

Tartu Ülikool  
Sotsiaal- ja haridusteaduskond  
Haridusteaduste Instituut  
Eripedagoogika õppekava

Jana Reheperv

JUTUGRAMMATIKAL PÕHINEVAD NARRATIIVID KOOLIEELIKUTE  
TEKSTI MÕISTMISE JA LOOME ARENDAMISEKS

Magistritöö

Juhendaja: Merit Hallap

Läbiv pealkiri: narratiivsete oskuste arendamine

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: Merit Hallap (MA)

.....

(allkiri ja kuupäev)

Kaitsemiskomisjoni esimees: Marika Padrik (PhD)

.....

(allkiri ja kuupäev)

Tartu 2014

### **Kokkuvõte**

Käesoleva magistritöö eesmärgiks oli koostada metoodiline õppematerjal 5–6-aastaste eakohase kõnearenguga laste tekstimõistmis- ja –loomeoskuste arendamiseks. Arendusuuringu raames koostatud õppevahend sisaldab üheksat narratiivi koos metoodikaga narratiivide käsitlemiseks ning illustreerivat materjali. Õppevahendiga arendatakse tekstimõistmisoskusi van Dijk & Kintsch'i (1983) poolt kirjeldatud kognitiivsete mõistmisstrateegiate kaupa ning teadvustatakse lastele narratiivi struktuuri. Koostatud õppematerjali sobivuse hindamiseks kasutati eksperthinnanguid. Materjali katsetas ja hindas neli valdkonna praktikut: kaks logopeedi ja kaks lasteaiaõpetajat. Ekspertküsitluse tulemused kinnitasid, et koostatud õppematerjal sobib nimetatud sihtrühma narratiivsete oskuste arendamiseks. Ekspertide soovitusel tehti metoodilisse materjali parandusi ja täiendusi.

## **Abstract**

### **Story Grammar Based Narratives to Support the Development of Story Comprehension and Construction in Pre-school**

The aim of the current master thesis was to compile a learning tool, including methodology and illustrations, to support the development of narrative skills in pre-school children with typical language development and ages between five and six. The learning tool compiled through a design research includes nine story grammar based narratives with illustrative materials and methodology for using these narratives. Use of the compiled learning tool supports the development of comprehension skills and helps children to acknowledge the main structure of narratives. The comprehension skills are being developed through cognitive comprehension strategies described by van Dijk & Kintsch (1983). Expert evaluation method was used to assess the appropriateness of the compiled tool for target group. Two speech therapists and two kindergarten teachers were chosen to test and evaluate the tool and to fill the questionnaires. Expert inquiry assured the suitability of compiled tool for the purpose described above. Some improvements of the tool were made based on the recommendations of the experts.

## Sisukord

Sissejuhatus.....	5
1. Teoreetilised lähtekohad .....	6
1.1. Teksti määratlus, struktuur ja tunnused .....	6
1.1.1. Teksti määratlus .....	6
1.1.2. Teksti struktuur .....	6
1.1.3. Jutugrammatika .....	7
1.1.4. Teksti tunnused .....	8
1.2. Teksti mõistmine .....	10
1.2.1. Psühholingvistiline käsitlus .....	10
1.2.2. Tekstimõistmisoskuste areng ja hindamine .....	12
1.3. Jutustamisoskuse areng .....	15
1.4. Narratiivsete oskuste arendamine .....	17
1.5. Jutugrammatikal põhinevad narratiivid koolieelikute teksti mõistmise ja loome arendamiseks .....	23
1.5.1. Väljatöötatava õppematerjali lähtealused .....	23
1.5.2. Ülevaade Eestis ilmunud eelkooliealiste laste tekstimõistmis- ja –loomeoskusi arendavast õppematerjalist .....	25
2. Metoodika .....	26
2.1. Uurimuse eesmärk ja ülesanded .....	26
2.2. Õppematerjali koostamine .....	27
2.3. Ekspert hinnang .....	29
2.3.1. Valim .....	29
2.3.2. Mõõtmisvahend .....	29
2.3.3. Protseduur .....	30
3. Tulemused ja arutelu .....	30
Tänuõnad .....	52
Autorsuse kinnitus .....	52
Kasutatud kirjandus .....	53
Ankeet .....	LISA 2

## Sissejuhatus

Koolieelse lasteasutuse riiklikus õppeakavas on sätestatud, et kooli minev laps mõistab kuuldu sisu ning oskab jutustada pildi, kuulnud teksti või oma kogemuse alusel, andes edasi põhisisu ja olulised detailid ning vahendades sealjuures oma tundeid (Koolieelse lasteasutuse..., 2011). Sel eesmärgil kasutatakse koolieelsetes õppeasutustes eeldatavasti igapäevaselt erinevat liiki tekste. Stahl (2009) märgib, et tekstiderikkas keskkonnas vajavad lapsed baasoskuste kujunemiseks süstemaatilist arendustööd. Teisisõnu ei saa eeldada, et kõikidel lastel kujunevad eelpool nimetatud nõutud oskused spontaanselt. Samale seisukohale viitab ka Pärna (2001) artikli pealkiri: „Jutuvestmiskeskus ei tule iseenesest, seda on vaja arendada“. Tekstimõistmis- ja –loomeoskusi (teise terminiga narratiivseid oskusi) on võimalik parendada sihipärase ja teadliku arendustööga (Davies, Shanks & Davies, 2004; Hayward & Schneider, 2010; Hughes & Stetter, 2010; Karlep, 1999; McKeough, Davis, Forgeron, Marini & Fung, 2005; Stadler & Ward, 2005; Strasser, Larrain & Strissi, 2013; Traumann, 2009).

Õppematerjali koolieelikute teksti mõistmise ja loome arendamiseks on seni ilmunud vähe (vt ptk 1.5.2.). Ka logopeedide seas läbi viidud uuring näitas vajadust antud valdkonnas uute ja paremate materjalide järele koos metoodikaga (Tooming, 2014). Janne Traumann (2009) on koostanud kompleksse tekstilooimeoskuste arendamise metoodika, kasutades näitliku materjalina Eestis levinud ja kättesaadavaid pildiseeriaid. Minu teada ei ole Eestis seni ilmunud kompleksset süstematiseeritud harjutusvara eelkooliealiste laste tekstimõistmisoskuste arendamiseks. Käesoleva tööga püütakse täita see tühimik, luues jutugrammatikal põhinevad narratiivid koos metoodilise ja näitliku materjaliga teksti mõistmisel rakendatavate kognitiivsete strateegiate kujundamiseks ning jutustuse makrostruktuuri teadvustamiseks, arendades seeläbi nii teksti mõistmist kui ka loomet.

Luues materjali tekstimõistmisoskuste hindamiseks ja arendamiseks, on oluline teada teksti mõistmise protsessi etappe ning arengu seaduspärasusi (van den Broek et al., 2005). Tekstiga seonduvatest olulisematest mõistetest ja teooriatest, teksti mõistmise psühholingvilitisest käsitlusest ning narratiivsete oskuste arengu seaduspärasustest antakse ülevaade töö teoreetilises osas. Samuti käsitletakse arendustöö ning õppematerjali koostamise olulisemaid põhimõtteid ning antakse ülevaade Eestis olemasolevast koolieelikute narratiivseid oskusi arendavast õppematerjalist. Empiirilises osas kirjeldatakse käesoleva töö raames loodud õppematerjali koostamise lähtealuseid ning kajastatakse ekspertide hinnanguid koostatud õppevahendile. Lähtuvalt töö kvalitatiivsest uurimismeetodist, esitatakse parema

ülevaate saamiseks tulemused ja arutelu ühes peatükis. Koostatud õppematerjali lõplik versioon on esitatud iseseisva lisana CD-1 (vt lisa 1).

## 1. Teoreetilised lähtekohad

### 1.1. Teksti määratlus, struktuur ja tunnused

1.1.1. *Teksti määratlus.* Mõiste *tekst* on mitmetähenduslik. Laias mõistes avaldub tekst keelekasutusena igapäevaelu situatsioonides. Kui inimene kasutab keelt, genereerib ta seda lühemate või pikemate üksustena – tekstidena. Teksti pikkus varieerub ühest sõnast raamatuni ning see võib olla suuline või kirjalik, monoloogiline või dialoogiline (Karlsson, 2002). Kitsamas tähenduses peetakse tekstiks mingi kindla alguse ja lõpuga keeles kodeeritud sõnumit. Kui selline sõnum koosneb kahest või enamast mõtteliselt seotud lausest või lausungist, kasutatakse terminit *sidus tekst* (Karlep, 2003).

Seoses tekstiga kasutatakse sageli mõistet *diskursus*. Nimetatud mõiste on võrreldes tekstiga laialivalguvam; tekst on konkreetsem mõiste, tekstil on kindel kuju ja vorm (Kasik, 2007). Teksti võib diskursuse teooria raames käsitleda kui diskursuse aluseks olevat abstraktset struktuuri, rääkimise ülestähendust (van Dijk, 1997).

Üks diskursuse liike on **narratiiv**. Narratiive defineeritakse mitmeti. Näiteks Labov'i (2006) järgi on narratiiv keelekasutuse meetod, mille abil mineviku sündmusi edastatakse verbaalse järjendina. Ochs'i (1997) sõnul kajastatakse narratiivi kaudu ka oleviku- ja tulevikusündmusi. Hoolimata erinevatest definitsioonidest ollakse ühel meelel, et narratiivne tekst jutustab tegelaste tegevustest ning tunnetest ja mõtetest ajalises mõõtmes (Soodla, Kikas, Pajusalu, Adamka & Parm, 2010). Ka Ochs (1997) toob erinevate definitsioonide ühisosana välja ajalist liikumist ühest seisundist teise. Pedagoogilisest aspektist vaadatuna moodustavad Toolan'i (2001; viidatud Sun & Wenxing, 2011 j) sõnul narratiivi kolm komponenti: a) loogiliselt järjestatud ning omavahel seotud sündmused; b) peategelased, kes liiguvad probleemsest situatsioonist lahenduse suunas; c) õpetlik moment, s.t retsiipiendil on narratiivist midagi õppida. Kuna käesoleva töö eesmärgiks on õppematerjali koostamine, lähtun narratiivi määratlemisel viimasest definitsioonist, s.t narratiivi üks olulisi komponente on õpetlik moment. Narratiivi sünonüümidenä kasutan termineid *jutt*, *jutustus*, *jutuke* ning *teksti* all pean silmas sidusat teksti. Järgmiste peatükkide mõistmise hõlbustamiseks annan kolmes järgnevas alapeatükis ülevaate teksti struktuurist ja omadustest.

1.1.2. *Teksti struktuur.* Tekstil, nagu lauselgi, on sisemine struktuur, mis määrab, kuidas teksti osad on omavahel seotud. Tekstistruktuuri peamõiste on teksti teema, mis teeb

tekstist terviku. Teema jaguneb allteemadeks, allteemad omakorda allteemadeks jne, kuni jõutakse kõige madalama tasandini – üksteisele järgnevate lausete reani (Kasik, 2007). Van Dijk'i & Kintsch'i (1983) järgi on tekst üles ehitatud hierarhiliselt kahel, mikro- ja makrostruktuuri tasandil. Minimaalseks teabeüksuseks peavad autorid propositsiooni, mis koosneb predikaadist ning ühest või mitmest argumendist. Väikseim teabeüksus on seejuures mikro- e. tuumpropositsioon, mille vaste keeles on baaslause.

Reaalsed laused koosnevad enamasti mikropropositsioonide ahelast (liitlaused, koondlaused, laiendatud liitlaused) ning moodustavad teksti lokaalse e. **mikrostruktuuri**. Koondatult moodustavad mikropropositsioonid üldistatud teabeüksusi ehk makropropositsioone, mis omakorda moodustavad hierarhilise **makrostruktuuri** ehk globaalse struktuuri. Makrostruktuur iseloomustab teksti tervikuna, hõlmates süžeed, teemat, peamõtet, skeemi, plaani ning organiseeritust. Mikrostruktuuri moodustavad väiksemad keeleüksused, nagu sõnad, laused, grammatilised üksused ning sõnade- ja lausetevahelised seosed (van Dijk & Kintsch, 1983).

*1.1.3. Jutugrammatika.* Teksti makrostruktuuri analüüsiks on pakutud mitmeid mudeleid. Käesolevas töös lähtun Stein'i & Glenn'i (1975) mudelist, seetõttu annan allolevalt sellest mudelist põhjalikuma ülevaate. Nimetatud autorid kasutasid terminit jutuskeem (*story schema*), tänapäeval kasutatakse terminit jutugrammatika (*story grammar*).

Stein'i ja Glenn'i (1975) järgi on jutu sisemine esitus üles ehitatud hierarhilise struktuuralse võrguna, mis koosneb kategooriatest ning kategooriavahelistest loogilistest suhetest. Struktuuri esimesel tasandil eristavad autorid **taustainfot** ja **episoodisüsteemi**. Nimetatud kategooriaid ühendab võimaldav (*allow*) suhe: taustainfo loob vajalikud tingimused jutu jätkamiseks. Taustainfo kategooria hõlmab tegelaste tutvustust ning konteksti kirjeldust. Selles sisalduv info on oma olemuselt staatiline ning viitab tegelas(t)e pikaajasele harjumuspärasele seisundile, kohale või tegevusele. Taustainformatsioon edastatakse üldjuhul jutu alguses, kuid see võib esineda ka jutu sees, kui on vaja tutvustada uusi tegelasi ja/või füüsilist, sotsiaalset konteksti. Leinonen, Letts & Smith (2002) peavad kuulaja seisukohalt kõige olulisemaks just taustainfot, kuna see võimaldab kuulajal mõista, kellest on jutt ning kuidas on tegelased omavahel seotud; kus, millal ja miks mainitavad sündmused aset leiavad.

Episoodisüsteem on kõrgema tasandi kategooria, mis hõlmab kogu jutustuse struktuuri, v.a taustainfo. Jutustus võib koosneda ühest või mitmest episoodist (Stein & Glenn, 1975). Nimetatud autorid kirjeldavad üheepisoodilise jutustuse struktuuri järgmiselt:

- Episood koosneb sündmuste jadast, mis algab **käivitava sündmusega**. Käivitavaks sündmuseks võivad olla keskkondlikud muutused, tegelas(t)e tegevused ning sisemised sündmused (mõtted, tajud, tunded ning füsioloogilised muutused, nt nälg, haigus).
- Käivitavale sündmusele järgneb tegelas(t)e **reaktsioon**. Reaktsiooni kategooria jaguneb tegelas(t)e sisemiseks vastuseks ning plaani(de) jadaks. Sisemiseks vastuseks võivad olla tegelaste afektiivsed vastused (emotsioonid), eesmärgid (tegelase soovid, kavatsused) või mõtted (nt ta teadis, talle meenus, ta taipas)
- Plaanide jada jaguneb omakorda kaheks: **sisemine plaan** ning **plaani rakendamine**. Sisemine plaan sisaldab kahte eri liiki informatsiooni: tegelas(t)e alaeesmärgid peaeesmärgi saavutamiseks ning mõtted, tunded eesmärgi saavutamise kohta. Samas märgivad nimetatud autorid, et laste jutustustes on märgitud enamasti tegelase üks peaeesmärk ning üks kuni kaks tegevust selle realiseerimiseks.
- **Plaani rakendamise** kategooria sisaldab tegelas(t)e püüdlust saavutada eesmärk ning lahendust. Püüdlus võib sisaldada ühte või mitut tegelas(t)e tegevust eesmärgi saavutamiseks. Lahendus on viimane kõrgema tasandi kategooria, mis koosneb **otsest tulemusest** ning reaktsioonist. Otsene tulemus viitab sellele, kas eesmärk saavutati või mitte. Otsene tulemus võib sisaldada mitu sündmust, kuid peab alati sisaldama lõpetavat sündmust. Lõpetavale sündmusele järgneb viimane baastaseme kategooria – tegelas(t)e **reaktsioon**. Sarnaselt algatava sündmuse sisemisele vastusele võib tegelas(t)e reaktsioon otsesele tulemusele olla afektiivne, tegevuslik või mõtteline, kuid sellele ei järgne uusi eesmärke ega plaane (vastasel juhul algab uus episood).

Kokkuvõttes koosneb üheepisoodilise jutustuse struktuur Stein'i & Glenn'i (1975) järgi järgmistest osadest: taustainfo, algatav sündmus, tegelas(t) sisemine vastus ja plaan, tegevused, tagajärg ning reaktsioon. Neist kõige olulisemad on autorite sõnul algatav sündmus, vähemalt üks eesmärgipärane tegevus ja tagajärg. Kirjanduses kasutatakse terminit lõpetatud episood (*complete episode*): episood on lõpetatud, kui see sisaldab minimaalselt kolme jutugrammatika elementi – algatav sündmus, katse ja tulemus (Schneider & Dubé, 2005; Schneider, Dubé & Hayward, 2005).

*1.1.4. Teksti tunnused.* Teksti olulisemad tunnused on **terviklikkus** e. koherentsus ning **sidusus** e. kohesioon (Cun, 2009; Karlep, 1998; 2003; Karlsson, 2002). Neist olulisem on terviklikkus, kuna terviklikkus annab semantilisel tasandil tekstile tähenduse (Cun, 2009).

Terviklikkus tähendab, et tekstil on kindel struktuur ja piirid, algus ja lõpp (Kasik, 2007) ning viitab sellele, et kõik teksti elemendid on omavahel seotud (Cun, 2009). Tervikliku teksti mõtte hargneb mingi teema piirides ning sellel on sõnastatav või tuletatav peamõte (Karlep, 2003). Leinonen et al. (2002) eristavad seoselist, temaatilist ning järjestikulist koherentsust. Seoseline koherentsus väljendub mõttelise sidususe kaudu (mõtted on omavahel seotud). Temaatilise koherentsuse korral on mõtted seotud teema ning sellest tuleneva eesmärgiga. Järjestikuline koherentsus ilmneb, kui mõtted on loogilises järjekorras ning nende järjekord vastab sündmustele reaalses elus.

Terviklikkus ei avaldu alati nähtavate seostena, vaid põhineb järel dustel (Karlsson, 2002). Teisisõnu on terviklikkus psühholingvistiline kategooria, mille üle otsustab tajuja (Karlep, 1998; 2003). Enamasti ilmneb koherentsus siiski (leksikaalsete) sidususvõtete kasutamisenä (Karlsson, 2002).

Sidusus viitab sellele, mil viisil ning määral on laused tekstis omavahel seotud (Cun, 2009; Shapiro & Hudson, 1991a). Kohesioon ilmneb, kui mõne diskursuse elemendi interpreteerimine sõltub teisest (Halliday & Hasan, 1997), kusjuures eristatakse leksikaalset ja grammatilist sidusust (Halliday & Hasan, 1997; Karlep, 1998; 2003). Leksikaalsetest vahenditest kasutatakse otsest kordust, sünonüüme, antonüüme, ellipseid, eri üldistusastmega sõnu (hüperonüüme), samatüvelisi tuletisi ja liitsõnu, temaatilisi sõnarühmi, ase-, määr- ja arvsõnu. Grammatilisteks vahenditeks on tegusõnade samad ajavormid, sõnajärg, sidendid, üldlaiendid ja sarnased lausekonstruktsioonid (Halliday & Hasan, 1997; Karlep, 1998; 2003).

Terviklikkus ja sidusus on omavahel tihedalt seotud. Karlep (1998; 2003) toob välja, et terviklikkus eeldab sidusust, vastupidine aga ei kehti: sidus tekst võib olla lõpetamata ning sisaldada mõttelinki. Eelkooliealiste laste jutustusi uurides on mitmed autorid (nt Balkašina, 2008; Cain, 2003; Shapiro & Hudson, 1991a; 1991b; Trei, 2011) leidnud, et mida terviklikum on jutt, seda rohkem ning komplekssemaid siduvaid vahendeid see sisaldab. Autorid toovad põhjendusena välja, et kui lastel on jutustuse struktuur omandatud, panustavad nad enam siduvate vahendite kasutamisesse.

Pidades silmas, et teksti makrostruktuuritasandi moodustavad üldistatud makropropositsioonid ning mikrostruktuuritasandi väiksemad keeleüksused (laused, sõnad, sidendid jne), võib terviklikkust pidada esimese nimetatud tasandi ning sidusust pigem viimase tunnuseks. Käesolevas töös koostatud õppematerjali jutustamisoskust arendav osa keskendub teksti makrostruktuurile, võimaldades seeläbi mõjutada laste jutustuste

terviklikkust. Olles jutustuse struktuuri omandanud, jääb eeldatavasti lastel enam kognitiivset ressursi siduvate vahendite kasutamiseks.

## **1.2. Teksti mõistmine**

*1.2.1. Psühholingvistiline käsitlus.* Mõistmine on reaalse maailma esemete ja nähtuste vaheliste seoste tunnetamine (Mikk, 1980). Ühelt poolt on mõistmine protsess, teiselt poolt selle protsessi resultaat: mõistmisprotsess kujutab endast tähenduslike seoste aktiivset moodustamist, mõistmise resultaatiks on nende seoste moodustumine ning funktsioneerimine mentaalses võrgustikus. (Mikk, 1980; van den Broek et al., 2005). Erinevalt üldlevinud arvamusest ei ole mõistmine mitte passiivne, vaid aktiivne protsess: tajuja otsib algusest peale ütluste mõtet (Karlep, 2003; Paris & Paris, 2003). Mõistmisel on alati eesmärk (Karlep, 2003; Mikk, 1980). Mida tajuja mõistmisel otsib, sõltub eesmärgist. Eesmärk omakorda sõltub tajuja hoiakutest ning püstitatud (õppe)ülesandest (Karlep, 2003).

