

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Eripedagoogika ja logopeedia õppekava

Johanna Juhkam ja Harriet Tooming
KOOLIÕPILASTE NARRATIIVIDE MIKRO- JA MAKROSTRUKTUURI HINDAMINE
KEELEPUUDE DIAGNOSTIKAS MAIN-TESTIGA
Magistritöö

Juhendaja: nooremlektor Anna Maria Ülviste

Tartu 2022

Kokkuvõte

Kooliõpilaste narratiivide mikro- ja makrostruktuuri hindamine keelepuude diagnostikas MAIN-testiga

Eestis on koolilaste jutustamisoskust vähe uuritud ning puudub hindamisvahend, mis aitaks eristada kooliõpilaste seas keelepuudega lapsi eakohase arenguga lastest. Käesoleva magistr töö eesmärk oli välja selgitada, kuidas võimaldab MAIN-test hinnata 2. klassis õppivate eesti keelt emakeelena kõnelevate õpilaste narratiivseid oskusi ning milliste mikrostruktuuri elementide ja makrostruktuuri komponentide alusel on võimalik eristada keelepuudega õpilasi eakohase arenguga õpilastest. Mikrostruktuuri elemendid, mida kontrolliti suurema valimi peal, valiti vastavalt Mõttuse ja Pauluse (2021) magistr töö tulemustele. Makrostruktuuri hinnati lähtuvalt MAIN-testi juhendist. Uuringu valimi moodustasid 102 ükskeelset eesti keelt emakeelena kõnelevat 7–9-aastast õpilast – 50 eakohase kõnearenguga ja 52 keelepuudega õpilast. Laste vahendatud narratiivide hindamiseks kasutati MAIN-testi eestikeelset versiooni kolmeepisoodilisest loost “Koer”, mis on esitatud kuueosalise pildiseeriana. Loodud narratiive hinnati nii mikro- kui ka makrostruktuuri tasandil. Uurimistulemustest selgus, et MAIN-testiga narratiivi mikro- ja makrostruktuuri tasandeid hinnates on võimalik välja selgitada keelepuudega õpilased. Suurema valimi peal hinnati varasemalt mikrostruktuuris leitud eristavaid tunnuseid, mis ka selles töös kujunesid eristavateks kriteeriumiteks kahe rühma vahel. Makrostruktuuri tasandil saab keelepuudega õpilasi eakohase arenguga õpilastest eristada loo ülesehituse, ülesehituse kompleksuse ja tegelaste sisemisi reaktsioone ja seisundeid väljendavate sõnade järgi. Seega on antud hindamisvahendiga võimalik eristada keelepuudega õpilasi eakohase kõnearenguga õpilastest mikro- ja makrostruktuuri tasandil. Lisaks pakuti soovitusi makrostruktuuri tasandi hindamisjuhendi ja näidisjutu kohandamiseks.

Märksõnad: narratiivide hindamine, keelepuudega õpilane, mikrostruktuuri elemendid, jutustuse produktiivsuse näitajad, jutustuse kompleksuse näitajad, eneseparandused, makrostruktuuri komponendid, loo ülesehitus, ülesehituse kompleksus, tegelaste sisemisi reaktsioone ja seisundeid tähistavad sõnad

Abstract

Assessment of narrative micro- and macrostructure in diagnostics of language impairment in students using the MAIN test

In Estonia, story-telling skills of school-age children have been insufficiently researched and assessment tools that would help to distinguish children with some kind of a language impairment from those with age-appropriate development, are non-existent. The aim of this master's thesis was to research how the MAIN test allows to assess the narrative skills of 2nd grade students speaking Estonian as a native language, as well as the evidence of which microstructural elements and macrostructural components form the basis of possible ways to distinguish language-impaired students from those with age-appropriate speech development. The microstructural elements that were tested on a larger sample were selected based on the results of the master's thesis of Mõttus and Paulus (2021). Macrostructures were assessed according to the MAIN test guide. The study sample consisted of 102 monolingual Estonian native speakers aged 7–9 years – 50 with age-appropriate speech development and 52 language-impaired students. The narratives expressed by the subjects were assessed using the MAIN test's Estonian version of the three-episode story *The Dog*, presented as a six-part picture series. Students' narratives were evaluated at both micro- and macrostructural level. The results of the study showed that by assessing the microstructural and macrostructural levels of the narrative using the MAIN test, it is possible to identify students with language impairment. The distinctive features previously found in the microstructure were assessed on a larger sample, which was discovered to be the distinguishing criteria between the two groups in this master's thesis as well. At the macrostructural level, language-impaired students can be distinguished from those of age-appropriate speech development by the structure of the story, the complexity of said structure and the used internal state terms. Thus, this assessment tool can be used to tell the difference between students with a language impairment from students with age-appropriate speech development at the micro- and macrostructural level. Additionally, recommendations were made for adjustments on the evaluation guidelines of the macrostructural level and the sample story.

Keywords: assessment of narratives, student with language impairment, elements of microstructure, productivity of a narrative, complexity of a narrative, self-corrections, macrostructural components, story structure, complexity of structure, internal state terms

Sisukord

Kokkuvõte	2
Abstract	3
Sissejuhatus	6
Teoreetiline ülevaade	8
Narratiiv hindamisvahendina.....	8
Keelepuudega laste narratiivsed oskused	10
Mikrostruktuuri elemendid	10
Makrostruktuuri komponendid	12
Narratiivi ülesehituse elemendid.....	13
Narratiivi ülesehituse kompleksuse näitajad	15
Sisemisi reaktsioone ja seisundeid tähistavad sõnad	16
MAIN-hindamisvahendi kohandamine	17
Töö eesmärk, hüpotees ja uurimisküsimused	18
Metoodika.....	20
Valim	20
Andmekogumine	21
Andmeanalüüs	22
Tulemused	23
Mikrostruktuuri elemendid	23
Makrostruktuuri komponendid	25
Mikrostruktuuri elementide ja makrostruktuuri komponentide vahelised seosed	30
Hindamise usaldusväärsus	33
Arutelu.....	35
Tänu sõnad	45
Autorsuse kinnitus.....	46

Kasutatud kirjandus	47
Lisad	54
Lisa 1	54
Lisa 2	55
Lisa 3	56
Lisa 4	58
Lisa 5	60
Lisa 6	62

Sissejuhatus

Narratiivi loome oskuse hindamist peavad mitmed uurijad üle maailma informatiivseks ja tõhusaks vahendiks laste keeleliste oskuste hindamisel (Castilla-Earls *et al.*, 2015; Gagarina *et al.*, 2019; Gagarina *et al.*, 2016; To *et al.*, 2010), sest see võimaldab koguda informatsiooni lastele atraktiivsete materjalidega nii häälduse, hääle, kõne sujuvuse, sõnavara, grammatika, pragmaatiliste oskuste, tekstiloome kui ka -mõistmisoskuste kohta (Reese *et al.*, 2010). Jutustamisoskust peetakse efektiivseks võimaluseks akadeemilise edukuse prognoosimisel, sest see on tugevas seoses kirjaliku kõne arenguga (Adamka, 2008; Griffin *et al.*, 2004; Muts, 2017; Reese *et al.*, 2010; Soodla, 2011). Nii Eestis kui ka välismaal on leitud, et narratiivi loome oskus võimaldab eristada keelepuudega ehk alakõnega (edaspidi AK) õpilasi eakohase kõnearenguga (edaspidi EK) lastest (Auza *et al.*, 2018; Merritt & Liles, 1989; Liles *et al.*, 1995; Mäesaar, 2010; Soodla, 2011; Tsimpli *et al.*, 2016; Van der Lely, 1997). Erinevad autorid (Justice *et al.*, 2006; Tsimpli *et al.*, 2016; Muts, 2017; Mäesaar, 2010; Soodla, 2011; Tomson, 2019; Tupits, 2015) on leidnud, et narratiivi loome oskus on heaks vahendiks eristamiseks mikro- ja makrostruktuuri tasandil EK ja AK õpilasi. Antud magistritöös ei peetud oluliseks eristada alakõne mehhanismi, seega käsitletakse töös mõisteid *keelepuue* ja *alakõne* paralleelselt.

Kommunikatsioonioskuste hindamiseks on Eestis välja töötatud kaks standardiseeritud testi: 3–4-aastaste laste kõne test (Hallap *et al.*, 2019) ja 5–6-aastaste laste kõne test (Padrik *et al.*, 2013). Kooliõpilaste hindamiseks kasutavad logopeedid ja eripedagoogid hetkel eelkõige lugemisülesandeid ja diagnoosetteütusi, mis annavad informatsiooni õpilaste kirjaliku kõne oskuste kohta, puudub aga hindamisvahend, mis võimaldaks laialdasemalt uurida kooliõpilaste kommunikatsioonioskusi.

MAIN-test (“Multilingual Assessment Instrument for Narratives”) töötati välja 2012. aastal Saksamaal rahvusvahelise uuringu ja võrgustiku koostöö COST (*European Cooperation in Science and Technology*) raames, et hinnata üht või mitut keelt rääkiva lapse jutustamisoskust. Testiga saab hinnata jutustamise erinevaid osaoskusi nii mikro- kui ka makrostruktuuri tasandil, toetudes etteantud hindamisprotokollidele (Argus & Kütt, 2020; Gagarina *et al.*, 2012). Esmakordselt on MAIN-testi kasutamise võimalust Eesti laste jutustamisoskuse hindamise eesmärgil uurinud vahendamata jutustustega Andra Kütt (2018). Testi sobivust Eesti kakskeelsete koolieelikute narratiivi hindamiseks on oma magistritöös uurinud Aile Tomson (2019). Kaidi Mõttus ja Anneli Paulus (2021) selgitasid oma magistritööga välja, et MAIN-test võimaldab hinnata mikrostruktuuri tasandit ning leidsid

milliste mikrostruktuuri näitajatega saab eristada AK ja EK 2. klassi õpilasi.

Hetkel puudub antud hindamisvahendi kohta informatsioon, millised on keelepuudega õpilasi eakohase kõnearenguga õpilastest eristavad tunnused makrostruktuuris ehk loo ülesehituses (algsündmus, eesmärk, katse, tulemus, reaktsioon), ülesehituse kompleksuses kui ka tegelaste sisemisi reaktsioone ja seisundeid tähistavate sõnade kasutuses. Seni ei ole üheski töös üheaegselt uuritud Eesti koolilaste narratiivide mikrostruktuuri elemente ja makrostruktuuri komponente.

MAIN-testi väärtus Eesti logopeedide jaoks seisneb testi kompleksuses ning võimaluses välja selgitada edasised teraapia suunad. Eestis on koolilaste jutustamisoskust vähe uuritud ning puudub hindamisvahend, mis aitaks eristada kooliõpilaste seas keelepuudega lapsi eakohase arenguga lastest. Maailmas laialt kasutusel olevat MAIN-testi Eesti oludele kohandades oleks võimalik puudujääk täita. MAIN-test on teistes keeltes edukalt kasutusele võetud ja oma kasulikkust tõestanud (Bohnacker & Gagarina, 2020).

Teoreetiline ülevaade

Narratiiv hindamisvahendina

Keelematerjali kogumiseks on narratiiv informatiivseks ja mitmekülgseks materjaliks nii keeleteaduse, psühholoogia, psühholingvistika, sotsioloogia, religiooni, ajaloo kui ka antropoloogia valdkondades (Kaderavek & Sulzby, 2000; Soodla *et al.*, 2010). Narratiiv ehk lugu või jutustus sündmusest ehk jutustav tekst edastab mingi sündmuse kulgu ajalises järjekorras (Karlep, 1998; Mäesaar, 2010; Sõnaveeb, 2022a). Käesolevas töös kasutatakse sõnu *narratiiv*, *lugu* ja *jutustus* paralleelselt. Narratiiv koosneb erinevatest elementidest. Väljataga (2008) on kirjeldanud, et narratiiv on olemuselt representatsioon, mis esitab ajas lahti rulluvat üht või mitut sündmust selle edasiandja poolt. Samuti toob autor välja, et tegelastel on inimestele sarnased omadused, kellel on omad kindlad soovid ja tõekspidamised. Labov (1997) on välja toonud, et narratiiv on prototüüp, ainus näide hästi kujundatud kõnesündmusest, millel on algus, keskpaik ja lõpp. Steini ja Glenni (1979) jutugrammatika mudeli järgi koosneb narratiiv ühest või enamast episoodist, mille muudab terviklikus tegelase tegevuse eesmärgi, katse ja tulemuse väljatoomine.

Tekstiloomet saab tinglikult jagada kaheks: vahendatud ja vahendamata kõne. Kolmas variant on mudeldatud jutustus ehk laps edastab loo eelnevalt kuulnud näidisjutu järgi, mille ülesehitus annab lapsele ette mudeli enda loo rääkimiseks. Vahendamata jutustuse korral väljendatakse oma mõtteid eelnevalt teksti tajumata, vahendamisel edastatakse varem tajutud teksti, s.o toimub ümberjutustamine (Gagarina *et al.*, 2012; Sunts, 2002). Vahendatud tekstiloomes näitab võimet taastada loetud või kuulatud teavet oma sõnadega. Ümberjutustuste sisukus oleneb sellest, kuidas on originaalteksti tajutud, sisu ja mõtet mälus säilitatud, jutustaja motivatsioonist ning sõnastamisoskusest (Karlep & Kontor, 2001; Karlep, 2003). Karlep (2003) on välja toonud, et vahendatud narratiivi on lapsel üldjuhul lihtsam koostada, sest ümberjutustades ei pea õpilane looma oma mõtteprogrammi, tal on näidis kasutatud keeleüksustest ning võimalus toetuda eelnevalt tajutud teksti struktuuri elementidele. Soodla jt (2010) leidsid kinnituse Merritti ja Liles'i (1989) uurimusele, et vahendatud jutustus toob vahendamata jutustustega võrreldes paremini esile AK laste madalad tekstiloomes oskused. Sarnaste tulemusteni on oma töös jõudnud ka Auza jt (2018) – vahendatud tekstiloomes kasutamine võimaldab identifitseerida AK lapsi EK laste rühmast.

Mitmed uurijad üle maailma on leidnud, et narratiiv on informatiivne ja tõhus vahend laste keeleliste oskuste hindamiseks (Castilla-Earls *et al.*, 2015; Gagarina *et al.*, 2019;

Gagarina *et al.*, 2016; To *et al.*, 2010). Narratiivi loome oskuse hindamisel on võimalik koguda informatsiooni lastele atraktiivsete materjalidega nii lingvistiliste, pragmaatiliste, sotsiaalsete kui ka kognitiivsete oskuste kohta (Stein & Glenn, 1979). Täpsemalt on võimalik komplekselt hinnata jutustaja häält, hääldust, kõne sujuvust, sõnavara, grammatikat, pragmaatilisi oskusi, tekstiloomet ja -mõistmisoskusi (Reese *et al.*, 2010). Jutustamisoskus on tugevas seoses kirjaliku kõne arenguga, mistõttu võimaldab narratiivi hindamine prognoosida ka akadeemilist edukust – laps, kelle narratiivi loome oskus on parem, saavutab paremaid tulemusi ka akadeemilises kontekstis (Adamka, 2008; Griffin *et al.*, 2004; Muts, 2017; Reese *et al.*, 2010; Soodla, 2011). On välja toodud, et narratiivi kui keeleliste oskuste hindamisvahendi kasutamine on aegavõttev meetod, kuna vajalik on koguda kõnenäidiseid, need salvestada ja transkribeerida ning lõpuks analüüsida. Sellegipoolest annab narratiivi hindamine üsna lühikese aja jooksul mitmekülgset infot lapse keeleliste oskuste taseme kohta (Mäesaar 2010; Reese *et al.*, 2010; Xue *et al.*, 2022). Narratiiv on informatiivne meetod saamaks ülevaadet jutustaja keeleliste oskuste tasemest, sest hindamisprotsess on standardiseeritud hindamisvahenditega võrreldes mängulisem ja lapsele loomulikum (Botting, 2002). Jutustamisoskuse hindamise tulemusel võivad selguda põhjalikumalt uurimist vajavad kõnevaldkonnad (Soodla *et al.*, 2010).

Narratiivi loome uurimiseks on tehtud erinevaid teadustöid nii välismaal kui ka Eestis. Eestis on kasutatud narratiivi uurimiseks erinevaid iseloodud hindamisvahendeid (Muts, 2017; Soodla, 2011; Teiter, 2010), Narratiivi Hindamisskaalat (Mäesaar, 2010) ja uuritud on ka testi “Multilingual Assessment Instrument for Narratives” (edaspidi MAIN) kasutamisevõimalust eesti keeles (Argus & Kütt, 2020; Kütt, 2018; Tomson, 2019; Soodla *et al.*, 2010). Eelmainitud vahendeid on uuritud ja kasutatud nii üks- kui kakskeelsete laste puhul eelkõige vanuses 5–7 aastat (Kuuseoja, 2014; Lahtein, 2017; Piip, 2011; Pärn, 2016; Zakharova, 2015; Soosaar, 2015; Tomson, 2019; Trei, 2011; Vokka, 2018). Vähem on uuritud kooliealiste laste narratiivseid oskusi.

Kooliealisi on uurinud oma bakalaureusetöodes Terasmaa (2011), kes uuris alakõnega 1. klassi õpilaste narratiivi loome oskust; Soro (2016), kes uuris 3. klassi õpilaste suulist vahendatud tekstiloomet. Lisaks on magistriritöodes uurinud Tupits (2015) ja Tammesalu (2021) autismispektri häirega 1.–2. klassi õpilaste narratiivi loome oskusi; Aigro (2010) uuris 1. klassi õpilaste narratiivse pildiseeria mõistmist; Muts (2017) uuris eakohase arenguga 15- ja 16-aastaste õpilaste tekstiloomet ja Seene (2017) uuris koolilaste suulise narratiivi loomeoskust kahe kooliastme võrdluses toetudes Siri Reuterstrandi ja Jenny Wiki lasteraamatule „Ellis läheb hambaarsti juurde“. Mõttus ja Paulus (2021) uurisid MAIN-testiga

2. klassi õpilaste narratiivi mikrostruktuuri tasandit – antud töö on Eestis ainus, mis on uurinud narratiivi loome oskust keelepuude diagnostikas mikrostruktuuri tasandil.

Kompleksset standardiseeritud hindamisvahendit selles vanuseastmes narratiivi hindamiseks kohandatud ei ole. MAIN-test aga võimaldab hinnata üheaegselt nii narratiivi mikro- kui ka makrostruktuuri tasandit, sh loo ülesehituse mõistmist (Gagarina *et al.*, 2012).

Keelepuudega laste narratiivsed oskused

Narratiivi peetakse heaks vahendiks keelelise võimekuse hindamisel – keelepuudega laste narratiivid on võrreldes eakohase arenguga kaaslastega lühemad, vähem terviklikumad ja rohkemate grammatiliste vigadega (Auza *et al.*, 2018; Botting; 2002; Kuvać Kraljević *et al.*, 2020; Mõttus & Paulus, 2021; Xue *et al.*, 2022). Bottingi (2002) töö tulemus kinnitas varasemaid uurimusi, et AK lapsed loovad võrreldes EK lastega sisult ja vormilt lihtsamaid narratiive. Keelepuudega õpilastel esinevad nii tekstiloo kui ka -mõistmiskeskused. Neil on puudulikud teadmised ümbritsevast keskkonnast, mistõttu napib ka kõneainest. Kõneloomel tuginetakse otseselt tajutavale või ammutatakse edasiantava ütluse mõte mälust, kuna aga taju- ja mälu protsessid ei vasta keelepuudega lastel eakohasele arengule, on vajalik esitatavat materjali vastavalt laste võimekusele kohandada (Dodwell & Bavin, 2008; Duinmeijer *et al.*, 2012; Karlep, 1998, 2003; Padrik, 2016). Keelepuudega õpilastele on omane aeglasem sõnaloooskuse kujunemine, mis aga omakorda pidurdab tekstiloo ja -mõistmiskeskuste arengut (Karlep, 1998). Karlep (1999) on välja toonud, et kuna AK õpilaste lausemallide hulk on piiratud ja jõukohane on kõnelda tajutavast situatsioonist, on nende õpilaste kõnes ka mitmed baaslaused agrammatilised, sest mõtte- ja/või semantilise süntaksi tasandilt jõuab pindstruktuuri korrastamata lause plaan. Õpilaste verbalisatsioonid on elliptilised, esineb sobimatu sõnavormi kasutamist sõnaühendis, morfeemivariantide valet kasutust, eksimusi sõnade muutevormidega, eksimusi sõnatuletusega, ei kasutata sõnavaras esinevaid sõnavorme kõigis tähendustes, kasutavad minimaalselt sidesõnu (Karlep, 1999; Padrik, 1993).

