavad. Nad on otseselt sõltuvuses sotsiaalsest keskkonnast, seega ei oma üheselt mõõdetavaid kriteeriume. Rõhuasetus on aine ja oskuse sisult kandunud selle kasutamisele lähtuvalt isiklikest eesmärkidest ja keskkonna poolt tingitud nõudmistest. Kuigi vormiliselt eristunud, sisaldavad nad kõik oskuste kompleksi, kus vaid lugemise, kirjutamise, kuulamise, rääkimise, vaatlemise, visuaalse esitluse, matemaatiliste ja loodusteaduslike oskuste osakaal võib olla erinev.

Kirjaoskuse omandamine ei ole eesmärk omaette vaid teenib kõigi õppeainete omandamist. Kirjaoskus nagu teisedki oskused omandatakse mõtestatud tegevuse kaudu erinevates kontekstides.

Kirjaoskuse kujunemine

Muutusi indiviidi kirjaoskuse kujunemise algusest kuni kompetentsuse saavutamiseni on jaotatud mitmeti. Kuna tegemist on individuaalse ja pideva protsessiga, ei saa tõmmata selgeid piire erinevate etappide vahele.

Lugemise ja kirjutamise arengu aspekte on modelleerinud Frith (1985). Märkimisväärseid alternatiive on pakkunud March (1981) ja Ehri (1985) Snowling (1987) (Curtis 1980). Olles sisult küll sarnased, erinevad nad detailide poolest. Nende põhjal on nii lugemise kui kirjutamise arengus üsna sõltumatud etapid, mis erinevatel astmetel mõjutavad vastastikku teineteist erineval määral. Põhiliselt jaotatakse need a) logograafiliseks, b) alfabeetiliseks c) ortograafiliseks etapiks.

a) Logograafilisel etapil tunneb laps sõnu ära enamasti tervikuna. Seda nimetatakse ka sõnade äratundmiseks assotsiatsioonimärkide baasil. Lapsed tunnevad ära visuaalse pildi (näiteks Coca-Cola kaubamärgi) ja nimetavad seda. See toimib enam lugemisel kui kirjutamisel. Mudel iseloomustab olukorda, kus laps on suuteline sõna lugema

(ütlemata) aga mitte häälima, tähthaaval ütlemata või kirjutama seda, mida nad lugeda ei oska (ei tunne), mis näitab, et tegemist on kahe erineva strateegiaga (Bryant & Bradley 1980).

b) Alfabeetiline etapp kirjeldab täht-häälik seoste kujunemist, mis võimaldab lugemist grafeem-foneemvastavuse kaudu. Sel etapil areneb oluliselt kirjutamisoskus. Toimub tunnuste detailne ja järjestikune analüüs, mida seostatakse enam vasaku ajupoolkera funktsiooniga (Orton 1926, Bakker 1984, Hynd & Hynd 1984).

Lugemise algetapilt kogenud lugejaks muutumise käigus nihkub töötamise raskuskese paremast poolkerast vasaku ajupoolkera funktsiooniks (Bakker 1990).

c) Ortograafilisel etapil on lugemine palju otsesem, baseerudes grafeem-foneemseoste, süntaksi ja semantika automatiseerumisele. Kui teksti tunnuste analüüs automatiseerub, nagu on see lugeda oskajatel, keskenduvad lugejad semantilisele ja süntaktilisele analüüsile. Tuttavamad, lühemad sõnad tuntakse ära tervikpildina analoogselt logograafilisele etapile, keerukamad sõnad dekodeeritakse foneem-grafeem vastavuse põhjal, kuid oluliselt kiiremini kui alfabeetiliselt etapil. Protsesside tulemuslikkust kontrollitakse ja korrigeeritakse süntaktilisele ja semantilisele teadlikkusele toetudes.

Iga järgneva etapi omandamisel eelnev säilib. Vajadusel on võimalik kasutada varasemaid etappe iseloomustavaid strateegiaid.

Jansen (1993) on välja toonud sarnased etapid, ühendades alfabeetiliselt ja ortograafiliselt ja lisades sisu lugemise etapi.

a) reebuslugemine, esimene etapp, teksti visuaalne esitus kui lähtepunkt.