Teksti mõistmine tähendab selle mõtte mõistmist ning selle eelduseks on arusaamine jutu sisust ehk verbaliseeritud teabeüksustest (Karlep, 2003). Sõnatasandil tuleb seostada sõna kirjapilt (kõla) tema tähendusega, lausetasandil mõista sõnadevahelisi seoseid ning tekstitasandil seostada lausete tähendused, mis kujuneva seose valgusel võivad omandada uue tähendusvarjundi. Sel viisil leitakse lõikude (teksti osade) mõtted ning teksti põhiidee (Karlep, 1999; Mikk, 1980). Võrreldes sõna- ja lausetasandiga on tervikteksti mõistmine keerukam, kuna jutus on sündmused ja faktid seotud väga paljude teiste sündmuste ja faktidega (van den Broek et al., 2005). Nimetatud autorid toovad näiteks, et keskmise keerukusega teksti puhul loovad täiskasvanud (enamasti) alateadlikult ühe lehekülje kohta 200–300 semantilist seost.

Jutust otseselt hangitav teave ehk eksplitsiitne, literaalne informatsioon (Florit, Roch & Levorato, 2011) moodustab **tekstibaasi** – semantilise kujutluse teksti sisut episoodilises mälus (van Dijk & Kintsch, 1983). Tekstibaasist aga teksti mõtte mõistmiseks ei piisa, kuna tekstid sialdavad alati ka mõttelünki. Mõttelünkade täitmiseks tuleb tekstibaasiga ühendada taustateadmised (Karlep, 2003; van den Broek et al., 2005; van Dijk & Kintsch, 1983). Teisisõnu sõltub mõistmine teadmistest (Karlep, 2003; Leinonen et al., 2002; Mikk, 1980; van den Broek et al., 2005; van Dijk & Kintsch, 1983). Teksti mõistmiseks on vaja neid teadmisi meenutada, omavahel seostada, tuletada, järeldada. Seega sõltub mõistmine ka mõtlemis- ning mäluprotsessidest (Karlep, 1999; 2003; Leinonen et al., 2002; van den Broek et al., 2005). Mikk (1980) väidab, et mõistmine ongi oma olemuselt mõtlemine.

Edukas mõistmine tähendab erinevate tähenduslike seoste loomist teksti erinevate osade vahel, kaasates sealjuures taustateadmised. Seoste loomise tulemusena moodustub terviklik mentaalne võrgustik teksti erinevate osade vahel (van den Broek et al., 2005). Van Dijk & Kintsch (1983) nimetavad tekstis kajastatud sündmustest tekkinud mentaalset kujutlust **situatsioonimudeliks**. Situatsioonimudeli loomine teksti tajumisel on teksti mõttest arusaamise tingimuseks (Karlep, 2003). Tekstis otseselt mitte kajastatud informatsiooni, mida järeldatakse/tuletatakse teksti ja/või mälu põhjal, nimetatakse uuemas teksti mõistmist uurivas kirjanduses implitsiitseks. Situatsioonimudeli loomiseks on vaja mõista nii eksplitsiitset kui ka implitsiitset informatsiooni (Florit et al., 2011).

Teksti mõistmine sõltub kognitiivsete strateegiate (seoste loomine, järeldamine, tuletamine, üldistamine, peamõtte leidmine, ennustamine, ajas edasi-tagasi liikumine ning protsessi monitoorimine) kasutamise efektiivsusest (Paris & Paris, 2003; van den Broek et al., 2005; van Dijk & Kintch, 1983). Strateegiad ei ole algoritmid, vaid kujutavad endast vaimsete operatsioonide kogumit mingi eesmärgi saavutamiseks (Karlep, 2003). Kognitiivsete strateegiate rakendamise eesmärk teksti mõistmisel on tekstibaasi ning hiljem situatsioonimudeli konstrueerimine (van Dijk & Kintsch, 1983). Tajuja kasutab kognitiivseid strateegiaid valikuliselt ning tavaliselt teeb ta seda alateadlikult (Karlep, 2003). Van Dijk & Kintch (1983) kirjeldavad järgmisi mõistmisstrateegiaid:

- **Propositsioonistrateegiad** kujutavad endast minimaalsete teabeüksuste, propositsioonide mõistmist. Enamasti koosnevad reaalsed laused mitmest tuumpropositsioonist (laiendatud lihtlaused, liitlaused). Lause tähenduse mõistmiseks tuleb rekonstrueerida selle propositsionaalne koostis.
- **Lokaalse sidususe strateegiate** abil luuakse lausetevaheline sidusus ütluse (sidusa lauserühma) ulatuses. Valdavalt on tegemist kõrvuti asetsevate lausete või lauseosade tähenduste ühendamisega tervikuks, kuid seos võib ilmned ka mitme vahelause järel.
- **Makrostrateegiate** eesmärk on luua terviklik ning üldistatud kujutlus tekstis kirjeldatud sündmustest. Teksti tajuja loob teksti hierarhilise makrostruktuuri, toetudes tema jaoks olulistele faktidele. Toimub järk-järguline propositsioonide üldistamine, vähem oluliste propositsioonide väljajätmine ning üldisemate makropropositsioonide konstrueerimine.
- **Skeemistrateegia** on makrostrateegiate alaliik, mis toetub kujutlusele (skeemile) tekstide struktuurist ehk ülesehitusest.

- **Produktsoonistrateegiate** (teisisõnu järeldamis-/tuletamisstrateegiad) eesmärk on luua teksti semantiline plaan. Toimub detailide lisamine, ideede (propositsioonide) täpsustamine ning kompleksne analüüs.

*1.2.2. Tekstimõistmisoskuste areng ja selle hindamine.* Teksti mõistmise oskus hakkab kujunema paralleelselt loome oskusega dialoogis, mis on seotud lapse tegevusega (Hallap & Padrik, 2008; Karlep, 2003). Seejuures ennetab mõistmine teatud määral loomet (Karlep, 2003). Laste mõistmisprotsess sarnaneb täiskasvanutele omase protsessiga, kuid erinevalt täiskasvanutest on laste puhul seoste loomine tavaliselt teadlik ning vaevanõudev protsess (van den Broek et al., 2005). Esmalt mõistavad lapsed lühikesi lausungeid, seejärel juba mitmelauselisi ütlusi (Hallap & Padrik, 2008). Mitmelauseliste ütluste mõistmiseks tuleb need esmalt meelde jätta ning seejärel seostada (Leinonen, et al., 2002). Van den Broek et al. (2005) väitel on ka väga noored lapsed on võimelised looma kõikide seoste liike, ent vajavad selleks täiskasvanupoolset abi ja lihtsamat materjali. Nimetatud autorid märgivad, et laste võime luua seoseid sõltub lapse kogemuse ja teadmiste ning materjali raskusastme vahelisest suhtest.

Tekstimõistmisoskus ei ole unitaarne fenomen, vaid erinevate oskuste kogum (van den Broek et al., 2005). Mõistmisoskuse arengut mõjutavad erinevad madalama ja kõrgema taseme oskused. Esimeste alla kuuluvad fonoloogilised, grammatilised, süntaktilised ning semantilised (täheandmine sõnadele, lausetele) oskused, viimaste alla aga kõik need oskused, mis võimaldavad teksti elemente omavahel seostada. Lisaks seoste loomise oskusele kuuluvad kõrgema tasandi kategooria alla ka teadmised teksti struktuurist. Loetletud oskused arenevad mitme aasta vältel, kusjuures iga oskuse osakaal on vanusesti erinev (Cain & Oakhill, 2007). Van den Broek et al. (2005) peavad tähenduslike seoste identifitseerimist mõistmisprotsessi kõige olulisemaks komponendiks. Eriti oluliseks peavad nimetatud autorid põhjuslikke ja viiteseoseid.

Van den Broeki et al. (2005) hinnangul võivad juba 2-aastased lapsed hakata ümbritseva maailma nähtuste ja sündmuste interpreteerimiseks looma erinevat liiki seoseid. Nimetatud autorid märgivad, et reeglina suudavad lapsed esmaselt seostada sündmusi ja tegevusi, mis on vahetult tajutavad ning seejärel situatsiooniväliseid sündmusi ja tegevusi. Edasi ollakse võimelised identifitseerima põhjuslikke seoseid, s.h tegelaste eesmärged, emotsioone ja soove. Järgnevalt tuntakse ära hierarhilisi ja temaatilisi seoseid sündmuste klastrite vahel. Viimasena tajuvad lapsed, et episoodid moodustavad tervikliku süžee või mõtte. Näiteks suudavad nad siis mõista narratiivi allteksti. Van den Broek et al. (2005)

toovad välja, et nimetatud arengutendentsid tulenevad kogemuste ja teadmiste ning töömälu ja tähelepanu efektiivsuse kasvust.

Hallap & Padrik (2008) märgivad, et nelja-aastased lapsed mõistavad hästi täiskasvanu poolt ettejutustatud eakohast teksti, kuid seejuures on äärmiselt olulised lapse enda kogemused ja visuaalne tugi. Viie-aastased lapsed mõistavad abiga ka oma kogemuse välist teksti ning suudavad kogemuste najal tuletada tekstis puuduvat informatsiooni. Kuue-aastased lapsed orienteeruvad paremini inimestevahelistes suhetes ning seostavad täiskasvanu abiga situatsiooni inimeste emotsioonide ja tunnetega.

Verbaalse teksti mõistmine on üks lugemisoskuse kujunemise alustaladest: kirjaliku kõne mõistmiseks peab mõistma selle keele suulist vormi (Cain & Oakhill, 2007; Paris & Paris, 2003). Lapsed, kes kogevad raskusi visuaalselt, auditiivselt või audiovisuaalselt esitatud tekstide mõistmisel ilma, et nad ise loeksid, kogevad tõenäoliselt raskusi ka loetud teksti mõistmisel (Stahl, 2009). Seetõttu on varase sekkumise seisukohalt äärmiselt oluline pöörata tähelepanu koolieelikute tekstimõistmisoskustele.

Paris & Paris (2003) on loonud USA-s vahendi ja meetodika koolieelikute tekstimõistmisoskuse hindamiseks. Autorid kohandasid neli tekstita pildiraamatut, mis andsid edasi narratiivile omast loogilist sündmuste järjestust ning sisaldasid kõiki jutugrammatika elemente. Hindamisprotseduur koosnes kolmest osast: piltide vaatamine (*picture-walk*) koos lastepoolsete kommentaaridega, loo ümberjutustamine ning sisutaastavad (mõistmist kontrollivad) küsimused. Loodud vahendi ja meetodika sobivuse ning reliaabluse ja valiiduse hindamiseks viisid autorid läbi kolm uurimust, kus osales kokku 249 koolieelikut (keskmine vanus 5a) ning esimese ja teise klassi last. Uurimuste tulemusena selgus, et loodud protseduur on tundlik arenguliste muutuste suhtes ning seega sobiv, valiidne ja reliaabne vahend nooremate laste tekstimõistmisoskuste hindamiseks. Protseduur on autorite väitel kohaldatav erinevatele raamatutele ning sobiv kasutamiseks nii hindamisvahendina kui ka arendustöös.

Oma uurimustes leidsid Paris & Paris (2003), et lastel on võrreldes eksplitsiitsete küsimustega (eeldavad tekstist otseselt kajastatud informatsiooni mõistmist) raskem vastata implitsiitsetele küsimustele (eeldavad tekstis otseselt mitte kajastatud informatsiooni mõistmist). Keerulisemad küsimused olid seotud taustainfo, ennustuste tegemise ja peamõtte leidmisega, ning lihtsamad tegelaste, probleemi ja lõpptulemuse väljatoomisega. Küsimustele vastamise sooritus korreleerus tugevalt ümberjutustamisega, viidates teksti mõistmise olulisusele ümberjutustuste loomel.

Tompkins, Guo & Justice (2013) uurisid sarnasel viisil 4–5-aastaste laste oskust seostada, tuletada ja järelda informatsiooni piltidelt ning nende oskuste mõju teksti mõistmisele. Selleks anti esmalt lastele ülesanne jutustada tekstita pildiraamatu alusel. Seejärel jutustati lastele teise pildiraamatu alusel ning lapsed pidid vastama ekplitsiitsetele ja implitsiitsetele küsimustele. Laste jutustustes peeti implitsiitseks informatsiooniks pildil otseselt mitte nähtavat verbaliseeritud teavet (nt üldistused, eesmärgid, põhjus-tagajärg suhe). Tulemustest selgus, et implitsiitse informatsiooni märkimine oli statistiliselt olulisel määral seotud tekstimõistmisülesandega. Jutustamisel tuletasid/järeldasid lapsed kõige enam informatsiooni, mis oli seotud tegelaste konkreetsete tegevuste ja seisundiga (mõtted, tundmused). Natuke vähemal määral tõid lapsed välja tegelaste emotsioone ja dialooge. Põhjus-eesmärk suhet väljendati harva. Tegelaste eesmäärke ja tegevusi nende saavutamiseks märgiti üksikutel juhtudel. Tegelaste eesmärkide väljatoomine korreleerus aga tugevalt tekstimõistmisülesandega, viidates eesmärk-seoste loomise olulisusele teksti mõistmisel.

Stahl (2009) soovib tekstimõistmisoskuste hindamisel kasutada küsimusi, selmet (ümber)jutustamist, kuna viimane nõuab lapselt rohkem kognitiivseid ressursse. Mäluprotsesside mõju minimeerimiseks mõistmisprotsessidele hindasid Florit et al. (2011) laste järeldamis- ja tuletamisoskust tekstilõikude kaupa (s.t lapsed vastasid küsimustele pärast 2–3 lause kuulamist). Nimetatud autorid uurisid Itaalias koolieelikute (4–6-aastased) implitsiitse ja ekplitsiitse informatsiooni mõistmisoskust ning keeleliste võimete ja järeldamis-, tuletamisoskuste mõju teksti mõistmisele. Tekstimõistmisülesandes pidi lapsed pärast jutu kuulamist vastama esitatud küsimustele, osutades sobivale pildile. Seeläbi minimeeriti väljendusoskuse mõju teksti mõistmisele. Keelelist võimekust hinnati Itaalias standardiseeritud testidega. Tulemused näitasid, et võrreldes implitsiitse informatsiooniga on koolieelikutel lihtsam töödelda ekplitsiitset informatsiooni. Teksti mõistmist mõjutas kõige enam oskus informatsiooni järelda ja tuletada ning vähemal määral ekspressiivne sõnavara, töömälu ja verbaalne intelligentsus.

Erinevate modaalsuste mõju teksti mõistmisele uurisid van den Broek et al. (2005). Autorid hindasid ümberjutustuste ja sisutaastavate küsimustega 4-aastaste laste telerist vaadatud ning kassettidelt kuulatud narratiivi mõistmisoskust. Tulemused näitasid, et lastele jäävad paremini meelde elemendid, mis on seotud teiste elementidega: sündmusi ja fakte, millel oli teiste sündmuste ja faktidega vähe seoseid, märkisid lapsed harvem. Mõistmisoskuse poolest tugevamad lapsed meenutasid rohkem sündmusi ja fakte. Individuaalsed erinevused jäid stabiilseks mõlema modaalsuse lõikes: lapsed, kes taastasid

rohkem sündmusi TVst nähtud narratiivist, taastasid rohkem sündmusi ka kuulatud jutust. Uurijad tegid sellest järelduse, et mõistmisoskused pole modaalsusspetsiifilised. Autorid hindasid samu lapsi ka teises klassis, et hinnata, kas tekstimõistmisoskus eelkoolieas mõjutab lugemisoskust. Ülesannete tulemused korreleerusid statistiliselt olulisel määral.

Minu andmetel ei ole Eestis läbi viidud põhjalikke uurimusi, mis käsitleks koolieelikute tekstimõistmisoskusi. Virkkunen (2012) võrdles bakalaureuse töös koolieelikute teksti mõistmist teise klassi lihtsustatud õppe õpilastega ning Triin Saar (2007) hindas esimese klassi õpilaste oskust mõista pildiseeria toel esitatud suulist teksti. Mõlemad autorid leidsid, et lapsed olid kõige edukamad propositsioonistrateegia küsimustele vastamisel. Vastupidiselt mõlema autori hüpoteesidele vastasid lapsed paremini makrostrateegia küsimustele, kui lokaalse sidususe strateegia küsimustele. Samas toovad mõlemad autorid välja, et valimi väiksuse tõttu ei saa nende uurimuste põhjal teha põhjalikke järeldusi. Lisaks erinesid mõlemas töös küsimuste liigid proportsionaalselt.

Kokkuvõttes on teksti mõistmine oma olemuselt seoste loomise protsess, mis hõlmab erinevaid osaoskusi ja strateegiaid. Teksti mõistmist mõjutavad teadmised, kogemused, erinevad psüühilised protsessid (meenutamine, seostamine, järeldamine, tuletamine jne) ja verbaalne võimekus. Lastel on lihtsam mõista informatsiooni, mis on tekstis otseselt kajastatud, kuid juba nelja-aastased lapsed on võimelised abiga informatsiooni tuletama, järeldama ja seostama, kui materjal on tuttav ja konkreetne. Selles vanuses on lastel raskem tuletada informatsiooni, mis on seotud tegelaste emotsioonide, eesmärkide ja põhjus-tagajärg suhtega. Suulise teksti mõistmine on seotud lugemisoskusega, mistõttu on varajase sekkumise seisukohalt väga oluline pöörata tähelepanu koolieelikute tekstimõistmisoskusele.

### **1.3. Jutustamisoskuse areng**

Ka elementaarse narratiivi loome nõuab kõrgetasemeliste kognitiivsete, sotsiaalsete ning lingvistiliste operatsioonide sooritamist. Seetõttu areneb jutustamisoskus (sünonüümina kasutasin eelnevalt ning kasutan edaspidi terminit *teksti loome*) aeglaselt kogu lapsepõlve vältel täiskasvanueani. Jutustamine eeldab oskust planeerida oma tegevust ning viia see plaan täide, luua seoseid inimeste, sündmuste ning mälus olevate teadmiste vahel, samuti oskust arvestada kuulajaga. Lisaks nimetatud oskustele peab jutustajal olema midagi, millest rääkida; s.t tal peab olema piisavalt kogemusi ning teadmisi maailma kohta ning partner, kellele nendest rääkida. Need kogemused ja teadmised tuleb formuleerida sõnadesse ja lausetesse (Leinonen et al., 2002; Shapiro & Hudson, 1991b).

Jutustamisoskuse areng saab alguse juba 2–3-aastaselt. Esialgu loovad lapsed teksti dialoogis täiskasvanuga (Hallap & Padrik, 2008; Karlep, 1999; 2003; Leinonen et al., 2002; Shapiro & Hudson, 1991b). Umbes kolme-aastaselt on lapsed võimelised looma skriptilaadseid jutukehi, s.o kirjeldama igapäevasündmuste toiminguid (Leinonen et al., 2002; Shapiro & Hudson, 1991b) ning suudavad iseseisvalt rääkida minevikusündmustest (Shapiro & Hudson, 1991b). 3-4-aastaselt hakkavad lapsed kasutama uut keeleformaati – lugude jutustamist (Stadler & Ward, 2005). Shapiro & Hudson (1991b) märgivad, et kõige olulisem erinevus skripti ning kogemusel põhineva ja ilukirjandusliku jutu vahel on minevikuvormi kasutus.

Nelja-aastaste laste narratiivi struktuur ja sisu sarnanevad juba arenenud narratiiviga. Selles vanuses sisaldavad laste jutud sissejuhatust, komplikatsiooni, lahendust ning kokkuvõtet (Price, Robert & Jackson, 2006; Leinonen et al., 2002). Seega võib nelja-aastaste laste jutustusi pidada lõpetatud episoodideks. Shapiro & Hudson'i (1991b) sõnul ei järjestalapsed selles vanuses veel jutustuse komponente loogiliselt ega seosta neid omavahel. Teisisõnu puudub nelja-aastaste laste jutustuses terviklikkus, mis on teksti olulisim tunnus.

Märkimisväärne arenguhüpe jutustamisoskuses ilmneb umbes 5-aastaselt, mil hakkab arenema sisekõne ning juhtivaks psüühiliseks protsessiks muutub mälu (Hallap & Padrik, 2008; Karlep, 1998; Leinonen et al., 2002). Selles vanuses suudab laps arvestada kuulajaga ning loob oma kogemuse põhjal 3–5-lauselise teksti täiskasvanu abita. Pildi, pildiseeria ja /või kuuldu teksti põhjal jutustades vajab ta veel täiskasvanupoolset abi (Hallap & Padrik, 2008). Shapiro & Hudson (1991a; 1991b) märgivad, et viie-aastastel lastel on klassikalise probleemsituatsiooniga narratiivi kõik põhikomponendid olemas, kuid jutustuse skeem on alles arenemas. Seega viie-aastased lapsed vajavad abi, et komponente struktureerida nii, et tekiks sidus tervik.

Kuue-aastaste laste jutustus sarnaneb täiskasvanu jutustusega, sisaldades kõiki arenenud narratiivile omaseid komponente. Laste jutud sisaldavad oluliselt rohkem sissejuhatuse elemente; märgitakse ka kõrvaltegelasi ning sisemisi sündmusi. Jutustusoskuse edasine areng toimub kvantiteedi (jutustuses on rohkem sündmusi) ning kompleksuse arvelt (komponendid on omavahel komplekssemalt seotud) (Leinonen et al., 2002; Price et al., 2006; Stein & Glenn, 1975). Price et al. (2006) täpsustavad, et kuue aasta vanuses on arenevaks oskuseks sissejuhatuse, algatava sündmuse ning tegelaste tunnete ja sisemiste plaanide esitamine. Shapiro & Hudson'i (1991b) väitel kujuneb jutustuse täielik skeem välja alles 5. klassis.