Mikrostruktuuri elemendid

Mikrostruktuuri analüüsimine hõlmab endas paljusid keelelisi aspekte, näiteks sõnavara mitmekesisust, morfosüntaktilisi aspekte, diskursust ja kakskeelsuse näitajaid (nt koodivahetus ja keeleülene ülekanne) (Gagarina *et al.*, 2012). Mikrostruktuuri uurimisel keskendutakse narratiivi hindamisel produktiivsuse ja kompleksuse näitajatele (Justice *et al.*, 2006), mis on keelespetsiifilised (Gagarina *et al.*, 2012). Soodla jt (2010) leidsid oma töös, et

narratiivi mikrostruktuuri tasandi hindamiseks sobivad kõik kolm narratiivi edastamisviisi: vahendatud, vahendamata ja mudeldatud narratiiv. Mitmed uurijad on leidnud, et mikrostruktuuri tasandi analüüsimine võimaldab eristada omavahel AK ja EK laste rühmi (Auza *et al.*, 2018; Botting, 2002; Justice *et al.*, 2006; Kuuseoja, 2014; Liles *et al.*, 1995; Mõttus & Paulus, 2021; Mäesaar, 2010; Soodla, 2011; To *et al.*, 2010). Mõttuse ja Pauluse (2021) magistrیتööst selgus, et MAIN-testiga on võimalik keelepuudega õpilasi eristada mikrostruktuuri tasandil.

MAIN-testi juhend soovib mikrostruktuuri elementide analüüsimiseks hinnata produktiivsuse ja kompleksuse näitajaid. Produktiivsuse näitajate all mõistetakse testi kontekstis sõnade koguarvu eneseperandustega, sõnade koguarvu eneseperandusteta, erinevate sõnade arvu ja lausungite arvu. Kompleksuse näitajad on lausungite keskmine pikkus sõnades, kolme kõige pikema lausungi keskmine pikkus sõnades, verbipõhiste lausungite arv/suhe, alistava ja rinnastava seosega konstruktsioonide arv/suhe (Gagarina *et al.*, 2012).

Mõttus ja Paulus (2021) leidsid oma magistrیتöö tulemusel, et mikrostruktuuri produktiivsuse näitajate poolest saab kooliealisi AK lapsi eristada EK lastest sõnade koguarvu ja erinevate sõnade koguarvu poolest. Kompleksuse näitajate poolest eristab kahte rühma omavahel alistava seosega konstruktsioonide hulk, lausungite grammatiline õigsus ja lausungi keskmine pikkus sõnades. Lisaks eelnevale uurisid autorid ka loodud jutustustes esinevaid eneseperandusi, mille arvutamist MAIN-testi juhend eraldi välja ei too. Nad leidsid, et eneseperanduste juures eristab AK õpilasi EK õpilastest narratiivis esinevate täitmata pauside koguhulk ja pooleli jäetud lausungite koguarv (Mõttus & Paulus, 2021). Sarnaste tulemusteni mikrostruktuuri produktiivsuse ja kompleksuse kohta on jõutud ka varasemates uurimustes (Auza *et al.*, 2018; Botting, 2002; Tsimpli *et al.*, 2016; Xue *et al.*, 2022).

Antud töö kontekstis analüüsitakse Mõttuse ja Pauluse (2021) magistrیتöö tulemusel selgunud AK õpilasi EK õpilasi eristavaid mikrostruktuuri elemente suurema valimi peal. Produktiivsuse näitajatest hinnatakse **sõnade koguarvu** ja **erinevate sõnade koguarvu**. On leitud, et AK rühma esitatud narratiivid on lühemad ehk sisaldavad vähem sõnu ning samuti esineb nende jutustustes vähem erinevaid sõnu (Auza *et al.*, 2018; Xue *et al.*, 2022), st keelepuudega lapsed on oma leksikaalse mitmekesisuse (*lexical diversity*) poolest palju nõrgemad kui eakohase arenguga lapsed (Tsimpli *et al.*, 2016). Kompleksuse näitajatest hinnatakse jutustuses kasutatud **lausungite keskmist pikkust sõnades**, **alistava seosega konstruktsioonide arvu** ja **grammatilist õigsust** (agrammatismide arv). Uurijad nii Eestis

kui ka välismaal leidsid kooliealiste AK ja EK laste narratiivi mikrostruktuuri tasandit uurides, et AK õpilaste esitatud lausungid olid lühemad (Soodla *et al.*, 2010; Xue *et al.*, 2022). Botting (2002) on oma uurimistöö tulemusel leidnud, et alistava seosega osalauseid esineb AK laste vahendatud narratiivides vähem kui EK lastel. Vastuolulisi tulemusi alistava seosega konstruktsioonide kasutamise osas AK ja EK rühmade vahel on leidnud Tsimpli jt (2016), nende töös ei eristunud omavahel ükskeelsete EK ja AK õpilaste tulemused. Vahendatud narratiivides esineb AK lastel rohkem agrammatisme kui EK lastel (Auza *et al.*, 2018), sarnase tulemuse on Eesti lapsi hinnates saanud Soodla jt (2010). Eneseperandustest analüüsitakse narratiivis esinenud **täitmata pauside** ja **poolelijäetud lausungite** arvu. Varasemalt on leitud, et eneseperanduste kategooriast on AK lapsi EK lastest eristavateks tunnusteks narratiivis poolelijäetud lausungid (Thordardottir & Weismer, 2002) ja täitmata pausid (Navarro-Ruiz & Rallo-Fabra, 2001).

Makrostruktuuri komponendid

Narratiivi makrostruktuur hõlmab endas jutustuse üleüldist sidusust ja sisemist organiseeritust (Liles *et al.*, 1995; Stein & Glenn, 1979). Terviklik narratiiv kätkeb endas kindlat struktuuri koos alguse ja lõpuga (Kasik, 2007). Karlep (1998) on välja toonud, et terviklikku teksti iseloomustab selle sidususe, muul juhul ei ole tekst terviklik. Mõtteliselt sidusas narratiivis järgnevad mõtted arusaadavalt ja loogiliselt üksteisele ning mõte nende vahel ei katke (Karlep, 1998). Narratiivi makrostruktuuri hindamiseks on kõige levinum viis analüüsida jutugrammatika elementide esinemissagedust või esitatud episoodide kompleksust, st episoodi terviklikkust (Gagarina *et al.*, 2012; Hughes *et al.*, 1997). Selleks on kasutatud ilma tekstita pildiseeriaid või pildiraamatuid (Appose & Karuppali, 2018; Duinmeijer *et al.*, 2012; Xue *et al.*, 2022). Pildiseeriale on ülesehitatud ka MAIN-hindamisvahend, milles hinnatakse makrostruktuuri tasandi komponentidest lisaks loo ülesehitusele ja kompleksusele ka tegelaste sisemisi reaktsioone ja seisundeid (edaspidi SRS) väljendavate sõnade kasutamist ja narratiivi ülesehituse põhielementide mõistmist (Gagarina *et al.*, 2012). Eelpool nimetatud autorid ja teisedki on narratiivi makrostruktuuri analüüsinud nii vahendamata kui ka vahendatud jutustusega (Appose & Karuppali, 2018; Duinmeijer *et al.*, 2012; Kuvać Kraljević *et al.*, 2020; Xue *et al.*, 2022). Soodla jt (2010) leidsid eestikeelseid EK ja AK lapsi hinnates, et makrostruktuuri tasandi hindamiseks on parim kasutada vahendatud jutustust.

Mitmed autorid on leidnud oma töö tulemusel, et AK lastel esineb narratiivi makrostruktuuri tasandil rohkem raskusi kui EK lastel, seega on kahte rühma võimalik

eristada makrostruktuuri hindamise tulemuste põhjal (Blom & Boerma, 2016; Duinmeijer *et al.*, 2012; Hao *et al.*, 2018; Kuvać Kraljević *et al.*, 2020; Selten *et al.*, 2021; Soodla & Kikas, 2010; Teiter, 2010). Näiteks esineb AK laste loodud narratiivides vähem loo ülesehituse elemente ja narratiivid on vähem komplekssemad (Hao *et al.*, 2018; Selten *et al.*, 2021; Xue *et al.*, 2022).

Üks võimalus makrostruktuuri hinnata on MAIN-testiga. Selles testis hinnatakse järgnevaid makrostruktuuri komponente: narratiivi struktuuri elemendid ühe loo kolmes lühiepisoodis (loo alguspunkt, SRS-sõna kui algussündmus, eesmärk, katse, tulemus, SRS-sõna kui reaktsioon), narratiivi kompleksuse näitajad (katse ja tulemuste järjestuste arv, üksikute eesmärkide arv, eesmärgi ja katse/eesmärgi ja tulemuse järjestuste arv, eesmärgi-katse-tulemuste järjestuste arv), tegelaste sisemisi reaktsioone ja seisundeid tähistavad sõnad (SRS-sõnade koguarv ja erinevate SRS-sõnade arv) ning narratiivi ülesehituse põhielementide mõistmine (Gagarina *et al.*, 2012). Antud uurimistöös hinnatakse eelnevalt nimetatud aspekte, v.a mõistmist.

Narratiivi ülesehituse elemendid

Narratiivi makrostruktuuri hindamisel lähtutakse jutugrammatika mudelist. Analüüsitakse loodud narratiivi struktuuris esinevaid elemente ühe episoodi lõikes (Stein & Glenn, 1979). MAIN-testis kasutatavad narratiivid koosnevad kolmest lühiepisoodist (SRS kui algussündmus, eesmärk, katse, tulemus, SRS kui reaktsioon), kuna see annab võimaluse esitada rohkem kui ühel korral narratiivi struktuuris esinevaid elemente ning hinnata makrostruktuuri (Gagarina *et al.*, 2012).

Eestis on MAIN-testiga 4–8-aastaste EK laste narratiivi struktuuri hinnanud Andra Kütt (2018) ja leidnud, et laste jutustustes ei olnud tihti välja toodud aeg ja koht ehk loo alguspunkt. Kõige enam töid lapsed narratiivi elementidest välja katse ja eesmärgi (Kütt, 2018). Seni ei ole eesti keeles MAIN-testiga täpsemalt uuritud ega võrreldud ükskeelsete AK ja EK laste narratiivi ülesehitust. Soodla ja Kikas (2010) uurisid oma töös 6–8-aastaste AK ja EK laste narratiivide makrostruktuuri tasandit ja leidsid, et kahe rühma vahel esinevad jutugrammatika elementide kasutamisel erinevused, kuid need ei olnud statistiliselt olulised. Kõige enam töid nii AK kui ka EK lapsed oma narratiivi ülesehituses välja algussündmuse, katse ja tulemuse (Soodla & Kikas, 2010). Välismaal läbiviidud uuringutes on selgunud, et narratiivi ülesehituses esineb kahte rühma eristavaid elemente (Duinmeijer *et al.*, 2012; Kuvać Kraljević *et al.*, 2020; Reilly *et al.*, 2004; Xue *et al.*, 2022). Peamiselt esineb AK laste

jutustustes vähem narratiivi ülesehituse elemente kui EK laste narratiivides. Näiteks esitavad vahendatud jutustuses EK lapsed enam loo alguspunkti, algussündmuse, katse ja tulemuse, seevastu on parem tulemus AK lastel tegelase reaktsiooni väljatoomisel (Kuvać Kraljević *et al.*, 2020). MAIN-testiga laste narratiivi loome oskusi hinnanud Küti (2018) analüüsist selgus lisaks seos narratiivi ülesehituse koguskoori ja narratiivis kasutatud sõnade vahel. Töö tulemusel leiti, et mitmekesine sõnavara on seotud edukama narratiivi ülesehituse ehk ülesehituse eest saadud koondskooriga.

Iga terviklik jutustus algab **alguspunkti** (*setting*) väljatoomisega, mis on Steini ja Glenni (1979) järgi peategelase tutvustus ja olustiku sotsiaalne, füüsiline või ajaline kirjeldus. MAIN-testis hinnatakse loo alguspunktis aja ja/või koha nimetamist, mille eest saab vastavalt hindamisjuhendile ühe (välja on toodud ainult aeg või koht) või kaks (välja on toodud aeg ja koht) punkti (Gagarina *et al.*, 2012).

Algussündmuse (*initiating event*) peamine eesmärk on tekitada loo peategelases tundeid ja reaktsioone, mis käivitavad narratiivi sündmustiku. Algussündmuseks võib lugeda kolme erinevat aspekti: loomuliku olukorra kirjeldamist, peategelase tegutsemist või peategelase sisemiste reaktsioonide väljendamist välisele sündmusele (Stein & Glenn, 1979). MAIN-testis on võimalik saada iga episoodi alguses välja toodud algussündmuse kui peategelase sisemise reaktsiooni või seisundi eest üks punkt, kogu narratiivi peale seega kokku kolm punkti (Gagarina *et al.*, 2012).

Eesmärgi (*goal*) saavutamiseks on vaja luua sisemine plaan tegelase jõudmisest peamise eesmärgini. Selleks võib olla vaja luua väiksemaid alaeesmärke (Stein & Glenn, 1979). MAIN-testis loetakse igas episoodis eesmärgiks peategelase plaani või soovi väljendust mingisuguse tulemuse saavutamiseks, iga välja toodud eesmärgi eest on võimalik saada üks punkt, kolme episoodi peale kokku seega kolm punkti (Gagarina *et al.*, 2012).

Katse (*attempt*) puhul on peategelase sooviks saavutada oma eesmärk läbi kindla tegevuse (Stein & Glenn, 1979). Iga välja toodud katse eest antakse MAIN-testis üks punkt, kolme episoodi peale on võimalik kokku saada kolm punkti (Gagarina *et al.*, 2012).

Tulemuseni (*outcome*) jõutakse omavahel põhjuslikus seoses olnud ja katsele järgnenud sündmuste kaudu (Stein & Glenn, 1979). Igas episoodis nimetatud tulemuse eest antakse MAIN-testi hindamisjuhendi järgi üks punkt, kokku iga episoodi peale kolm punkti (Gagarina *et al.*, 2012).

Iga episoodi lõpetab tegelase sisemise seisundi kui **reaktsiooni** (*reaction*) väljendamine eesmärgistatud tulemuse osas (Stein & Glenn, 1979). MAIN-testis saab

reaktsiooni eest iga episoodi lõpus ühe punkti, kui seda on väljendatud kasutades tegelase sisemist reaktsiooni või seisundit väljendava sõnaga (Gagarina *et al.*, 2012).

Narratiivi ülesehituse kompleksuse näitajad

MAIN-testis makrostruktuuri tasandi teine hinnatav komponent on narratiivi ülesehituse kompleksus. See hõlmab endas loo ülesehituse elementide erinevate kombinatsioonide esinemissagedust kolmes episoodis kokku – hinnatakse narratiivis esinevate erinevate ülesehituse elementide jada ehk mitteterviklikke episoodide: a) katse ja tulemus järjestuste arv; b) üksikute eesmärkide arv (ilma katsete ja tulemusteta); c) eesmärgi ja katse või eesmärgi ja tulemus järjestuste arv. Ja terviklikke episoodide: d) eesmärgi, katse ja tulemus järjestuste arv (Gagarina *et al.*, 2012).

Katse ja tulemus järjestuse korral on episoodis välja toodud mõlemad – katse ja tulemus, kuid sealjuures puudub eesmärk. Hindamisvahendis antakse esitatud katse ja tulemus järjestuse eest üks punkt vastavalt igale episoodile. Juhul, kui kõigis kolmes episoodis on välja toodud ainult katse ja tulemus, antakse kokku kolm punkti – üks punkt igas episoodis esinenud katse ja tulemus järjestuse eest (Gagarina *et al.*, 2012).

Eraldi hinnatakse ka **üksikute eesmärkide** esinemist narratiivis, sel juhul on episoodis nimetamata jäetud katse ja tulemus. Iga esitatud üksiku eesmärgi (ilma katse ja tulemuseta) eest antakse üks punkt, maksimaalselt on võimalik kokku saada kolm punkti – vastavalt üks punkt igas episoodis väljatoodud üksiku eesmärgi eest (Gagarina *et al.*, 2012).

Veel esineb mittetervikliku episoodi korral narratiivis **eesmärgi ja katse või eesmärgi ja tulemus järjestus**. Sellisel juhul puudub episoodis korruga kõigi kolme ülesehituse põhielemendi (eesmärk-katse-tulemus) järjestatud esitamine, vaid episoodis on väljatoodud eesmärk ja selle lisaks kas katse või tulemus. MAIN-testis on võimalik saada kokku kolm punkti, igas episoodis vastavalt esitatud eesmärgi-katse või eesmärgi-tulemus eest (Gagarina *et al.*, 2012).

Juhul, kui episoodis on esitatud kõik kolm põhielementi (**eesmärk-katse-tulemus**), siis loetakse episood terviklikuks. MAIN-testis antakse tervikliku episoodi esitamisel üks punkt, kogu narratiivi peale on võimalik kokku saada kolm punkti ehk iga tervikliku episoodi eest üks punkt (Gagarina *et al.*, 2012).

Kütt (2018) uuris oma töös, kuidas on omavahelises seoses narratiivi ülesehituse koguskoor ja narratiivi kompleksus. Ta leidis, et narratiivi ülesehituse osas kõrgema punktisumma saanud laste narratiivid olid komplekssemad kui madalama punktisumma

saanud laste omad. Madalama narratiivi ülesehituse koguskoori saanud lapsed esitasid rohkem mitteterviklikke episoode, milles esitati eesmärk-katse või eesmärk-tulemus ning katse ja tulemuse järjestust. Terviklikke episoode, milles oli järjestatult esitatud kõik kolm põhielementi (eesmärk-katse-tulemus), esines nende laste narratiivides kõige harvem. Kokkuvõtvalt leidis Kütt (2018), et vahendamata narratiivide puhul on kompleksuse näitajad narratiivi loo ülesehituse eest madalamad tulemused saanud lastel oluliselt nõrgemad võrreldes kõrgemad tulemused saanud lastega.

Sisemisi reaktsioone ja seisundeid tähistavad sõnad

Terviklik ja sidus narratiiv sisaldab loo edasiandja tõlgendust ja mõistmist narratiivi peategelase sisemistest reaktsioonidest ja seisunditest. Narratiivid, millel on selge algus, põhiosa ja lõpp, võivad jääda vähe terviklikuks, kui neis puuduvad tegelaste tunnete väljendused (Berman & Katzenberger, 2004). MAIN-testis hinnatakse loo terviklikkust makrostruktuuris kolme lühiepisoodiga ja SRS-sõnu loetakse osana makrostruktuurist (Gagarina *et al.*, 2012). Kuna MAIN-testis loetakse mikrostruktuuri tasandil SRS-sõnad sõnavara koguarvu sisse, neid eraldi kategooriate kaupa analüüsivõimaldamata, siis eraldi analüüsitakse SRS-sõnu makrostruktuuri tasandil (Gagarina *et al.*, 2012).

Tegelaste **sisemisi reaktsioone ja seisundeid tähistavateks sõnadeks** loetakse MAIN-testi juhendi järgi tajuverbe (nt *märkama, tundma*), füüsilist olekut märkivaid verbe (nt *haiget saama, näljane*), teadvusele viitavaid sõnu (nt *elus, ärkvel*), emotsioonisõnu (nt *rõõmus, ehmunud*), mentaalseid protsesse märkivaid verbe (nt *tahtma, soovima*) ja kõnelemist tähistavaid verbe (nt *ütleva, karjuma*). Üldjuhul esineb neid kategooriaid teistes hindamisvahendites vähem ja neid nimetatakse vaimsust väljendavaks sõnavaraks (VVS), kuid MAIN-test koondab rohkem kategooriad kokku nimetades neid ühise terminiga SRS-sõnadeks (Gagarina *et al.*, 2012). Mäesaar (2010) on toonud oma magistritöös välja VVS kahes jaotuses: kognitiivset seisundit väljendavad sõnad (nt *arvama, mõtlema*) ja tundeid väljendavad sõnad (nt *vihane, hirmunud, rõõmus*).