(reebus – pilt või sümbol sõna või silbi tähistamiseks);

b) üleminekulugemine, teine etapp, kus tekst toetab või pärsib lugeja aktiivsust vastavalt viimase lingvistilisele kompetentsusele.

c) sisu lugemine, kolmas etapp, kus loetu sisu on otsustav faktor (The Literacy Dictionary 1995).

Kirjaoskuse omandamine on üsna seaduspärane protsess eeldusel, et lapse keeleoskus on keskmine või üle selle; et tal on varasest lapsepõlvest positiivne kirjaoskuse kasutamise kogemus, eeskujuga, mis suurendab motivatsiooni; et neil on olnud võimalik saada ettekujutus kirjasõnast õppides tähti ja sõnade struktuuri; neile on selgitatud

suulise ja kirjaliku keele erinevusi ja neil on olnud võimalus käia koolis, kus lugemaõpetamine on efektiivne ja pakub võimalusi selle harjutamiseks (Snow, Burns & Griffin 1998).

Kirjaoskuse kujunemist mõjutavad faktorid

Kirjaoskuse kujunemine on seotud paljude faktoritega, neist olulisemad on:

- 1) lapse taju- ja intellektuaalsed võimed;
- 2) positiivsed ootused ja kogemused kirjasõnaga varases lapseas;
- 3) toetus kirjaoskusega seotud tegevustes ja suhtumises, et laps oleks valmis kokkupuuteks kirjasõnaga ja lugema-kirjutama õppimiseks;
- 4) õppimise keskkond

(Snow, Burns & Griffin 1998:100).

Keele iseärasuste mõju

Umbes 3000 a. e.m.a. toimus Sumeris logograafilise e. idioomilise infoedastamissüsteemi (piltkirja) asendumine fonograafilisega (häälikute märkimine tähtedega). Maailmas on käesolevaks fonograafiline kiri valdav ja ka enam uuritud. Logograafilise kirja lugemise protsessi ja raskuste kohta on minimaalselt andmeid (Samuels 1994).

Fonograafilised kirjad eristuvad grafeem-foneem vastavuse regulaarsuse poole. Mitmed uurimused on näidanud, et foneemieristus ning üksiksõnade lugemine on kiirem ja täpsem suurema regulaarsusega keeltes.

Foneetikakeskse seisukoha eelistamisel ollakse üsna ühel meelel vaid lugemaõpetamise algetapil, meie skeemi põhjal formaalse või tehnilise kirjaoskuse (sh. ka õigekirja) kujundamise etapil. Senini ei ole kindlat vastust küsimusele, kas ja mil määral mõjutab keele grafeem-foneemvastavuse regulaarsus loetu mõistmist ja kasutamist.

Õppija iseärasuste mõju

Lugema õppimiseks peab olema laps saavutanud valmiduse. Seda väljendab piisav kogemuslik taust, teatud kognitiivse arengu tase koos metalingvistiliste teadmistega,

huvi – positiivne suhtumine lugemisse, sotsiaalne, emotsionaalne ja füüsiline valmisolek. Mõningaid probleeme selles valdkonnas käsitleme allpool lugemiskeskuste alapeatükis.

Keskkonna mõju

Mõtlemine ja keelekasutus on alati sõltuvuses sotsiaalkultuurilistest kogemustest, mis on suuremal või vähemal määral normeeritud sotsiaalse keskkonna ja kuuluvusgrupi poolt.

Lugemine nõuab teksti sisu peegeldamist, tekstist saadud info ühendamist muudest allikatest saadud kogemusega (Gray 1948, Goodman 1967). Lugeja peab tekstis olevad väiteid võrdlema oma teadmistega maailmast. Lugejad peavad otsima lisamaterjale, mis kinnitaks või lükkaks ümber tekstis esitatud, kasutades nii spetsiifilisi teadmisi kui abstraktset järeldusvõimet.

Riskiteguriteks peetakse pere sotsiaal-majanduslikku staatust, lugemisprobleemide esinemist peres, kirjasõna vähesust kodus, verbaalse suhtlemise madalat aktiivsust, muukeelsust (Snow, Burns & Griffin 1998). Samas võib probleeme esineda ka nn. riskivabast keskkonnast pärinevatel lastel.

Keskkonna ja indiviidi vahelise interaktsiooni ja mõjude määramisel jääb alati kaheldavaks põhjuse-tagajärje suund ja võimatus arvestada samaaegselt kõikide faktorite mõju ja kaalu.

Õpetamise mõju

Lugemaõpetamine on paljuski kultuurispetsiifiline.