Shapiro & Hudson'i (1991b) järgi on vanemate koolieelikute jutustused keskmiselt 6–8 lausungit pikad. Sarnasele tulemusele on jõutud ka Eestis: 5–7a laste jutustused ületavad keskmiselt kuus lauset (Arnek, 2007; Balkašina, 2008; Soodla, 2011), kusjuures 6-aastaste laste jutustused on 5-aastaste laste jutustustest reeglina pikemad (Balkašina, 2008).

Eestis on 5–7-aastaste laste jutustusi uuritud mitmes eripedagoogika osakonna magistritöös ning Soodla (2011) oma doktoritöös. Tulemused kattuvad ingliskeelsete uuringute omadega, viidates jutustuste ülesehituse ning arengu universaalsusele. On leitud, et suuremal osal eakohase kõnearenguga eelkooliealistest lastest sisaldavad jutustused algatavat sündmust, katset ning tagajärge (Adamka, 2008; Arnek, 2007; Balkašina, 2008; Mäesaar, 2010; Soodla, 2011; Trei, 2011). Teisisõnu suudavad eakohase kõnearenguga Eesti eelkooliealised lapsed luua struktuurilt terviklikke jutte. Sarnaselt inglise keelt kõnelevate lastega esitavad Eesti lapsed eelkoolieas taustainformatsiooni elemente väga harva (Adamka, 2008; Balkašina, 2008; Soodla, 2011). Soodla (2011) lisab, et taustainformatsiooni lisavad enamasti ainult kõrge keeleoskuse tasemega lapsed. Sisemistele reaktsioonidele või plaanidele ning tegelaste emotsioonidele viitavad lapsed selles vanuses väga harva (Adamka, 2008; Mäesaar, 2010; Soodla, 2011; Trei, 2011). Kokkuvõttes on Eesti eakohase kõnearenguga 5–6-aastaste laste jutustused jõukohase sisuga loo puhul valdavalt areneval tasemel (Mäesaar, 2010).

#### ***1.4. Narratiivsete oskuste arendamine.***

Tööd teksti mõistmise ja loome kujundamiseks saab alustada juba 2–3-aastaste lastega, verbaliseerides ja mõtestades enda ja teiste tegevusakte (Hallap & Padrik, 2008; Karlep, 2003; van den Broek et al., 2005). Narratiivsete oskuste omandamise üheks aluseks on laste kogemused tekstiga: laps peab olema kuulnud võimalikult palju ning erinevat liiki jutte (Hallap & Padrik, 2008; Pärn, 2010). Süstemaatilist intensiivsemat tööd jutustustega on sobiv alustada perioodil, mil juhtivaks psüühiliseks protsessiks muutub mälu ning areneb kaemuslik-kujundiline mõtlemine, s.o umbes viie-aastaselt (Sunts, 2002). Seejuures ei tohiks aga unustada, et ütluste genereerimiseks ja mõistmiseks on vaja keelevahendeid ja oskusi nendega opereerida (Karlep, 1999). Seega narratiivsete oskuste sihipärasele arendamisele peab eelnema töö keelevahendite omandamisega (grammatiliste vormide ja lausemallide kujundamine, sõnavara laiendamine ning muuteopratsioonide sooritamine) (Albert, 2007; Hallap & Padrik, 2008; Karlep, 1999; 2003; Puidet, 2008; Pärn, 2001). Minu poolt loodud õppevahendis keskendutakse jutustuse makrostruktuurile, seetõttu keelevahendite

kujundamise põhimõtteid siinkohal ei kajastata. Samuti pole antud töö seisukohalt oluline tekstimõistmis- ja loomeoskuste kujundamise algetappide väljatoomine.

Narratiivsete oskuste arendamisel on oluline arvestada, et kõne mõistmise areng ennetab mingil määral loome oma (Karlep, 2003) ning tekstimõistmis- ja loomeoskused on omavahel tihedalt seotud (Cain, 2003; Hallap & Padrik, 2008; Karlep, 1999; 2003). Raskused jutustamisel tulenevad sageli puudujäägist tekstimõistmisoskustes. Seos on ka vastupidine: vajakajäämised oskustes koostada terviklikke tekste raskendavad teksti mõistmist (Cain, 2003). Nimetatud autor leidis oma eksperimentaaluuringus, et madalama taseme tekstimõistmisoskusega laste jutustused on võrreldes kontrollgrupiga struktuurilt vähem terviklikud ning sisaldavad vähem siduvaid vahendeid. Seega peaks laste tekstiloome kujundamist alustama mõistmisoskuse arendamisega ning arendustöö toimuma integreeritult.

Karlep (2003) soovib töös tekstiga järgmist võtete järjekorda: 1) häälestamine; 2) teksti täiskasvanupoolne jutustamine; 3) teksti sisuline analüüs, toetudes küsimustele ning piltidele; 4) jutustamine (vajaliku abiga); 5) jutustuste analüüs. Raskusastet reguleerivad seejuures sündmuste tuttavus, teksti maht, näitmaterjal, keeleline keerukus ning mõttelüngad (Hallap & Padrik, 2008; Karlep, 2003). Karepi (2003) hinnagul on metoodiliselt kõige raskemini lahendatav motivatsiooni probleem. Ka Hallap ja Padrik (2008) rõhutavad, et teksti jutustamine/ettelugemine peab olema tihedalt seotud laste aktiveerimisega.

Tekstiloomet õpetamisel vaja kujundada järgmisi osaoskusi: a) teema piiritlemine ja materjali valik; b) materjali loogiline järjestamine; c) keeleliste vahendite valik, nende kombineerimine ja lausete omavaheline seostamine; d) sobiva tooni ja intonatsiooni valik; e) parandusmehhanismi kujundamine (Karlep, 2003; Sunts, 2002). Arendustööd monoloogilise teksti koostamisega võiks alustada juba nelja-aastaste lastega, kujundades oskust anda edasi põhilisi sündmusi kuulnud jutu või piltmaterjali alusel/toel. Viie-aastaste laste puhul tuleks lisaks pöörata tähelepanu ajasuhete ja implitsiiste informatsiooni mõistmisele ja väljendamisele ning kujundada oskust anda teiste tegevusele ja käitumisele hinnanguid. Kuue-aastaste laste puhul tuleks arendada oskust mõista tekstis varjatud mõtet ja põhjustagajärg-eesmärk seoseid, arutleda lühidalt oluliste probleemide üle ning seostada jutustamisel lauseid loogilisi suhteid väljendavate sõnadega (Hallap & Padrik, 2008).

Mida noorem on laps, seda olulisem on teksti toetav visuaalne ja/või audiitiivne materjal (Hallap & Padrik, 2008; Mürsepp, 1998; Pärn, 2001). Kõige loomulikumad näitvahendid on reaalsed objektid ja situatsioonid, kuid nende kasutamise võimalused on piiratud. Tajule ja mälule toetuva kõne puhul võivad ütlusi ühendavaks lüliks olla ikoonilised

kujundid (pildid, esemete mudelid, mänguasjad jms). Pildiseeria võimaldab erinevalt staatilisest osaliselt kajastada objektide liikumist ning sündmuste dünaamikat (Karlep, 2003).

Cain (2003) uuris, missugune väline abi on jutustamisel kõige tõhusam. Lapsed pidid looma jutte kolmel erineval viisil: temaatilise pealkirja järgi ("Talu", "Tsirkus", "Puhkus"), seeriapiltide järgi ning suunatud pealkirja järgi. Viimane tähendas seda, et pealkirjas oli vihje, kuidas lugu lõppema peaks (nt "Kuidas piraadid oma varanduse kaotasid"). Tulemustest selgus, et kõige vähem jutugrammatika elemente sisaldasid temaatilise pealkirja alusel koostatud jutud, kõige enam aga pildiseeria alusel koostatud jutud. Üllatavalt ei ilmnunud statistilist erinevust suunatud pealkirja ning pildiseeria alusel loodud jutustustes, seda nii mikrostruktuuri kui ka makrostruktuuri näitajate osas. Nimetatud autori katseisikud olid algklassilapsed, seega tulemus võib erineda eelkooliealiste laste puhul. Küll aga näitab see uuring ilmekalt, et arendustöös tuleks hoolikalt läbi mõelda, missugust välist abi on kõige otstarbekam kasutada.

Tekstiloomes eristatakse iseseisvat ja vahendatud kõnet. Iseseisva kõne korral väljendab inimene oma mõtteid (vahendamata tekstiloomes, jutustamine), vahendamisel edastatakse varem tajutud teksti (vahendatud tekstiloomes, ümberjutustamine) (Karlep, 1999; 2003; Leinonen et al., 2002; Sunts, 2002). Dube & Schneider (2005) korraldasid katse, kus eelkooliealistel ja teise klassi lastel paluti jutustada kolmel viisil: a) vahendatud jutustus, toetudes pildiseeriale; b) vahendatud jutustus ilma visuaalse materjalita; c) vahendamata jutustus seeriapiltide alusel. Mõlemas vanusegrupis sisaldasid jutustused kõige rohkem jutu grammatika elemente kombineeritud meetodil jutustades (vahendatud jutustus, toetudes pildiseeriale). Ühe võimaliku seletusena pakkusid nimetatud autorid välja, et jutustamise edukus sõltub sellest, kui palju peavad lapsed infot töötleva. Kui lapsele esitatakse ainult pildid, siis peavad nad visuaalset informatsiooni ümber töötleva verbaalseks. Kui neil on aga eelnev jutu verbaalne mudel olemas, ei pea nad juttu ise formuleerima. Sellisel juhul jääb neil rohkem mahtu teistlaadi informatsiooni töötlemiseks, nt kuulajaga arvestamine. Shapiro & Hudson (1991b) toovad välja, et lääne kultuurile on omasem jutustamine oma kogemuse põhjal ning ümberjutustamine. See võib olla põhjuseks, miks lastel on raske koostada iseseisvalt väljamõeldud jutte. Soodla (2011) leidis, et eakohase kõnearenguga laste puhul annab positiivset efekti ka jutu mudeldamine (s.o lapsed jutustavad uut lugu, toetudes eelnevalt kuulnud jutule kui näidisele).

Ümberjutustamine arendab sündmuste ja tegevuste järjestamisoskust ning teadlikust jutu olulisematest komponentidest (Paris & Paris, 2003), seega selle võtte kasutamine

arendustöös on põhjendatud. Eestis kasutavad logopeedid ja lasteaiaõpetajad ümberjutustusi töös eelkooliealiste lastega küllaltki vähe (Puidet 2008; Tooming, 2014). Puidet (2008) oletab, et pedagoogidel on raske lapsi motiveerida ümber jutustama. Karlepi (2003) järgi puudub jutu taastamisel kommunikatiivne motiiv, kuna teksti sisu on õpetajale ja eakaaslastele tuttav. Jutustuse eesmärk, funktsioon mõjutab aga jutu sisulist poolt ja struktuuri (Shapiro & Hudson, 1991b). Karelp (2003) soovib sellisel juhul piirduda VAJA-motiiviga, s.o tekstiloomes eesmärk on õppida hästi jutustama. Schneider & Hayward (2010) ning Leinonen et al. (2002) soovivad kasutada uut kuulajat (*naive listener*), et kommunikatiivne funktsioon säiliks.

Sisu ja mõtte seisukohalt on oluline, et teksti ümber jutustades pole võimalik anda edasi enam, kui teksti tajudes on mõistetud (Sunts, 2002). Kujutluse loomisel teksti sisust abistavad tajajat sisutaastavad küsimused, täiskasvanu täiendavad repliigid mõttelünkade taastamiseks ning sissejuhatav vestlus hoiaku kujundamiseks (Karlep, 2003). Küsimuste esitamine toetab seoste loomist ning mõttelünkade tuletamist, järeldamist. Samuti ärgitavad küsimused lapsi rakendama erinevaid mõistmisstrateegiaid ning looma jutustamisele omaseid kommentaare (Paris & Paris, 2003). Samas märgivad viimati nimetatud autorid, et õpetajad kasutavad sageli kuulamisjärgseid küsimusi, kuid harva on need valitud teadlikult, arvestades teksti ja/või küsimuste raskusastet.

Küsimuste koostamisel tuleb arvestada, missuguseid kognitiivseid protsesse see lapselt nõuab, kui kättesaadav on vastamiseks vajalik info ning kas ja kuidas on laps võimeline seda infot vastamiseks kasutama (Leinonen et al., 2002). Soovitatav on alustada küsimustega, millele leidub vastus tekstis ning alles seejärel esitada küsimused mõttelünkade tuletamiseks ja peamõtte leidmiseks (Karlep, 1999). Nimetatud autori hinnangul saab küsimuste järjestamisel võtta aluseks järgmise suhete hierarhia: subjekti, predikaadi ja objekti seosed (*kes, mis, mida teeb?*), ruumisuhed (*kuhu, kus, kust?*), ajasuhed (*millal, mis ajast, mis ajani, kui kaua?*), atributiivsed seosed (kuuluvus, tunnused, viis: *kelle oma, missugune, kuidas?*), põhjus- ja eesmärgisuhted (*miks, milleks?*).

Strasser et al. (2013) uurisid Tšiilis arendustöös kasutatavate küsimuste mõju koolieelikute tekstimõistmisoskustele. Uuringus osales 72 last vanuses 3a5k–5a. Lapsed jagati juhuvalimiga kahte rühma. Ühele rühmale esitati lugemise ajal avatud, teksti terviklikkusega mitte seotud küsimusi (nt ennustused, mis võis edasi juhtuda) ning teisele rühmale koherentsusega seotud küsimusi (nt põhjus-tagajärg, eesmärgid, tegelaste tunded ja mõtted). Tekstimõistmisoskusi hindava järeltesti sooritus oli parem viimase rühma lastel. Teises

uurimuses hindasid nimetatud autorid sarnasel viisil harvemini kasutatavate sõnade selgitamise mõju. Tulemused näitasid, et lapsed, kellele selgitati teksti esitamise ajal harvaesinevate sõnade tähendust, vastasid järeltesti küsimustele paremini. Autorid järeldasid, et harvemini kasutatavate sõnade selgitamine aitab lastel teksti paremini mõista ning terviklikkusega seotud küsimused juhivad laste tähelepanu erinevatele seostele, aidates seeläbi kaasa teksti sisust tervikliku mentaalse kujutluse loomisele.

Mitmed eksperimentaaluuringud on näidanud jutugrammatika komponentide õpetamise positiivset mõju tekstimõistmis- ja loomeoskustele. Hughes & Stetter (2010) väidavad metaanalüüsi põhjal, et jutugrammatika elementide õpetamine arendab õpiraskustega laste tekstimõistmisoskust. Nimetatud autorite hinnangul annab jutugrammatika õpilastele raamistiku, mis aitab neil paremini ilukirjanduslikku teksti mõista. Kindel algoritm teksti analüüsimisel aitab lastel paremini organiseerida oma mõttetegevust ning luua üldistusi uues situatsioonis.

Davies et al. (2004) viisid Inglismaal läbi projekti, mille eesmärk oli arendada alakõnega laste tekstiloomeoskusi läbi jutugrammatika komponentide teadvustamise. Projektis osales 34 kõne hilistusega last kuuest erinevast algkoolist (keskmine vanus 5a 11k). Projekti käigus teadvustati lastele enda ja teiste juttude struktuuri, lähtudes viiest küsimusest: kes, kus, millal, mis juhtus, miks. Iga küsimuse jaoks oli eri värvi vihjekaart. Võtetena kasutati nii vahendatud kui ka vahendamata jutustamist ning rollimänge. Eeltesti ning järeltesti võrdluses selgus, et laste jutustuste struktuur paranes märgatavalt: laste jutustused sisaldasid rohkem infoühikuid, samuti kasutasid lapsed rohkem sidendeid. Seega, juttude koherentsuse parandamisele suunatud tegevus mõjutas ühtlasi ka jutustuse mikrostruktuuri. Projektil oli ka teine alaeesmärk: koolitada õpetajaid ning abiõpetajaid alakõnega laste tekstiloome toetamise osas. Projekti läbi viinud logopeed käis pärast projekti lõppu lapsi ning õpetajaid ja abiõpetajaid vaatlemas klassisituatsioonis ning täheldas, et õpetajad kasutasid õpitud oskusi ka hiljem klassis edasi.

Sarnase tegevusuuringu viisid läbi Schneider & Hayward (2010). Projektis osales 13 eelkooliealist alakõnega last. Tegevused toimusid väikestes gruppides Projekti käigus teadvustati ning õpetati ära tundma jutugrammatika komponente. Selleks kasutati mitmeid võtteid, nt vihjekaardid, komponentide rühmitamine ja järjestamine; puuduva komponendi leidmine ning deformeeritud teksti taastamine lähtuvalt jutugrammatika teooriast. Kasutati nii vahendatud kui ka vahendamata jutustusi. Samuti arendati eraldi ajaliste ning põhjus-tagajärg suhete mõistmisoskust. Projekti lõpus sisaldasid laste jutustused grupina rohkem infoüksusi

ning olid struktuurilt komplekssemad. Kõikide laste järeltesti tulemused olid paremad võrreldes eeltestiga. Suurem osa lastest lisis rohkem infoühikuid ning episoodid olid terviklikumad.

Eestis viis sarnase eksperimendi läbi Traumann (2009). Kümme eakohase kõnearenguga eelkooliealist last osales intensiivses seitse nädalat kestvas tekstiloomeoskuste arendamise programmis. Programmi kestel õpetati lapsi ära tundma sidusat terviklikku teksti, moodustama keerulisemaid liitlausemalle, kasutama erinevaid sidendeid ning teadvustati neile jutu olulisemaid komponente. Eeltesti ning järeltesti tulemustest selgus, et õpetamise tulemusena muutusid katserühma laste jutustused oluliselt mahukamaks ning sisult terviklikumaks ja sidusamaks. Makrostruktuuri osas toimusid kõige suuremad muudatused sissejuhatuse osas, teisalt jäid just sellesse valdkonda ka kõige suuremad puudujäägid. Seetõttu soovitab nimetatud autor sellele komponendile rohkem tähelepanu pöörata: teadvustada ning tutvustada lastele erinevaid sissejuhatuse võimalusi.

Kokkuvõtteks võib öelda, et arendustöös tuleks hoolega läbi mõelda, missuguseid meetodeid ning materjali kasutada. Oluline on tegevuste süsteemsus ja eesmärgipärasus. Arendada tuleks nii teksti mõistmist kui ka loomet, kasutades selleks nii vahendatud kui ka vahendamata tekstiloomet. Sealjuures peaks arendustöö toimuma nii mikro- kui ka makrostruktuuri tasemel.

Kõik eelnev nõuab küllaltki häid teadmisi narratiivsete oskuste arengu ja arendamise seaduspärasuste kohta. Puidet (2008) hindas Tallinna lasteaia õpetajate seas nende oskust reflekteerida omanud teadmisi sidusa kõne arendamise kohta. Autor leidis, et suurem osa valimisse kuulunud lasteaiaõpetajatest ei oma mõtestatud teadmisi sidusast kõnest ja selle arendamisest, kuigi pooled uuritavatest pidasid oma teadmisi selles valdkonnas heaks. Intervjuude põhjal järeltas Puidet (2008), et uuritavate senine töö koolieelikute sidusa kõne arendamiseks oli pigem juhuslik, kui teadlik. Vastupidisele tulemusele jõudis Tooming (2014) logopeedide seas läbiviidud uuringus: logopeedid hindasid oma pädevusi antud valdkonnas pigem keskpäraseks, samas võis töö autori hinnangul logopeedide kirjelduste põhjal pidada nende teadmisi heaks. Positiivse aspektina võib mõlemast uuringust (Puidet, 2008; Tooming, 2014) tuua välja seda, et keegi ei pidanud sidusa kõne arendamist ebaoluliseks ning mõlema eriala esindajad soovisid end sel alal täiendada: lasteaiaõpetajad soovisid juurde praktilisi nippe ja ideid (s.h näidistunde), logopeedid aga uusi teadmisi (täiendkoolitused ja erialakirjandus) ning paremaid õppematerjale kaasasolevate juhenditega.

## **1.5. Jutugrammatikal põhinevad narratiivid koolieelikute teksti mõistmise ja loome arendamiseks**

1.5.1. Väljatöötatava õppematerjali lähtealused. Õppevaraks võib pidada kõiki vahendeid, mida saab kasutada õppimisel ja õpetamisel (Läänemets, 2000). Seega saab ka käesolevas töös välja töötatud materjali liigitada õppevara alla. Edaspidi kasutan sünonüümidenä *õppevara, -materjal, -vahend*.

Erinevalt kooli õppevarast ei reguleerita riiklikul tasemel koolieelsele lasteasutusele suunatud õppevahendite koostamist. Läänemets (2000) peab õppevahendite koostamisel ülddidaktilisteks nõueteks sisu vastavust teaduslikult tõestatud faktidele ja teooriatele, õppe- ja ainekavadele ning ühiskonnas üldtunnustatud väärtustele. Lisaks märgib autor, et õppevahend peab olema jõukohane, õpilasi motiveeriv, isiksuslikult kasvatuslik, keeleliselt korrektne, ning võimaldama erinevaid õpitegevusi, tagasisidet materjali omandamisest ja oskuse rakendamist uutes olukordades.

Nii koolis kui ka lasteaias kasutatakse igapäevaselt õppevahendina tekste. Jõukohase teksti keelekasutus peab olema lastele hästi mõistetav, kuid mitte liiga lihtne. Vastasel juhul muutub tekst laste jaoks igavaks (Läänemets, 2000; Mikk, 2000).