Eesti laste narratiivides esinevaid SRS-sõnu uurinud Andra Kütt (2018) leidis, et eesti keelt kõnelevate eakohase kõnearenguga laste jutustuses esineb vähe vastavasse kategooriasse kuuluvaid sõnu. Autor uuris lisaks sõnade kasutamisele ka nende mõistmist, millega põhjendas laste madalaid tulemusi sõnade kasutamisel – lapsed ei mõistnud antud kategooria sõnavara, mistõttu ilmnesid raskused ka reprodutseerimisel ehk raskused väljendada tegelaste sisemisi reaktsioone ja seisundeid. Samast uurimusest tuli välja asjaolu, et üldiselt rikkama

sõnavaraga lapsed kasutavad võrreldes kesisema sõnavaraga lastega rohkem SRS-sõnu. Sama on varasemalt oma töös leidnud ka Soodla ja Kikas (2010) – AK laste narratiivides esines vähem vaimsust väljendavaid sõnu kui EK rühmas. Sarnaseid tulemusi on leitud ka teistes keeltes (Hao *et al.*, 2018; Tsimpli *et al.*, 2016). Lisaks on leitud, et AK laste kehvem keeleline võimekus (*linguistic abilities*) mõjutab nende vaimsust väljendava sõnavara arengut võrreldes EK lastega (Spanoudis, 2016).

Kütt (2018) uuris laste SRS-sõnade kasutamist kategooriate alusel (tajuverbid, füüsilist olekut märkivad verbid, teadvusele viitavad sõnad, emotsioonisõnad, mentaalseid protsesse märkivad verbid, kõnelemist tähistavad verbid). Selgus, et kõige enam kasutasid lapsed tajuverbe ning kõige vähem teadvusele viitavaid sõnu ja füüsilist olekut märkivaid verbe.

MAIN-hindamisvahendi kohandamine

Käesolevas töös kasutatakse õpilaste narratiivide hindamiseks MAIN-testi. Hindamisvahend on loodud üht või mitut keelt omandavate laste jutustamisoskuse hindamiseks. Algselt on materjal välja töötatud 3–10-aastaste lastega kasutamiseks, kuid autorid toovad välja, et uurimistulemustele tuginedes on võimalik seda kasutada ka noorukite ja täiskasvanutega. Materjaliga on võimalik hinnata ühes või mitmes keeles lugude mõistmise ja loome oskust nii vahendatud, vahendamata kui ka mudeldatud jutustustega. Testiga on kaasas ka taustaküsimustik kakskeelse lapse vanemale, et hinnata keelelise sisendi kvaliteeti ja kvantiteeti. Test võimaldab hinnata nii narratiivi mikro- ja makrostruktuuri kui ka teksti mõistmist (Argus & Kütt, 2020; Gagarina *et al.*, 2012).

MAIN-hindamisvahend eestikeelne versioon “Loomalood” sisaldab nelja kolmeepisoodilist lugu (“Kass”, “Koer”, “Kitsetalled”, “Linnupojad”), mis koosnevad nende juurde käivatest kuueosalistest pildiseeriast. Eesti keelde on tõlgitud kõik lood, kuid täpsemalt on kohandatud ja uurimusi läbi viidud lugudega “Koer” ja “Kitsetalled”. Käesolevas magistritöös kasutatakse pildiseeriat “Koer”, mis on samaväärselt kindlaksmääratud kognitiivse ja keelelise keerukusastmega nii makro- kui ka mikrostruktuurilt ja detailirohkuselt võrdväärne teiste lugudega (Argus & Kütt, 2020; Kütt, 2018; Gagarina *et al.*, 2012).

Testi kohandamiseks teise keelde on vajalik arvestada kindlate tingimustega. Makrostruktuuri kohandamisel ingliskeelsest versioonist on välja toodud järgmised kriteeriumid: a) säilima peavad *eesmärkide*, *katsete* ja *tulemuste* koguarv ja järjestus; b)

algussündmuse ja *reaktsioone* tähistavate SRS-sõnade koguarv; c) lausete loogiline järjestatus. Mikrostruktuuri kohandamisel kehtivad järgmised tingimused: a) ingliskeelse juhendi järgi peavad samaks jääma rinnastavate ja alistavate konstruktsioonide arv (+/- 2), tegelaste sisemisi reaktsioone ja seisundeid väljendavate sõnade ja otsekõne lausete koguarv; b) lausete koguarv võib keeliti varieeruda +/- 2 lauset, kuid peab olema kooskõlas paralleelsete lugude (nt “Koer” ja “Kass”) lausete koguarvuga; c) sõnade koguarv võib varieeruda +/- 3 sõna või rohkem vastavalt keelespetsiifikale, kuid võiks olla sarnane paralleelsetel lugudel; d) tuleks eelistada baassõnu ja -termineid keeruliste lekseemide asemel; e) tuleks vältida idioome, kuna need ei pruugi lastele tuttavad olla (Gagarina *et al.*, 2012).

MAIN-testi on 2022. aasta aprilli seisuga tõlgitud rohkem kui 80 keelde. Test on tõestanud kasulikkust nii keelepuude diagnostikas kui ka kakskeelsete laste hindamisel, mistõttu on uusi versioone lisandumas iga-aastaselt tuginedes erinevatele teadustöödele (Kuvać Kraljević *et al.*, 2020; Tsimpli *et al.*, 2016; ZAS, *s.a.*). MAIN-testi eestikeelne versioon ilmus esmakordselt 2016. aastal Reili Arguse poolt. Valminud eestikeelset testi kasutas esimesena Andra Kütt (2018). 2020. aastal seda versiooni täiendati – pakuti muudatusi tekstide sõnastustes ja sõnajärje osas. Hindamisvahendi pildid ei vajanud kultuurilisi kohandusi, sest lood, tegelased ja kontekstid olid juba sobilikud Eesti lastele (Argus & Kütt, 2020).

Töö eesmärk, hüpotees ja uurimisküsimused

Käesoleva magistr töö eesmärk on välja selgitada, kuidas võimaldab MAIN-test hinnata 2. klassis õppivate eesti keelt emakeelena kõnelevate õpilaste narratiivseid oskusi ning milliste mikrostruktuuri elementide ja makrostruktuuri komponentide alusel on võimalik eristada keelepuudega õpilasi eakohase arenguga õpilastest. Mikrostruktuuri elemendid, mida kontrollitakse suurema valimi peal, on valitud Mõttuse ja Pauluse (2021) magistr töö tulemustele toetudes. Magistr tööle on püstitatud üks hüpotees ja kolm uurimisküsimust:

Hüpotees

1. Mõttus ja Paulus (2021) töid oma magistr töös välja loetelu näitajatest, mis võimaldavad MAIN-testi kasutades eristada keelepuudega õpilasi eakohase kõnearenguga õpilastest. Töö tulemusi kontrollitakse antud töö raames suurema valimi peal. Oletame, et mikrostruktuuri elementidest eristavad keelepuudega õpilasi

eakohase kõnearenguga õpilastest sõnade koguarv, sh erinevate sõnade koguarv, alistava seosega konstruktsioonide kasutamine, grammatiline õigsus (agrammatismide arv), lausete keskmine pikkus sõnades, täitmata pauside esinemine ning poolelijäetud lausungite arv.

Uurimisküsimused

1. Millised MAIN-testi juhendis välja toodud narratiivi makrostruktuuri komponendid (loo ülesehitus, ülesehituse kompleksus ja tegelase sisemisi reaktsioone ja seisundeid tähistav sõnavara) eristavad eakohase kõnearenguga ja keelepuudega ükskeelseid õpilasi ning kuidas on nende komponentide hindamise tulemused omavahel seotud?
2. Kuidas on seotud eakohase arenguga ja keelepuudega õpilaste narratiivide mikro- ja makrostruktuuri hindamise tulemused?
3. Kas ja milliseid täpsustusi võiks käesoleva uurimuse tulemuste alusel testi eestikeelses kodeerimisjuhendis teha?

Metoodika

Valim

Uuringu valimi moodustasid 102 ükskeelset eesti keelt emakeelena kõnelevat 7–9-aastast õpilast, kes uuringu läbiviimise hetkel õppisid 2. klassis. Käesoleva töö autorid kogusid 15 keelepuudega ja 15 eakohase kõnearenguga lapse jutustust, ülejäänud 72 lapse jutustused pärinevad Möttöse ja Pauluse (2021) magistritöö jaoks kogutud andmetest. Valimi moodustamisel järgiti kahte aspekti: 1) laps õpib eestikeelses koolis ja tema emakeel on eesti keel 2) laps õpib 2. klassis. Vastavad kriteeriumid seati õpilaste tekstiloome oskuste ühtlasema taseme saavutamiseks – õpilaste vead ei ole tingitud vähesest eesti keele valdamisest ja 2. klassiks on õpetuse tase võrreldes 1. klassiga ühtlustunud. Uuringu valimi koostamiseks kasutati nii sihipärast kui ka mugavusvalimit. Töö autorid kaasasid uuringusse õpilasi Rakvere, Tartu ja Tallinna koolidest, vastavalt uuringu läbiviijate elu- ja töökohtadele. Varasemad andmed, mis pärinevad Möttöse ja Pauluse (2021) magistritööst, koguti Rapla ja Viljandi koolide õpilastelt.

Valim koosnes kahest õpilaste rühmast, millest eakohase kõnearenguga õpilased (EK) moodustasid kontrollrühma (50). Eakohase kõnearenguga õpilased ei olnud varem ega uuringu ajal vajanud logopeedilist ega eripedagoogilist sekkumist. Teise uuritava rühma ehk katserühma moodustasid keelepuudega õpilased (AK) (52), kes said uuringu läbiviimise ajal logopeedilist tuge (logopeediline õpiabi, logopeedi individuaaltund) kirjaliku kõne, tekstiloome ja -mõistmise arendamiseks. Eksperthinnangu õpilase keelepuude esinemise kohta andis vastava asutuse logopeed. Õpilaste rühmade moodustamisel ei peetud oluliseks jälgida soolist jaotuvust, vaid vanuselist kattuvust (vt tabel 1), kuna keelepuuet esineb poistel sagedamini kui tüdrukutel (Paul, 1991; Stevenson & Richman, 1976; Zubrick *et al.*, 2007) ning eakohase arenguga tüdrukute keelelised oskused ei erine teadaolevalt poiste omadest. Seega oli poiste osakaal AK õpilaste rühmas märgatavalt suurem. Kaks rühma ei erinenud teineteisest vanuse poolest (EK M=8;7 ja AK M=8;8).

Tabel 1. Uuringus osalenud rühmade vanuseline ja sooline jaotuvus (N=102)

Õpilaste rühm	N	Poiss/tüdruk	Keskmine vanus*	Vanusevahemik	SD**
EK	50	23/27	8;7	8;0-9;3	3,6
AK	52	33/19	8;8	7;11-9;11	5,2

Märkused. * – vanused märgitud vastavalt: aasta; kuu; ** – standardhälve esitatud kuudes

Kõikidelt uuringusse kaasatud õpilaste vanematelt küsiti kirjalik nõusolek lapse uuringus osalemiseks. Suuline nõusolek uuringus osalemiseks küsiti hindamise eel ka õpilastelt.

Andmekogumine

Narratiivide loome uurimiseks kasutati MAIN-testi eestikeelset versiooni “Loomalood” (Argus & Kütt, 2020). Testi kasutamiseks on logopeedia kaasprofessor Marika Padrikul ZAS MAIN-i poolt 20.10.2019. aastal välja antud litsents, mis lubab antud vahendit kasutada uurimistöö eesmärgil. Käesolevas töös uuriti vahendatud narratiivi kolmeepisoodilise looga “Koer” (vt lisa 1), mida illustreerib kuueosaline pildiseeria (vt lisa 2). Pildiseeria juurde kuulub näidisjutt, mida esitati vastavalt juhendile (vt lisa 3).

Õpilaste narratiivide makrostruktuuri hindamisel lähtuti 2020. aastal uuendatud ja täiendatud MAIN-testi eestikeelsest versioonist (Argus & Kütt, 2020). Kogu valimi ulatuses hinnati jutustuste (102) makrostruktuuri eestikeelses juhendis esitatud punktitableti põhjal (vt lisa 4). Makrostruktuuris hinnati jutustuse ülesehitust, kompleksust ja tegelaste sisemisi reaktsioone ja seisundeid tähistavate sõnade hulka. 30 lapse narratiivi mikrostruktuuri hindamisel lähtuti Möttuse ja Pauluse (2021) magistritöö tulemusel selgunud mikrostruktuuri elementidest (produktiivsuse näitajatest sõnade koguarv, kompleksuse näitajatest alistava seosega lausekonstruktsioonid ja grammatiline õigsus ning eneseperandustest täitmata pauside esinemine), mis eristavad keelepuudega lapsi eakohase kõnearenguga lastest. Ülejäänud transkriptsioonid valimisse kuuluvate laste (72) jutustust saadi analüüsimiseks ja kodeerimiseks Möttuse ja Pauluse käest.

Uuring viidi läbi mõlema töö autori poolt ajavahemikus 2021. aasta detsember kuni 2022. aasta märts. Valimi moodustamiseks võeti ühendust kooli kontaktisikutega, kes edastasid info logopeedidele ja nemad pöördusid omakorda lastevanemate poole, et edastada nõusolekulehed. Andmete kogumiseks kohtusid uurijad lastega üksikhaaval kooli keskkonnas ühel korral. Infot lapse vahendatud jutustuse kohta koguti helisalvestise teel, milleks kasutati diktofoni. Laps ja uurija viibisid uuringu ajal ruumis kahekesi. Enne testimise alustamist oli uurija ette valmistanud pildiseeria “Koer” (vt lisa 2). Jutustamise lõppemisel pani uurija diktofoni kinni ja juhatas lapse ruumist välja. Uuring kestis orienteeruvalt 20 minutit.

Kogutud andmetest kasutati laste jutustusi, vanust ning sugu. Magistritöös kasutatavaid andmeid ei seostatud lapse nime ega kooliga. Uuringu käigus kogutud

isikuandmetele oli ligipäas ainult käesoleva töö autoritel. Helifailid hoiti kodeerimisandmetest eraldatuna ning andmeid säilitati koodiga kindlustatud arvutis.

Andmeanalüüs

Kogutud helisalvestised transkribeeriti ja analüüsiti arvutiprogrammis CLAN (*Computerized Language ANalysis*) (MacWhinney, 2000). Helifailide transkribeerimisel võeti aluseks Mõttuse ja Pauluse (2021) magistritöö raames loodud eestikeelne transkribeerimise juhend, milles tehti antud töö jaoks vajalikud kohandused (vt lisa 5). Hindajatevaheline usaldusväarsus arvutati käsitsi mikro- ja makrostruktuuri tasandil kahe hindaja poolt kokku 50% ulatuses (vt lk 33–34). Kontrollimise käigus ühise arutelu tulemusel tehti ettepanekuid makrostruktuuri hindamisjuhendi täiendamiseks (vt lisa 4). Samuti tehti ettepanekud loo sõnastuse osas (vt lisa 1).

CLAN-programmiga analüüsiti narratiivi mikrostruktuuri elementidest sõnade koguarvu ja erinevate sõnade koguarvu. Alistava seosega konstruktsioonide arv, poolelijäetud lausungite arv, grammatiline õigsus ja eneseparandustest täitmata pauside arv arvutati käsitsi ning saadud tulemused lisati MS Exceli tabelisse.

Transkribeeritud jutustuste makrostruktuuri analüüsiti MAIN-hindamisvahendi eestikeelses juhendis esitatud punktitablei põhjal (vt lisa 4). Saadud andmed kanti MS Exceli tabelisse, millega arvutati õpilaste sooline jaotuvus, keskmine vanus, vanusevahemik ning standardhälbed.

Põhjalikumaks andmetöötluseks kasutati andmetöötlusprogrammi IBM SPSS Statistics (2019; versioon 26.0.0.0). Tegemist on kvantitatiivse uuringuga. Andmete normaaljaotusele vastavuse väljaselgitamiseks leiti järsakus- ja asümmeetriakordaja väärtused ja standardvead. Rühmadevaheliste erinevuste kontrollimiseks kasutati sõltumatute valimite t-testi mitteparameetrilist analoogi Mann-Whitney U-testi, kuna andmed olid mitteparameetrilised ning ei vastanud normaaljaotusele. Mõlema rühma (EK ja AK) puhul arvutati eraldi välja mikrostruktuuri elementide ja makrostruktuuri komponentide mediaanväärtused, testi statistik U ja olulisuse nivoo p . Statistiliselt oluliseks loeti väärtusi $p < 0,05$. Saadud statistiliste näitajate põhjal analüüsiti kahe rühma sõltuvate muutujate vahelist sarnasust ja erinevust. Samuti kasutati kirjeldavat statistikat (nt keskmised, standardhälve, jt andmed). Erinevate seoste leidmiseks kasutati Spearmani astakorrelatsioonikordajat (Spearmani roo, ρ), mille täpsemad väärtused on välja toodud lisa 6.

Tulemused

Käesolevas magistritöös võrreldi 50 eakohase kõnearenguga (EK) ja 52 keelepuudega (AK) õpilase loodud vahendatud narratiivide mikrostruktuuri elemente ja makrostruktuuri komponente. Kokku analüüsiti 102 lapse narratiive MAIN-hindamisvahendi järgi. Narratiivide mikrostruktuuri elemente analüüsiti Mõttuse ja Pauluse (2021) magistritöö tulemustest lähtuvalt kolmes suuremas kategoorias, mis eristavad EK ja AK rühmi mikrostruktuuri tasandil: produktiivsuse näitajad (sõnade koguarv, erinevate sõnade koguarv), kompleksuse näitajad (lausungite keskmine pikkus sõnades, alistava seosega konstruktsioonide arv ja grammatiline õigsus ehk agrammatismide arv), eneseperandused (täitmata pausid ja poolelijäetud lausungid). Narratiivide makrostruktuuri komponente analüüsiti kolmes suuremas kategoorias: loo ülesehituse elemendid (alguspunkt, SRS kui algussündmus, eesmärk, katse, tulemus, SRS kui reaktsioon), loo ülesehituse kompleksuse näitajad (katse ja tulemuse järjestuste arv, üksikute eesmärkide arv (ilma katsete ja tulemusteta), eesmärgi ja katse või eesmärgi ja tulemuse järjestuste arv, eesmärgi-katse-tulemuse järjestuste arv) ja tegelase sisemisi reaktsioone ja seisundeid (SRS) tähistavad sõnad (tajuverbid, füüsilist olekut märkivad verbid, teadvusele viitavad sõnad, emotsioonisõnad, mentaalseid protsesse märkivad verbid ja kõnelemist tähistavad verbid).

Mikrostruktuuri elemendid

Mikrostruktuuri elementidest analüüsiti produktiivsuse näitajaid (sõnade koguarv, erinevate sõnade koguarv), kompleksuse näitajaid (lausungite keskmine pikkus sõnades, alistava seosega konstruktsioonide arv ja grammatiline õigsus ehk agrammatismid) ja eneseperandusi (täitmata pausid ja poolelijäetud lausungid) (vt tabel 2).

Produktiivsuse näitajate analüüsimisel selgus, et AK ja EK õpilaste narratiivid erinesid üksteisest statistiliselt oluliselt sõnade koguarvu ja erinevate sõnade koguarvu poolest ($p < 0,01$). AK õpilaste loodud narratiivid sisaldasid keskmiselt 91 sõna ($M=90,75$) ja EK õpilaste narratiivid 113 sõna ($M=112,58$). Samasugune tendents esines AK ja EK õpilaste narratiivides erinevate sõnade kasutamisel (AK $M=53,06$; EK $M=65,24$).