Üldiselt jaotatakse lugema õpetamise meetodid foneetilisteks e. sünteetilisteks (*code-oriented*) ja tähenduslikeks e. analüütilisteks (*meaning-oriented*).

Õpetaja ja õppemeetodi mõju kohta on väga vastakaid andmeid. Harrisoni uurimus (1994) väidab, et õpilase isiklik taust, intellekt, varasem kogemus, kodune keskkond jms. ennustab kooliedukust 85%, õpetaja isik ja õpimeetod 15 % ulatuses. Uurides õpetajate eesmärke ja õpetajate tegevust, leidsid Lundberg ja Linnakyla (1993), et õpetamise meetod prognoosib lugemist vaid 3% ulatuses.

Chall (1967) vaatles oma ülevaates poole sajani uurimusi erinevate õppemeetodite kasutamisel, ning leidis, et efekt ei pruugi tuleneda õpetamise meetodist vaid õpetajast ja eriprogrammidest kui sellistest.

Imselt on probleemne meetodi ja selle rakendaja eristamine ning õpetaja ja õppija vastastikuste mõjude määramine. Tulemuste muutus võib olla muude faktorite poolt kaasmõjutatud kompleksne protsess.

Lugemisraskused

Lugemine on keerukas mitmekomponendiline protsess, mille kujunemiseks ja teostamiseks on võimalikud ja toimivad ka realselt erinevad viisid.

Põhimõtteliselt peaks eristama

- a) spetsiifilisi lugemisraskusi, kus raskused ilmnevad eelkõige lugemistehnika omandamisel (formaalne lugemisoskus) ja on seotud aju düsfunktsiooniga mis ilmneb eelkõige mõne tajuliigi ja/või tajude integreerituse häiretes ja
- b) üldist lugemisraskust, kus raskused ilmnevad loetu mõistmises ja kasutamises (funktsionaalne lugemisoskus), mis on seotud eelkõige vaimse ja sotsiaalse arenguga.

Lugemisraskuste põhjuste analüüsil on võimalik on rakendada Marr'i (1982) kolmeastmelist psühholoogia teooria tasandite mudelit:

Madalaim analüüsi tasand – bioloogiline (ajuprotsessid);

Infotöötlusteooriate tasand (kognitiivsed algoritmid ja nende rakendus);

Üldistatud tasand (ratsionaalne – keskkonna ja konteksti tasand).

1. Bioloogiline tasand

Geneetilised ning aju arengu häired

Oletatakse, et küpsemise (*gesture*) käigus kujuneb aju struktuuri hälve, mille tagajärjel vallandunud sündmused põhjustavad muutusi neuronaalsetes ühendustes ja võrgustikus. Selliselt reorganiseerunud substraat ei ole optimaalne keele

omandamiseks ja ei toimi tavalises keskkondlikus/pedagoogilises süsteemis. Õpiraskused sõltuvad aju muutuste sügavusest ja lokalisatsioonist, süsteemi neuronaalsest plastilisusest, kompensatoorsete kognitiivsete strateegiate kasutamisest ja keskkonnamõjudest.

Geneetilistest põhjustest peetakse kõige sagedasemaks fonoloogilisi so. täht-häälik dekodeerimise probleeme. Järjestikuste keeleprotsesside ja -teadlikkuse puudujäägid väljenduvad täht-häälik vastavuse automatismide kujunemise raskustes, mis omakorda muudab puudulikuks sõnavaralise kirja-pilt-hääldus vastavuse (Metsala, Stanovich & Brown 1998, Catts et al 1994).

Bioloogiliste teooriate autorid on pidanud lugemiskeskuste põhjuseks neuroloogilist düsfunktsiooni või mahajäämist, vaadelnud lugemiskeskustega inimesi homogeense grupina ja aju funktsioone kõrgelt lokaliseerununa. Sellised seisukohad on kahtluse alla seatud, sest

- aju arengu ega geneetika iseärasused ei tähenda, et lapsel peavad tingimata kujunema raskused kirjaoskuse omandamisel. Aju ning -tegevuse areng on alati geneetilise potentsiaali ja keskkonna interaktsioon.
- Lugemis-, kirjutamiskeskustega inimesed on heterogeenne grupp nii raskuse kujunemise kui ka ületamisvõimaluste aspektist;
- uuringud näitavad, et sensoorsed funktsioonid on küllalt lokaliseerunud, kuid kõrgemad kognitiivsed protsessid, nagu seda on kirjaoskus, mitte.