Õppetekstide koostamisel on soovitav kasutada lühemaid, tajuja operatiivmälule vastavaid lauseid ning isikulist tegumoodi jaatavas kõneviisis (Karlep, 1998; Mikk, 2000; Mürsepp, 1998). Karlep (1998) täpsustab, et hoiduda tuleks vasakule hargnevatest atributiivsetest ühenditest (*pehme valge soe karv*), distantskonstruktsioonidest (*mees, kes elab oma naisega naabruses, saabus...*), kahekordsest eitusest ning võrdluskonstruktsioonidest. Sõnatasandil on soovitav kasutada tuttavaid konkreetse tähendusega lühemaid sõnu või selgitada põhjalikult uute, harvemini kasutatavate sõnade tähendust (Karlep, 1998; Mikk, 2000). Mürsepa (1998) hinnangul annavad tegusõnad loole liikuvust, joonistavad sündmuse silme ette, ent omadussõnad seevastu aeglustavad mõttetegevust, mistõttu peaks neid kasutama pigem harva.

Hallap & Padrik (2008) peavad 6–7-aastaste laste jutustamisoskuse arendamisel sobivaks tekstipikkuseks kuni 15 lauset. Kui tekstis esineb mõttelünki, on vajalikud täiskasvanupoolsed kommentaarid ja/või laste suunamine küsimustega (Hallap & Padrik, 2008; Karlep, 1998; 2003). Teksti koostamisel tuleb lähtuda potentsiaalsest lugejast ning kaaluda, kui palju ja missugust infot on teksti mõistmiseks vaja sisse kirjutada, mille puhul aga eeldada, et lugeja seda niikuinii teab (Kasik, 2007). Otstarbekas tekst väljendab seda, mis on tajuja jaoks uus oluline teave. Mida tuttavam on tajuja jaoks kirjeldatud objekt või

sündmus, seda kergem on konstrueerida situatsioonimudelit. Samas – kui uus teave puudub täielikult, muutub tekstitaju ja –loome suhtlemise seisukohalt mõttetuks (Karelp, 2003).

Mäesaar (2010) märgib, et jõukohasema loo järgi jutustades on laste narratiivid koherentsemad. Nimetatud autori hinnangul on koolieelses eas jõukohane jutustus, milles tegevus kulgeb ootuspäraselt ning on vastavuses laste enda kogemusega. Oma uurimustöö põhjal toob autor välja, et 5–6a laste puhul on oluline, et algatav sündmus oleks selgelt kujutatud. Samuti tuleb arvestada, et 5–6a laste jaoks raske põhjus-tagajärg seose esitamine, kui jutustuses on vastolu tegelase soovi ja tulemuse vahel. Läänemets (2000) toob välja, et jõukohasuse hindamisel on vaja jälgida keelekasutust ning materjali esitamise loogilisust – et uut materjali mõista, peab see toetuma varemõpitule. Samas märgib autor, et kõigile ühtviisi jõukohast teksti ei ole võimalik koostada, kuna laste suutlikkus mõista teksti on väga erinev.

Lisaks sellele, et tekst on kirjutatud arusaadavalt, peab tekst olema ka huvitav. Huvitav tekst peaks tõstatama küsimusi, soodustama mõttetegevust. Teksti muudavad huvitavaks probleemsituatsioonid, emotsionaalsus (emotsionaalsed väljendid tekstis) uudsus (uus informatsioon) ning teema (mõned teemad on huvitavamad, kui teised). Samas ei tohi uut informatsiooni olla liiga palju. Vastasel juhul muutub tekst raskesti mõistetavaks ning huvi kaob. Teksti muudab huvitavaks veel elulisus, s.t teksti teema ning sisu peaks tulenema reaalsest elust (Mikk, 2000). Laste puhul on märgatud, et enam huvitatakse neist juttudest, mille peategelasteks on inimesed (Müürsepp, 1998).

Shapiro & Hudson (1991a) korraldasid katse, kus nad lasid eelkooliealistel ning esimese klassi õpilastel jutustada samal teemal, ent erinevate pildiseeriade alusel. Üks pildiseeria sisaldas probleemsituatsiooni, teine oli skripti-laadne, st kajastas tegevuste järgnevust. Eelkooliealised lapsed suutsid luua sidusaid ning terviklikke jutte ainult probleemsituatsiooni kajastava pildiseeria alusel. Teise variandi puhul kirjeldasid lapsed rohkem tegelasi ning nimetasid tegevusi neid omavahel seostamata. Järelikult pole probleemsituatsioon oluline ainult huvi aspektist, vaid ka sidususe ja terviklikkuse aspektist.

Huvi teksti vastu on võimalik tekitada ka illustratsioonide kaudu. Müürsepa (1998) hinnangul tuleb laste puhul sõnalist ja pildilist osa mõtestada tekstina ehk tähendusliku tervikuna võrdväärselt. Sealjuures võib pildi tegelikkus osutada tugevamaks kui sõnaliselt loodav tegelikkus. Seetõttu, mida noorem on laps, seda tarvilikum on, et pilt kujutaks ainult jutu olulisi detaile. Mikk (2000) märgib, et illustratsioonid täidavad nii afektilist (tekitavad huvi, suurendavad emotsionaalsust) kui ka kognitiivset funktsiooni (toetavad teksti mõistmist

ja meeldejätmist ning mõistmiseks vajalikke mõtlemisoperatsioone). Koolieelikutele on pildil väga oluline tegelaste näoilme ning suund, kuhu ta vaatab (Müürsepp, 1998).

Inimeste käitumist mõjutavad väärtused, normid ja hoiakud. Väärtuskasvatus on demokraatliku ühiskonna haridussüsteemi üks olulisemaid valdkondi. Laste väärtuste süsteem pole veel välja kujunenud, seetõttu on seda lihtne ning tõhus mõjutada. Sealhulgas on laste väärtusi võimalik mõjutada õppematerjali kaudu (Mikk, 2000). Teisisõnu peaks lastele mõeldud tekstides olema mingi moraal. Kuna eelkooliealised lapsed aga ise ei suuda veel allteksti välja tuua (Hallap & Padrik, 2008; Leinonen et al., 2002; Paris & Paris, 2003), peab täiskasvanu lapsi abistama selle väljatoomisel ning sõnastamisel. Läänemets (2000) soovitab seejuures vältida liialdamist negatiivsete näidetega: kõlbeliste elunormide kujundamiseks on vajalik need tasakaalustada positiivsete näidetega.

Kokkuvõtteks on õppematerjali olulisemad omadused ea- ja jõukohasus (lähtumine lapse vanuselisest eripärast), süsteemsus (materjali esituse loogiline järjestus), kasvatuslik suunitlus, motiveeritus ning teadus- ja õppekavapõhisus. Koolieelikutele suunatud õppematerjalil on oluline roll näitlikustamisel.

*1.5.2. Ülevaade Eestis ilmunud eelkooliealiste laste tekstimõistmis- ja -loomeoskusi arendavast õppematerjalist.* Töö koostamise käigus tutvusin Eestis kättesaadavate koolieelikute narratiivsete oskuste arendamiseks kasutatavate õppevahenditega. Valiku tegin Eesti Logopeedide Ühingu (Eesti Logopeedide..., s.a.) kodulehele koondatud materjalide nimekirjast ning teoreetilises osas käsitletud uurimustes kasutatud materjalidest. Samuti vaatasin virtuaalsest registrist üle Tartu Ülikooli haridusteaduste ja eesti keele filoloogide kaitstud lõputöid ning Tallinna Ülikooli kasvatusteaduste lõputöid.

Teaduslikult põhjendatud õppematerjali koolieelikute tekstimõistmis- ja loomeoskuste arendamiseks on Eestis vähe. Soodla (2011) doktoritöö raames koostati kolm jutugrammatika elemente sisaldavat pildiseeriat koos teksti ning järelanalüüsi küsimustega, eesmärgiga töötada välja Eesti laste narratiivsete oskuste hindamise vahend. Koostatud materjali saab kasutada ka arendustöös tekstiga, kuid seda viimastel etappidel, kuna materjal on raskusastmelt ühtne. Nimetatud autor võttis narratiivide koostamisel eeskujuna Schneider et al. (2005) koostatud narratiivsete oskuste hindamisvahendist, mis sisaldab muuhulgas jutugrammatika teooria alusel koostatud pildiseeriaid. Schneider et al. (2005) koostatud piltmaterjal koos inglisekeelsete järelanalüüsi küsimustega on veebikeskkonnas vabalt kättesaadav. Ka siinkohal on oluline aga arvestada, et see materjal on koostatud eesmärgiga laste narratiivseid oskusi hinnata. Albert (2007) koostas oma magistritöö raames pildiseeriaid

koos metoodikaga. Materjal on suunatud 3–5 a eakohase kõnearenguga lastele, 5–7a alakõnega lastele ning lugemisoskusi omandavatele lastele. Seeriata tagaküljel näidised e. harjutusvara kõne baasoskuste (keeleliste oskuste) ja erinevate osaoskuste arendamiseks, kusjuures peamiseks üksuseks on vähelaiendatud lihtaluse. Seetõttu sobib Alberti (2007) koostatud materjal pigem eeltöoks tekstiga.

Eesti Logopeedide Ühingu koduleheküljel (Eesti Logopeedide..., s.a.) on Schubi toodete edasimüüjate kontaktid. Nimetatud sari sisaldab mitmeid pildiseeriaid koos metoodiliste soovitusetega erinevatel raskusastmetel. Interaktiivses keskkonnas FREPY (Lõbusad lood, s.a.) on lühimultifilmid, millele järgneb pildiseeria järjestamise ülesanne. Viimane ei sisalda tekste ega metoodikat nende käsitlemiseks. Tartu Hiie kooli õpetajad on koostatud kümne muinasjutu power-point esitlused (Aavik & Lubi, s.a.), mis autorite hinnangul sobivad (ettelugemiseks) ka eelkooliealistele lastele. Samade autorite poolt koostatud järeltöös kasutatavad töölehed sobivad pigem algklassilastele, kuna eeldavad lugemis- ja kirjutamisoskust.

Piltmaterjali (pildid esemetest, tegevustest; pildiseeriad jms) ja tekste liigub Eestis palju, kuid nende valik ja ühendamine tervikuks on aega- ja vaevanõudev ning sõltub pedagoogi oskustest ja pädevustest. Traumann (2009) on koostanud kompleksse õppevahendi koolieelikute tekstilooeoskuste arendamiseks, kasutades näitvahenditena Eestis levinud piltmaterjali. Minu teada ei ole Eestis koostatud teaduspõhist kompaktselt õppematerjali, mis keskenduks teksti mõistmise arendamisele. Seega on õigustatud käesoleva töö teemavalik.

## 2. Metoodika

### 2.1. Uurimuse eesmärk ja ülesanded

Käesoleva uurimuse lähtealuseks on kirjanduse andmed koolieelikute narratiivsete oskuste taseme kohta, teksti mõistmise psühholingvistiline käsitlus ning eksperimentaaluuringud eelkooliealiste laste narratiivsete oskuste arendamisest.

Magistritöö eesmärgiks on koostada metoodiline õppematerjal 5–6-aastaste eakohase kõnearenguga laste tekstimõistmis- ja –loomeoskuste arendamiseks.

Eesmärgi täitmiseks püstitasin järgmised ülesanded:

- jutugrammatikal põhinevate narratiivide ning narratiivide käsitlemise metoodika ja näitvahendite loomine;

- koostatud õppematerjali hindamine ekspertide poolt;
- eksperthinnangute analüüs ning õppematerjali parandamine ja täiustamine eksperthinnangutest lähtuvalt.

## **2.2. Õppematerjali koostamine**

Käesolevat tööd võib käsitleda arendusuuringuna, kuna arendusuuringu eesmärk on luua, edasi arendada mingit rakendust, mudelit, strateegiat. Haridussüsteemis on arendusuuringu peamine eesmärk õppimis- ning õpetamistegevuse parendamine (McKenney & Reeves, 2012). Uurimuses kasutasin arendusuuringu korduvat tsükli, läbides järgnevad etapid:

- probleemi analüüs (olemasolevate koolieelikute narratiivseid oskusi arendavate õppematerjalide otsimine, magistritöö eesmärgi püstitamine, informatsiooni kogumine antud tööga seotud teooria kohta);
- arendusprotsess (õppevahendi kavandamine ja koostamine, arutelud käesoleva töö juhendaja ja kunstnikega, vaheversioonide ja lõpliku versiooni esitamine);
- hindamine (koostatud materjali katsetamine ning hindamine ekspertide poolt, tagasiside analüüs);
- järelduste ja üldistuste tegemine, tulemuse vormistamine magistritööna.

Tsükli esimesel etapil tutvusin olemasolevate õppematerjalidega, mis on suunatud koolieelikute tekstimõistmis- ja ka –loomeoskuste arendamisele (vt ptk 1.5.2.). Nagu eelnevalt mainitud, on olemasolev õppematerjal napp ega ole piisav süstemaatiliseks arendustööks. Vajaka on just teksti mõistmisele suunatud mitmekülgsest materjalist. Lähtuvalt sellest püstitasin töö eesmärgi ning tutvusin eriala kirjandusega. Tsükli esimene etapp kajastub töö teoreetilises osas.

Tsükli teisel etapil, arendusprotsessi käigus, kavandasin, koostas ja arendasin õppematerjali 5–6-aastaste laste teksti mõistmise ja loome arendamiseks. Koostatud õppematerjal on esitatud iseseisva lisana (lisa 1 CD-1). Erinevalt Traumannist (2009) keskendusin eelkõige teksti mõistmise arendamisele. Teksti loome ülesannetes keskendusin jutustuse struktuuri teadvustamisele.

Õppematerjali koostamisel pidasin silmas, et materjal oleks üles ehitatud terviklikult ja süsteemselt: kõiki tekste seovad tervikuks läbivad peategelased ning uute teadmiste ja oskuste omandamine toetub varemõpitule. Pidasin oluliseks kompleksust: materjal sisaldab tööks tekstiga kõiki olulisi komponente. Eeltöös tekstiga aktiveeritakse laste teadmised ning luuakse

motivatsioon teksti kuulamiseks. Kuulamise järgselt analüüsitakse küsimuste abil teksti sisu ning täidetakse täiskasvanupoolsete kommentaaride ja suunavate küsimustega mõttelüngad. Selle käigus kujundatakse/arendatakse kognitiivseid mõistmisstrateegiaid. Järgnevalt kujundatakse teksti taastava ülesandega oskust koostada sisult terviklikke jutte. Võtete järjestamisel järgisin Karlepi (2003) soovitatud (tunni)struktuuri. Jälgisin, et tegevused oleks eesmärgistatud ning eakohased (s.o huvitav, materialiseeritud, keeleliselt ja sisult jõukohane). Sihtrühmana pidasin silmas eakohase kõnearenguga 5–6-aastaseid lapsi, kes vajavad teksti mõistmise ja loome baasoskuste kujunemiseks süsteemset arendustööd. Eeldasin, et materjali saavad kasutada lasteaiadõpetajad ja logopeedid nii individuaal- kui ka grupitöös.

Materjal koosneb üheksast narratiivist ning igale tekstile vastavast meetoodilisest ja näitlikust materjalist. Meetoodiline materjal koosneb kolmest osast: eeltöö ja järeltöö tekstiga ning ülesanne teksti taastamiseks. Iga teksti juures on välja toodud tegevuse (s.o jutu käsitlemise) eesmärk, kasutatavad näitvahendid ning töökäigu kirjeldus (s.h lapsele suunatud küsimused ja korraldused ning osutatav abi). Narratiivid on järjestatud põhimõttel lihtsamalt keerulisemale, arvestades nii teksti, näitmaterjali kui ka teksti taastva ülesande raskusastet. Õppematerjalile eelneb eessõna, kus kirjeldatakse antud õppevahendi struktuuri, eesmäärke, kasutusvõimalusi ja lihtsustamise põhimõtteid (koos näidisega kahest lihtsustatud tekstist) (vt lisa 1 CD-1).

Tekstide koostamisel võtsin aluseks Stein & Glenn'i (1975) jutugrammatika mudeli ning jälgisin lihtsa keele reegleid (Karlep, 2003; Mikk, 2000). Tekstide sisu ja teemad on minupoolne looming ning sarnasus mõne teise lastekirjanduse jutukesega on pigem juhuslik (nt õnnetuste ja jagamise motiiv kordub paljudes lastejuttudes). Teemade valikul püüdsin lähtuvalt Läänemetsa (2000) soovituselt vältida liialdamist negatiivsete näidetega. Järelanalüüsi küsimuste koostamisel lähtusin van Dijk & Kintsch'i (1983) poolt kirjeldatud kognitiivsetest strateegiatest. Teksti taastavate ülesannetes keskendusin jutustuse makrostruktuuri teadvustamisele, arvestades seejuures mitmete autorite töid (nt Davies et al., 2004; Dube & Schneider, 2005; Soodla, 2011; Traumann, 2009 etc). Et materjal laste jaoks üksluseks ei muutuks, põimisin makrostruktuuri teadvustamisele suunatud ülesannete vahele ka teistlaadi ülesandeid (nt deformeeritud tekst, rollimäng). Peamise võttena kasutasin ümberjutustust, kuna see võimaldab süvendada veelgi kuuldud teksti mõistmist.

Illustreeriva materjali kujundasid minu juhendamisel kunstnikud Anne-Ly Loide ja Gerli Mägi ning parandused tegi Kaili-Lotta Juhkam, s.h andsid kõik oma nõusoleku kasutada materjali isiklikul, õppe-, haridus- vms mittetulunduslikel eesmärkidel. Lisaks kasutasin kahes

sissejuhatavas tegevuses enda tehtud fotosid. Seitsmendas tegevuses värvimiseks kasutatava pildi leidsin Google'i pildivaramust, jälgides, et sel poleks viiteid pildi kasutamise piirangutele (nt vesimärgistus, autor). Näitliku materjali kavandamisel arvestasin Karlepi (2003) ja Mürsepa (1998) soovitustega: esmalt kasutatakse teksti illustreerimiseks aplikatsioone, seejärel pildiseeriad ning lõpuks tegevuspilte ja olupilti. Illustratsioonid on pigem detailivaesed ning olulisel kohal on tegelaste pilgu suund ja näoilme.

Tsükli kolmandal etapil kasutasin koostatud õppematerjali sobivuse hindamiseks eksperthinnangut. Sellest annan põhjalikuma ülevaate allolevas alapeatükis. Tsükli viimasel etapil vormistasin lõpliku tulemuse magistritööna.

### **2.3. Eksperthinnang**

Õppevara kvaliteeti saab hinnata põhiliselt kolmel viisil: eksperthinnang, eksperiment ja statistiline analüüs (teatud karakteristikute mõõtmine) (Läänemets, 2000). Käesolevas töös kasutasin õppematerjali sobivuse hindamiseks eksperthinnangut: materjali katsetasid ja hindasid valdkonna praktikud.

2.3.1. *Valim.* Valimi moodustasid neli eksperti, kellest kaks on logopeedid ning kaks lasteaiaõpetajad. Ekspertide valikul lähtusin nende kvalifikatsioonist ning kättesaadavusest (mugavusvalim). Ekspertide tähistamiseks on neile antud kood vastavalt ametile ja tööstaažile L1 ja L2 ning Õ1 ja Õ2. L1 töötab logopeedina haiglas ja väiksema koormusega ka lasteaias. Tema tööstaaž logopeedina on neli aastat. L2 tööstaaž logopeedina on 19 aastat ning antud hetkel töötab ta logopeedina ühes Tallinna erilasteaias sobitusrühmade lastega. Õ1 on töötanud lasteaiaõpetajana üheksa aastat ühes Ida-Virumaa lasteaia tavarühmas. Õ2 töötab lasteaiaõpetajana ühes Tallinna lasteaia tavarühmas. Tema tööstaaž lasteaiaõpetajana on 19 aastat.

2.3.2. *Mõõtmisvahend.* Ekspertide hinnangute saamiseks koostas poolavatud küsimustega ankeedi, mis koosnes kolmest osast (lisa 2). Ankeedi esimese osa täitsid eksperdid enne materjali katsetamist. See sisaldas küsimusi ekspertide arvamuste ja senise praktika kohta narratiivsete oskuste arendamisel. Ankeedi teist osa täitsid eksperdid vahetult pärast iga jutu käsitlemist, andes numbrilise hinnangu erinevatele materjali osade karakteristikutele: a) jõukohasus; b) otstarbekus (kas on arendav, õpetlik, teksti mõistmist ja/või loomet toetav, taustteadmisi ja kujutlusi aktiveeriv); c) eakohasus (kas materjal on huvitav, motiveeriv, hästi tajutav). Eraldi palusin avatud küsimustele vastates hinnata lastele esitatavate küsimuste ja kommentaaride selgust ja jõukohasust ning tööjuhendi arusaadavust,

ja teha soovitusi materjali parendamiseks. Ankeedi kolmanda osa täitsid eksperdid pärast materjali katsetamist, hinnates koostatud õppematerjali sobivust tervikuna. Ankeedis kasutasin nii avatud kui ka valikvastustega küsimusi. Taustküsimustena küsisin eksperdi tööstaaži ja ametikohta ankeedi esimeses osas ning katsetamise tingimusi (laste arv ja tööviis) kolmandas osas.