Tabel 2. Erinevused EK ja AK õpilaste rühmade mikrostruktuuri elementide vahel

		Õpilaste rühm									
Mikrostruktuuri elementid		EK				AK				U	p
		M	SD	Min	Max	M	SD	Min	Max	väärtus	
Produktiivsuse näitajad	Sõnade koguarv	112,58	30,47	69	199	90,75	23,83	31	142	815,00	0,001
	Erinevate sõnade koguarv	65,24	15,64	37	98	53,06	11,59	25	73	748,00	0,000
Kompleksuse näitajad	Lausungite keskmine pikkus	7,01	1,24	5,00	10,15	6,13	1,23	3,75	9,92	759,50	0,000
	Alistava seosega konstruktsioonid	4,28	2,52	0	11	2,69	1,58	0	6	827,00	0,001
	Grammatiline õigsus	0,56	0,86	0	3	3,37	2,25	0	9	238,50	0,000
Eneseparandused	Täitmata pauside arv	0,82	1,60	0	10	1,71	2,24	0	10	924,50	0,007
	Poolelijäetud lausungite arv	0,14	0,41	0	2	0,56	0,80	0	3	922,50	0,001

Märkused. Siin ja edaspidi: M – keskmine; SD – standardhälve; Min – miinimum; Max – maksimum;

U väärtus – Mann-Whitney U-testi tulemus; p – olulisuse nivoo

Teiseks analüüsiti AK ja EK õpilaste narratiivides komplekssuse näitajaid (lausungite keskmine pikkus sõnades, alistava seosega konstruktsioonide arv ja grammatiline õigsus ehk agrammatismide arv). Kõigi kompleksuse näitajate osas olid erinevused kahe rühma vahel statistiliselt olulised ($p < 0,01$). Tabelis 2 välja toodud kahe õpilaste rühma kompleksuse näitajate analüüsimisel selgus, et AK õpilaste loodud narratiivides esinenud laused olid võrreldes EK õpilastega lühemad (AK $M=6,13$; EK $M=7,01$). Lisaks kasutasid AK õpilased vähem alistava seosega konstruktsioone (AK $M=2,69$; EK $M=4,28$) ning nende jutustuses esines enam agrammatisme (AK $M=3,37$; EK $M=0,56$). Sealjuures esines AK rühmas üks narratiiv ilma ühegi agrammatismita ning EK rühmas üks narratiiv, milles ei esinenud ühtegi alistava seosega konstruktsiooni.

Eneseparanduste näitajatest analüüsiti täitmata pauside arvu ja poolelijäetud lausungite esinemissagedust. Mõlema analüüsitud näitaja osas erinesid AK ja EK rühmad teineteisest statistiliselt oluliselt ($p < 0,01$). Täitmata pause esines AK rühmas rohkem kui EK rühma õpilastel (AK $M=1,71$; EK $M=0,82$), samuti ka poolelijäetud lausungeid (AK $M=0,56$; EK $M=0,14$).

Makrostruktuuri komponendid

Makrostruktuuri komponentidest analüüsiti loo ülesehitust, ülesehituse kompleksust ja tegelase sisemisi reaktsioone ja seisundeid tähistavat sõnavara. Loo ülesehituse elementidest analüüsiti AK ja EK õpilaste jutustustes kolme episoodi lõikes alguspunkti, SRS kui algussündmust, eesmärki, katset, tulemust ja SRS kui reaktsiooni (vt tabel 3).

Selgus, et EK õpilased töid jutustamisel sagedamini välja loo alguspunkti kui AK õpilased ($p < 0,05$; EK $M=0,96$; AK $M=0,58$). Esimeses episoodis esines statistiliselt oluline erinevus AK ja EK õpilaste rühmade vahel eesmärgi väljatoomises ($p < 0,05$; AK $M=0,40$; EK $M=0,62$). Kummalgi rühmal ei esinenud esimese episoodi lõikes ülejäänud loo ülesehituse elementides statistiliselt olulisi erinevusi. Sellegipoolest olid tulemused kahte rühma eristavad episoodi koondskoori poolest ($p < 0,05$; AK $M=3,02$; EK $M=3,40$).

Teises ja kolmandas episoodis esitatud üksikud loo ülesehituse elemendid statistiliselt olulisi erinevusi AK ja EK rühma vahel ei andnud. Küll aga osutusid statistiliselt eristavaks teise ($p < 0,05$; AK $M=2,54$; EK $M=3,04$) ja kolmanda episoodi koondskoor ($p < 0,01$; AK $M=2,79$; EK $M=3,30$). Analüüsi tulemusel selgus, et AK ja EK õpilaste rühmad erinesid statistiliselt oluliselt kolme episoodi koondskoori ehk loo ülesehituse punktide summa poolest ($p < 0,01$; AK $M=8,92$; EK $M=10,68$).

Tabel 3. Erinevused EK ja AK õpilaste rühmade loo ülesehituse elementide vahel

Loo ülesehitus		Õpilaste rühm								U väärtus	p
		EK				AK					
		M	SD	Min	Max	M	SD	Min	Max		
	Alguspunkt	0,96	0,78	0	2	0,58	0,61	0	2	953,00	0,012
1. episood	SRS kui algussündmus	0,70	0,46	0	1	0,63	0,49	0	1	1215,00	0,486
	Eesmärk	0,62	0,49	0	1	0,40	0,50	0	1	1019,00	0,030
	Katse	0,76	0,43	0	1	0,65	0,48	0	1	1162,00	0,242
	Tulemus	0,98	0,14	0	1	0,94	0,24	0	1	1251,00	0,329
	SRS kui reaktsioon	0,34	0,48	0	1	0,38	0,49	0	1	1242,00	0,641
	Episood kokku	3,40	0,90	1	5	3,02	0,87	1	5	1003,00	0,035
2. episood	SRS kui algussündmus	0,80	0,40	0	1	0,63	0,49	0	1	1085,00	0,065
	Eesmärk	0,26	0,44	0	1	0,25	0,44	0	1	1287,00	0,908
	Katse	0,70	0,46	0	1	0,63	0,49	0	1	1215,00	0,486
	Tulemus	0,88	0,33	0	1	0,77	0,43	0	1	1156,00	0,144
	SRS kui reaktsioon	0,40	0,50	0	1	0,25	0,44	0	1	1105,00	0,107
	Episood kokku	3,04	0,95	1	5	2,54	1,11	0	4	1000,50	0,036
3. episood	SRS kui algussündmus	0,68	0,47	0	1	0,56	0,50	0	1	1141,00	0,206
	Eesmärk	0,62	0,49	0	1	0,48	0,51	0	1	1119,00	0,160
	Katse	0,66	0,48	0	1	0,52	0,51	0	1	1117,00	0,151
	Tulemus	0,90	0,30	0	1	0,92	0,27	0	1	1270,00	0,683
	SRS kui reaktsioon	0,44	0,50	0	1	0,31	0,47	0	1	1128,00	0,169
	Episood kokku	3,30	0,95	1	5	2,79	0,96	1	5	907,50	0,006
Loo ülesehitus kokku		10,68	2,08	5	15	8,92	2,18	2	13	731,00	0,000

Lisaks üksikutele elementidele analüüsiti narratiivide ülesehitust veel erinevate episoodide sama kategooria elementide summade kaupa (nt kõigi kolme episoodi eesmärkide summa) (vt tabel 4). Sellisel juhul ilmnes statistiliselt oluline erinevus eesmärgi välja toomise osas ($p < 0,05$; EK $M=1,50$; AK $M=1,13$). Algussündmuse väljatoomisel ei olnud erinevus rangelt võttes statistiliselt oluline ($p=0,051$), kuid suurema valimi puhul võib see erinevus oluliseks osutada.

Tabel 4. Erinevused EK ja AK õpilaste rühmade makrostruktuuri üksikute ülesehituse elementide summade vahel

Üksikud ülesehituse elemendid kokku	Õpilaste rühm								U väärtus	p
	EK				AK					
	M	SD	Min	Max	M	SD	Min	Max		
SRS kui algussündmused	2,18	0,83	0	3	1,83	0,94	0	3	1023,50	0,051
Eesmärgid	1,50	0,76	0	3	1,13	0,93	0	3	977,50	0,022
Katsed	2,12	0,87	0	3	1,81	0,84	0	3	1046,00	0,072
Tulemused	2,76	0,52	1	3	2,63	0,56	1	3	1142,00	0,169
SRS kui reaktsioonid	1,18	1,02	0	3	0,94	0,96	0	3	1128,50	0,227

Loo ülesehituse kompleksusest hinnati katse ja tulemise järjestuste arvu; üksikute eesmärkide arvu (ilma katsete ja tulemusteta); eesmärgi ja katse või eesmärgi ja tulemise järjestuste arvu; eesmärgi-katse-tulemise järjestuste arvu (vt tabel 5). Selgus, et statistiliselt oluline erinevus kajastub õpilaste rühmade vahel eesmärgi-katse-tulemise järjestuste arvus ($p < 0,05$; AK $M=0,50$; EK $M=0,86$) ehk EK õpilaste loodud narratiivid olid komplekssemad ehk terviklikumad.

Tabel 5. Erinevused EK ja AK õpilaste rühmade makrostruktuuri ülesehituse kompleksuse näitajate vahel

Ülesehituse kompleksus	Õpilaste rühm								U väärtus	p
	EK				AK					
	M	SD	Min	Max	M	SD	Min	Max		
Katse ja tulemise järjestuste arv	1,10	0,81	0	3	1,12	0,78	0	3	1285,50	0,917
Üksikute eesmärkide arv	0,04	0,20	0	1	0,00	0,00	0	0	1248,00	0,147
Eesmärgi ja katse/eesmärgi ja tulemise järjestuste arv	0,60	0,73	0	2	0,60	0,82	0	3	1262,50	0,778
Eesmärgi-katse- tulemise järjestuste arv	0,86	0,76	0	3	0,50	0,67	0	2	952,50	0,011

AK õpilaste esitatud narratiivid olid peamiselt mitteterviklikud. Kõige enam oli AK õpilaste esitatud narratiivides välja toodud katse ja tulemise järjestus ($M=1,12$), seejärel eesmärgi-katse või eesmärgi-tulemise järjestust ($M=0,60$). Vastaval rühmal ei esinenud

ühtegi narratiivi, milles oleks olnud esitatud ainult üksiku eesmärgiga episood ($M=0$).

Mitteterviklike episoodide osas olid EK rühmal sarnased tulemused AK rühmaga. Kõige enam esitati katse ja tulemuse järjestust ($M=1,10$), võrdselt AK rühmaga eesmärk-katse või eesmärk-tulemus järjestust ($M=0,60$) ning EK rühmas esines ainult üks narratiiv, milles oli episoodis esitatud üksik eesmärk ilma katse ja tulemuseta ($M=0,04$).

Makrostruktuuris analüüsiti lisaks tegelaste sisemisi reaktsioone ja seisundeid märkivate sõnade koguarvu ja erinevate SRS-sõnade arvu. MAIN-hindamisvahend võimaldab eristada SRS-sõnade kategooriaid, kuid ei näe ette neid eraldi analüüsida. Antud magistritöös vaadeldi kõiki SRS-sõnu ka kategooriate kaupa eraldi, kuna varasemates töödes ei ole nende osas kahte rühma omavahel võrreldud (vt tabel 6).

SRS-sõnade koguarvult ja erinevate SRS-sõnade koguarvult erinesid AK õpilaste narratiivid EK õpilaste narratiividest ning erinevus oli statistiliselt oluline (mõlemal juhul $p<0,01$). AK õpilaste narratiivid sisaldasid keskmiselt 6 SRS-sõna ($M=5,56$) ning EK õpilaste narratiivid 7 SRS-sõna ($M=7,08$). Erinevaid SRS-sõnu sisaldasid AK narratiivid keskmiselt 4 ($M=3,88$) ja EK rühmal oli erinevaid SRS-sõnu keskmiselt 5 ($M=5,04$).

Tabel 6. Erinevused EK ja AK õpilaste rühmade makrostruktuuri SRS-sõnade vahel

SRS-sõnad	Õpilaste rühm									
	EK				AK				U	p
	M	SD	Min	Max	M	SD	Min	Max	väärtus	
Tajuverbid	2,22	1,31	0	6	1,90	1,39	0	5	1089,00	0,146
Füüsilist olekut märkivad verbid	0,52	0,84	0	4	0,35	0,59	0	2	1176,50	0,318
Teadvusele viitavad sõnad	0,00	0,00	0	0	0,00	0,00	0	0	1300,00	1,000
Emotsioonisõnad	2,14	1,26	0	5	1,50	1,13	0	4	933,50	0,011
Mentaalseid protsesse märkivad verbid	2,10	1,31	0	6	1,60	1,43	0	7	991,00	0,033
Kõnelemist tähistavad verbid	0,10	0,30	0	1	0,25	0,56	0	2	1172,50	0,165
SRS-sõnad kokku	7,08	2,57	2	14	5,56	2,36	1	11	876,00	0,004
Erinevate SRS-sõnade arv	5,04	1,76	2	9	3,88	1,49	1	7	812,50	0,001

Analüüsides SRS-sõnu eraldi kategooriate kaupa, selgus AK ja EK rühmade vahel statistiliselt oluline erinevus emotsioonisõnade ($p<0,05$; AK $M=1,50$; EK $M=2,14$) ja mentaalseid protsesse märkivate verbide kasutamisel ($p<0,05$; AK $M=1,60$; EK $M=2,10$). EK õpilaste narratiivid sisaldasid AK õpilaste narratiividest rohkem ka tajuverbe (EK $M=2,22$;

AK $M=1,39$) ja füüsilist olekut märkivaid verbe (EK $M=0,52$; AK $M=0,35$), kuid erinevus ei olnud statistiliselt oluline. Kõnelemist tähistavate verbide keskmine esinemissagedus oli AK õpilaste narratiivides suurem kui EK õpilastel (AK $M=0,56$; EK $M=0,10$), kuid ka see erinevus ei olnud statistiliselt oluline. Teadvusele viitavaid sõnu ei kasutanud kummaski rühmas mitte ükski õpilane.

Tabel 7 annab ülevaate makrostruktuuri komponentide omavahelistest seostest AK ja EK õpilaste rühmas. Tugev positiivne seos avaldus nii AK kui ka EK õpilaste narratiivides kasutatud SRS-sõnade koguarvu ja erinevate SRS-sõnade koguarvu vahel (AK $\rho=0,87$; $p<0,01$ ja EK $\rho=0,79$; $p<0,01$). Seega mida suurem oli narratiivis kasutatud SRS-sõnade koguarv, seda suurem oli ka erinevate SRS-sõnade kasutussagedus.

Mõõdukas positiivne seos avaldus AK ja EK õpilaste rühmas loo ülesehituse koguskoori ja SRS-sõnade koguarvu vahel (AK $\rho=0,60$ ja EK $\rho=0,63$; $p<0,01$) ning AK õpilaste rühmas loo ülesehituse koguskoori ja erinevate SRS-sõnade koguarvu vahel (AK $\rho=0,64$; $p<0,01$). Vastav seos EK õpilaste rühmas oli nõrk positiivne, kuid statistiliselt oluline (EK $\rho=0,50$; $p<0,01$). Seega, mida kõrgema tulemuse said õpilased loo ülesehituse eest, seda suurem oli narratiivis kasutatud SRS-sõnade koguarv, sh erinevate SRS-sõnade koguarv.

Nii AK kui ka EK rühmas avaldus nõrk negatiivne seos SRS-sõnade koguarvu ning katse ja tulemuste järjestuste arvu vahel. Vastavad korrelatsioonikordajad olid EK rühmas $\rho=-0,33$ ($p<0,05$) ja AK rühmas $\rho=-0,38$ ($p<0,01$). Samasugune seos esines AK rühmas ka erinevate SRS-sõnade ja katse ja tulemuste järjestuste arvu vahel ($\rho=-0,36$; $p<0,01$). Seega mida rohkem oli õpilaste esitatud narratiivides välja toodud katse ja tulemuse järjestusi, seda vähem oli narratiivis esitatud SRS-sõnu. Sarnane seos avaldus AK rühmas erinevate SRS-sõnade kasutamise ning katse ja tulemuste väljatoomise vahel. Oluline on seejuures teadmine, et katsete ja tulemuste järjestuste arv moodustab vähem komplekssema jutustuse kui eesmärgi-katse-tulemuse järjestuste arvuga jutustus, st kui jutustus on vähem kompleksne, kasutatakse ka vähem SRS-sõnu.

Nõrk positiivne seos avaldus AK ja EK õpilaste rühmade väljatoodud eesmärgi ja katse või eesmärgi ja tulemuse järjestuste arvu ja SRS-sõnade koguarvu vahel (AK $\rho=0,43$; $p<0,01$ ja EK $\rho=0,31$; $p<0,05$). Samuti esines nõrk positiivne seos AK rühmas erinevate SRS-sõnade ja eesmärgi ja katse või eesmärgi ja tulemuse järjestuste arv vahel ($\rho=0,41$; $p<0,01$). Seega mida rohkem EK ja AK rühmade õpilased tõid välja eesmärgi ja katse või eesmärgi ja tulemuse, seda enam kasutasid nad oma narratiivides SRS-sõnu. Samuti, mida rohkem tõid AK õpilased välja eesmärgi ja katse või eesmärgi ja tulemuse, seda enam kasutasid nad oma narratiivides erinevaid SRS-sõnu. Vastavat seost EK rühmas ei esinenud.

Tulemustest selgus, et AK rühmal esineb nõrk positiivne ja EK rühmal mõõdukas positiivne seos loo ülesehituse koguskoori ja eesmärgi-katse-tulemuse järjestuste arvu vahel (AK $\rho=0,38$; $p<0,01$ ja EK $\rho=0,59$; $p<0,01$). Järelikult mida kõrgem oli AK ja EK õpilaste koondskoor loo ülesehituses, seda komplekssemad olid õpilaste loodud narratiivid ehk sisaldasid eesmärgi, katse ja tulemuse järjestust.

Tabel 7. Makrostruktuuri komponentide vahelised seosed EK ja AK rühmas

Makrostruktuuri komponendid	Makrostruktuuri komponendid					
	Loo ülesehitus kokku		SRS-sõnad kokku		Erinevad SRS-sõnad	
	EK	AK	EK	AK	EK	AK
Loo ülesehitus kokku			0,63**	0,60**	0,50**	0,64**
Katse ja tulemuste järjestuste arv	-0,14	-0,17	-0,33*	-0,38**	-0,15	-0,36**
Üksikute eesmärkide arv	-0,17	-	0,09	-	-0,01	-
Eesmärgi ja katse/eesmärgi ja tulemuse järjestuste arv	-0,05	0,27	0,31*	0,43**	0,20	0,41**
Eesmärgi-katse-tulemuse järjestuste arv	0,59**	0,38**	0,27	0,18	0,18	0,18
SRS-sõnad kokku					0,79**	0,87**
Erinevad SRS-sõnad			0,79**	0,87**		

*Märkused. Siin ja edaspidi: * – olulisuse nivoo $p<0,05$; ** – olulisuse nivoo $p<0,01$; ¹ – loo ülesehituse kompleksuse näitajad*

Mikrostruktuuri elementide ja makrostruktuuri komponentide vahelised seosed

Käesolevas magistritöös uuriti lisaks mikro- ja makrostruktuurile ka mikrostruktuuri elementide ja makrostruktuuri komponentide seoseid. Seostest analüüsiti esmalt mikrostruktuuri kompleksuse näitajate ja makrostruktuuri komponentide vahelisi seoseid (vt tabel 8). Mõõdukas positiivne seos avaldus EK õpilaste narratiivis nii alistava seosega lausekonstruktsioonide ja SRS-sõnade koguarvu (EK $\rho=0,58$; $p<0,01$) kui ka erinevate SRS-sõnade vahel (EK $\rho=0,62$; $p<0,01$). Seega, mida rohkem esines EK õpilaste narratiivides alistava seosega lausekonstruktsioone, seda suurem oli narratiivis kasutatud SRS-sõnade koguarv ja erinevate SRS-sõnade arv. Samuti esines EK õpilaste rühmas nõrk positiivne seos alistava seosega konstruktsioonide ja loo ülesehituse kogusumma vahel ($\rho=0,39$; $p<0,05$). Mida kõrgem punktiskoor saadi loo ülesehituse eest (ehk mida terviklikum oli loo ülesehitus), seda rohkem esines narratiivis alistava seosega lausekonstruktsioone.