2. Infotöötlusteooriate tasand

Lugema õppivatel lastel toetavad suulises kõnes kasutatavad oskused mõistmist: keele baaskomponendid (leksikaalne, süntaktiline ja interpreteeriv), kognitiivsed mehhanismid (töömälu) ja kontseptuaalsed teadmised (sõnavara, teema valdamine).

Osades lähenemistes määratakse spetsiifilisi lugemis-kirjutamiskeskusi IQ ja lugemistulemuste erinevuse kaudu. Laiemate, määratlemata lugemis-kirjutamiskeskuste puhul on IQ ja lugemisoskus omavahelises seoses. Vastupidi, kõrge IQ ja madala lugemisoskusega lastel on probleemid kompenseeritavad edukate õppimis- ja mõistmisstrateegiate kasutamise kaudu. On vaieldav, kas intellekt on

mõjutatud lugemisoskusest või lugemisoskus intellektist (Stanovich 1986, Shaywitz et al 1995).

Loetu mõistmise raskused e. nn. funktsionaalse lugemisoskuse puuded ei pruugi otseselt seotud olla spetsiifiliste e. lugemistehniliste raskustega kuid on seda sageli kaudselt emotsionaal-motivatsioonilise sfääri kaudu. Tihti on siin taustaks lisaks sotsiaalne ebavõrdsus – vähene kirjasõnakogemus ja -väärtustamine keskkonnas. Loetu mõistmiskursusi saab ennetada, kui alates esimestest klassidest anda nii lingvistilisi kui ka kontseptuaalseid teadmisi ja oskusi. Mõistmist saab suurendada keskendudes õpetamisel mõistetele ja sõnavarale aga ka taustteadmistele, kirjakeele süntaksile ja retoorikale, samuti otseselt selliste mõistmisstrateegiate nagu kokkuvõtmine, ennustamine, vaatlus jms. õpetamisega. (Snow, Burns & Griffin 1998: 6). Intellekt, kui üldiste vaimsete võimete näitaja mõistena on lugemisuuringute kontekstis taandumas. Üha enam koguvad populaarsust vaimsete võimete mitmefaktorilised teooriad.

3. Üldistatud tasand

Kolmas – üldistatud tasand on hea seletusvõimega loetu mõistmise ja lugemise kui keskkonnast mõjutatud protsessi selgitamisel, ühtlasi pedagoogilise sekkumise leidmisel ning kirjaoskuse kontekstis ka motivatsioonilise aspekti ja rekreatiivse kirjaoskuse kujunemise seletamisel.

Spear-Swerling ja Sternberg (1998) räägivad lugemist mõjutavatest sisemistest ja välimistest faktoritest. Lugemiskursused on determineeritud nii sisemiste (*intrinsic*) faktorite (kognitiivse töötluse võime, üldine intelligentsus, motivatsioon, temperament) kui ka välimiste (*extrinsic*) faktorite (kodune keskkond, õpetamine) poolt. Seega on igal lugemiskursuse liigil enam kui üks lihtne “põhjus”.

Lugemiskursusi tuleb käsitleda komplekselt, samas individuaalselt. Väga raske on ennustada kellel ja milliste faktorite mõjul kujunevad lugemiskursused. Seepärast peaks nende ennetamine haarama kõiki lapsi arvestades nende vajadusi ja kasutades paindlikult sobivaid meetodeid. Oodata abi osutamise, kuni lugemiskursus on välja kujunenud, võib olla liiga hilja. Sekkumise raskuspunkt tuleks suunata algpõhjuse korrigeerimisele samal ajal silmas pidades lapse isiksuse terviklikku arendamist

keskkonnas, kasutades arenenud ja tugevaid külgi kompensatsioonimehhanismide väljakujundamiseks.

Funktsionaalne kirjaoskus üldpädevusena õppekavas

Funktsionaalse kirjaoskuse tasemete avamine õppekavas lähtub:

1. IRA (*International Reading Association*) ja NCTE (*National Council of Teachers of English*) poolt esitatud kirjaoskuse komponentide jaotusest
2. IEA (Association for the International Evaluation of Educational Achievement) PIRLS (The Progress in International Reading Literacy Study) loetust arusaamise protsesside jaotusest
3. Mõtlemise etapilise arengu kontseptsioonist

1. Kirjaoskuse komponentidena eristatakse: lugemine, kirjutamine, kuulamine, suuline esitus, vaatlemine (*viewing*) ja visuaalne esitus (IRA & NCTE, 1996).