*2.3.3. Protseduur.* Eksperdid katsetasid ja hindasid koostatud õppematerjali 2014.a kevadel 5–7 nädala jooksul. Materjalid ja ankeedi andsin paber kandjal üle personaalselt. Kohtumisel selgitasin eksperimendi tingimusi (tähtajad, laste vanus ja arv, tööviis) ning missugustest osadest materjal koosneb ja kuidas seda käsitleda (kirjalikult on sama selgitatud eessõnas). Tööviisi, s.o kas individuaal- või gruppitöö, ning laste arvu üle võis ekspert ise otsustada. L1 katsetas materjali individuaaltöös kahe 5–6-aastase alakõnega (III aste) lapsega, L2 ühe kuue-aastase eakohase kõnearenguga lapsega, Õ1 alarühmatöös (rühmas 5–6 eakohase kõnearenguga 5–6-aastast last) ning Õ2 terve rühmaga (rühmas 19 eakohase kõnearenguga 5–6-aastast last). Eksperdid andsid tagasisidet vastates ankeedi küsimustele. Üks ekspertidest (Õ1) tagastas ankeedi e-posti teel, teised paber kandjal. Hinnanguid analüüsin kvalitatiivsel meetodil tulemuste ja arutelu peatükis.

Võimalike piirangute/laienduste (s.t kas materjali on võimalik kasutada ka noortemate lastega) hindamiseks katsetasin ise paralleelselt materjali kahe eakohase kõnearenguga nelja-aastase lapsega (tüdruku täpne vanus 4a3k, poisi 4a6k). Mõlemad lapsed valisin tuttavate hulgast. Lapsed käivad tavalasteaias, logopeedilist abi vanemate ja lasteaiadõpetajate hinnangul ei vaja (poisil on uvulaarne r, kuid logopeedi tema lasteaias ei ole ja vanemad ei pea korrektsiooni vajalikuks). Poisiga katsetasin materjali tema kodus ning tüdrukuga lasteaias. Kokku kohtusin mõlema lapsega 13 korda (viimast nelja juttu käsitlesin kaks korda ebaregulaarse intervalliga, tegevus kestis 15 – 30 minutit. Katsetamise käigus tegin vabas vormis märkmeid, saadud informatsiooni analüüsin paralleelselt eksperthinnangutega tulemuste ja arutelu peatükis.

### **3. Tulemused ja arutelu**

Käesoleva arendusuuringu tulemusena valmis õppematerjal koolieelikute teksti mõistmise ja loome arendamiseks (lisa 1 CD-1). Valminud õppematerjali sobivust, s.t ea- ja jõukohasust ning otstarbekust ja selgust, hindasid neli valdkonna praktikut (eksperdi). Lisaks uurisin taustainformatsioonina (vt ankeedi I osa lisa 2) a) kui sageli töötavad eksperdid

koolieelikute tekstimõistmis- ja -loomeoskuste kujundamisega, b) kumma oskuse arendamist peavad eksperdid olulisemaks, c) mis vanuses peaks tegema eriti intensiivset tööd tekstidega, d) mis materjali on eksperdid narratiivsete oskuste arendamiseks kasutanud, d) kas materjali nimetatud oskuste arendamiseks on Eestis piisavalt, e) missugusest materjalist on kõige suurem puudus. Taustainformatsiooni kogumise eesmärgiks oli hinnata, kui vajalik ja aktuaalne on antud töö ekspertide seisukohalt.

Mõlemad logopeedid märkisid, et tegelevad tekstimõistmis- ja loomeoskuste kujundamisega keskmiselt 2–3 korda nädalas, sealjuures L1 lisas, et mõnikord ka tihedamini. L2 peab olulisemaks tekstiloomeoskuste arendamist, juhul kui laps mõistab teksti raskusteta. Kui lapsel on raskusi nii teksti loomise kui ka mõistmisega, siis L2 hinnangul tuleks alustada tööd tekstimõistmisoskuste kujundamisest. L1 arvates „...on tegu omavahel väga tihedalt seotud oskustega ning raske on ühte teisest olulisemaks pidada. Tegelema peaks mõlemaga, millega antud hetkel intensiivsemalt, oleneb juba konkreetsest lapsest ning tema (kõne)arengu tasemest“ (siin ja edaspidi: kaldkirjas on esitatud ekspertide tsitaadid muutmatul kujul). L1 hinnangul peaks teksti mõistmise ja loome arendamisega tegelema eriti intensiivselt 5–6-aastaste lastega, kus teadlik töö tekstiga peaks olema igapäevase õppetöö oluline osa. Nimetatud ekspert lisas, et mida varem teadlikku arendustööd selles vallas alustada, seda parem. L2 ei toonud välja konkreetset vanust, mil peaks koolieelses eas eriti intensiivselt tegelema narratiivsete oskuste arendamisega ega põhjendanud oma valikut. Oma vastuses märkis L2, et „koolieelses eas on see eriti vajalik“.

Õ1 teeb tööd mõlema nimetatud oskuse kujundamisega keskmiselt üks kord nädalas. Õ2 töötab tekstiloomeoskuste kujundamisega 1–2 korda nädalas ning –mõistmisoskuste kujundamisega vähemalt üks kord nädalas või igal tööpäeval (s.o kolm korda nädalas). Õ2 lisas, et tööks teksti mõistmisega võib pidada ka igapäevase unejutu lugemist, mida peale ärkamist lühidalt analüüsitakse. Õ1 peab tekstimõistmis- ja –loomeoskuste kujundamist võrdväärselt oluliseks, kuna „...esmal peab laps teksti kuulma, aru saama, siis on tal võimalik seda edastada, ümber jutustada, mängus kasutada“. Samal seisukohal on Õ2, lisades, et need oskused on omavahel seotud. Samuti märkis Õ2, et „lapse kõne kvaliteet sõltub noores eas (2–3 a) alanud õigest teksti mõistmisest, eelkõige korrektse teksti kuulmisest“. Õ1 hinnangul tuleks narratiivsete oskuste arendamisega tegeleda eriti intensiivselt alates neljandast eluaastast, kuna „sidus kõne on õppimise aluseks - õppeteksti mõistmiseks, juhenditest aru saamiseks, enda teadmiste väljendamiseks“. Sarnaselt L2-le ei toonud Õ2 välja konkreetset

vanust, mil oleks vajalik eriti intensiivselt tegeleda narratiivsete oskuste arendamisega, vaid märkis, et lapse kõne arenguga peab tegelema juba sünnihetkest alates.

Vastuste põhjal võib järeldada, et kõik eksperdid peavad narratiivsete oskuste arendamist koolieelses eas oluliseks. Saadud tulemus ühtib kahe Eestis varem läbi viidud uurimusega (Puidet, 2008; Tooming, 2014). Kõik eksperdid viitasid oma vastustes tugevale seosele tekstimõistmis- ja loomeoskuste vahel, millele on kirjanduses viidanud mitmed autorid (Cain, 2003; Hallap & Padrik, 2008; Karlep, 1999; 2003; Paris & Paris, 2003, Tompkins et al., 2013). Karelp (2003) märgib, et mõistmise areng ennetab mingil määral loome oma, millele viitavad antud töös ka staažikama logopeedi ning mõlema õpetajate vastused.

Sunts (2002) soovib tekstiloome õpetamisega tegeleda perioodil, mil juhtuvaks psüühiliseks protsessiks muutub mälu ning areneb kaemuslik-kujundiline mõtlemine, s.o umbes viie-aastaselt. Hallapi & Padriku (2008) hinnangul võiks arendustööd monoloogilise tekstiga alustada nelja-aastaste lastega. Ka staažilt nooremad eksperdid (L1 ja Õ1) märkisid, et narratiivsete oskuste arendamisega koolieelses eas peaks eriti intensiivselt tegelema 4–6 eluaasta vahel.

Edasi uurisin, milliseid vahendeid on eksperdid kasutanud narratiivsete oskuste arendamiseks viimase kuu vältel ning millistest materjalidest on nende hinnangul Eestis kõige suurem puudus. Kõik eksperdid märkisid, et on kasutanud mänguasju, pilte ja tekste. L1 täpsustas, et on kasutanud Soodla (2011) doktoritöö raames valminud pildiseeriaid ja tekste ning poest ostetud ja isekoostatud piltmaterjali. L2 on kasutanud Schubi-sarja pildiseeriaid. Õ1 on kasutanud poest ostetud muinasjuttude pildiseeriaid ning suuri looduspilte. Õ2 on kasutanud tekste ja pilte aabitsatest, ning mitmetest lasteraamatutest, samuti omakogutud piltmaterjali ja P. Kula piltmaterjali. Aplikatsioone on kasutanud kolm eksperti, sealjuures on kõik eksperdid need ise valmistanud. Õppefilme (s.h multifilme), powerpoint-esitlusi ja audiosalvestusi on kasutanud kaks eksperti. Power-point esitlused on mõlemal juhul ise koostatud ning õppefilmid on võetud interaktiivsest keskkonnast [www.lastekas.ee](http://www.lastekas.ee).

Kokkuvõttes võib öelda, et eksperdid on viimase kuu vältel kasutanud narratiivsete oskuste arendamiseks mitmekesisest materjali, s.h palju ka isekoostatud materjali. Suurema osa nimetatud allikate puhul on aga määrava tähtsusega pedagoogi oskus esitada materjali sobival viisil, mahus ja järjestuses ning ühendada materjali üksikosad tervikuks. Puidet (2008) leidis aga Tallinna lasteaiatõpetajate seas läbi viidud uuringus, et vähesed neist evisid mõtestatud teadmisi sidusast kõnest ja selle arendamisest.

Hoolimata pikast materjali allikate loetelust leiavad kõik eksperdid, et õppevahendeid narratiivsete oskuste arendamiseks võiks olla Eestis rohkem. Sealjuures nimetavad kõik eksperdid, et kõige suurem puudus on süsteemsest, komplekssest materjalist (sisaldab erineva raskusastmega tekste, näitlikku materjali ja metoodilist juhendit). Kolmel korral nimetati pildiseeriaid ja interaktiivseid vahendeid. Olu- ja tegevuspiltide, aplikatsioonide ja metoodiliste juhendite vähesust nimetati üks kord.

Nii käesoleva töö taustainformatsiooni andmete kui ka varasemate uurimuste (Puidet, 2008; Tooming, 2014) põhjal võib kinnitada, et antud töö teema on aktuaalne ning koostatud õppematerjal valdkonna praktikute jaoks vajalik. Käesoleva töö taustainformatsiooni kogumise kriitikana võib välja tuua väga väikest valimit ning andmete kogumise aega (eksperdid vastasid küsimustele siis, kui õppematerjal oli juba koostatud). Lähtuvalt sellest soovitan tulevastel praktilise suunitlusega tööde kirjutajatel esmalt läbi viia vajadusuuring laiemas sihtrühmas.

Järgnevalt kirjeldan põgusalt koostatud õppematerjali ning esitan ekspertide antud hinnangud ja muudatusettepanekud iga tegevuse (s.o jutu käsitlemise) kohta eraldi. Paralleelselt märgin omapoolse katsetamise kogemusest lähtuvalt, kas kirjeldatud tegevus sobib ka nelja-aastastele lastele. Seejärel analüüsin ekspertide hinnanguid materjalile tervikuna. Sissejuhatavat tegevust, teksti, teksti taastavat ülesannet ja näitmaterjali hindasid eksperdid numbriliselt ning lisaks võisid eksperdid soovitusi ja muudatusettepanekuid teha vabas vormis. Lastele esitatavaid küsimusi (s.h järelanalüüsi küsimusi), kommentaare ja korraldusi ning tööjuhendi selgust pedagoogile hindasid eksperdid avatud küsimuste vormis.

Esimese tegevuse sissejuhatavas osas võidivad lapsed lennuki ning lastele tutvustatakse peategelasi, Kustit ja Liinat. Teksti illustreerivaks näitvahenditeks on aplikatsioonid, kuna need võimaldavad osaliselt kajastada sündmuste dünaamikat ajas ja ruumis (Karlep, 2003). Kuna tekst on väga lühike (38 sõna), sisaldab see ainult kõige olulisemaid jutugrammatika elemente: vähesel määral taustainformatsiooni (sünnipäev), algatavat sündmust (Liina sisemine mõte, soov), kaks eesmärgipärast tegevust ning otsest tulemust. Ka kirjanduses peetakse jutugrammatika kõige olulisemateks komponentideks algatavat sündmust, eesmärgipärast tegevust ja tagajärge, otsest tulemust. Kui jutustus sisaldab nimetatud kolme komponenti, võib seda pidada lõpetatud episoodiks (Stein'i & Glenn'i, 1975; Schneider & Dubé, 2005; Schneider, Dubé & Hayward, 2005).

Teksti analüüsimisel alustan kõige lihtsamast – teksti mõistmise propositsioonistrateegia kujundamisest/ arendamisest. Allteksti sõnastab õpetaja, seostades

selle laste kogemusega. Teksti taastamise ülesandes jutustavad lapsed aplikatsioonide toel ümber terve jutu. Ümberjutustusi kasutatakse peamise teksti taastava võttena terve materjali vältel, kuna ümberjutustused on tihedalt seotud teksti mõistmisega (Paris & Paris, 2003; Sunts, 2002). Nagu eelpool öeldud, keskendun oma õppematerjalis tekstimõistmisoskuste arendamisele ning ümberjutustused võimaldavad süvendada tajutud teksti mõistmist. Ekspertide hinnanguid esimesele jutule ja selle käsitlemise metoodikale kajastab tabel 1.

Tabel 1. *Ekspertide hinnangud koostatud õppematerjali esimesele jutule ja selle käsitlemise metoodikale viie palli skaalal*

	L1	L2	Õ1	Õ2
<b>Sissejuhatav osa</b>				
Tausteadmisi ja kujutlusi aktiveeriv	3	4	5	5
Teksti aktiivset kuulamist motiveeriv	4	4	5	4
Huvitav	3	5	4	4
<b>Tekst</b>				
Huvitav	3	4	5	5
Jõukohane (sisult ja vormiliselt)	5	5	5	5
Õpetlik	2	5	5	5
<b>Teksti taastav ülesanne</b>				
Arendav	3	4	5	5
Jõukohane	5	5	5	5
<b>Näitlik materjal</b>				
Huvitav	4	5	5	4
Hästi tajutav	4	5	5	5
Teksti mõistmist ja loomet toetav	5	4	5	5

\* 1 – väga vähe, minimaalselt; 2 – vähesel määral; 3 – mõõdukalt; 4 – suurel määral; 5 – väga suurel määral, maksimaalselt

Sissejuhatav osa oli üldjoontes ekspertide hinnangul huvitav ning motiveeriv ja võimaldas aktiveerida teksti mõistmise seisukohalt vajalikke teadmisi ja kujutlusi. L1 hinnangul oli sissejuhatav osa mõõdukalt huvitav ning tausteadmisi ja kujutlusi aktiveeriv. Nimetatud ekspert tõi välja, et lastel oli raske põhjendada toa valikut (sissejutava tegevuse üks ülesannetest oli see, et laps pidi paigutama tegelase sobiva taustapildi juurde ning põhjendama oma valikut). Seda ülesannet ma aga ei muutnud, kuna teised eksperdid ei viidanud, et see oleks raske sihtrühma laste jaoks. Ülesandega tulid toime ka nelja-aastased lapsed. L2 tõi sissejuhatavas osas välja, et lennuki võiks voltida koos lapsega samas tunnis. Vastav märge oli õppematerjali algses versioonis esitatud sulgudes soovitusena, kuid muutsin sõnastust nii, et lõplikus versioonis on lennuki voltimine töökäigu osa.

Tekst oli ekspertide hinnangul pigem huvitav, sisult ja vormilt jõukohane ning õpetlik. Muudatusettepanekuid teksti parendamiseks ükski ekspert ei teinud, ent L2 ja Õ1 märkisid, et teksti esitamisel võiksid lapsed ise sisu aplikatsioonidega modelleerida. Kuna esimene tekst on väga lühike ning tegevusi vähe, siis esimese jutu esitamise metoodikas ma muudatusi ei teinud. Lähtuvalt nimetatud ekspertide soovituselt tegin vastavad muudatused teise ja kolmanda jutu esitamise metoodikas (tegelaste tegevusi, liikumist modelleerib juhendaja, aga aplikatsioonid paigutab taustapildile laps). L1 tõi välja, et allteksti sõnastamise protsessis oli laste jaoks raske oma kogemuse aktualiseerimine ning seetõttu oli tekst nimetatud eksperdi hinnangul õpetlik vähesel määral. Lisasin õppematerjali L1 poolt soovitatud abistava kommentaari (näide enda elust – *mina meisterdasin oma emale kivikestest kaelakee*) ning küsimuse kaardi joonistamise kohta (kas on joonistanud kellelegi sünnipäevakaardi).

Teksti taastavad küsimused olid ekspertide hinnangul selged ja hästi sõnastatud. L2 märkis, et küsimus „*Kuidas .... väljendas rõõmu sinu kingituse üle?*“ (allteksti sõnastamise protsessis) oli natuke arusaamatu. Seetõttu lisasin sulgudesse abistava küsimuse. L1 pidas keeruliseks küsimust „*Mille üle tundis Kusti head meelt?*“. Kuna laste jaoks võib väljend „*head meelt tundma*“ olla võõras, pakkusin ka alternatiivse sõnastusega küsimuse (*Mille üle Kusti rõõmustas?*) ning ühtlasi lisasin sulgudesse abistava kommentaari.

Teksti taastav ülesanne oli eksperthinnangute järgi suurel või väga suurel määral jõukohane ja arendav. Vaid üks ekspert (L1) pidas ülesannet mõõdukalt arendavaks. Kirjanduse andmetel sisaldavad antud teksti struktuurielemente juba nelja-aastaste laste jutustused (Leinonen et al., 2002; Price et al., 2006;), mistõttu võib oletada, et L1 pidas teksti sihtrühma laste jaoks liiga lihtsaks. Kuna see on aga alles esimene tegevus ning teised eksperdid on ülesande arendavust hinnanud kõrgemalt, siis muudatusi ma tekstis ega teksti taastava ülesande osas ei teinud.

Näitlik materjal oli ekspertide hinnangul huvitav, hästi tajutav ning teksti mõistmist ja loomet toetav. Metoodiline juhend oli nii selle kui ka kõikide järgnevate tegevuste puhul ekspertide hinnangul selge ja arusaadav, mitmetimõistetavusi ei esinenud. Seetõttu ma edaspidises analüüsis metoodilise juhendi selgust välja ei too.

Esimene tegevus oli mõlema nelja-aastase lapse jaoks jõukohane osaliselt. Mõlemal lapsel oli raske vastata Kusti emotsiooniga seotud küsimusele ning tüdrukul ka kohaga seotud küsimusele (*Kus voltis Liina...?*). Tüdruku jaoks jäi alltekst abstraktseks, kuna tal ei aktualiseerunud või puudus kogemus kingituse meisterdamisest. Jutu taastamise ülesanne

õnnestus dialoogi käigus, s.t mõlemad lapsed vajasisid abi sündmuste meenutamisel ja järjestamisel.

Teise tegevuse sissejuhatavas tegevuses paigutavad lapsed tordi aplikatsioonile küünla aplikatsioonid vastavalt Kusti vanusele. Tekst on võrreldes eelmise jutuga pikem (sisaldab 73 sõna) ja sisult informatiivsem. Jutugrammatika komponentidest sisaldab tekst taustainfot, algatavale sündmusele viitavat lausungit, tegelaste eesmärgipäraseid tegevusi, lõpetavat sündmust ning sellele järgnevat (pea)tegelase reaktsiooni. Siinkohal on oluline märkida, et esimesed kaks juttu sarnanevad pigem skripti-laadsele jutustusele, mistõttu pole jutugrammatika elementide piirid nii selged, nagu klassikalise probleem-situatsiooniga narratiivides.

Teksti analüüsimisel kujundatakse/arendatakse lokaalse sidususe strateegia rakendamist teksti mõistmisel ning teksti taastava ülesandega luuakse lastele esmane kujutus jutustuste struktuuri olulisematest komponentidest (algus, keskpaik ja lõpp). Kirjanduse andmetel sisaldavad jutu kokkuvõtet ehk lõppu juba nelja-aastaste laste jutustused, ent sissejuhatuse, algatava sündmuse ning tegelaste tunnete ja sisemiste plaanide esitamine on arenevaks oskuseks veel kuue aasta vanuses (Price et al., 2006). Seetõttu jutustavad lapsed antud ülesandes ümber esimesena jutu lõpuosa ning järgnevates tegevustes algus- ja keskosa. Ekspertide hinnangud teisele tegevusele on kajastatud tabelis 2.

Tabel 2. *Ekspertide hinnangud koostatud õppematerjali teisele jutule ja selle käsitlemise metoodikale viie palli skaalal*

	L1	L2	Õ1	Õ2
<b>Sissejuhatav osa</b>				
Taustteadmisi ja kujutlusi aktiveeriv	4	4	5	4
Teksti aktiivset kuulamist motiveeriv	4	4	5	3
Huvitav	5	4	5	4
<b>Tekst</b>				
Huvitav	4	5	4	4
Jõukohane (sisult ja vormiliselt)	4	5	5	4
Õpetlik	2	5	4	4
<b>Teksti taastav ülesanne</b>				
Arendav	4	4	5	4
Jõukohane	4	4	4	3
<b>Näitlik materjal</b>				
Huvitav	4	4	5	5
Hästi tajutav	4	4	5	5
Teksti mõistmist ja loomet toetav	5	4	5	5

\* 1 – väga vähe, minimaalselt; 2 – vähesel määral; 3 – mõõdukalt; 4 – suurel määral; 5 – väga suurel määral, maksimaalselt

Ekspertid pidasid sissejuhatavat osa enamasti suurel või väga suurel määral huvitavaks, motiveerivaks ning taustteadmisi ja kujutlusi aktiveerivaks. Õ2 pidas sissejuhatavat osa mõõdukalt motiveerivaks, põhjendades seda näitmaterjali suurusega: küünla aplikatsioonid olid tööks rühmaga liiga väikesed ning lisaks pahandas lapsi, et kõik küünla aplikatsioonid ei mahtunud tordile. Lisasin õppematerjali lõplikus versioonis vastavad trükisuuruse soovitusel piltmaterjali juurde.