Sarnane tulemus ilmnes ka AK õpilaste narratiivides. Esines mõõdukas positiivne seos mikrostruktuuri komplekskuse näitajatest alistava seosega lausekonstruktsioonide ja loo ülesehituse, SRS-sõnade koguarvu ja erinevate SRS-sõnade arvu vahel. Vastavad korrelatsioonikordajad AK rühmas olid kõigi kolme seose puhul $\rho=0,46$ ($p<0,01$), $\rho=0,47$ ($p<0,01$) ja $\rho=0,50$ ($p<0,05$). Antud tulemus näitab, et mida suurem oli AK õpilaste narratiivides alistava seosega konstruktsioonide arv, seda suurem oli ka kasutatavate SRS-sõnade koguarv ja erinevate SRS-sõnade koguarv ning seda terviklikuma ülesehitusega oli loodud narratiiv.

AK õpilaste rühmal esinesid nõrgad positiivsed seosed grammatilise õigsuse ja SRS-sõnade koguarvu ($\rho=0,31$; $p<0,05$) ning erinevate SRS-sõnade koguarvu ($\rho=0,30$; $p<0,05$) vahel. Seega, mida rohkem agrammatisme AK õpilaste narratiivides esines, seda suurem oli SRS-sõnade koguarv ja erinevate SRS-sõnade arv. EK õpilaste rühmas puudus statistiliselt oluline seos grammatilise õigsuse ja makrostruktuuri komponentide vahel.

Makrostruktuuri komplekskuse näitajate ja mikrostruktuuri komplekskuse näitajate vahel puudus statistiliselt oluline seos nii EK kui ka AK õpilaste narratiivides.

Tabel 8. Mikrostruktuuri komplekskuse ja makrostruktuuri komponentide vahelised seosed EK ja AK rühmas

		Mikrostruktuuri komplekskuse näitajad					
		Lausungite keskmine pikkus		Alistava seosega lausekonstruktsioonid		Grammatiline õigsus	
Makrostruktuuri komponendid		EK	AK	EK	AK	EK	AK
Komplekskus¹	Loo ülesehitus kokku	0,19	0,22	0,39*	0,46**	0,18	-0,04
	Katse ja tulemuse järjestuste arv	0,04	-0,09	0,20	-0,05	-0,04	0,21
	Üksikute eesmärkide arv	-0,01	-	-0,18	-	-0,16	-
	Eesmärgi ja katse/eesmärgi ja tulemuse järjestuste arv	0,23	0,03	0,10	0,15	0,06	-0,09
	Eesmärgi-katse-tulemuse järjestuste arv	-0,06	-0,06	0,01	-0,13	0,00	-0,17
	SRS-sõnad kokku	0,32*	0,03	0,58**	0,47**	0,14	0,31*
Erinevad SRS-sõnad	0,25	0,08	0,62**	0,50*	-0,70	0,30*	

Lisaks uuriti mikrostruktuuri produktiivsuse näitajate ja makrostruktuuri komponentide vahelisi seoseid (vt tabel 9). Mõõdukas positiivne seos avaldus EK õpilaste narratiivis nii sõnade koguarvu ja loo ülesehituse ($\rho=0,63$; $p<0,01$), SRS-sõnade ($\rho=0,59$; $p<0,01$) kui ka erinevate SRS-sõnade vahel ($\rho=0,53$; $p<0,01$). Sarnane tulemus avaldus EK

õpilaste rühmas nii erinevate sõnade koguarvu ja SRS-sõnade koguarvu vahel ($\rho=0,60$; $p<0,01$) kui ka erinevate SRS-sõnade koguarvu vahel ($\rho=0,63$; $p<0,01$). AK õpilaste rühmas avaldus sarnane tendents. Mõõdukas positiivne seos avaldus AK õpilaste narratiivis sõnade koguarvu ja erinevate SRS-sõnade vahel ($\rho=0,51$; $p<0,01$) ning erinevate sõnade koguarvu ja erinevate SRS-sõnade vahel (AK $\rho=0,55$; $p<0,01$). Nõrk positiivne seos avaldus mikrostruktuuri produktiivsuse näitajate (sõnade koguarv ja erinevate sõnade koguarv) ning SRS-sõnade koguarvu vahel ($\rho=0,44-0,46$; $p<0,01$). Seega, mida suurem oli EK ja AK õpilaste rühmade poolt kasutatavate sõnade koguarv, sh erinevate sõnade kasutussagedus, seda suurem oli narratiivis kasutatavate SRS-sõnade, sh erinevate SRS-sõnade koguarv.

Seos EK õpilaste narratiivi loo ülesehituse koguskoori ja sõnade koguarvu vahel oli mõõdukas positiivne ($\rho=0,63$; $p<0,01$), AK õpilaste rühmas oli vastav seos nõrk positiivne, kuid statistiliselt oluline ($\rho=0,42$; $p<0,01$). Mõlemas rühmas esines nõrk positiivne seos loo ülesehituse koguskoori ja erinevate sõnade koguarvu vahel (EK $\rho=0,47$; $p<0,01$ ja AK $\rho=0,34$; $p<0,05$). Järelikult, mida suurem oli EK ja AK õpilaste narratiivis kasutatud sõnade koguarv, sh erinevate sõnade koguarv, seda kõrgema tulemuse said õpilased loo ülesehituse eest.

Tabel 9. Mikrostruktuuri produktiivsuse ja makrostruktuuri komponentide vahelised seosed EK ja AK rühmas

		Mikrostruktuuri produktiivsuse näitajad			
		Sõnade koguarv		Erinevate sõnade koguarv	
Makrostruktuuri komponendid		EK	AK	EK	AK
Loo ülesehitus kokku		0,63**	0,42**	0,47**	0,34*
Komplekssus¹	Katse ja tulemuse järjestuste arv	0,17	-0,07	0,13	-0,17
	Üksikute eesmärkide arv	-0,15	-	-0,09	-
	Eesmärgi ja katse/eesmärgi ja tulemuse järjestuste arv	-0,05	0,22	0,04	0,26
	Eesmärgi-katse-tulemuse järjestuste arv	0,38**	0,09	0,23	0,11
	SRS-sõnad kokku	0,59**	0,46**	0,60**	0,44**
Erinevad SRS-sõnad		0,53**	0,51**	0,63**	0,55**

Nõrk positiivne seos ilmnes EK õpilaste rühmas sõnade koguarvu ja eesmärgi-katse-tulemuse järjestuste vahel ($\rho=0,38$; $p<0,01$). Seega, mida suurem oli jutustustes kasutatav sõnade koguarv, seda terviklikumad olid EK õpilaste loodud narratiivid ehk sisaldasid rohkem eesmärgi-katse-tulemuse järjestusi. AK rühmal oli antud näitajate vaheline seos olematu ($\rho=0,09$).

Eraldi analüüsiti kahes rühmas mikrostruktuuri tasandi eneseperanduste ja makrostruktuuri komponentide vahelisi seoseid (vt tabel 10). Kummaski rühmas ei esinenud statistiliselt olulisi seoseid. Seega narratiivis esinenud eneseperanduste arv (täitmata pausid ja poolelijäetud lausungid) ei ole seotud erinevate makrostruktuuri komponentidega.

Tabel 10. Mikrostruktuuri eneseperanduste ja makrostruktuuri komponentide vahelised seosed EK ja AK rühmas

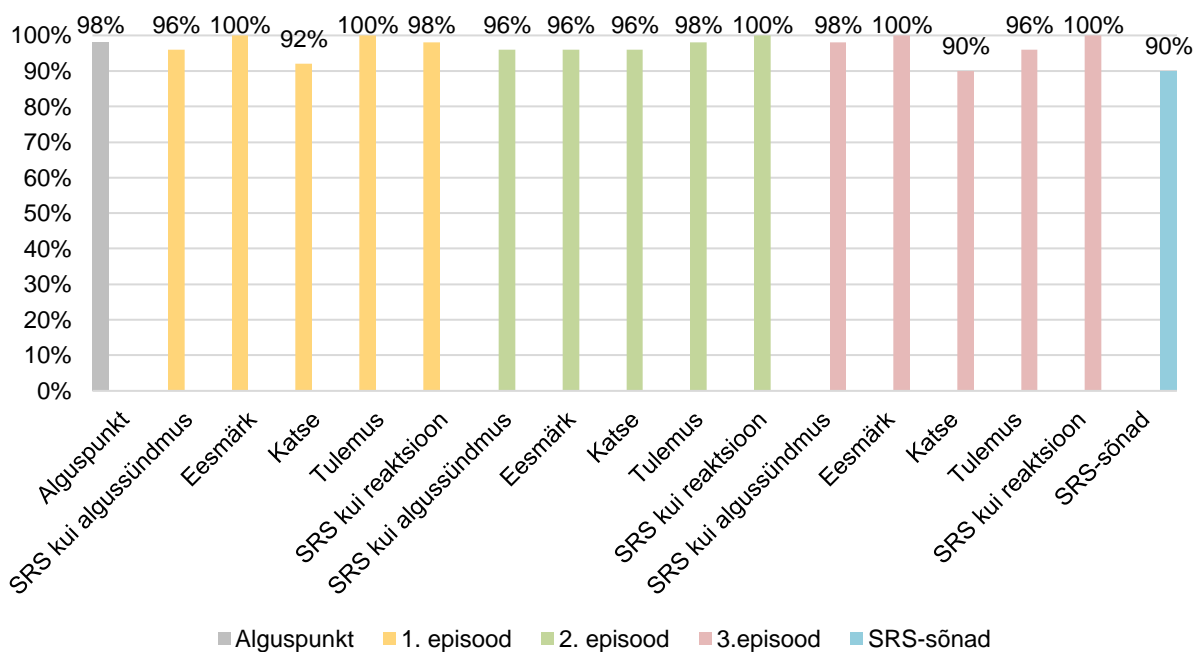
	Mikrostruktuuri eneseperanduste näitajad			
	Täitmata pausid		Poolelijäetud lausungid	
Makrostruktuuri komponendid	EK	AK	EK	AK
Loo ülesehitus kokku	-0,08	0,11	-0,09	0,01
Kompleksus¹ Katse ja tulemuse järjestuste arv	-0,05	0,24	0,15	0,02
Üksikute eesmärkide arv	-0,00	-	-0,08	-
Eesmärgi ja katse/eesmärgi ja tulemuse järjestuste arv	-0,03	-0,18	0,04	0,07
Eesmärgi-katse-tulemuse järjestuste arv	-0,10	0,16	-0,26	0,13
SRS-sõnad kokku	0,00	-0,05	-0,07	0,21
Erinevad SRS-sõnad	-0,03	-0,08	-0,08	0,20

Hindamise usaldusväärsus

Hindamise usaldusväärset tagamiseks hinnati kahe hindaja poolt kokku 51 (50%) õpilase narratiive. Hindamisi viisid läbi töö autorid ja juhendaja. Kaaskodeerimisel tehti ettepanekuid hindamisvahendi kohandamiseks, millest on täpsemalt juttu arutelus (vt lk 42–43).

Mikrostruktuuri elementide hindamise kattuvus kaaskodeeritud transkriptsioonide puhul oli 100% sõnade koguarvu, erinevate sõnade koguarvu, keskmise lausungi pikkuse, alistavate seoste, täitmata pauside ja poolelijäetud lausungite osas. Erimeelsused, milles kokkulepeteni jõuti, esinesid agrammatismide märkimisel, mille osas kokkulangevus oli 96%.

Makrostruktuuri kaaskodeerimisel keskenduti loo ülesehituse elementidele ja SRS-sõnadele (vt joonis 1), sest loo ülesehituse kompleksuse näitajad on otseses seoses loo ülesehituse elementide eest saadavate punktidega. Enim erimeelsusi, mis lahendati ühise arutelu käigus, esines 3. episoodi katse ja SRS-sõnade (kokkulangevus 90%) ning 1. episoodi katse skoorimisel (kokkulangevus 92%). Ülejäänud narratiivi ülesehituse elementide hindamisel oli kokkulangevus 96–100%. Kõik esinenud erimeelsused lahendati töö autorite ja juhendaja ühise arutelu käigus.



Joonis 1. Hindajatevaheline usaldusväärsus makrostruktuuri tasandil

Arutelu

Kooliõpilaste kommunikatsioonioskuste hindamiseks puudub logopeedidel ja eripedagoogidel standardiseeritud hindamisvahend. Hetkel hindavad koolis töötavad spetsialistid eelkõige kirjaliku kõne oskusi diagnoosetteütluste ja lugemisülesannetega, kuid need ei võimalda hinnata kommunikatsioonioskusi laiemalt. Arvatakse, et narratiivi loome oskus prognoosib lapse akadeemilist edukust, kuna see on tugevas seoses kirjaliku kõne arenguga (Adamka, 2008; Griffin *et al.*, 2004; Muts, 2017; Reese *et al.*, 2010; Soodla, 2011). Mitmed autorid nii Eestis kui ka välismaal on leidnud, et hinnates narratiivi loome oskust nii mikro- kui ka makrostruktuuri tasandil on võimalik eristada AK lapsi EK lastest (Auza *et al.*, 2018; Justice *et al.*, 2006; Merritt & Liles, 1989; Muts, 2017; Liles *et al.*, 1995; Mäesaar, 2010; Soodla, 2011; Tomson, 2019; Tsimpli *et al.*, 2016; Tupits, 2015; Van der Lely, 1997). Seega on lapse narratiivsete oskuste hindamine oluline, sest annab võimaluse piiratud aja jooksul komplekselt lapse kommunikatsioonioskusi hinnata ning saadud tulemuste alusel sekkumist planeerida. Üks võimalus kooliõpilaste narratiivseid oskuseid hinnata on MAIN-test, mida on seni Eestis uurimistöodes kasutatud ükskeelsete eakohase arenguga lastega (Kütt, 2018), kakskeelsete koolieelikutega (Tomson, 2019) ning kooliõpilaste mikrostruktuuri hindamiseks (Möttus & Paulus, 2021).

Käesoleva magistr töö eesmärgiks oli välja selgitada, kuidas võimaldab MAIN-test hinnata 2. klassis õppivate eesti keelt emakeelena kõnelevate õpilaste narratiivseid oskusi ning milliste mikrostruktuuri elementide ja makrostruktuuri komponentide alusel on võimalik eristada keelepuudega õpilasi eakohase arenguga õpilastest. Narratiivide mikrostruktuuri elemente hinnati kolmes suuremas kategoorias: produktiivsuse näitajad (sõnade koguarv, erinevate sõnade koguarv), kompleksuse näitajad (lausungite keskmine pikkus sõnades, alistava seosega konstruktsioonide arv ja grammatiline õigsus ehk agrammatismid), eneseparandused (täitmata pausid ja poolelijäetud lausungid). Töös analüüsitud mikrostruktuuri elemendid võeti Möttuse ja Pauluse (2021) magistr töö tulemustest. Samuti analüüsiti MAIN-testi juhendist lähtuvalt kolmes suuremas kategoorias narratiivide makrostruktuuri komponente: loo ülesehituse elemendid (alguspunkt, SRS kui algussündmus, eesmärk, katse, tulemus, SRS kui reaktsioon), loo ülesehituse kompleksuse näitajad (katse ja tulemuse järjestuste arv, üksikute eesmärkide arv (ilma katsete ja tulemusteta), eesmärgi ja katse või eesmärgi ja tulemuse järjestuste arv, eesmärgi-katse-tulemuse järjestuste arv) ja tegelase sisemisi reaktsioone ja seisundeid (SRS) tähistavad sõnad (tajuverbid, füüsilist olekut märkivad verbid, teadvusele viitavad sõnad, emotsioonisõnad, mentaalseid protsesse

märkivad verbid ja kõnelemist tähistavad verbid). Eesmärgist lähtuvalt ja varasematele uuringutele tuginedes püstitati üks hüpoteesi ja kolm uurimisküsimust.

Esmalt analüüsiti EK ja AK õpilaste tulemusi mikrostruktuuri elementide põhjal. Tööle püstitati üks hüpotees. Toetudes Mõttuse ja Pauluse (2021) töö tulemustele *oletati, et mikrostruktuuri elementidest eristavad AK õpilasi EK õpilastest sõnade koguarv, sh erinevate sõnade koguarv, alistava seosega konstruktsioonide kasutamine, grammatiline õigsus (agrammatismide arv), lausete keskmine pikkus sõnades, täitmata pauside esinemine ning poolelijäetud lausungite arv*. Püstitatud hüpotees leidis kinnitust. Selgus, et kõik mikrostruktuuri tasandil hinnatud elemendid eristavad AK õpilaste rühma EK rühmast. Sarnaseid tulemusi mikrostruktuuri produktiivsuse, kompleksuse ja eneseperanduste eristavuse kohta on saadud ka varasemates uurimustes (Auza *et al.*, 2018; Botting, 2002; Navarro-Ruiz & Rallo-Fabra, 2001; Thordardottir & Weismer, 2002; Tsimpli *et al.*, 2016; Xue *et al.*, 2022). Seega võib nii käesoleva kui ka varasemate uuringute tulemuste alusel öelda, et võrreldes AK õpilastega kasutavad EK õpilased oma jutustustes pikemaid ja keerulisema konstruktsiooniga lausungeid, mis on grammatiliselt korrektsed või üksikute grammatikavigadega. Samuti on nende jutustused pikemad ja esineb vähem poolelijäetud lauseid ja täitmata pause. AK laste narratiivid on võrreldes EK laste narratiividega mahult lühemad ning nende moodustatavad laused on lühemad ja lihtsamad. Samuti esineb AK laste kõnes rohkem agrammatisme. Samas, AK rühmas esines kaks õpilast, kelle narratiivides esines EK õpilastele iseloomulikul hulgal alistavaid seoseid (4) ning sarnaselt vähe eneseperandusi (1–2). Samuti sarnanesid nende kahe AK rühma kuuluva õpilase jutustused oma pikkuselt EK rühma õpilaste narratiividega ning nende lugudes esines ka vähemalt üks terviklik episood.

Lisaks hüpoteesile püstitati kolm uurimisküsimust. Esimeseks uurimisküsimuseks oli, *millised MAIN-testi juhendis välja toodud narratiivi makrostruktuuri komponendid eristavad eakohase kõnearenguga ja keelepuudega üksikeelseid õpilasi ning kuidas on nende komponentide hindamise tulemused omavahel seotud*. Selleks hinnati mõlema õpilaste rühma makrostruktuuri komponentidest loo ülesehituse elemente (alguspunkt, SRS kui algussündmus, eesmärk, katse, tulemus, SRS kui reaktsioon), ülesehituse kompleksuse näitajaid: a) katse ja tulemuse järjestuste arv; b) üksikute eesmärkide arv (ilma katsete ja tulemusteta); c) eesmärgi ja katse või eesmärgi ja tulemuse järjestuste arv; d) eesmärgi-katse-tulemuse järjestuste arv) ja tegelase sisemisi reaktsioone ja seisundeid tähistavat sõnavara (tajuverbid, füüsilist olekut märkivad verbid, teadvusele viitavad sõnad, emotsioonisõnad, mentaalseid protsesse märkivad verbid ja kõnelemist tähistavad verbid). Analüüsides loo

ülesehituse koguskoori selgus statistiliselt oluline erinevus AK ja EK rühmade vahel, seega saab öelda, et EK rühma õpilased loovad võrreldes AK rühma õpilastega sisukamaid narratiive.