2. Loetust arusaamise protsessid

Inimesed konstrueerivad tähendust erinevatel viisidel. Nad keskenduvad erinevatele ideedele ja leiavad teabes erinevaid mõtteid, nad tõlgendavad ja integreerivad teavet ja ideesid, ning vaatlevad või hindavad teksti erinevaid iseärasusi. Neid protsesse valitsevad metakognitiivsed protsessid ja strateegiad, mis võimaldavad lugejatel oma arusaamist hinnata ja oma suhtumist kohandada. Lisaks sellele aitavad isiklikud teadmised ja kogemused paremini mõista keelt, tekste ja maailma.

IEA (Association for the International Evaluation of Educational Achievement) PIRLS (The Progress in International Reading Literacy Study) uurimuse põhjal eristatakse 4 arusaamise protsessi:

1. Selgelt märgitud informatsioonile keskendumine ja selle üles leidmine
2. Otseste järelduste tegemine
3. Ideede ja informatsiooni tõlgendamine ja integreerimine
4. Sisuliste, keeleliste ja tekstiga seotud elementide uurimine ja hindamine (ei ole avatud üldpädevustes, kuna on valdavalt emakeeleõpetuse spetsiifiline)

Selgelt märgitud informatsioonile keskendumine ja selle üles leidmine

Selgelt märgitud teabele keskendumisel ja selle üles leidmisel kasutakse erinevaid viise. Edukas ülesleidmine nõuab üsna vahetut või automaatset teksti mõistmist. See protsess nõuab vähest või siis üldse mitte mingit sekkumist või tõlgendamist. Täheanduses ei ole mitte mingeid “lünki”, mis vajaksid täitmist – tähendus on selge ja tekstis selgelt märgitud. Lugeja peab siiski ära tundma, milline on leitud info või idee seos otsitava infoga.

Otsuste järeluste tegemine

Kuna lugejad tuletavad tähenduse tekstist, teevad nad järeldusi selgelt väljendamata ideede või informatsiooni kohta. Järelduste tegemine võimaldab lugejal liikuda teksti pealispinnast sügavamale ja täita tekstides sageli peituvad tähenduslikud “lüngad”. Mõned sellised lüngad on otsesed/vahetud, see tähendab seda, et nad põhinevad peamiselt tekstis sisalduval informatsioonil: lugeja ülesandeks võib olla lihtsalt kahe või enama idee või informatsiooniühiku ühendamine. Olgugi, et ideed võivad olla selgelt nimetatud, ei ole nendevaheline seos selgelt välja toodud ning see tuleb tekstist seetõttu ise üles leida. Otsesed järeldused on vägagi tekstipõhised. Olgugi, et nad ei ole selgelt märgitud, on nende tähendus tekstis üsnagi selge.

Ideede ja informatsiooni tõlgendamine ja integreerimine

Ideede ja informatsiooni tõlgendamisel ja integreerimisel peavad lugejad sageli toetuma oma arusaamisele maailmast. Nad leiavad üles seoseid, mis ei ole selgelt märgitud, kuid nad võivad olla avatud teksti erinevale tõlgendamisele oma perspektiivist. Tekstis sisalduva informatsiooni ja ideede tõlgendamisel ja integreerimisel peavad lugejad võtma rohkem appi oma taustateadmisi ja kogemusi kui selgete järelduste tegemise puhul. Just seetõttu, et tähendus tuletatakse ideede ja informatsiooni tõlgendamise ja integreerimise teel, on vastused erinevate lugejate puhul erinevad, sõltudes nende kogemustest ja teadmistest.

Olles sellesse tõlgendamise protsessi haaratud, püüavad lugejad luua konkreetsema või täielikuma arusaamise tekstist, integreerides sellesse protsessi ühelt poolt oma isiklikud teadmised ja kogemused ning teiselt poolt tekstis peituvat tähenduse.