Tekst oli ekspertide hinnangul suurel või väga suurel määral huvitav, jõukohane ja kolme eksperdi arvates ka õpetlik. L1 hinnangul oli tekst õpetlik vähesel määral, kuid põhjust nimetatud ekspert välja ei toonud. Lastele esitatavad küsimused oli ekspertide väitel selged, arusaadavad ja jõukohased. Mõlemad lasteaiaõpetajad ning L2 märkisid, et lapsed abi ei vajanud. L1 pidas teistest keerulisemaks küsimust: „*Miks kiirustasid Kusti ja Liina tupp?*“. Karlep (1999) ning Leinonen et al. (2002) märgivad, et seoste liikidest, mida lapsed küsimustele vastamiseks rakendada peavad, on eesmärk- ja põhjusseosed kõige keerulisemad, mistõttu oli õppematerjalis juba eelnevalt sellele küsimusele lisatud abistav küsimus. Sellele küsimusele võis olla raskem vastata ka seetõttu, et põhjuslik seos ei ole tekstis otseselt esitatud. Antud tegevuse eesmärk on arendada oskust rakendada teksti mõistmisel lokaalse sidususe strateegiat ning nimetatud strateegia eeldab alati ka järeldamist, tuletamist (Karlep, 2003). Seetõttu ma teksti ega märgitud küsimuse sõnastust ei muutnud.

Teksti taastava ülesande puhul tõid kõik eksperdid välja, et jutu ülesehituse võrdlemine valgusfooriga (õppevahendi algses versioonis) oli huvitav idee ning tekitas lastes elevust ja äratundmisrõõmu, kuid analüüsiosa oli liiga pikk ning uut infot korruga liiga palju. Seetõttu muutsin õppematerjali lõplikus variandis ülesande mängulisemaks ning vähendasin verbaalsete selgituste osa. Jutustuse struktuuri valgusfooriga võrdlemise asemel kasutatakse ülesande lõplikus variandis mänguloomi. Materjali katsetamise käigus nelja-aastaste lastega oli näha, et jutustuse struktuuri teadvustamine on nende jaoks liiga keeruline. Kuna see oli aga alles esmakordne tutvumine, siis ühe tegevuse põhjal ma järeldusi veel ei teinud.

Näitlikku materjali pidasid eksperdid suurel või maksimaalsel määral huvitavaks, hästi tajutavaks ning teksti mõistmist ja loomet toetavaks. Õ1 tõi aga välja, et tordi ja küünalde kaks poolt oli raske kokku liimida, kuna need olid ebasümmeetrilised. Seetõttu vahetasin need pildid välja.

Kolmanda tegevuse sissejuhatavas tegevuses ehitavad lapsed koos juhendajaga torni, kuni see kokku variseb. Sellele järgneb situatsiooni analüüs. Jutugrammatika komponentidest

sisaldab tekst taustainformatsiooni, algatavat sündmust, ühe tegelase reaktsiooni, eesmärgipärast tegevust, otsest tulemust ning tegelaste reaktsiooni otsesele tulemusele. Antud tekst on võrreldes eelmise jutuga 10 sõna pikem (s.o 83 sõna), kuid sisaldab erinevalt eelmisest jutust selgelt välja toodud probleemi (algatavat sündmust) ning tegelase reaktsiooni algatavale sündmusele. Mäesaar (2010) toob välja, et vastolu tegelase soovi ja tulemuse vahel muudab teksti keerulisemaks. Antud jutus ilmneb viidatud vastuolu, seega ka sellest aspektist vaadatuna on kolmas tekst, võrreldes teise tekstiga, sisult keerukam. Järelanalüüsis esitatakse sarnaselt eelmisele tegevusele lokaalse sidususe strateegia küsimusi, süvendades seeläbi oskust seostada lausungite teave. Raskusaste aga tõuseb, kuna küsimused eeldavad võrreldes eelmise tegevusega rohkem põhjuslike seoste mõistmist, samuti ajaliste seoste, kus seos ilmneb mitme vahelause järel. Teksti taastamise ülesande (lausete sisu verifitseerimine kuulnud teksti alusel ning täiskasvanu poolt alustatud lausete lõpetamine) kaudu süvendatakse ajaliste ja põhjuslike seoste mõistmist. Ekspertide hinnangud kolmandale tegevusele on esitatud tabelis kolm.

Tabel 3. *Ekspertide hinnangud koostatud õppematerjali kolmandale jutule ja selle käsitlemise metoodikale viie palli skaalal*

	L1	L2	Õ1	Õ2
<b>Sissejuhatav osa</b>				
Taustteadmisi ja kujutlusi aktiveeriv	5	4	5	5
Teksti aktiivset kuulamist motiveeriv	4	4	5	5
Huvitav	5	4	5	5
<b>Tekst</b>				
Huvitav	4	5	5	5
Jõukohane (sisult ja vormiliselt)	4	5	5	4
Õpetlik	4	5	5	4
<b>Teksti taastav ülesanne</b>				
Arendav	4	5	5	4
Jõukohane	5	5	4	4
<b>Näitlik materjal</b>				
Huvitav	5	4	5	5
Hästi tajutav	5	4	5	5
Teksti mõistmist ja loomet toetav	4	5	5	5

\* 1 – väga vähe, minimaalselt; 2 – vähesel määral; 3 – mõõdukalt; 4 – suurel määral; 5 – väga suurel määral, maksimaalselt

Ekspertide hinnangul olid kolmanda tegevuse kõik osad (s.o sissejuhatav ülesanne, tekst, teksti taastav ülesanne ja näitlik materjal) suurel või väga suurel määral jõukohased,

huvitavad ja arendavad. Lastele esitatavate küsimuste osas tõi L1 välja, et tunnetega seotud küsimuste juures oli abi hästi läbi mõeldud.

Teksti taastamise ülesande osas märkis Õ2, et „*põnev oli kontrolliefekt punase paberiga ja uue tegelase õpetamine*“. Õ1 tõi välja, et lausete sisu verifitseerimine oli laste jaoks alguses pisut võõras, ent ülesande lõpus tulid nad toime. See ülesanne oli aga liiga raske mõlema nelja-aastase lapse jaoks. Tundus, et mõlemad lapsed määrasid lause sisulist õigsust juhuslikult. Ühtlasi ei osanud kumbki lastest deformeeritud lauseid parandada. Kui palusin seejärel näidata aplikaatsioonidega, mis toimus enne, mis pärast, tulid mõlemad lapsed sellega toime. See tulemus ühtib van den Broek'i et al. (2005) väitega, et ka väga noored koolieelikud on võimelised mõistma ja looma kõiki liike seoseid, ent vajavad selleks lihtsamat materjali ja täiskasvanupoolset abi. Nelja-aastaste laste juhtuv psüühiline protsess on taju (Karlep, 1998), seega tõenäoliselt olid need laused meeldejätmiseks liiga pikad. Õppematerjali sihtrühma silmas pidades, ma muudatusi kolmanda tegevuse teksti analüüsiküsimuste ja taastava ülesande osas ei teinud.

Neljanda tegevuse teksti illustreerivaks näitvahendiks on pildiseeria. Pildiseeria on teksti kujundiliseks plaaniks, mis võimaldab pöörata laste tähelepanu mõtete järjestamisele ja teema piiritlemisele, samuti sisulist ja keelelist analüüsi ning tekstilooje harjutamist (Karlep, 2003). Käesolevas töös hõlbustab pildiseeria ka teksti struktuuri teadvustamist: pildiseeria rühmitamine visualiseerib teksti struktuuri. Sissejuhatavas osas lahendavad lapsed probleemsituatsiooni, mis on kaudselt seotud tekstis kirjeldatud probleemiga. Tekst (sisaldab 101 sõna) on võrreldes eelmise jutuga oluliselt pikem, kuid mitte informatiivsem: jutugrammatika elementidest sisaldab tekst taustainformatsiooni, algatavat sündmust, peategelaste reaktsiooni, eesmärgipärast tegevust, otsest tulemust ning peategelaste reaktsiooni otsesele tulemusele. Järelanalüüsis arendatakse/kujundatakse oskust luua tekstist üldistatud terviklik kujutus makrostrateegia küsimuste kaudu. Teksti taastavas ülesandes kinnistatakse teadmisi jutu struktuurist, keskendudes jutu algusele (lapsed taastavad jutu alguse ning seejärel analüüsivad endi poolt taastatud tekstilõiku). Ekspertid hindasid neljandat tegevust järgnevalt (vt tabel 4):

Tabel 4. *Ekspertide hinnangud koostatud õppematerjali neljandale jutule ja selle käsitlemise metoodikale viie palli skaalal*

	L1	L2	Õ1	Õ2
<b>Sissejuhatav osa</b>				
Taustteadmisi ja kujutlusi aktiveeriv	5	4	5	5

Teksti aktiivset kuulamist motiveeriv	4	4	5	5
Huvitav	5	4	5	5
<b>Tekst</b>				
Huvitav	4	5	5	5
Jõukohane (sisult ja vormiliselt)	4	5	5	5
Õpetlik	4	5	5	5
<b>Teksti taastav ülesanne</b>				
Arendav	5	5	5	4
Jõukohane	4	5	5	4
<b>Näitlik materjal</b>				
Huvitav	4	4	5	4
Hästi tajutav	4	5	5	4
Teksti mõistmist ja loomet toetav	4	5	4	4

\* 1 – väga vähe, minimaalselt; 2 – vähesel määral; 3 – mõõdukalt; 4 – suurel määral; 5 – väga suurel määral, maksimaalselt

Neljanda tegevuse kõik osad olid ekspertide hinnangul suurel määral ea- ja jõukohased, huvitavad ja arendavad. Tekstianalüüsi osas märkis L1, et teksti pealkirjastamine võib olla laste jaoks keeruline, ent lisas, et sulgudes olev abistav küsimus toetab lapsi. L2 arvas, et selles vanuses ei peaks veel kasutama sõna *probleem*. Lähtuvalt nimetatud eksperdi soovituselt, muutsin allteksti sõnastust. Piltmaterjali osas tõi Õ1 välja, et lapsed ei nõustunud esimese pildiga: „...jutt algas kuidas lapsed mängisid klotsidega, aga esimene pilt oli see, kus lapsed juba õues ja lennutasid lennukit“. Samas ei soovitanud nimetatud ekspert lisapilti, kuna uue jutu sisu seisukohalt pole see väga oluline.

Sarnaselt teisele tegevusele, oli antud tegevuse teksti taastavas ülesandes jutustuse struktuuri teadvustamine nelja-aastaste laste jaoks liiga raske. Võib oletada, et jutu struktuuri teadvustamine eeldab teataval arengutasemel metakeelelisi ja –kognitiivseid võimeid/oskusi. Viimased omakorda aga eeldavad opereerimist mälus olevate kujutlustega ning sisekõne arengut. Kaemuslik-kujundiline mõtlemine muutub juhtivaks mõtlemisprotsessiks ning sisekõne hakkab kirjanduse andmetel arenema umbes viie-aastaselt (Karlep, 1998). Samas võib põhjus peituda ka selles, et ülesande esimene versioon oli liiga verbaalne (kuigi lihtsustasin ülesannet nelja-aastaste laste jaoks) ning laste jaoks võõras. Esimese nelja tegevuse katsetamise tulemusel oli selge, et sellisel kujul koostatud õppematerjal nelja-aastastele lastele ei sobi. Edasise katsetamise eesmärk oli hinnata, kas ülesandeid ja tekste lihtsustades sobib abivahendina koostatud näitlik materjal ning kas teksti analüüsimine kahel korral annab paremaid tulemusi. Edaspidi pöörasin nelja-aastastega töös senisest rohkem tähelepanu sissejuhatavale tegevusele ja piltmaterjali analüüsile. Loobusin jutustuse struktuuri teadvustamisest ning alates kuuendast jutust käsitlesin ühte teksti kaks korda. Kuna tegevused

erinesid õppevahendis märgituga olulisel määral, siis edaspidises analüüsis toon välja informatsiooni eelkõige näitliku materjali kasutamise kohta.

Viienda tegevuse sissejuhatavas osas vaatlevad lapsed esmaabivahendeid ning ennustavad jutu sisu vaadeldud vahendite põhjal. Tekstis on 136 sõna. Võrdlusena võib tuua, et Soodla (2011) doktoritöö raames koostatud jutud sisaldavad 136 ja 145 sõna. Jutugrammatika elementidest sisaldab jutt taustainformatsiooni, algatavat sündmust, tegelase (Kusti) sisemist plaani/soovi, üht eesmärgipärast tegevust ja tagajärge. Stein & Glenn (1975) märgivad, et otsene tulemus (tagajärg) võib sisaldada mitu sündmust, kuid peab alati sisaldama lõpetavat sündmust. Ka antud tekstis oli eraldi viidatud kolmele tagajärjele (Kusti kukkus, isa pidi Kusti koju viima ning lõpetav sündmus – terve pere lonkis kodu poole). Erinevalt eelmisest jutust sisaldas antud jutt lisaks tegelase sisemist plaani, mida kirjanduse andmetel märgivad lapsed väga harva (nt Adamaka, 2008; Price et al., 2006; Shapiro & Hudson, 1991a; 1991b; Stein & Glenn, 1975). Seega võib antud teksti pidada eelmisega võrreldes sisult keerukamaks, samuti on see pikem. Tekstis esineb ka harvemini esinevaid liikumist tähistavaid tegusõnu (*tormasid, söötsid, lonkisid*), mille tähendust teksti esitamise ajal lastelt küsitakse ning vajadusel selgitatakse. Strasser et al. (2013) leidsid, et nimetatud võtte toetab teksti mõistmist. Teksti analüüsimisel süvendatakse oskust luua tekstist üldistatud terviklik kujutus makrostrateegia küsimuste kaudu. Teksti taastavas ülesandes teadvustatakse lastele tegevuste järjestuse olulisust tekstis, süvendades seeläbi ajaliste seoste mõistmist. Ühtlasi on see eeltöök narratiivi keskosa analüüsimisele järgmises tegevuses. Ekspertide hinnangud viiendale tegevusele kajastuvad tabelis 5.

Tabel 5. Ekspertide hinnangud koostatud õppematerjali viiendale jutule ja selle käsitlemise meetodikale viie-palli skaalal

	L1	L2	Õ1	Õ2
<b>Sissejuhatav osa</b>				
Taustteadmisi ja kujutlusi aktiveeriv	5	5	5	5
Teksti aktiivset kuulamist motiveeriv	4	5	5	5
Huvitav	5	5	5	5
<b>Tekst</b>				
Huvitav	4	5	5	5
Jõukohane (sisult ja vormiliselt)	4	5	5	5
Õpetlik	5	5	5	5
<b>Teksti taastav ülesanne</b>				
Arendav	4	5	5	4
Jõukohane	4	5	5	4
<b>Näitlik materjal</b>				
Huvitav	4	5	5	5

Hästi tajutav	4	5	5	3
Teksti mõistmist ja loomet toetav	4	5	5	3

\* 1 – väga vähe, minimaalselt; 2 – vähesel määral; 3 – mõõdukalt; 4 – suurel määral; 5 – väga suurel määral, maksimaalselt

Sissejuhatavat osa, teksti ja teksti taastavat ülesannet pidasid eksperdid suurel või väga suurel määral ea- ja jõukohaseks ning otstarbekaks, s.o huvitavaks, arendavaks ja motiveerivaks. Õ1 tõi välja, et lastele tegi palju nalja, kui õpetaja järjestas pildiseeria valesti ning neile väga meeldis õpetaja vigu parandada. Tekstianalüüsi osas märkis L2, et küsimused olid selged, ent kohati dubleerivad. Nimetatud ekspert soovitas alustada kohe teisest küsimusest või küsida teist küsimust juhul, kui esimene ei saa vajalikku vastust (1. küsimus: *Millest see lugu rääkis?*; 2. küsimus: *Mis õnnetus selles loos juhtus?*). Ühtlasi soovitas L2 sõna *reageerisid* asemel kasutada *mida tegid*. L1 tõi samuti välja, et viimased kaks küsimust (*reageeris*) vajasis ümbersõnastamist. Viisin õppevahendi lõplikus versioonis sisse kirjeldatud soovitatud muudatused.

Õ1 kiitis teksti taastamise ülesannet, märkides, et vales järjekorras jutustamine oli laste jaoks naljakas, mis pani neid aktiivselt osalema. L2 tõi selle ülesande juures välja, et küsimus „*Kas sulle meeldis see lugu, mida me praegu jutustasime?*“ ei täida oma eesmärki, kuna tavaliselt vastab laps automaatselt jaatavalt. Nimetatud ekspert küll lisis, et positiivne on see, et sellele küsimusele järgnes oma arvamuse põhjendamine. Õppematerjali lõplikus versioonis avaldab pedagoog esmalt oma arvamuse ning seejärel mõistatab laps, miks pedagoogile see jutt ei meeldinud. Piltmaterjali osas märkis Õ2, et pildid on grupis töötamiseks liiga väikesed ning sellest ka madalamad hinded. Nelja-aastastele lastele oli pildiseeria jõukohane pärast piltide põhjalikku analüüsi.

Kuuenda tegevuse sissejuhatavas osas järjestavad lapsed iseseisvalt pildiseeria. Tekstis on 149 sõna, seega on tekst eelmisega võrreldes pikem. Jutugrammatika komponentidest sisaldab tekst taustainformatsiooni, algatavat sündmust, tegelaste sisemist reaktsiooni ja plaani, kahte eesmärgipärast tegevust, otsest tulemust (lapsed tahavad kassi endale jätta) ning tegelaste reaktsiooni. Antud teksti kriitikana võib välja tuua, et jutu lõpuosas ei ole tegelaste reaktsiooni ja otsese tulemuse piirid väga selged. Analüüsisosas arendatakse/kujundatakse produktsioonistrateegia küsimustega oskust järeldada teksti põhjal seal otseselt mitte sõnastatud informatsiooni, s.t implitsiitset informatsiooni. Teksti taastavas ülesandes kinnistatakse teadmisi jutustuse struktuurist, keskendudes jutu keskosale (s.t lapsed taastavad

ja analüüsivad jutu keskosa). Ekspertide hinnangud kuuendale tegevusele on kajastatud tabelis 6.

Tabel 6. Ekspertide hinnangud koostatud õppematerjali kuuendale jutule ja selle käsitlemise metoodikale viie palli skaalal

	L1	L2	Õ1	Õ2
<b>Sissejuhatav osa</b>				
Taustteadmisi ja kujutlusi aktiveeriv	2	4	4	5
Teksti aktiivset kuulamist motiveeriv	4	4	5	5
Huvitav	4	4	5	5
<b>Tekst</b>				
Huvitav	4	5	5	5
Jõukohane (sisult ja vormiliselt)	4	5	5	5
Õpetlik	4	5	5	5
<b>Teksti taastav ülesanne</b>				
Arendav	3	5	5	5
Jõukohane	3	4	4	5
<b>Näitlik materjal</b>				
Huvitav	4	4	5	4
Hästi tajutav	3	4	3	3
Teksti mõistmist ja loomet toetav	4	4	5	3

\* 1 – väga vähe, minimaalselt; 2 – vähesel määral; 3 – mõõdukalt; 4 – suurel määral; 5 – väga suurel määral, maksimaalselt

Sissejuhatavat osa pidasid eksperdid suurel või väga suurel määral huvitavaks ja motiveerivaks. L1 märkis, et sissejuhatavas tegevuses oli liiga palju tegevusi ning tema hinnangul aktiveeritakse vajalikke taustteadmisi vähesel määral. Ka Õ1 tõi välja, et enne teksti kuulamist võiks lastega vestelda eksinud loomade teemal. Arvestasin ekspertide soovitusi, vähendasin tegevusi ning lisasin lühikese vestluse eksinud loomade teemal. Kirjutatud teksti pidasid eksperdid suurel või väga suurel määral huvitavaks, jõukohaseks ja õpetlikuks. Tekstianalüüsi kohta eksperdid märkusi ei teinud.

Teksti taastava ülesande osas märkis L2, et juhendaja selgitused keskpaiga taastamiseks olid liiga pikad. Nimetatud ekspert arvas, et võiks veel läbi mõelda, kuidas last meeldejätmisel abistada, soovitades näiteks pildile osutamist. Ka Õ2 märkis, et jutu keskosas on informatsiooni palju, kuid piltmaterjal on abistavaks, toetavaks vahendiks, selgitamaks teksti põhiosa ulatust ja tähtsust. Viisin pildile osutamise võtte sisse ka teistes tegevustes ning muutsin ülesande mängulisemaks mänguloomade abil. Õ1 tõi välja, et tema viis teksti taastava ülesande läbi nii, et iga järgmine laps täiendas eelmise poolt öeldut ning lõpuks saadi kokku ilusa pika keskosa. Piltmaterjali osas märkis nimetatud ekspert, et kassi oleks võinud

selgemalt esile tuua, s.t kass oleks võinud olla õnnetuma ilme ja märjema karvaga. Õ2 hindas näitmaterjali madalamalt, põhjendades seda piltide suurusega (suures grupis töötamiseks liiga väikesed).