Kütt (2018) on oma töös välja toonud, et EK lapsed toovad narratiivides loo ülesehituse elementidest enim välja katse ja eesmärgi, mis ei vasta aga käesoleva uurimistöö tulemustele. Käesolevas magistr töö tulemustest selgub, et EK lapsed toovad eelkõige jutustustes välja SRS kui algussündmuse, katseid ja tegevuste tulemusi. Sama kehtib ka AK õpilaste puhul, kuid kahe rühma erinevused ei olnud nendes osades statistiliselt olulised. Ka Kuvać Kraljević jt (2020) on leidnud, et EK lapsed toovad võrreldes AK lastega jutustustes rohkem välja loo algussündmuse, katse ja tulemuse. See on vastavuses nii antud uurimistöö kui ka Soodla ja Kikase (2010) töö tulemustega, kuid nii nagu käesolevas töös ei olnud ka viimati nimetatud autorite töös erinevused statistiliselt olulised. Seejuures on oluline märkida, et algussündmuse väljatoomisel ei kajastunud käesolevas magistr töö statistilisel olulist erinevust ($p=0,051$) kahe rühma vahel, kuid kuna tulemus oli piiripealne, võib erinevus oluliseks osutada suurema valimi puhul. Uurimuses leiti, et kahe rühma võrdluses toovad EK õpilased AK õpilastest kõiki loo ülesehituse elemente sagedamini välja, kuid statistiliselt oluline erinevus esineb vaid eesmärkide väljatoomisel. Saadud tulemusi selgitab see, et EK lapsed tajuvad paremini originaalteksti ning suudavad selle sisu ja mõtet mälus säilitada. AK õpilaste jutustustele on omane vähemate sisukomponentide edastamine (Karlep & Kontor, 2001; Karlep, 2003), samuti on eesmärgi sõnastamiseks vajalik luua suunatud sisemine plaan tegelase edaspidiseks tegutsemiseks (Stein & Glenn, 1979), mis võib AK õpilastele raskusi valmistada, sest ei ole üldjuhul pildil tajutav.

Kütt (2018), kes uuris 4–8-aastaste laste ($N=18$) vahendamata narratiive, leidis, et EK lapsed ei too tihtipeale loo alguspunkti välja, mis on vastuoluline käesoleva magistr töö tulemusega. EK lapsed tõid sagedamini välja loo alguspunkti ning erinevus võrreldes AK lastega oli statistiliselt oluline. Erinevused kahe töö tulemuste vahel võivad tuleneda valimi suuruse, vanusevahemiku ja jutustamisviisi erinevustest. Sarnase tulemuseni – EK lapsed toovad võrreldes AK lastega jutustustes sagedamini välja loo alguspunkti – jõudsid ka Kuvać Kraljević jt (2020). MAIN-testi kontekstis eeldatakse lapselt aja ja/või koha fikseerimist (Gagarina *et al.*, 2012), taustinformatsiooni esitamine on aga AK lastele keeruline (Padrik, 2016).

Analüüsidest mõlemas rühmas kolme episoodi eraldi selgus, et EK õpilaste loodud episoodid sisaldavad rohkem ülesehituse elemente. Seda tulemust kinnitas välja tulnud statistiliselt oluline erinevus kahe rühma vahel iga episoodi lõikes. AK õpilaste narratiivides

puudub kuulaja jaoks sageli oluline info või on esitatud ebaolulisi detaile (Padrik, 2016). See selgitab antud töös saadud tulemusi ka loo ülesehituse koguskoori statistiliselt olulise erinevuse osas AK ja EK rühmade vahel. Saadud tulemusi kinnitavad varasemates töödes esinenud sarnased tulemused (Blom & Boerma, 2016; Duinmeijer *et al.*, 2012). Samuti ilmnes keskmiste tulemuste põhjal mõlemas rühmas episoodide lõikes tendents 2. episoodist n-ö üle libiseda ehk jutustamise tulemused olid selles episoodis kasinamad võrreldes teiste episoodidega.

Loo ülesehituse komplekskuse näitajate analüüsimisel selgus, et EK õpilaste narratiivides esineb rohkem eesmärgi-katse-tulemuse järjestusi kui AK õpilaste jutustustes. Stein ja Glenn (1979) on välja toonud, et jutugrammatika mudeli järgi muudab narratiivi terviklikuks tegelase tegevuse eesmärgi, katse ja tulemuse väljatoomine, st käesoleva töö tulemusel loovad EK õpilased terviklikumaid ehk komplekssemaid narratiive kui AK õpilased. Samasuguste tulemusteni on jõudnud ka välismaa autorid (Blom & Boerma, 2016; Hao *et al.*, 2018; Xue *et al.*, 2022). Kütt (2018) on välja toonud, et narratiivi ülesehituse eest madalamad punktid saanud laste jutustused olid vähe keerukad, sest lapsed andsid edasi üksikuid eesmärke ilma katsete ja tulemusteta. Käesolevas magistris esines selliseid jutustusi vaid üks, kusjuures kõnealune õpilane kuulus EK rühma. Tulemustest selgus aga, et AK õpilaste loodud narratiivides esineb eelkõige katse ja tulemuse järjestusi ning terviklikke lugusid, milles esines vähemalt üks eesmärgi-katse-tulemuse järjestus, oli AK rühmas kokku 21. EK rühmas esines terviklikke narratiive, milles oli esitatud vähemalt üks eesmärgi-katse-tulemuse järjend 32, sealjuures ainult ühes narratiivis olid kõik kolm episoodi terviklikud. Eesmärki fikseerimata on loodud jutustus vähem kompleksne, kuid nagu ka eelnevalt mainitud, on AK lastel pildil tajumatut raskem verbaliseerida.

Käesolevas uurimistöös leiti, et SRS-sõnade, sh erinevate SRS-sõnade kasutamine eristab AK õpilasi EK õpilastest. Sama tulemuseni jõudsid Eesti kontekstis ka Soodla ja Kikas (2010), samuti välismaa autorid (Hao *et al.*, 2018; Tsimpli *et al.*, 2016). Spanoudis (2016) selgitab AK laste kehvemaid tulemusi vaimsust väljendava sõnavara osas üldise madalama keelelise võimekusega ning põhjusega, et neil on raskusi vaimsust väljendava sõnavara tajumisel. Samuti on teada, et AK lastel esinevad raskused nii emotsioone ja mentaalset tegevust väljendavate sõnade kasutamisel kui ka nende mõistmisel (Padrik, 2016).

Jutustustes kasutatud SRS-sõnu analüüsiti lisaks koondskooridele ka kategooriate kaupa eraldi, mida varasemates töödes kahe rühma võrdluses tehtud ei ole. Selgus, et EK õpilased kasutavad kõikide kategooriate sõnu, v.a kõnelemist tähistavaid verbe, rohkem kui AK õpilased. On teada, et AK laste sõnavara on oma mahult väiksem, see võib selgitada miks

AK lapsed võivad edasi antavas loos esitada ühte ja sama sõna mitmel korral. Näiteks kasutasid AK õpilased oma narratiivides läbivalt sõna *tahtma*, aga EK õpilane võis ühes loos tegelase soove variatiivsemalt esitada, näiteks sõnadega *soovima* ja *mõtleva*. Tulemuste analüüsil selgus, et kahte rühma eristavateks kategooriateks on emotsioonisõnad ja mentaalseid protsess märkivad verbid, mida EK õpilased AK õpilastest statistiliselt oluliselt rohkem kasutavad. Varasemalt on kõiki SRS-sõnu kategooriate kaupa EK rühmas uurinud Kütt (2018). Ta on välja toonud, et kõige enam kasutasid lapsed tajuverbe ning kõige vähem teadvusele viitavaid sõnu ja füüsilist olekut märkivaid verbe. Käesolevas magistritöös leiti samuti, et EK õpilased kasutavad SRS-sõnadest eelkõige tajuverbe. Lisaks ilmses, et kõige vähem kasutavad õpilased kõnelemist tähistavaid verbe ja teadvusele viitavaid sõnu, kusjuures viimast ei kasutanud kogu valimi ulatuses mitte ükski õpilane. Madalamad tulemused on seletatavad ka nende kasutussagedusega näidistekstis, kus kõnelemist tähistavaid sõnu on üks ning teadvusele viitavaid sõnu kasutatud ei olegi. Tajuverbe on näidistekstis seevastu esitatud neli, seega võime oletada, et seetõttu on ka nende kasutussagedus suurem.

Makrostruktuuri komponentide vahelisi seoseid uurides selgus, et mida kõrgemaid punkte said AK ja EK õpilased loo ülesehituse eest, seda komplekssemad olid nende loodud narratiivid ehk sisaldasid eesmärgi-katse-tulemuse järjestust. Samasuguse tulemuse on leidnud ka Kütt (2018) testi eelkatses. Tulemused on eeldatavad, sest loo ülesehituse eest ja loo kompleksuse eest saadav punktiskoor on otseselt omavahel seotud.

Käesolevast uurimistööst tuli välja asjaolu, et mida suurem oli narratiivis kasutatud SRS-sõnade koguarv, seda suurem oli ka erinevate SRS-sõnade kasutussagedus mõlemas rühmas. Erinevate sõnade esinemissagedus narratiivis saab kasvada juhul, kui loo esitaja kasutab narratiivis üldiselt suurel hulgal sõnu, see suurendab tõenäosust kasutada erinevaid SRS-sõnu.

Korrelatsioonianalüüsidest uuriti loo ülesehituse ja kasutatavate SRS-sõnade vahelisi seoseid ning leiti, et mida kõrgema tulemuse saavad õpilased loo ülesehituse eest, seda suurem on EK ja AK õpilaste narratiivis kasutatud SRS-sõnade koguarv, sh erinevate SRS-sõnade arv. Käesolevas tööst selgus, et mida parem on õpilaste loo ülesehituse punktiskoor, seda komplekssem on jutustus ehk seda oskuslikum on jutustaja. See aga tähendab, et oskuslikumal jutustajal on ka parem sõnavara. Kui punktisumma suureneb ehk tuuakse rohkem välja loo ülesehituse elemente (nt SRS kui algussündmus ja SRS kui reaktsioon), kasvab tõenäosus sõnavaras SRS-sõnu kasutada.

Lisaks uuriti seoseid loo ülesehituse kompleksuse näitajate ja SRS-sõnade kasutamise vahel. Selgus, et mida rohkem toovad õpilased narratiivis välja katse ja tulemuse järjestusi, seda vähem kasutavad nad SRS-sõnu. Sarnane seos avaldub AK rühmas erinevate SRS-sõnade kasutamise ning katse ja tulemuste väljatoomise vahel. Tähelepanu tuleb pöörata asjaolule, et katsete ja tulemuste järjestuste arv moodustab vähem komplekssema jutustuse kui eesmärgi-katse-tulemuse järjestuste arvuga jutustus, st kui jutustus on vähem kompleksne, kasutatakse ka vähem SRS-sõnu. Tulemus on seletatav jutugrammatika terviklikkuse komponentide olemusega, mil eesmärgi sõnastamisel on vaja luua sisemine plaan tegelase edasiseks tegutsemiseks (Stein & Glenn, 1979), st väljendatakse tihti peale soovi tegutsemiseks, mida antakse edasi SRS-sõnadega (nt *tahtma*). AK rühma õpilastele võib see raskusi valmistada, sest tegelase plaan tegutsemiseks ei pruugi olla pildil niivõrd tajutav kui katse või tulemus. Katse ja tulemuse sõnastamiseks seevastu SRS-sõnade kasutamise vajadus puudub. Samal põhimõttel on seletatav ka leitud seos, mida rohkem õpilased toovad välja eesmärgi ja katse või eesmärgi ja tulemuse, seda enam kasutavad nad oma narratiivides SRS-sõnu ehk mida oskuslikum on jutustaja, seda parem on ka ta sõnavara.

Teise uurimisküsimusega taheti teada, *kuidas on seotud eakohase arenguga ja keelepuudega õpilaste narratiivide mikro- ja makrostruktuuri hindamise tulemused*. Selleks uuriti seoseid nii mikrostruktuuri kompleksuse ja makrostruktuuri komponentide, mikrostruktuuri produktiivsuse ja makrostruktuuri komponentide kui ka mikrostruktuuri eneseperanduste ja makrostruktuuri komponentide vahel.

Mikrostruktuuri kompleksuse näitajate ja makrostruktuuri komponentide vahelisi seoseid uurides selgus, et mõlemas rühmas esineb positiivne seos loo ülesehituse ja alistava seosega lausekonstruktsioonide kasutamise vahel, st mida kõrgema punktisumma saab õpilane loo ülesehituse eest, seda rohkem esineb jutustuses alistava seosega lausekonstruktsioone. Käesoleva töö tulemused näitavad, et lausungi keskmine pikkus ei garanteeri alati paremat ütluse sisukust, kuid alistavate seoste (nt *ja siis samal ajal kui poiss üritas õhupalli kätte saada võttis koer kotist ühe vorsti*) kasutamine aitab luua terviklikumat jutustust.

Lisaks leiti positiivne seos alistava seosega lausekonstruktsioonide ja SRS-sõnade koguarvu ning erinevate SRS-sõnade kasutamise vahel EK ja AK õpilaste narratiivides. Antud tulemus näitab, et mida rohkem kasutavad õpilased oma narratiivides alistava seosega lausekonstruktsioone, seda enam esineb nende jutustustes ka SRS-sõnu, sh erinevaid SRS-sõnu. Kuna SRS-sõnu loetakse mikrostruktuuris sõnade koguarvu hulka, ning leiti nii selles magistritöös kui ka varasemalt on Mõttus ja Paulus (2021) leidnud, et omavahelises

positiivses seoses on narratiivi sõnade koguarv ja alistava seosega lausekonstruktsioonid, seega on omavahelises positiivses seoses ka SRS-sõnad ja alistava seosega lausekonstruktsioonid. Mitmekesiste SRS-sõnade kasutamine on omane parema keelilise arenguga lastele, seega mahukama sõnavaraga laps moodustab keerulisema konstruktsiooniga lauseid (Karlep, 1999; Padrik, 2016).

Varasemalt on Mõttus ja Paulus (2021) oma magistritöös uurinud mikrostruktuuri produktiivsuse näitajatest sõnade koguarvu, sh erinevate sõnade koguarvu ja agrammatismide seoseid ning saadud tulemus ei näidanud nendevahelist seost. Antud uurimistöö tulemustest selgus nõrk, aga statistiliselt oluline positiivne seos. Tulemus näitas, et mida rohkem agrammatisme AK õpilaste narratiivides esineb, seda enam kasutavad nad SRS-sõnu, sh erinevaid SRS-sõnu. Vastav tendents EK õpilaste puhul puudub. Seega proovivad AK õpilased anda edasi narratiivi mõtet, kuid madala keelilise võimekuse tõttu on sooritus kesine ning sõnavara variatiivsus on eakaaslastega võrreldes piiratum.

Järgmisena uuriti mikrostruktuuri produktiivsuse näitajate ja makrostruktuuri komponentide vahelisi seoseid. Tulemusi analüüsid ilmnes mõlemas rühmas mõõdukas positiivne seos narratiivides kasutatavate sõnade ja SRS-sõnade vahel. Näiteks EK rühmas kasutati kõige enam 199 sõna, sh 98 erinevat sõna, SRS-sõnu oli antud narratiivis 12, sh 8 erinevat SRS-sõnad. AK rühmast saab seevastu tuua näite, mil laps kasutas jutustamisel 31 sõna, millest erinevaid sõnu oli 25, SRS-sõnu ainult 1. Seega, mida suurem on narratiivides kasutatavate sõnade koguarv, sh erinevate sõnade koguarv, seda enam kasutatakse narratiivides SRS-sõnu, sh erinevaid SRS-sõnu.

Lisaks ilmnes positiivne seos mõlemas rühmas kasutatud sõnade koguarvu, sh erinevate sõnade koguarvu ja loo ülesehituse koguskoori vahel. Seega mida suurem on õpilase poolt kasutatavate sõnade ja erinevate sõnade koguarv, seda täpsemalt oskab õpilane edasi anda loo ülesehitust. Samasugused tulemused sai oma töös ka Kütt (2018). Teadaolevalt kujuneb AK laste sõnaloo meoskus aeglasemalt, mis omakorda pidurdab tekstiloo arengut (Karlep, 1998). Samuti loovad AK õpilased sisult ja vormilt vähemterviklikke narratiive kui EK lapsed (Botting, 2002). Antud magistritöö tulemuse põhjal ilmnes seos sõnade koguarvu ja eesmärgi-katse-tulemuse järjestuste arvu vahel ainult EK õpilaste rühmas. Seega keeliliselt võimekam laps suudab narratiivi anda edasi terviklikumalt, kasutades seejuures mitmekesisemat sõnavara.

Käesolevas töös ei ilmnenu AK ega EK rühmas mikrostruktuuri tasandi eneseperanduste ja makrostruktuuri komponentide vahel olulisi seoseid.

Kolmanda uurimisküsimusega sooviti välja selgitada, *kas ja milliseid täpsustusi võiks*

käesoleva uurimuse tulemuste alusel testi eestikeelses kodeerimisjuhendis teha.

Uurimisküsimusele vastamiseks võeti arvesse kaaskodeerimise käigus tekkinud soovitusel ja hindajatevahelise usaldusvääruse arvutamise tulemused mikro- ja makrostruktuuri tasandil. Selline lähenemine tõstis esile hindamisjuhendi probleemsed kohad ning võimaldas seeläbi autorite ja juhendaja omavahelises arutelus leida konsensuse, sh pakkuda vastavad soovitusel hindamisjuhendisse. Hindamisel kasutati autorite täiendatud makrostruktuuri hindamisjuhendit.

Kõige enam tehti soovitusi SRS-sõnade hindamisjuhendisse (vt lisa 5), kuhu lisati juurde sõnad hindamisjuhendi A-osast (loo ülesehituse hindamisosa) kui ka laste loodud narratiivides ilmnenuid uued sõnad, mis ei olnud hindamistabeli C-osas (SRS-sõnade hindamisosa) eelnevalt kajastatud. Töö autorite poolt lisati lähtuvalt laste narratiividest peaaegu kõikidesse kategooriatesse sõnu juurde, v.a teadvusele viitavad sõnad ja kõnelemist tähistavad verbid. Tajuverbide kategooriasse lisati juurde *märkama, tähele panema*; füüsilist olekut märkivate verbide kategooriasse lisati fraas *kõht tühi/täis*. Samuti täheldasid töö autorid antud kategoorias varasemat ebasobivat sõna *kurb* ning tegid ettepaneku lugeda antud sõna emotsioonisõnade hulka, kus on varasemalt kajastatud sõna *õnnetu*, mis on tähelepanu all oleva sõna otsene sünonüüm (Sõnaveeb, 2022b). Vastavasse kategooriasse lisati juurde veel sõnad *kartma, põnev hakkama, ehmunud*. Viimase sõna sobivuse üle antud kategooriasse arutlesid töö autorid pikemalt. Lähtuvalt Sõnaveebist (2022c) loetakse sõnu *ehmuma* ja *ehmatama* sünonüümideks tähenduses *äkki hirmu tundma*. Mentaalseid protsesse märkivate verbide juurde lisati sõnad *unustama, soovima, arvama* ja *leidma*. Neist kaks viimast sõna on käsitletud kui sarnase tähendusega sõnad. Vastav näide ühe lapse narratiivist oleks järgmine: *ta leidis et koer sai väga haiget*.

Käesoleva töö autorid soovivad maha võtta hindamisjuhendi A-osas 3. episoodi SRS kui algussündmuse lahtris esitatud näite *koer tahtis vorsti saada*, sest see on hindajale eksitav, sest kannab endas eesmärgi tähendust (kusjuures A13 ehk eesmärgi lahtris on sama lause toodud näitena). Lauses on küll kasutusel SRS-sõna, kuid lause ei ole algatava sisuga jutustuse terviklikkuse aspektist – koer ei ole selleks hetkeks vorstide olemasolust teadlik ja ei väljenda ka nende olemasolu suhtes tundeid ega reaktsioone (Stein & Glenn, 1979).

Suurimad erinevused makrostruktuuri kaaskodeerimisel esinesid SRS-sõnade märkimisel ja/või kategooriatesse jagamisel ning loo ülesehituse elementidest katsete skoorimisel. SRS-sõnade tähistamisel tugineti hindamisjuhendile ning kaaskodeerimise järgselt arutasid töö autorid ja juhendaja sõna sobivuse ja sobivasse kategooriasse liigitamise üle. Loo ülesehituse elementidest tekkisid katsete skoorimisel kõige sagedasemad ebakõlad

siis, kui laps oli sõnastanud lause hindamisjuhendist erinevalt, seega segistati hindaja poolt katset tulemusega (nt *võttis ühe vorsti*) või jäeti katse märkimata (nt *proovis hiirt püüda, läks õhupalli võtma*). Kõik esinenud eriarvamused lahendati arutluse teel.