2. Mõtlemise etapilise arengu kontseptsioon on esitatud õppekava üldpädevustes A. Toomela ja E. Kikase poolt .

3. Allikad

- Bakker, D.J. (1984). Hemispheric differences and reading strategies: two dyslexias? *Bulletin of Orton Society*, 29, 84-100.
- Bond, G. & Dykstra, R. (1998). The co-operative research programm in first grade reading instruction. *Reprint Reading Research Quarterly*
- Bryant, P.E. & Bradley, L. (1980). Why children sometimes write words which they do not read. In Frith, U. (Ed.) *Cognitive Processes in Spelling*. London: Academic Press.
- Burnes, P.C., Roe, B.D., Ross, E.P. (1988). *Teaching Reading in Today`s Elementary schools*. (4th ed.). New Jersey.
- Chall, J.S. (1967). *Learning to Read: The Great Debate*. New York: McGraw-Hill.
- Curtis, M.E.(1980). Development of components of reading skill. *Journal of Educational Psychology* 72:656-669
- Ehri, L.C. & Robbins, C. (1992). Beginners need some decoding skill to read words by analogy. *Reading Research Quarterly*, 27, 12-26.
- Frith, U. (1985). Beneath surface of developmental dyslexia. In: *Surface Dyslexia: Neuropsychological and Cognitive Studies of Phonological Reading*. Patterson, K., Marshall, J. & Coltheart, M. (Eds). London: Lawrence Erlbaum Associates. Pp. 301-330.
- Goodman, K. S. (1967). Reading: A psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist*, 4, 126-135.
- Gray, S.(1948). *On Their Own in Reading*. Chicago: Scott, Foresman and Company
- Harrison, C. (1994). *Literature Review: Methods of Teaching Reading*. Edinburgh, SOED.
- Hynd, G.W. & Hynd, C.R. (1984). Dyslexia: neuroanatomical/neurodiagnostic perspectives, *Reading Research Quarterly*, 19, 482-98.
- IRA & NCTE (1996). *Standards for the English Language Arts. A Project of International Reading Association & national Council of Teachers of English*.
- Lundberg, I., Linnakylä, P. (1993). *Teaching Reading Around the World*. IEA, Hamburg.
- Marr, D. (1982). *Vision*. San Francisco: Freeman.
- OECD (1999). *Measuring Student Knowledge and Skills. A New Framework of Assessment*. Paris
- OECD (2001). *Measuring Student Knowledge and Skills. PISA 2000 . Sample Tasks –*

- Preliminary Report*. OECD Publications.
- Orton, S.T. (1926). Reading Disability, *Genetic Psychology Monographs*, 14, 335-352.
- Paris, S.G., Cross, D.R. & Lipson, M.Y. (1984). Comprehension monitoring, memory and study strategies of good and poor readers. *Journal of Reading Behavior* 13:5-22.
- PIRLS (2001). *Framework and Specification for PIRLS Assessment 2001*. International Association of Educational Achievement. *Progress in International Reading Literacy Study*.
- Samuels, S. J. (1994). Word recognition. In: Ruddell, R.B., Ruddell, M.R. & Singer, H. (Eds.). *Theoretical Models and Processes of Reading (4th ed)*. Newark DE: International Reading Association. Pp.359-380.
- Shaywitz, B.A., Holford, T.R., Holahan, J.M., Flecher, J.M., Stuebing, K.K., Francis, D.J. & Shaywitz (1995). A Matthew effect for IQ but not for reading: Results from a longitudinal study. *Reading Research Quarterly*. Vol. 30, No. 4. pp.894-906.
- Snow, C.E., Burns, M.S. & Griffin, P. (Eds) (1998). *Preventing Reading Difficulties*. Report of the Committee on the Prevention of Reading Difficulties in Young Children, National Research Council: National Academy of Sciences.
- Soares, M.B. (1992). *Literacy assessment and its implication for statistical measurement*. Paper prepared for the Division of Statistics, UNESCO, Paris.
- Spear-Swerling, L. & Sternberg, R. (1998). *Off Track. When Poor Readers Become "Learning Disabled"*. Westview Press.
- Stedman, L.B., & Kaestle, C.E. (1987). Literacy and reading performance in the United States from 1880 to the present. *Reading Research Quarterly* 22:8-46.
- The International Encyclopedia of Education.(1985).Vol. 5, p.3102. Pergamon Press.
- The Literacy Dictionary. The Vocabulary of Reading and Writing* (1995). Harris, T.L. & Hodges, R.E. (Eds). International Reading Association.