Nelja-aastaste poisi puhul lihtsustas teksti (ja seega ka pildiseeria) mõistmist oluliselt see, et tal oli kogemus oma kassi kadumisest. Nelja-aastaselt tüdrukul aga kodulooma ei olnud, mistõttu jäi tekst ja vastav pildiseeria tema jaoks pigem arusaamatuks. See näitab ilmekalt kogemuse olulisust nelja-aastaste laste teksti mõistmisel. Nelja-aastaste laste jaoks oli piltide vaheline erinevus liiga väike, mistõttu leian, et antud pildiseeria ei sobi selles vanuses lastele. Peale katsetamist leian, sarnaselt ekspertidega, et kuuenda tegevuse pildiseeria ei ole hästi tajutav ning vajaks väljavahetamist. Loodetavasti jätkub koostöö kunstnikuga materjali edasiarendamiseks ka väljaspool magistritööd.

Seitsmenda tegevuse teksti illustreeriv näitmaterjal on tegevuspilt. Tegevuspilt on staatiline ega kujuta eelnevaid ja järgnevaid tegevusi (Karlep, 2003), mistõttu tegevuse raskusaste oluliselt tõuseb. Sissejuhatavas tegevuses analüüsivad lapsed pilti ning vestluse käigus aktiveeritakse laste enda kogemused antud teemal. Kuna näitlik materjal toetab mälu oluliselt vähemal määral, siis lühendasin juttu: tekstis on 121 sõna. Jutugrammatika elementidest sisaldab jutt taustainformatsiooni, algatavat sündmust, kahe tegelase reaktsiooni algatavale sündmusele, kaht eesmärgipärast tegevust, otsest tulemust ning kolme tegelase reaktsiooni otsesele tulemusele. Tekstianalüüsi osas arendatakse/kujundatakse produktsioonistrateegia küsimustega oskust tuletada mälu põhjal tekstis otseselt mitte kajastatud informatsiooni. Teksti taastava ülesandega kinnistatakse omandatud teadmisi olulisematest jutu komponentidest. Lapsed loovad dialoogi käigus jutule uue keskosa ja lõpu.

Tabel 7. *Ekspertide hinnangud koostatud õppematerjali seitsmendale jutule ja selle käsitlemise metoodikale viie palli skaalal*

	L1	L2	Õ1	Õ2
<b>Sissejuhatav osa</b>				
Taustteadmisi ja kujutlusi aktiveeriv	3	5	5	4
Teksti aktiivset kuulamist motiveeriv	3	4	4	4
Huvitav	3	4	4	4
<b>Tekst</b>				
Huvitav	4	4	5	5
Jõukohane (sisult ja vormiliselt)	4	5	5	5
Õpetlik	5	5	5	5
<b>Teksti taastav ülesanne</b>				
Arendav	4	5	5	4
Jõukohane	3	4	4	4

**Näitlik materjal**

Huvitav	3	4	5	4
Hästi tajutav	3	4	4	4
Teksti mõistmist ja loomet toetav	3	4	4	4

\* 1 – väga vähe, minimaalselt; 2 – vähesel määral; 3 – mõõdukalt; 4 – suurel määral; 5 – väga suurel määral, maksimaalselt

L1 hinnangul oli sissejuhatav osa mõõdukalt huvitav, motiveeriv ja taustteadmisi aktiveeriv. Oma hinnangut nimetatud ekspert ei põhjendanud. Teiste ekspertide arvates oli sissejuhatav osa piisavalt huvitav ja motiveeriv ning võimaldas suurel või väga suurel määral lapsi aktiveerida. Õ1 tõi välja, et pildi analüüsimisel sissejuhatavas osas võiks seda seostada ka laste enda kogemusega. Püüdsin lähtuvalt L1 hinnangust muuta ülesande laste jaoks huvitavamaks, lisades foto koristusvahenditest, mida lapsed suure pildiga võrdlevad. Samuti arvestasin Õ1 kommentaari, lisades sissejuhatavasse tegevusse vestluse laste kogemusest antud teemal. Teksti osas eksperdid soovitusi, muudatusettepanekuid ei teinud. Õ2 väitis, et lapsed kuulasid hoolega ja mõtlesid kaasa ning õpetlik iva oli asjalik. Analüüsiküsimuste osas tõi L2 positiivse aspektina välja, et küsimuste abi oli hästi läbi mõeldud. Teksti taastava ülesande puhul märkisid kõik eksperdid, et tegevus oli liiga pikk ning laste tähelepanu hajus. L1 täpsustas, et lapsed vajaksid uue keskosa ja lõpu väljamõtlemisel rohkem abi ja head motivaatorit. L2 märkis, et analoogi põhjal jutu mõtlemine on väga vajalik ning soovitas abistada/toetada last mänguasjadega, andes seeläbi vihje, millest rääkida, ning toetades ühtlasi mälu. Lisasin teksti taastava ülesande toetuseks must-valge pildi, millel lapsed värvivad arutluse käigus uue loo seisukohalt olulisi detaile (s.t enne jutu taastamist arutletakse, millest võiks rääkida jutu keskpaigas ja lõpus). Erinevalt algsest versioonist käsitletakse materjali lõplikus versioonis antud juttu kaks korda, et tegevus ei oleks liiga pikk. Lisasin ka küsimustebloki propositsiooni- ja lokaalse sidususe strateegia küsimustega teksti esmase esituse järel.

Kuigi lisasin pildi värvimise idee teksti taastavasse ülesandesse alles pärast eksperthinnangut, siis ise juba kasutasin seda nelja-aastaste lastega õppematerjali katsetades. Pildi värvimine ja täiendamine toetas uue jutu loomist. Fotod sobisid hästi nelja-aastaste teadmiste (ja sõnavara) aktiveerimiseks ning antud tegevuse olupilt oli nende jaoks huvitav ja hästi tajutav. Seega ülesandeid lihtsustades, sobib seitsmenda tegevuse piltmaterjal ka nelja-aastastele lastele.

Kaheksanda tegevuse sissejuhatavas osas jagavad lapsed Kusti ja Liina vahel küpsiseid (aplikatsioone) vastavalt juhendaja väljamõeldud matemaatilistele jutukestele. Tekst

on 114 sõna, seega on see eelmisest veidi lühem. Raskusastet tõstab aga teksti liik: nimelt on antud tekst sisult matemaatiline jutuke. Tekst sisaldab kõiki jutugrammatika elemente, s.h viidet sisemisele plaanile. Tekstianalüüsi eesmärk on kinnistada oskust rakendada teksti mõistmisel lokaalse sidususe ja makrostrateegiaid ning produktsioonistrateegiaid. Teksti taastava ülesande, rollimängu käigus, tuletavad/järeldavavad lapsed teksti ja teadmiste põhjal tegelaste repliike. Ekspert hinnangud on kajastatud tabelis 8.

Tabel 8. *Ekspertide hinnangud koostatud õppematerjali kaheksandale jutule ja selle käsitlemise meetodikale viie palli skaalal*

	L1	L2	Õ1	Õ2
<b>Sissejuhatav osa</b>				
Taustteadmisi ja kujutlusi aktiveeriv	5	5	5	5
Teksti aktiivset kuulamist motiveeriv	4	5	5	5
Huvitav	5	5	5	5
<b>Tekst</b>				
Huvitav	4	5	5	5
Jõukohane (sisult ja vormiliselt)	4	5	5	5
Õpetlik	5	5	5	5
<b>Teksti taastav ülesanne</b>				
Arendav	5	5	5	4
Jõukohane	3	5	5	4
<b>Näitlik materjal</b>				
Huvitav	5	5	5	4
Hästi tajutav	4	4	5	4
Teksti mõistmist ja loomet toetav	4	4	5	4

\* 1 – väga vähe, minimaalselt; 2 – vähesel määral; 3 – mõõdukalt; 4 – suurel määral; 5 – väga suurel määral, maksimaalselt

Sissejuhatav osa oli kõikide ekspertide hinnangul otstarbekas ja huvitav. L2 tõi lisaks välja, et sarnane esemete jagamine võiks hiljem veel jätkuda teiste mänguasjadega. Koostatud teksti pidasid eksperdid huvitavaks, jõukohaseks ja õpetlikuks. Õ2 lisis, et antud tekst on väga hea sõnavaraarenduslikult seisukohalt (*pettunud, uhke*). Tekstianalüüsi osas leidsid staažikamad eksperdid (L2 ja Õ2), et lastele esitatavad küsimused ja kommentaarid olid väga arusaadavad ning analüüs oli isegi liiga põhjalik (küsimusi liiga palju). L2 täpsustas, et „...*reaalselt tegutsedes oleks vaja tajuda, mis on lapsele selge ning mida oleks vaja põhjalikumalt analüüsida*“. Antud teksti analüüs ei sisaldanud võrreldes teiste tegevuste analüüsiosaga rohkem küsimusi, mistõttu küsimusi ma ei vähendanud. Nii Õ1 kui ka L2 märkisid, et rollimäng on teksti taastavas ülesandes väga hea mõte. L1 kirjutas järgmise kommentaari: „*Taastamise ülesandes on väga palju abi variantide pakkumisest, sest ülesanne*

ise on lastele keeruline ning iseseisvalt tulevad toime ilmselt väga tublid lapsed. Ilmselt on variantide pakkumine vajalik ka analüüsi osas, eriti tunnete puhul.“ Õ2 leidis sarnaselt eelmistele tegevustele, et näitlik materjal võiks olla suuremate mõõtmetega.

Nelja-aastaste laste jaoks oli kaheksanda tegevuse olupilt huvitav ja hästi tajutav. Küpsiste jagamise osas tegi ülesande liiga raskeks küpsise poolitamine. Mõlemale nelja-aastasele lapsele oli rollimäng meeldiv ja huvitav ning juhendaja poolt vastusevariantide pakkumisel ka jõukohane. Rollimängus toetasid lapsi nii olupilt kui ka küpsiste aplikatsioonid (tegevuste meenutamisel, järjestamisel).

Üheksanda tegevuse teksti illustreerivaks näitvahendiks on olupilt. Sissejuhatavas tegevuses nimetavad lapsed fotodelt liivakasti mänguasju ning leiavad memoriini-mängu põhimõttel igale pildile paarilise. Tekstis on 115 sõna, seega pikkuselt on see eelmisega sarnane. Sarnaselt eelmise tegevusega kinnistatakse tekstianalüüsi käigus oskust tuletada/järeldada tekstis otseselt mitte kajastatud informatsiooni. Teksti taastamise ülesandes mõtleavad lapsed, toetudes eelnevale tekstile kui näidisele, välja uue jutu. Ekspertide hinnangud üheksandale tegevusele on kajastatud tabelis 9.

Tabel 9. Ekspertide hinnangud koostatud õppematerjali üheksandale jutule ja selle käsitlemise metoodikale viie palli skaalal

	L1	L2	Õ1	Õ2
<b>Sissejuhatav osa</b>				
Taustteadmisi ja kujutlusi aktiveeriv	4	5	5	5
Teksti aktiivset kuulamist motiveeriv	4	5	5	5
Huvitav	5	5	5	5
<b>Tekst</b>				
Huvitav	4	5	5	5
Jõukohane (sisult ja vormiliselt)	3	5	5	5
Õpetlik	5	5	5	5
<b>Teksti taastav ülesanne</b>				
Arendav	3	5	5	5
Jõukohane	3	4	4	5
<b>Näitlik materjal</b>				
Huvitav	4	4	4	5
Hästi tajutav	3	4	4	4
Teksti mõistmist ja loomet toetav	3	4	4	4

\* 1 – väga vähe, minimaalselt; 2 – vähesel määral; 3 – mõõdukalt; 4 – suurel määral; 5 – väga suurel määral, maksimaalselt

Teksti sissejuhatavat osa pidasid kõik eksperdid suurel või väga suurel määral huvitavaks ja motiveerivaks. L2 soovitas kindlasti sissejuhatavas osas kasutada piltide asemel

mänguasju, kuna olupilt on emotsionaalselt vähem atraktiivne. L1 pidas teksti erinevalt teistest ekspertidest sisult ja vormilt jõukohaseks mõõdukal määral, kuid ei põhjendanud oma hinnangut. Lastele esitatavaid küsimusi pidasid eksperdid selgeks ja arusaadavaks. L1 kirjutas, et AK laste jaoks olid küsimused rasked ning sageli vajasisid nad valikuvariante. Õ1 tõi välja, et kasutas uue jutu loomisel aheljutustust: iga järgnev laps täiendas juttu uue informatsiooniga. Nimetatud ekspert lisas, et lastele meeldis fantaseerida. L1 pidas uue jutu loomist pigem raskeks ülesandeks ning märkis, et lapsed vajaksid rohkem tuge. Lähtuvalt eksperdi soovituselt, jagasin antud tegevuse kahe korra vahel ning enne uue jutu mõtlemist analüüsitakse lastega, millest võiks uues jutus rääkida. Arutluse põhjal koostatakse pildiseeria. Õ2 tõi sarnaselt eelmistele tegevustele välja, et olupilt oleks võinud olla suurem. Võrreldes teiste piltidega, pidasid eksperdid antud tegevuse näitlikku materjali vähemal määral teksti mõistmist ja loomet toetavaks. Olupildi kasutamise eesmärk aga oligi tegevuse raskusastet tõsta. Mõlema nelja-aastase lapse jaoks oli olupilt huvitav (eriti tüdruku jaoks, kuna see seostus tema kodulähedase mänguväljakuga) ja hästi tajutav, seega sobilik kasutamiseks ka selles vanuseastmes.

Kokkuvõttes võib öelda, et eksperdid pidasid koostatud õppematerjali valdavalt jõu- ja eakohaseks (s.o materjal on huvitav, arendav) ja otstarbekaks (s.o materjal on õpetlik, teadmisi ja kujutlusi aktiveeriv ning piltmaterjal on arusaadav ja toetav). Vaadates hinnanguid ekspertide lõikes, ilmneb, et kõige kriitilisem oli oma hinnangutes L1. See võib tuleneda kahest asjaolust: a) L1 õppis ülikoolis ajal, mil teksti mõistmisele ja loomele hakati eripedagoogika õppekavas järjest suuremat tähelepanu pöörama, seega on tal eeldatavasti suurem teoreetiliste teadmiste pagas, mille pinnalt narratiivseid oskusi arendavat materjali hinnata; b) L1 katsetas materjali AK lastega, kelle jaoks tõenäoliselt ongi materjal liiga raske ning kes vajavad suuremat abi ja toetust. Nimetatud eksperdi kriitika oli enamasti põhjendatud ja asjakohane ning aitas materjali parendada ka sihtrühma laste jaoks. Leian, et nimetatud eksperdi poolt õppematerjali katsetamine AK lastega andis tööle suure lisaväärtuse. Ühelt poolt tõi see hästi esile materjali nõrgemad küljed ning teiselt poolt võimaldas täpsustada (kinnitada) koostatud õppevahendi sihtrühma.

Lasteaiaõpetajate soovitused/kommentaariid olid enamasti seotud piltmaterjaliga, mille teostamine antud töös ei olnud otseselt minu panus. Samuti ilmnis tendents, et lasteaiaõpetajad tõi sagedamini esile õppevahendi positiivsed küljed. Lasteaiaõpetajate kaasamine ekspertidena on minu hinnangul õigustatud, kuna seeläbi sain informatsiooni a) kas koostatud õppematerjal sobib töötamiseks ka rühmatöövormis, b) kas tööjuhend on

arusaadav ka lasteaiaõpetajatele, kelle teoreetilised teadmised kõnearengust on võrreldes logopeedidega eeldatavasti väiksemad.

Ekspertide soovitusel olid seotud metoodika, s.h lastele esitatavate analüüsiküsimuste ja piltmaterjali parendamisega. Kõige sagedamini toodi materjali puudusena esile liigset verbaalset esitust. Tööjuhend oli ekspertide hinnangul arusaadav ning muutmist ei vajanud. Samuti ei teinud eksperdid ettepanekuid tekstide parendamiseks. Sel eesmärgil oleks võinud ühe eksperdina kaasata ka mõne eesti keele filoloogi või lastekirjaniku. Ekspertide tehtud kommentaarid/soovitused olid asjakohased ning võimaldasid koostatud õppematerjali parendada, ent oleks oodanud (konstruktiivset) kriitikat veelgi enam just lastele esitatavate küsimuste ja tekstide osas. Lähtuvalt eksperthinnangutest ning omapoolsest katsetamise kogemusest viisin õppematerjalis sisse mitmed muudatused: lisasin abistavaid küsimusi, vähendasin verbaalset osa ning üritasin jutustuse struktuuri teadvustamist muuta mängulisemaks. Lisada oleks veel vaja vahetekste koos metoodika ja näitliku vahenditega õpitud teadmiste kinnistamiseks ja raskusastme liiga kiire tõusu tasandamiseks. Samuti vajaks täiustamist 6. jutu pildiseeria ning väljavahetamist mõned minu poolt valitud pildid stiili ühtustamise eesmärgil.

Materjalile tervikuna andsid eksperdid pigem positiivse hinnangu. Kõik eksperdid olid ühel meelel, et koostatud õppematerjal sobib koolieelikute tekstimõistmis- ja loomeoskuste arendamiseks. Õ1 tõi põhjendusena välja, et „*lapsed meelsasti kuulasid, vastasid küsimustele, arutlesid tegevuste üle ja mängisid situatsioone läbi*“. Õ2 märkis, et „*see on väga hea valmismaterjal, eriti algajatele. Kõik osad, küsimused, on valmis koostatud. Juhendmaterjal väga hästi ja põhjalikult lahti kirjutatud. Tekstid väga õpetlikud, toetavad väärtuskasvatust ja „Kiusamisest vabaks“ programmi.*“ L1 põhjendas sobivust järgmiselt: „*Minu meelest oli väga hea see, et tegu oli üksteisega seotud sündmustega, raskusaste kasvas...* Kriitikana tõi L1 välja, et raskusaste kasvas liiga kiiresti, kinnistamiseks jäi liiga vähe aega ning narratiivi struktuurist kujutluse loomine jäi AK lastele liiga abstraktseks. Samas L1 lisis, et „*...muidu on see väga hea ja tore materjal, millest edasiarendades saaks väga kasuliku ja vahva õppematerjali. Üks väärtus sellel töö on kindlasti õpetlik moment õpetajatele ja logopeedidele, kuidas peaks töö teksti mõistmise ja loomega olema ülesehitatud... logopeedidele on see meenus, aga lasteaiaõpetajatele võib-olla isegi õpetus.*“ L2 märkis, et see materjal on heaks täiendavaks vahendiks rühmaõpetajatele ja logopeedidele, kuna „*...teksti mõistmine ja loome arenevad siis, kui nendega sihipäraselt tegeletakse ning see materjal just seda võimaldabki...*“

Kõik eksperdid leidsid, et koostatud õppematerjal sobib eakohase kõnearenguga 5–6-aastastele lastele nii individuaal- kui ka rühmatöö vormis. L2 lisas, et „*tõenäoliselt on rühmatöös omavahelisi suhteid parem käsitleda, lapsed reageerivad erinevalt, mõistavad teksti erinevalt ja teevad järeldusi erinevalt ning ühise arutlusena jõutakse parema tulemuseni, kui individuaalselt*“ L1 hinnangul sobib õppevahend ka n-õ tublimatele 6–7-aastastele AK lastele, kui materjali veidi lihtsustada ning L2 hinnangul sobisid õppevahendi esimesed kolm juttu ka 4–5-aastastele lastele. Eksperdid märkisid, et koostatud õppevahend sobiks ka 6–7-aastastele lastele, kuid selle kinnitamiseks tuleks esmalt materjali nimetatud vanusegrupis katsetada, mistõttu ma sihtrühma vanust ei muutnud. Kõik eksperdid leidsid, et materjali võiks kasutada nii lasteaiaõpetajad kui ka logopeedid. Õ1 põhjendas seda sellega, et mõlemad tegelevad laste kõne arendamisega. L1 tõi põhjenduseks, et tekstiloome- ja –mõistmisoskuste arendamine on vajalik ka paljude koolieelikute jaoks, kes nn logopeedi nimekirja ei mahu. Ka L2 tõi välja, et rühmas on sageli tekstimõistmis- ja loomeoskustelt nõrgemaid lapsi, kellega logopeedid ei tegele.

Koostatud õppevahendi sihtrühm täpsustus ka materjali katsetamisel nelja-aastaste lastega. Selles vanuses on lastel raskem tuletada informatsiooni, mis on seotud tegelaste emotsioonide, eesmärkide ja põhjus-tagajärg suhtega (Tompkins et al. 2013) ning arendustöös on soovitatav nelja-aastaste laste tähelepanu pöörata konkreetsetele sündmustele tekstis ja nende järjestamisele (Hallap & Padrik, 2008, van den Broek et al, 2005). Eelnevalt öeldu seab piirangud õppevahendi meetodikas väljatoodud võtete kasutamisele ja teksti analüüsimisele nimetatud vanusegrupis. Tekste ning tekstianalüüsi ja taastavat ülesannet oluliselt lihtsustades on nelja-aastaste lastega võimalik kasutada õppevahendi piltmaterjali, v.a kuuenda tegevuse pildiseeriat.

Kokkuvõttes võib käesoleva töö eesmärki pidada täidetuks: arendusuuringu tulemusena valmis üheksa jutugrammatikal põhinevat narratiivi koos meetodilise juhendiga 5–6-aastaste eakohase kõnearenguga laste narratiivsete oskuste arendamiseks. Eksperthinnangute abil leidis kinnitust materjali sobivus nimetatud sihtrühmale.