Käesoleva töö raames tehti soovitusel näidisjutu “Koer” vormistamiseks ning anti kaks soovitus sõnastuse muutmiseks (vt lisa 1). Jutu vormistamisel lähtuti makrostruktuuri loo ülesehituse elementide ja SRS-sõnade esiletõstmisest – varasemalt on tekstis märgitud loo eesmärk, katse, tulemus ning osad SRS-sõnad, kuid käesoleva töö raames soovitatakse välja tuua lisaks ka loo alguspunkt ning eraldi markeerida SRS-sõnad, mis tähistavad algussündmusi ja reaktsioone. Kaks soovitus sõnastuse muutmiseks tehti lähtuvalt SRS-sõnadest: varasemalt on kaldkirjas SRS-sõnana märgitud verb *vaatama*, mis aga ei väljenda tegelase sisemisi reaktsioone ega seisundeid. See sõna soovitati asendada verbiga *nägema*. Lähtuvalt eelmisest soovitusest tehti soovitus ka teise sõna muutmiseks, et vältida sõnakordusi.

Tehtud analüüsid suurema valimiga mikrostruktuuri tasandil annavad kinnituse varasemalt Mõttuse ja Pauluse (2021) töös selgunud keelepuudega ja eakohase arenguga õpilasi eristavate mikrostruktuuri näitajate osas. Mikrostruktuuri tasandil on diagnostiliselt oluline analüüsida produktiivsuse näitajatest sõnade koguarvu ja erinevate sõnade koguarvu, kompleksuse näitajatest lausungite keskmine pikkust, alistava seosega konstruktsioonide kasutamise arvu ja grammatilist õigsust (agrammatismide arv) ning eneseparanduste näitajatest täitmata pauside ja poolelijäetud lausungid esinemissagedust.

Töö autorite poolse panusena selgus, et MAIN-hindamisvahendi makrostruktuuri tasandi analüüsimise järgselt on võimalik välja selgitada eesti keelt emakeelena kõnelevad keelepuudega õpilased. Keelepuudega laste väljaselgitamiseks on vajalik analüüsida vastavalt hindamisjuhendile (vt lisa 4) narratiivi ülesehituse elementidest alguspunkti, kõiki kolme episoodi (SRS kui algussündmus, eesmärk, katse, tulemus, SRS kui reaktsioon) ning saada nende koguskoor. Narratiivi ülesehituse kompleksuse näitajatest tuleb keelepuudega laste väljaselgitamiseks leida esinenud eesmärgi-katse-tulemuse järjestuse arv ning SRS-sõnade juures tuleb leida nende sõnade koguarv. Saadud uuringu tulemuste põhjal tehtud soovitusel alusel on võimalik sisse viia täiendused MAIN-testi eestikeelsesesse makrostruktuuri tasandi hindamisjuhendisse. Vastavate soovitusel sisseviimine võimaldaks arusaadavamalt tegevlogopeedidel ja -eripedagoogidel kasutada hindamisjuhendit, mis toetaks ühtsemate hindamistulemusteni jõudmist. Üldiselt kasutades MAIN-testi nii mikro- kui ka makrostruktuuri tasandi hindamiseks, võimaldaks see tegevspetsialistil kompaktselt välja selgitada õpilase kõne ja keeleoskuste tase ning edasised töösuunad.

Käesoleva töö piiratud mahu tõttu ei olnud võimalik hinnata makrostruktuuris mõistmise osa. Seega annaks tööle lisaväärtuse üheaegne narratiivi loome ja mõistmise hindamine. Töö autorid peavad oluliseks täpsustada eestikeelses MAIN-testi makrostruktuuri hindamisjuhendis loo ülesehituse kompleksuse osa skoorimist, kuna selle osa hindamist on erinevates juhendites pealiskaudselt kirjeldatud ning võib hindajale sellisel juhul arusaamatuks jääda. Tehakse ettepanek edaspidi läbi viia uurimistöö MAIN-testis sisalduva paralleellooga "Kass", et veenduda makrostruktuuri tulemuste eristatavuses kahe rühma vahel. Sellisel juhul oleks tulevikus testi läbiviijal alternatiivne MAIN-testi lugu vahendatud, vahendamata ja mudeldatud narratiivi hindamiseks, samuti annaks võimaluse arengudünaamika hindamiseks. Magistritöö üheks piiranguks on hindamisvahendi kasutamine vaid 2. klassi õpilaste seas, mille tõttu ei saa teha üldistavat järeldust hindamisvahendi kasutamise osas nooremate ja vanemate kooliõpilaste peal.

Töö väärtus seisneb kooliõpilaste kommunikatsioonioskuste hindamisvõimaluste laiendamises, kuna hetkel hinnatakse kooliõpilasi peamiselt diagnoosetteütluste ja lugemisülesannetega, millega ei saa kätte laiapõhjalist infot suulise kõne kohta. Saadud uurimistulemused näitavad, et MAIN-testiga on koolis töötavatel logopeedidel ja eripedagoogidel võimalik edukalt hinnata õpilase narratiivseid oskusi nii mikro- kui ka makrostruktuuri tasandil. Antud töö raames tehtud ettepanekute rakendamisel MAIN-hindamisvahendi mikrostruktuuris, võiks see olla üks täiendav võimalus olemasolevatele hindamismeetoditele kooliõpilaste kommunikatsioonioskuste hindamisel. Käesoleva magistritööga on asutunud järgmine oluline samm standardiseeritud hindamisvahendi kasutuselevõtu suunas.

Tänuõnad

Täname uuringus osalenud kooliõpilasi ja haridusasutustes töötavaid koostöövalmis koolidirektoreid, tugispetsialiste ja klassiõpetajaid, kes aitasid leida uuringusse sobivaid õpilasi ning võimaldasid selle läbiviimiseks kasutada kooliruumi. Täname lapsevanemaid, kes andsid oma lapse uuringus osalemiseks vastava nõusoleku. Samuti täname töö valmimise oma aega panustanud Marika Padrikut, Natalia Gagarinat, Karmen Kalki, Kadi Möldrit, Maria Kivarit, Killu-Smilla Palki ja Markus Vaherit. Eraldi täname toetavaid nõuandeid jaganud konsultanti Anneli Paulust ja tema kaasautorit Kaidi Mõttust, kes andsid nõusoleku kasutada oma magistr töö valimise kuulunud õpilaste jutustuste transkriptsioone. Eriline tänu meie töö juhendajale Anna Maria Ülvistele suure toetuse, asjalike soovitude ja konstruktiivse tagasiside eest.

Autorsuse kinnitus

Autorite panus jagunes töö erinevates etappides peamiselt võrdselt, v.a andmeanalüüs, milles oli juhtiv roll Johanna Juhkamil (SPSSi kasutamine) ja töös kajastavate tabelite ning jooniste vormistamine, millega tegeles peamiselt Harriet Tooming. Autorid interpreteerisid koos saadud analüüsitulemusi. Ülejäänud magistritöö osad valmisid mõlema autori koostöös ja võrdselt panustades.

Kinnitame, et oleme 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.

Johanna Juhkam

/allkirjastatud digitaalselt/

Harriet Tooming

/allkirjastatud digitaalselt/

18.05.2022

Kasutatud kirjandus

- Adamka, A. (2008). *6–8 aasta vanuste laste suuliste jutustuste makrostruktuur*. Magistritöö. Tartu Ülikool.
- Aigro, M. (2010). *Narratiivse pildiseeria mõistmine eakohase kõnearenguga ja alakõnega 1. klassi õpilastel*. Magistritöö. Tartu Ülikool.
- Argus, R., & Kütt, A. (2020). The adaptation and use of the Estonian version of MAIN. *ZAS Papers in Linguistics*, 64.
- Appose, A., & Karuppali, S. (2018). Decoding the Macrostructural Form of Oral Narratives in Typically Developing Children Between 6–11 Years Of Age: Using Story Grammar Analysis. *Online J Health Allied Scs*, 17(1), 12.
- Auza, A., Harmonb, M. T., & Muratac, C. (2018). Retelling stories: Grammatical and lexical measures for identifying monolingual Spanish speaking children with specific language impairment (SLI). *Journal of Communication Disorders*, 71, 52–60.
- Berman, R. A., & Katzenberger, I. (2004). Form and Function in Introducing Narrative and Expository Texts: A Developmental Perspective. *Discourse Processes*, 38(1), 57–94.
- Blom, E., & Boerma, T. (2016). Why do children with language impairment have difficulties with narrative macrostructure? *Research in Developmental Disabilities*, 55, 301–311.
- Bohnacker, U., & Gagarina, N. (2020). Introduction to MAIN-Revised, how to use the instrument and adapt it to further languages. *ZAS Papers in Linguistics*, 64, 8–21.
- Botting, N. (2002). Narrative as a tool for the assessment of linguistic and pragmatic impairments. *Child Language Teaching & Therapy*, 18, 1–21.
- Castilla-Earls, A., Petersen, D., Spencer, Trina., & Hammer, K. (2015). Narrative Development in Monolingual Spanish-speaking Preschool Children. *Early Education and Development*, 26, 1166–1186.
- Duinmeijer, I., de Jong, J., & Scheper, A. (2012). Narrative abilities, memory and attention in children with a specific language impairment. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 47(5), 542–555.

- Dodwell, K., & Bavin, E. L. (2008). Children With Specific Language Impairment: An Investigation of Their Narratives and Memory. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 43(2), 201–218.
- Erelt, M., Erelt, T., & Ross, K. (1997). *Eesti keele käsiraamat*. Eesti Keele Sihtasutus.
- Gagarina, N., Gey, S., & Sürmeli, N. (2019). Identifying early preschool bilinguals at risk of DLD: A composite profile of narrative and sentence repetition skills. *ZAS Papers in Linguistics*, 62, 168–189.
- Gagarina, N., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T., Balčiūnienė, I., Bohnacker, U., & Walters, J. (2012). MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives. *ZAS Papers in Linguistics*, 56, 1–140.
- Gagarina, N., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T., Bohnacker, U., & Walters, J. (2019). MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives – Revised version. Materials for use. Estonian version. *ZAS Papers in Linguistics*, 63.
- Gagarina, N., Klop, D., Tsimpli, I.M., & Walters, J. (2016). Narrative abilities in bilingual children. *Applied Psycholinguistics*, 37(1), 11–17.
- Griffin, T. M., Hemphill, L., Camp, L., & Wolf, D. (2004). Oral discourse in the preschool years and later literacy skills. *First Language*, 24(71), 123–147.
- Hallap, M., Padrik, M., & Raudik, S. (2019). *Jänku-test: 3–4-aastaste laste kõne test*. Tartu Ülikool.
- Hao, Y., Sheng, L., Zhang, Y., Jiang, F., Villiers, J., Lee, W., & Liu, X. L. (2018). A Narrative Evaluation of Mandarin-Speaking Children With Language Impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 61, 345–359.
- Hughes, D., McGillivray, L., & Schmidek, M. (1997). Guide to narrative language: Procedures for assessment. *Analysis of narrative language* (pp. 137–144). Thinking Publications.
- Justice, L. M., Bowles, R. P., Kaderavek, J. N., Ukrainetz, T. A., Eisenberg, S. L., & Gillam, R. B. (2006). The Index of Narrative Microstructure: A Clinical Tool for Analyzing School-Age Children's Narrative Performances. *American Journal of Speech-*

Language Pathology, 15(06), 177–191.

Kaderavek, J. N., & Sulzby, E. (2000). Narrative Production by Children With and Without Specific Language Impairment: Oral Narratives and Emergent Readings. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 43(01), 34–49.

Karlep, K. (1998). *Psühholingvistika ja emakeeleõpetus*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Karlep, K. (1999). *Emakeele abiõpe. I, Üldküsimumused*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastuse trükikoda.

Karlep, K. (2003). *Emakeele abiõpe. II, Kõnearendus*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Karlep, K., Kontor, A. (2001). III–IV klassi abiõppelaste vahendatud tekstiloome. *Töid eripedagoogikast XIV*, 97–138. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus

Kasik, R. (2007). Mis on tekst. *Sissejuhatus tekstiõpetusse* (lk 7–19). Tartu Ülikooli Kirjastus.

Kuuseoja, M. (2014). *Kuueaastaste kakskeelsete koolieelikute tekstiloome: jutustuste makro- ja mikrostruktuur*. Magistritöö. Tartu Ülikool.

Kuvać Kraljević, J., Herzica, G., & Vdović Gorup, I. (2020). Comparative Macrostructural Analysis of Narrative Discourse in Children with Typical Language Development and Children with Developmental Language Disorder. *Journal for General Social Issues*, 29(3), 453–470.

Kütt, A. (2018). MAIN-testi kasutamine Eesti laste jutustamisoskuse hindamiseks. *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu Aastaraamat*, 14, 95–115.

Labov, W. (1997). Some Further Steps in Narrative Analysis. *The Journal of Narrative and Life History*, 7, 395–415.

Lahtein, M. (2017). *Keelepuudega suksessiivsete kakskeelsete koolieelikute jutustuse mikrostruktuuri tunnused*. Magistritöö. Tartu Ülikool.

Liles, B. Z., Duffy, R. J., Merritt, D. D., & Purcell, S. L. (1995). Measurement of narrative discourse ability in children with language disorders. *Journal of Speech and Hearing Research*, 38, 415–425.

- MacWhinney, B. (2000). *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk. 3rd Edition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Merritt, D. D., & Liles, B. Z. (1987). Story grammar ability in children with and without language disorder: Story generation, story retelling, and story comprehension. *Journal of Speech and Hearing Research, 30*, 539–552.
- Mukaka, M. M. (2012). Statistics Corner: A guide to appropriate use of Correlation coefficient in medical research. *Malawi Medical Journal, 24*(3), 69–71.
- Muts, E. (2017). *Eakohase arenguga 15- ja 16-aastaste laste tekstiloome: suuline jutustamine ja kirjalik loovtöö pildiseeria järgi*. Magistritöö. Tartu Ülikool.
- Mõttus, K., & Paulus, A. (2021). *Narratiivi mikrostruktuuri hindamine keelepuude diagnostikas kooliõpilastel*. Magistritöö. Tartu Ülikool.
- Mäesaar, K. (2010). *Narratiivi loome oskused 5–6-aastastel lastel*. Teadusmagistritöö. Tartu Ülikool.
- Navarro-Ruiz, M. I., & Rallo-Fabra, L. (2001). Characteristics of mazes produced by SLI children. *Clinical Linguistics and Phonetics, 15*(1), 63–66.
- Padrik, M. (1993). Alakõnega ja normaalsete I-II klassi õpilaste sõnatuletusoskused. J. Kõrgesaar, K. Karlep, & E. Viitar (Toim), *Hälviklaste korrigeerimise psühholoogilis-pedagoogilised küsimused* (lk 3–18). Tartu Ülikooli toimetised.
- Padrik, M. (2016). Alakõne. M. Padrik, & M. Hallap (Toim), *Kommunikatsioonipuuded lastel ja täiskasvanutel: märkamine, hindamine ja teraapia* (lk 305–355). Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Padrik, M., Hallap, M., Aid, M., & Mäll, R. (2013). *5–6-aastaste laste kõne test*. Studium Publishers.
- Paul, R. (1991). Profiles of Toddlers with Slow Expressive Language Development. *Topics of Language Disorders 11*(4), 1–13.
- Piip, A. (2011). *Teksti sidususe ja terviklikkuse hindamine 5–6-aastastel lastel*. Magistritöö. Tartu Ülikool.

- Pärn, P. (2016). *Teksti mõistmine 5-6-aastastel lastel pildiseeria toel*. Magistritöö. Tartu Ülikool.
- Ratner, N. B., Brundage, S. B., & Fromm, D. (2021). A Clinician's Complete Guide to CLAN and PRAAT. Külastatud aadressil <https://talkbank.org/manuals/Clin-CLAN.pdf>
- Reese, E., Suggate, S. P., Long, J., & Schaughency, E. (2010). Children's oral narrative and reading skills in the first 3 years of reading instruction. *Reading and Writing*, 23(6), 627–644.
- Reilly, J., Losh, M., Bellugi, U., & Wulfeck, B. (2004). “Frog, where are you?” Narratives in children with specific language impairment, early focal brain injury, and Williams syndrome. *Brain and Language*, 88, 229–247.
- SALT Software (2020). *C-Unit Segmentation Rules*. Külastatud aadressil <https://saltsoftware.com/media/wysiwyg/tran aids/CunitSummary.pdf>
- Seene, K. (2017). *Suulise narratiivi loomisoskusest I ja II kooliastmes*. Magistritöö. Tartu Ülikool.
- Selten, I., Boerma, T., Everaert, E., Vansteensel, M. J., Vorstman, J., & Wijnen, F. (2021). Narrative comprehension and production abilities of children with 22q11.2 deletion syndrome. *Research in Developmental Disabilities*, 119, 104–109.
- Soodla, P. (2011). *Picture-elicited Narratives of Estonian Children at the Kindergarten-School Transition as a Measure of Language Competence*. Dissertationes Pedagogicae Universitatis Tartuensis 12. Tartu: Tartu University Press.
- Soodla, P., & Kikas, E. (2010). Macrostructure in the Narratives of Estonian Children With Typical Development and Language Impairment. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 53(5), 1321–33.
- Soodla, P., Kikas, E., Pajusalu, R., Adamka, A., & Parm, S. (2010). Vahendamata ja vahendatud narratiiv laste kõnearengu hindamisel. *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu Aastaraamat*, 6, 277–296.
- Soosaar, R. (2015). *Simultaansete kakskeelsete koolieelikute jutustamisoskus eesti ja vene keeles “Palliloo” pildiseeria alusel*. Magistritöö. Tartu Ülikool.

- Soro, T. (2016). *Kolmanda klassi õpilaste suuline vahendatud tekstiloome*. Bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Spanoudis, G. (2016). Theory of mind and specific language impairment in school-age children. *Journal of Communication Disorders*, 61, 83–96.
- Stein, N. L., & Glenn, C. G. (1979). An analysis of Story Comprehension in Elementary School Children. In R.O. Freedle (Ed). *New Directions in Discourse Processing. Advances in Discourse Processes*, Vol. 2. Norwood, NJ.: Ablex Publishing Corporation, 53–119.
- Stevenson, J., & Richman, L. (1976). The prevalence of language delay in a population of three-year-old children and its association with general retardation. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 18, 431–441.
- Sunts, K. (2002). Vahendatud tekstiloome ehk kuidas lapsi jutustama õpetada. *Eripedagoogika. Logopeedia ja emakeel*, 3.
- Sõnaveeb (2022a). Külastatud aadressil <https://sonaveeb.ee/search/unif/dlall/dsall/narratiiv/1>
- Sõnaveeb (2022b). Külastatud aadressil <https://sonaveeb.ee/search/unif/dlall/dsall/%C3%B5nnetu/1>
- Sõnaveeb (2022c). Külastatud aadressil <https://sonaveeb.ee/search/unif/dlall/dsall/ehmuma/1>
- Zakharova, J. (2015). *Suksessiivsete kakskeelsete koolieelikute jutustuste mikrostruktuuri ja keeleliste oskuste seos*. Magistritöö. Tartu Ülikool.
- ZAS (s.a.). *Multilingual Assessment Instrument for Narrative*. Külastatud aadressil <https://main.leibniz-zas.de/en/worldwide-network/>
- Zubrick, S. R., Taylor, C. L., Rice, M. L., & Slegers, D. W. (2007). Late Language Emergence at 24 Months: An Epidemiological Study of Prevalence, Predictors, and Covariates. *Journal of Speech, Language and Hearing* 50(6), 1562–1592.
- Tammesalu, L. (2021). *Vahendatud narratiivi loome oskused autismispektri häirega 1.-2. klassi õpilastel*. Magistritöö. Tartu Ülikool.
- Teiter, T. (2010). *5-6-aastaste laste vahendatud ja vahendamata jutustuste mikrostruktuur*.