Koostatud õppevahend keskendub tekstimõistmisoskuste arendamisele: läbi tekstianalüüsi arendatakse/kujundatakse tekstimõistmisel rakendatavaid mõistmisstrateegiaid. Paris & Paris (2003) märgivad, et õpetajad kasutavad sageli kuulamisjärgseid küsimusi, kuid harva on need valitud teadlikult, arvestades teksti ja/või küsimuste raskusastet. Karlep (2003) toob välja, et töös tekstimõistmisoskuste arendamisega on otstarbekas lähtuda kujundatavatest mõistmisstrateegiatest. Seega antud õppematerjali positiivseks küljeks võibki pidada

mõistmisstrateegiatest lähtumist teksti analüüsimisel. Teksti mõistmist arendavat funktsiooni täitis ka sisu modelleerimine aplikatsioonidega ja pildile osutamine teksti kuulamise ajal.

Tekstiloomeskuste arendamisel keskendub õppevahend jutugrammatika komponentide teadvustamisele, kuna mitmed uuringud on näidanud selle positiivset mõju nii teksti loomele kui ka mõistmisele (Davies, Shanks & Davies, 2004; Hayward & Schneider, 2010; Hughes & Stetter, 2010; McKegough et al., 2005; Traumann, 2009). Jutustuse struktuuri teadvustamise kaudu arendatakse oskust luua terviklikke jutustusi, ent Davies et al. (2004) märgivad, et juttude koherentsuse parandamisele suunatud tegevus mõjutab ühtlasi ka jutustuse mikrostruktuuri. Teksti taastamise ülesannetes kasutasin peamise võttena ümber jutustamist, arendades seeläbi parralleelselt kaudselt ka tekstimõistmisoskust. Nimelt on ümberjutustuste loome aluseks kuulnud või nähtud jutu mõistmine (Paris & Paris, 2003; Sunts, 2002). Seetõttu kasutatakse ümberjutustusi ka tekstimõistmisoskuste hindamiseks ja arendamiseks (Paris & Paris, 2003; van den Broek et al., 2005).

Koostatud õppevahendi tugevateks külgedeks võib pidada ka kompaktsust, terviklikkust: materjal sisaldab nii meetodikat, tekste kui ka näitlikku materjali, kusjuures tekstid on omavahel seotud. Meetodika narratiivide käsitlemiseks sisaldab juhiseid kõikideks olulisteks etappideks töös tekstiga (sissejuhatav osa, jutu kuulamine, analüüs ja taastamine). Kirjeldatud seisukohal olid ka kaks õppematerjali hinnanud eksperti (L1 ja Õ2). Puidet (2008) leidis Tallinna lasteaiaõpetajate seas läbi viidud kvalitatiivses uuringus, et selle eriala esindajad soovivad sidusa kõne arendamiseks juurde praktilisi nippe, s.h näidistunde. Koostatud õppematerjali võibki käsitleda kui 11 näidistundi (kahte juttu käsitletakse kaks korda), millele viitas ka üks ekspertidest (vt ülalpool L1 kommentaari materjali sobivuse kohta). Sarnaselt pidasid Davies et al. (2004) oma eksperimentaaluuringu alaeesmärgiks õpetajate koolitamist alakõnega laste kõne arendamisel.

Koostatud õppevahendi suurimaks puuduseks on raskusastme liiga kiire tõus ning vähene aeg õpitud oskuste ja teadmiste kinnistamiseks. Teisisõnu tuleks edaspidises arendusprotsessis juurde luua lisatekste koos meetodika ja näitliku materjaliga teadmiste kinnistamiseks ning raskusastme tõusu tasandamiseks.

Koostatud materjal on esimeseks katsetuseks ja üheks võimalikuks variandiks või suunaks, milline võiks olla teksti mõistmisele ja narratiivi struktuuri teadvustamisele suunatud õppevahend. Ekspertidid andsid materjalile pigem positiivse hinnangu ning kõik ekspertidid märkisid, et saavad kasutada koostatud õppematerjali oma töös, kuid tulemus võib erineda valimit suurendades ja/või lähedastelt erialadelt eksperte kaasates. Seega käesoleva uurimuse

piiranguks on valimi väiksus ja ekspertide hinnangute ning minupoolne andmete tõlgendamise subjektiivsus. Ühtlasi oleks tööle suure lisaväärtuse andnud venekeelse kirjanduse lisamine.

Lõppsõnana rõhutaksin, et piiratud rahaliste ja ajaressursside juures võiksid logopeedid üha enam koostada materjali, mida saaksid kasutada (lasteaia)õpetajad nende laste kõne arendamisel, kes logopeedi juurde ei jõua. Samuti pean vajalikuks, et logopeedid osaleksid rohkem lasteaia rühmatöös, jõudes seeläbi suurema arvu lasteni ning andes ühtlasi eeskujuga kõne arendamisest lasteaiaõpetajatele. Õppematerjali koostamisel pean oluliseks teaduspõhisust (s.t selle koostamisel lähtutakse teoreetilistest käsitlustest) ning sarnaselt Läänemetsale (2000) leian, et kõige paremini toob õppevahendite puudused ja tugevad küljed esile selle katsetamine sihtrühma lastega.

### **Tänuõnad**

Suur tänu ekspertidele nähtud vaeva ning kasulike nõuannete eest. Samuti tänan kunstnikuid, kes antud töö valmimisse suure panuse andsid. Tänan lapsevanemaid, kes andsid loa katsetada koostatud materjali oma lastega ning seeläbi töö valmimisele kaasa aitasid. Suured tänud ka antud töö juhendajale mitmekülgse toetuse eest.

### **Autorsuse kinnitus**

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

.....

(allkiri ja kuupäev)

### Kasutatud kirjandus

- Aavik, T., Lubi, L. (s.a.). *Kümme muinasjuttu*. Külastatud aadressil <http://hev.edu.ee/?id=168>.
- Adamka, A. (2008). *6–8-aasta vanuste laste suuliste jutustuste makrostruktuur*.  
Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Albert, T. (2007). *Pildiseeriade koostamine kõnearenduseks*. Magistritöö. Tallinna Ülikool.
- Arnek, P. (2007). *Viie- ja kuueaastaste eakohase arenguga laste vahendatud ja vahendamata tekstiloomed*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Balkašina, M. (2008). *5- ja 6-aastaste eakohase arenguga laste sidusa teksti loome pildiseeria järgi*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Cain, K. (2003). Text comprehension and its relation to coherence and cohesion in children's fictional narratives. *British Journal of Developmental Psychology*, 21, 335–351.
- Cain, K., & Oakhill, J. (2007). Introduction to comprehension development. In K. Cane, & J. Oakhill (Eds.), *Children's Comprehension Problems in Oral and Written Language* (pp. 3–37). New York, London: The Guilford Press.
- Cun, A. (2009). Coherence in discourse. *Scientific Journal of Humanistic Studies*, 1(1), 62–67.
- Davies, P., Shanks, B., & Davies, K. (2004). Improving Narrative Skills in Young Children with Delayed Language Development. *Educational Review*, 56 (3), 271–286.
- Dube, R. V., & Schneider, P. (2005). Story Presentation Effects on Children's Retell Content. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 14, 52–60.
- Eesti Logopeedide Ühing (s.a.). *Õppematerjalid*. Külastatud aadressil <http://www.elu.ee/?go=oppematerjalid>
- Florit, E., Roch, M., & Levorato, M. C. (2011). Listening Text Comprehension of Explicit and Implicit Information in Preschoolers: The Role of Verbal and Inferential Skills. *Discourse Processes*, 48, 119–138.
- Hallap, M., & Padrik, M. (2008). *Lapse kõne arendamine*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1997). *Cohesion in English* (5th ed.). London and New York: Longman.
- Hayward, D., & Schneider, P. (2010). Effectiveness of Teaching Story Grammar Knowledge to Pre-school Children with Language Impairment: An Exploratory Study. *Child Language Teaching and Therapy*, 16, 105–113.

- Hughes, M. T., & Stetter, M. E. (2010). Using Story Grammar to Assist Students with Learning Disabilities and Reading Difficulties Improve their Comprehension. *Education and Treatment of Children, 33(1)*, 115–151.
- Karlsson, F. (2002). Tekst ja diskursus. I. Tragel (Toim), *Üldkeeleteadus* (lk. 270–280). Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus.
- Karlep, K. (1998). *Psühholingvistika ja emakeeleõpetus*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Karlep, K. (1999). *Emakeele abiõpe I*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Karlep, K. (2003). *Kõnearendus: emakeele abiõpe II*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Kasik, R. (2007). *Sissejuhatus tekstiõpetusse*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus
- Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava (2011). Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/13351772>.
- Labov, W. (2006). Narrative pre-construction. *Narrative Inquiry, 16*, 37–45.
- Leinonen, E., Letts, C., & Smith, B. R. (2002). *Children's pragmatic communication difficulties*. London: Whurr Publishers.
- Lõbusad lood* (s.a.). Külastatud aadressil <http://www.frepy.eu/games/Frepy19ee/>.
- Läänemets, U. (2000). *Õppevara: küsimisi ja kostmisi*. Tallinn: Avita.
- McKegough, A., Davis, L., Forgeron, N., Marini, A., & Fung, T. (2005). Improving Story Complexity and cohesion. A Developmental Approach to Teaching Story Composition. *Narrative Inquiry, 15*, 241–266.
- McKenney, S. M., & Reeves, T. C. (2012). *Conducting Educational Design Research*. London & New York: Routledge.
- Mikk, J. (2000). *Textbook: Research and Writing*. Germany: Peter Lang GmbH.
- Mikk, J. (1980). *Teksti mõistmine*. Tallinn: Valgus.
- Mäesaar, K. (2010). *Narratiivi loome oskused 5–6-aastastel lastel*. Teadusmagistritöö. Tartu Ülikool.
- Müürsepp, M. (1998). *Laps on hakanud lugema: tõsiasju, mõtteid ja võtteid õpetajale, kasvatajale ja lapsevanemale*. Tallinn: Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus.
- Ochs, E. (1997). Narrative. In T. A. van Dijk (Ed.), *Discourse as Structure and Process. Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction* (pp. 1–35). London: SAGE Publications.
- Paris, A. H., & Paris, S. G. (2003). Assessing Narrative Comprehension in Young Children. *Reading Research Quarterly, 38(1)*, 36–76

- Price, J. R., Roberts, J. E., & Jackson, S. C. (2006). Structural Development of the Fictional Narratives of African American Preschoolers. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 37*, 178–190.
- Puidet, T. (2008). *Lasteaiaõpetajate oskus reflekteerida oma arusaamu laste sidusa kõne arendamisest*. Publitseerimata magistritöö. Tallinna Ülikool.
- Pärn, M. (2001). Jutuvestmisoskus ei tule iseenesest, seda on vaja arendada. P. Päär (Toim), *Jutuvestaja 2* (lk 57 – 61). Tõravere: Eesti Vabaharidusliidu Kirjastus.
- Saar, T. (2007). *Pildiseeria toel esitatud suulise teksti mõistmine I klassi õpilastel*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Shapiro, L. R., & Hudson, J. A. (1991a). Tell Me a Make-Believe Story: Coherence and Cohesion in Young Childrens Picture-Elicited Narratives. *Developmental Psychology, 27*(6), 960–974.
- Shapiro, L. R., & Hudson, J. A. (1991b). From knowing to telling: the development of children's scripts, stories and personal narratives. In A. McCabe & C. Peterson (Eds.), *Developing Narrative Structure* (pp. 89–136). London & New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schneider, P., Dubé, R. V., & Hayward, D. (2005). *The Edmonton Narrative Norms Instrument*. Retrieved from <http://www.rehabresearch.ualberta.ca/enni>.
- Soodla, P. (2011). *Picture-elicited Narratives of Estonian Children at the Kidergarten-school Transition as a Measure of a Language Competence*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Soodla, P., Kikas, E., Pajusalu, R., Adamka, A., & Parm, S. (2012). Vahendamata ja vahendatud narratiiv laste kõnearengu hindamisel. *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu Aastaraamat 6*, 277–296.
- Sunts, K. (2002). Vahendatud tekstilooime ehk kuidas lapsi jutustama õpetada. *Eripedagoogika: Logopeedia ja emakeel, 3*, 42–50.
- Stadler, M. A., & Ward, G. C. (2005). Supporting the Narrative Development of Young Children. *Early Childhood Education Journal, 33*(2), 73–80.
- Stahl, K. A. D. (2009). Assessing the Comprehension of Young Children. In S. E. Israel & G. G. Duffy (Eds.), *Handbook of Research on Reading Comprehension* (pp. 429–448). New York: Routledge.
- Stein, N., L., Glenn, C., G. (1975). *An Analysis of Story Comprehension in Elementary School Children: A Test of Schema*. Washington University.

- Strasser, K., Larrain, A., Lissi, M. (2013). Effects of Storybook Reading Style on Comprehension: The Role of Word Elaboration and Coherence Questions. *Early Education and Development*, 24(5), 616 – 639.
- Sun, Y., Wenxing, Y. (2011). A Comparative Analysis of Discourse Structures in EFL Learners' Oral and Written Narratives. *International Journal of Linguistics*, 3(1), 1–23.
- Tooming, A. (2014). *Logopeedide teadmised ja hinnangud laste jutustamisoskuse õpetamise kohta koolieelses eas*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Tompkins, V., Guo, Y., Justice, L. M. (2013). Inference Generation, Story Comprehension and Language Skills in the Preschool Years. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 26(3), 403-429
- Traumann, J. (2009). *Tekstiloomed õpetamine 5- ja 6-aastastele eakohase kõnearenguga lastele Pärsama lasteaia näitel*. Publitseerimata magistr töö. Tartu Ülikool.
- Trei, M. (2011). *5–6-aastaste laste narratiivsed oskused ja nende hindamine*. Publitseerimata magistr töö. Tartu Ülikool.
- van den Broek, P., Kendeou, P., Kremer, K., Lynch, J., Butler, J., White, M. J., & Lorch, E. P. (2005). Assessment of comprehension abilities in young children. In S. Stahl & S. Paris (Eds.), *Children's Reading Comprehension and Assessment* (pp. 107–130). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- van Dijk, T. A. (1997). The Study of Discourse. In T. A. van Dijk (Ed.), *Discourse as Structure and Process. Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction* (pp. 1–35). London: SAGE Publications.
- van Dijk, T. A., Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Virkunen, L. (2012). *Muinasjutu mõistmine eakohase arenguga 6–7-aastastel koolieelikutel ja lihtsustatud õppe II klassi õpilastel (E. Raua muinasjutu „Sõjakas pudrunui“ näitel)*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.

## Lisa 2

### ANKEET

Lugupeetud .....

Olen Tartu Ülikooli eripedagoogika osakonna magistrant Jana Reheperv ning kirjutan magistritööd teemal „Jutugrammatikal põhinevad narratiivid koolieelikute teksti mõistmise ja loome arendamiseks“. Töö eesmärk on koostada üheksa narratiivi koos metoodika ja näitliku materjaliga koolieelikute tekstimõistmis- ja –loomeoskuse arendamiseks. Käesolevaga palun Teil kuu jooksul katsetada koostatud materjali eakohase kõnearenguga 5–6-aastaste lastega ja anda tagasisidet, vastates käesoleva ankeedi küsimustele. Ankeet koosneb kolmest osast. Palun vastake I osa küsimustele enne materjali katsetamist ning III osa küsimustele pärast materjali katsetamist. Ankeediga kaasaolevat tabelit (II osa) on soovitatav täita katsetamise käigus vahetult pärast iga jutu käsitlemist.

#### **I. Alljärgnevatele küsimustele palun Teil vastata enne materjali katsetamist.**

1. Kui sageli töötate keskmiselt koolieelikute tekstimõistmisoskuste kujundamisega?

Valige sobiv vastus.

- 2 – 3 korda nädalas
- 1 kord nädalas
- 2 – 3 korda kuus
- 1 kord kuus
- Muu (palun täpsustage) .....

2. Kui sageli töötate keskmiselt koolieelikute tekstiloomeoskuste kujundamisega?

Valige sobiv vastus.

- 2 – 3 korda nädalas
- 1 kord nädalas
- 2 – 3 korda kuus
- 1 kord kuus
- Muu (palun täpsustage) .....

3. Kas peate olulisemaks tekstimõistmis- või –loomeoskuste arendamist? Palun põhjendage.

.....  
.....  
.....  
.....

4. Mis vanuses ja miks peaks Teie hinnangul koolieelses eas eriti intentsiivselt tegelema teksti mõistmise ja loome arendamisega?

.....  
.....  
.....  
.....

5. Missuguseid materjale olete tekstimõistmis- ja –loomeoskuste arendamiseks kasutanud viimase kuu vältel? Valige sobiv(ad) vastus(ed) ning punktiirjoonele märkige palun võimalikult täpselt kasutatud materjali allikas (sarja pealkiri; raamatu/ töövihiku/ajakirja pealkiri ja autor; internetilehekülg; isekoostatud materjal)

- Mänguasjad (nukud, näpunukud, mänguloomad, mängumööbel jne)
- Aplikatsioonid .....
- Pildid (tegevuspildid, pildiseeriad, olupildid).....
- Tekstid .....
- Õppefilmid, s.h multifilmid .....
- Audiosalvestused (cd-plaadid, kassetid) .....
- Powerpoint-esitlused .....
- Muu (palun täpsustage) .....

6. Kas Eestis on Teie hinnangul piisavalt materjali koolieelikute teksti mõistmise ja loome arendamiseks? .....

Kui ei, siis missugusest materjalist on kõige suurum puudus? Valige 2–3 varianti.

- Olu- ja tegevuspildid
- Pildiseeriad
- Aplikatsioonid
- Jõukohased tekstid
- Metoodilised juhendid
- Interaktiivsed vahendid
- Süsteemne, kompleksne materjal (sisaldab erineva raskusastmega tekste, näitlikku materjali ja metoodilist juhendit)
- Muu (palun täpsustage) .....
- .....

7. Töötan logopeedina/lasteaiaõpetajana

- Lasteaia tavarühmas
- Lasteaia erirühmas (palun täpsustage, mis tüüpi rühmas) .....
- Sobitusrühmas
- Polikliinikus/haiglas

8. Teie tööstaaž lasteaiaõpetajana/logopeedina on ..... aastat

## ANKEET: II OSA

Märkus: siinkohal on toodud tabel ainult ühe jutu kohta, eksperdid täitsid sarnase tabeli iga jutu kohta eraldi.

**Järgnevat tabelit palun Teil täita vahetult pärast iga jutu käsitlemist.** Tabeli esimeses blokis palun Teil hinnata koostatud materjali erinevaid omadusi viie palli skaalal. Teises blokis palun Teil välja tuua, missugustele küsimustele oli lastel teksti analüüsimisel raskem vastata, missuguseid korraldusi raske mõista (olid sõnastatud keeruliselt, mitmetimõistetavalt) ning mis neid seejuures abistas. Kolmandas blokis palun Teil hinnata, kas metoodilise juhendi sõnastus oli selge, arusaadav ja üheseltmõistetav. Viimases blokis palun Teil kirjutada soovitusi ja ettepanekuid materjali parendamiseks.

1. Koostatud materjali omadused 5-palli skaalal (1 – väga vähe, minimaalselt; 2 – vähesel määral; 3 – mõõdukalt; 4 – suurel määral; 5 – väga suurel määral, maksimaalselt)					2. Lastele esitatavate küsimuste ja korralduste selgus; osutatav abi	3. Metoodiline juhend pedagoogile (arusaadavus, üheseltmõistetavus)	4. Muudatusettepanekud ja soovitused
	Sissejuhatav tegevus	Tekst	Teksti taastav ülesanne	Näitlik materjal			
1. "Kingitus"	AKT __ M __ H __	H __ J (sisult ja vormiliselt) __ Õ __	A __ J __	H __ HT __ T __			

\*A – arendav; AKT – taustteadmisi ja kujutlusi aktiveeriv; H – huvitav; HT – hästi tajutav; J – jõukohane (tuleb teksti loomise/mõistmisega toime iseseisvalt või vähese abiga; ei vaja lihtsustamist); M – (teksti aktiivset kuulamist) motiveeriv; T – (tekstimõistmist ja –loomet) toetav; Õ – õpetlik (sisu poolest)

### III. Järgmistele küsimustele palun Teil vastata pärast kogu materjali katsetamist

1. Kas antud materjal on Teie hinnangul sobiv koolieelikute tekstimõistmis- ja -loomeoskuste arendamiseks? Palun põhjendage!

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

2. Kas materjal sobib...

- 4 – 5-aastastele lastele
- 5 – 6-aastastele lastele
- 6 – 7-aastastele lastele
- Muu (palun täpsustage) .....

Põhjendus .....

.....

3. Kas katsetasite materjali...

- Terve lasteaia rühmaga
- Alarühma(de)s; (palun täpsustage, mitu last rühmas) .....
- Individuaaltöös
- Muu (palun täpsustage) .....

4. Kas koostatud materjali võiks kasutada pigem....

- Rühmatöövormis; (palun täpsustage, mis võiks olla sobiv rühma suurus) .....
- Individuaaltöös
- Muu (palun täpsustage) .....
- Põhjendus:

.....  
.....

5. Kas koostatud materjali võiks kasutada pigem...

- Lasteaiaõpetajad
- Logopeedid
- Muu (palun täpsustage) .....

Põhjendus: .....

.....

6. Muud katsetamise käigus esilekerkinud soovitused, kommentaarid, küsimused

.....

.....

.....

.....

.....

SUUR TÄNU NÄHTUD VAEVA EEST!

## **Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks**

Mina, Jana Reheperv  
(sünnikuupäev: 19.08.1986)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose  
*„Jutugrammatikal põhinevad narratiivid koolieelikute teksti mõistmise ja loome  
arendamiseks“*  
mille juhendaja on Merit Hallap,

- 1.1.reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;
  - 1.2.üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.
2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
  3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 21.05.2014