- Magistritöö. Tartu Ülikool.
- Terasmaa, M. (2011). *Alakõnega 1. klassi õpilaste narratiivi loome oskused*.
Bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Thordardottir, E. T., & Weismer, S. E. (2002). Content Mazers and Filled Pauses in Narrative Language Samples of Children with Specific Language Impairment. *Brain and Cognition*, 48, 587–592.
- To, C. K-S., Stokes, S. F., Cheung, H. T. & T'sou, B. (2010). Narrative assessment for Cantonese-speaking children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 53, 648–669.
- Tomson, A. (2019). *Suktsessiivse kakskeelsusega koolieelikute jutustamisoskuse hindamine*.
Magistritöö. Tartu Ülikool.
- Trei, M. (2011). *5–6-aastaste laste narratiivsed oskused ja nende hindamine*. Magistritöö.
Tartu Ülikool.
- Tsimpli, I. M., Peristeri, E., & Anderou, M. (2016). Narrative production in monolingual and bilingual children with specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 37, 195–216.
- Tupits, K. (2015). *Narratiivi loome oskused autismspektri häirega 1.–2-klassi lastel*.
Magistritöö. Tartu Ülikool.
- Van der Lely, H. J. K. (1997). Narrative discourse in grammatical specific language impaired children: a modular deficit? *Journal of Child Language*, 24, 221–256.
- Vokka, M-H. (2018). *Suktsessiivse kakskeelsusega laste koolivalmidus kõne ja keele valdkonna oskuste osas*. Magistritöö. Tartu Ülikool.
- Väljataga, M. (2008). Narratiiv. *Keel ja Kirjandus*, 9, 684–697.
- Xue, J., Zhuo, J., Li, P., Liu, J., & Zhao, J. (2022). Characterizing macro- and micro-structures of narrative skills for Mandarin-speaking school-age children with specific language impairment. *Journal of Communication Disorders*, 96, 1–16.

Lisad

Lisa 1

“Koer” (sõnu kokku 172)

Pildid 1 ja 2: Ühel päeval märkas* mänguhimuline koer üht halli hiirt puu all istumas. Ta hüppas hiire poole, sest tahtis teda kinni püüda. Samal ajal tuli üks rõõmus poiss poest, tal oli kott ühes ja õhupall teises käes. Ta nägi** , kuidas koer hiirt taga ajab.

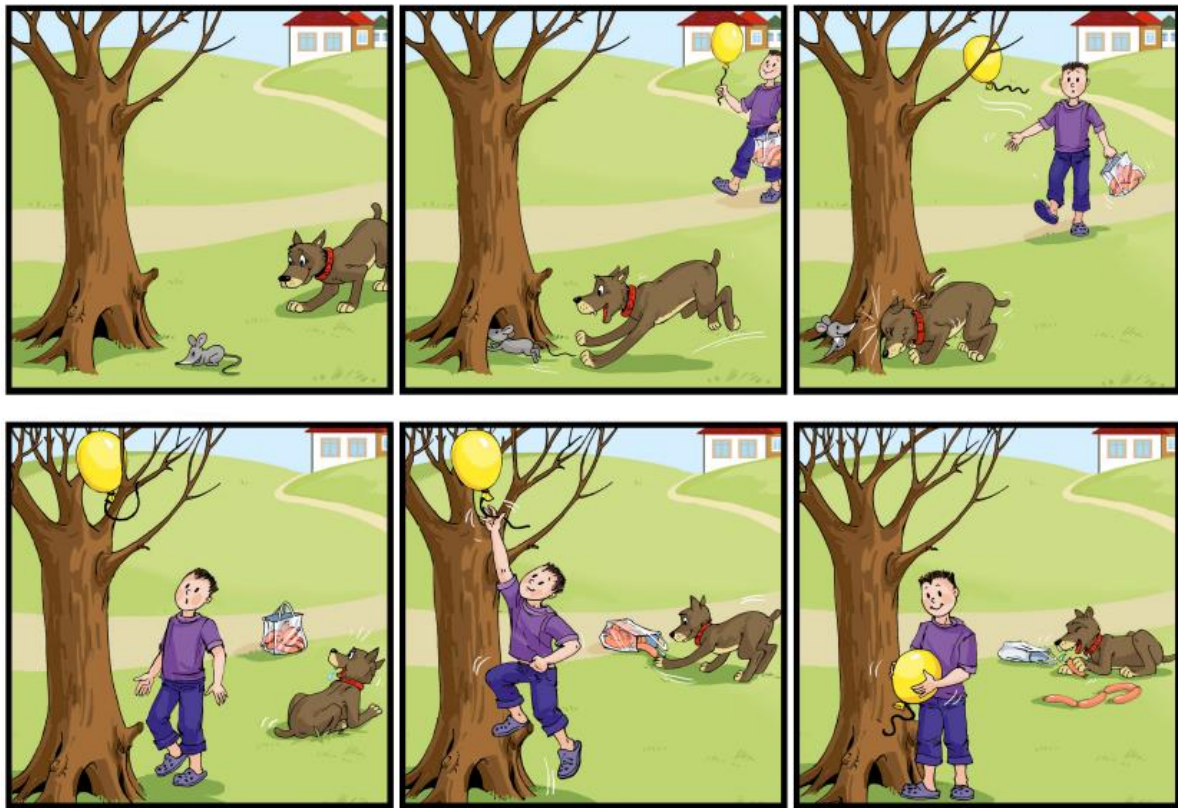
Pildid 3 ja 4: Hiir jooksis kiiresti ära ja koer pörkas vastu puud. Ta sai haiget ja oli väga vihane. Poiss oli nii ehmunud, et õhupall läks tal käes lahti. Kui ta nägi, et ta õhupall lendab puu otsa, hüüdis ta: ”Oh ei, mu õhupall lendab minema!”. Ta oli kurb ja tahtis oma õhupalli tagasi saada. Samal ajal märkas koer poisi kotti ja mõtles: “Ma tahan sealt ühe vorsti näpata.”

Pildid 5 ja 6: Samal ajal hakkas poiss oma õhupalli puu otsast alla tirima. Ta ei märganud, et koer oli ühe vorsti näpanud. Lõpuks oli koer väga rahul, et sai nii head vorsti süüa ja poiss oli õnnelik, sest sai oma palli tagasi.

*Märkused. Laineline joon – alguspunkt; ühekordne joon – eesmärk; punktiirjoon – katse; kahekordne joon – tulemus; paks allajoonimata tekst – SRS kui algussündmus; paks allajoonitud tekst – SRS kui reaktsioon; * – soovitus asendada sõna nägi sõnakorduse vältimiseks; ** – soovitus asendada vaatas, sest tegemist ei ole SRS-sõnaga*

Lisa 2

Pildiseeria "Koer"



Kohandatud ümberjutustamise juhend pärineb MAIN-testi eestikeelsest versioonist (Argus & Kütt, 2020), mis on tõlgitud testi ingliskeelsest versioonist (Gagarina *et al.*, 2019).

Enne kui testimist alustad, kontrolli, kas kõik ümbrikud on laual. Pane lindistustehnika (nt diktofon) töökorra. Alusta lindistamist enne soojendusfaasi.

Soojendusfaas: Küsi näiteks: „*Kes su parim sõber on?*“, „*Mida sulle telerist vaadata meeldib?*“, „*Kas sulle meeldib lugusid jutustada?*“, „*Kas sulle meeldib lugusid kuulata?*“

Juhised jutustamiseks: Istu lapse vastas. Aseta lapse ette kolm ühesugust ümbrikku (igas ümbrikus on sama pildiseeria, et lapsel tekiks tunne valikuvõimalusest). Ütle lapsele: „*Vaata, siin on kolm ümbrikku. Igas ümbrikus on ise lugu. Vali neist üks ja ma jutustan sulle nende järgi ühe loo.*“ Voldi pildid nii lahti, et ainult laps näeks korraga kõiki pilte. „*Kõigepealt vaata tervet lugu. Oled sa valmis? Ma jutustan sulle selle loo ja siis saad sina selle mulle uuesti jutustada.*“

Voldi lahti kaks esimest pilti. „*Lugu algab siit (osuta esimesele pildile). Ühel päeval nägi mänguhimuline koer üht halli hiirt puu all istumas. Ta hüppas hiire poole, sest tahtis teda kinni püüda. Samal ajal tuli üks rõõmus poiss poest, tal oli kott ühes ja õhupall teises käes. Ta vaatas, kuidas koer hiirt taga ajab.*”

Voldi lahti kolmas ja neljas pilt (tee seda nii, et pildid 1–4 oleksid nähtavad). „*Hiir jooksis kiiresti ära ja koer pörkas vastu puud. Ta sai haiget ja oli väga vihane. Poiss oli nii ehmunud, et õhupall läks tal käes lahti. Kui ta nägi, et ta õhupall lendab puu otsa, hüüdis ta: „Oh ei, mu õhupall lendab minema!“ Ta oli kurb ja tahtis oma õhupalli tagasi saada. Samal ajal märkas koer poisi kotti ja mõtles: „Ma tahan sealt ühe vorsti näpata.*“

Voldi lahti viies ja kuues pilt (tee seda nii, et kõik pildid oleksid korraga lapsele nähtavad). „*Samal ajal hakkas poiss oma õhupalli puu otsast alla tirima. Ta ei märganud, et koer oli ühe vorsti näpanud. Lõpuks oli koer väga rahul, et sai nii head vorsti süüa, ja poiss oli õnnelik, sest sai oma palli tagasi. „Ja see ongi selle loo lõpp.*”

Voldi pildid lahti nii, et laps näeks korraga ainult kaht esimest pilti. Ütle lapsele: „*Nüüd ma tahan, et sina räägid selle loo. Vaata neid pilte ja proovi jutustada nii hea lugu, nagu sa oskad.*“ Kui laps ei hakka kohe jutustama, võib teda ergutada nii: „*Räägi mulle selle pildi kohta lugu*” (osuta pildile). Kui laps on kahe esimese pildi kohta loo ära rääkinud, voldi lahti kaks järgmist pilt (tee seda nii, et pildid 1–4 oleksid nähtavad). Korda seda, kuni oled

jõudnud loo lõppu. Kui laps jääb loo keskel vait, võid öelda: „*Midagi veel?*”, „*Jutusta edasi*”, „*Räägi mulle veel*”, „*Mis seal loos veel oli?*”

Kui laps jääb vait ega anna märku, kas ta on lõpetanud või ei, ütle: „*Ütle mulle, kui sa oled lõpetanud*”.

Lisa 4

MAIN-testi makrostruktuuri hindamisjuhend on võetud nii töö praktilise osa läbiviimiseks kui ka soovitude tegemiseks testi eestikeelsest versioonist (Argus & Kütt, 2020).

A. Loo ülesehitus

		Õigete vastuste näited	Punktid
A1.	Alguspunkt	Aeg ja/või koht, nt oli kunagi/ühel päeval/kaua aega tagasi ... metsas/pargis/aasal/põllul/puu juures/puu lähedal/ muru peal	
<i>Osa 1: Koer (osa tegelased: koer ja hiir)</i>			
A2.	SRS kui algussündmus	Koer oli mänguhimuline/uudishimulik Koer nägi hiirt	
A3.	Eesmärk	Koer tahtis hiire kinni püüda/kätte saada/hiirt taga ajada/ hiirega mängida (Selleks) et + VERB (kinni püüda, kätte saada, mängida)	
A4.	Katse	Koer hüppas üles/hiire poole Koer hakkas hiirt taga ajama/ajas hiirt taga/ proovis hiirt püüda Koer püüdis + VERB (kätte saada, kinni püüda, kinni haarata, kinni võtta)	
A5.	Tulemus	Koer pörkas vastu puud/lõi oma pea vastu puud ära/ei saanud hiirt kätte/ei olnud küllalt kiire Hiir jooksis ära/jooksis puu taha/põgenes/oli liiga kiire	
A6.	SRS kui reaktsioon	Koer oli pettunud/vihane/solvunud/ sai haiget Hiir oli õnnelik/rõõmus/tundis kergendust	
<i>Osa 2: Poiss (osa tegelane: poiss)</i>			
A7.	SRS kui algussündmus	Poiss ehmatas Poiss oli oma õhupalli pärast kurb/õnnetu/mures Poiss nägi õhupalli puu otsas	
A8.	Eesmärk	Poiss otsustas/tahtis oma õhupalli tagasi saada (Selleks) et + VERB (saada) tagasi	
A9.	Katse	Poiss tõmbas/tõmbab/püüdis/püüab tõmmata palli puu otsast alla/hüppas/hüppab pallile järele/ läks õhupalli võtma	
A10.	Tulemus	Poiss sai oma õhupalli tagasi/jälle kätte Õhupall oli/on päästetud	
A11.	SRS kui reaktsioon	Poiss oli rõõmus/õnnelik/rahul, kui sai oma õhupalli kätte/tagasi	
<i>Osa 3: Koer (osa tegelane: koer)</i>			
A12.	SRS kui algussündmus	Koer nägi/märkas (kotis) vorste Koer oli näljane/uudishimulik/ tahtis vorsti saada	
A13.	Eesmärk	Koer tahtis/otsustas saada/näpata/süüa/varastada vorsti (Selleks) et + VERB (süüa, saada)	
A14.	Katse	Koer näppab/näppas/varastab/varastas/ võttis ühe vorsti Koer võtab/võttis tõmbab/tõmbas vorsti (kotist välja) Koer püüab + VERB (saada, võtta)	
A15.	Tulemus	Koer sõi vorstid ära/sai vorstid kätte	

A16.	SRS kui reaktsioon	Koer oli rahul/rõõmus/koeral oli hea meel/ei olnud näljane (enam)	
A17.	Loo ülesehituse eest saadavad punktid võimalikust 17st:		

B. Ülesehituse kompleksus

Katse ja tulemuse järjestuste arv	Üksikute eesmärkide arv (ilma katsete ja tulemusteta)	Eesmärgi ja katse/eesmärgi ja tulemuse järjestuste arv	Eesmärgi-katsetulemuse järjestuste arv
B1.	B2.	B3.	B4.

C. Tegelase sisemisi reaktsioone ja seisundeid tähistavad sõnad (SRS)

C1.	<p>SRS-ide hulk arvatuna sõnades. SRS-ideks loetakse:</p> <p>tajuverbid, nt <i>nägema, kuulma, tundma, lõhnama, märkama, tähele panema</i>;</p> <p>füüsilist olekut märkivad verbid, nt <i>janune, näljane, väsinud, kurb, haiget saanud, kõht tühi/täis</i>;</p> <p>teadvusele viitavad sõnad nt <i>elus, ärkvel, magav</i>;</p> <p>emotsioonisõnad nt <i>õnnetu/kurb, õnnelik, rõõmus, vihane/kuri, mures, pettunud, hirmul, hirmunud/ehmunud, uhke, vapper, kindel, rahul, üllatunud, põnev hakkama, kartma, mänguhimuline, uudishimulik, hea meel, solvunud, kergendust tundma</i> ;</p> <p>mentaalseid protsesse märkivad verbid nt <i>tahtma, mõtlema, teadma, unustama, otsustama, uskuma, imestama, plaanima, soovima, unustama, arvama/leidma</i>;</p> <p>kõnelemist tähistavad verbid nt <i>ütleva, hüüdma, karjuma, hoiatama, küsima</i></p>	
-----	---	--

Märkused. Sinine tekst – soovitud juhendisse lisamiseks; punane tekst – soovitud juhendist eemaldamiseks; lähtuvalt soovituselt eestipärastada lühend IST pro SRS, on muudatused kantud ka tabelitesse

Lisa 5

Käesolevas töös kasutatakse Mõttuse ja Pauluse (2021) magistritööga sama CLAN-programmi transkribeerimisjuhendit (MacWhinney, 2000; Ratner *et al.*, 2015, viidatud Mõttus & Paulus, 2021 j). Näited juhendi jaoks on võetud käesoleva töö autorite enda kogutud andmebaasist. Transkriptsioonide kirjutamisel ei pööratud tähelepanu rinnastavate seoste, täidetud pauside, sõnade kordustele parandusteta ega parandustega ega ka otsekõne märkimisele, sest need ei osutunud Mõttuse ja Pauluse (2021) magistritöös EK ja AK õpilaste rühmi eristavateks. Seega kajastatakse antud lisas vaid käesoleva magistritöö jaoks olulisi aspekte, terviklikuma juhendi ja täpsemate näidete jaoks vaadata Mõttuse ja Pauluse (2021) magistritöö lisa 5.

1. Salvestatud helifaili liigendamine C-üksusteks

C-üksus on tähendusega lausung või ütlus, mida ei saa liigendada väiksemateks ühikuteks ilma, et ütluse mõte kaotaks tähendust. C-üksuse võib moodustada ütluse pealause, kuid sellest sõltuvad (ingl *Coordinating Conjunctions*) ja alistavad (ingl *Subordinating Conjunctions*) osalaused ei saa moodustada eraldi C-üksust. Seega moodustab C-üksuse kas pealause üksi või pealause koos sellest sõltuvate ja alistavate osalausetega. C-üksusteks liigendamisel on oluline eristada rinnastava ja alistava seosega konstruktsioone (SALT Software, 2020).

Alistava seose moodustavad sidendid: et, kuna, sest, kui, kuni, kuigi, ehkki, nagu, justkui, otsekui, siis ... kui, sellepärast et, küsiv modaalsõna kas, küsiv-siduvad ase- ja mäarsõnad kes, mis, kumb, missugune, milline, kus, kust, küsiv-siduvad fraasid (Erelt et al., 1997).

Näiteks:

- * poiss oli õnnelik et sai õhupalli kätte .
- * ja kui hiir seda nägi siis ta ehmatas ära .

2. Teksti kirjapanek C-üksustena

Kirja pannakse ainult õpilase ütlused, testija poolt öeldut kirja ei panda. Kõik sõnad pannakse kirja nii nagu need on hääldatud (saand, ehmantas, heasi, koert, julatus). Iga C-üksus kirjutatakse eraldi reale. Suuri algustähti ega kirjavahemärke ei kasutata, lause lõppu märgitakse lauselõpumärk. Lauselõpumärgi ette jäetakse tühik.

Näiteks:

- * koer tahtis hiirega mängida .
- * ta põgenes kuhugi sellisesse kohta kust koer teda kätte ei saaks .

3. Eneseparanduste märkimine

Täitmata pausid (.) (..) (...)

Täitmata pausideks loetakse lausungi keskel tehtud pausid, mida märgitakse vastavalt kas lühike (.), keskmine (..) või pikk (...). Pauside kestvust hinnatakse subjektiivselt ja arvestatakse, kui paus (vaikus) kestab umbes kaks sekundit või kauem.

Näiteks:

- * ja poiss mõtles (..) et õhupall läks katki .
- * ja koer (.) sai oma vorstid millega ta jäi väga rahule .

Poolelijäetud lausungid +...

Poolelijäetud lausungiks loetakse lausungit, milles õpilane jätab mõtte pooleli ilma, et teda oleks segatud. Poolelijäetud lausungi lõppu märgitakse +...

Näiteks:

- * ja hiir mõtles et +...
- * aga ta +...

4. Grammatilise õigsuse märkimine

Lauses esinenud *agrammatismi* korral märgitakse lause lõppu [*]. Agrammatiliseks arvestatakse lausungid, milles esineb morfoloogiline, morfofonoloogiline, süntaktiline või leksikaal-süntaktiline agrammatism. Käesolevas töös agrammatismi liike eraldi ei arvestatud.

Näiteks:

- * ja ta tuli enda majas [*] .
- * vorst sai koer [*] .
- * ja koer vaatas ta kotist viinerit süüa [*] .

Lisa 6

Käesolevas töös kasutatakse seoste tõlgendamisel vastavaid ρ väärtusi (Mukaka, 2012):

0,9 - 1,0 väga tugev positiivne (negatiivne) seos;

0,7 - 0,9 tugev positiivne (negatiivne) seos;

0,5 - 0,7 mõõdukas positiivne (negatiivne) seos;

0,3 - 0,5 nõrk positiivne (negatiivne) seos;

0,0 - 0,3 väga nõrk positiivne (negatiivne) või olematu seos.

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Johanna Juhkam,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose „Kooliõpilaste narratiivide mikro- ja makrostruktuuri hindamine keelepuude diagnostikas MAIN-testiga“, mille juhendaja on Anna Maria Ülviste, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Johanna Juhkam

18.05.2022

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Harriet Tooming,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose „Kooliõpilaste narratiivide mikro- ja makrostruktuuri hindamine keelepuude diagnostikas MAIN-testiga“, mille juhendaja on Anna Maria Ülviste, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Harriet Tooming

18.05.2022