

Tartu Ülikool
Filosoofiateaduskond
Maailma keelte ja kultuuride kolledž

**TESTI „PSYCHOEDUCATIONAL PROFILE THIRD EDITION“ KÄSIRAAMATU
TAGASITÕLGE JA SELLE ANALÜÜS**

Magistritöö

Maarja Heinlo

Juhendaja: lekt. Ilmar Anvelt

Tartu 2015

SISUKORD

| | |
|--|----|
| SISSEJUHATUS | 4 |
| 1 AUTISMISPEKTRI HÄIRED..... | 6 |
| 1.1 Autismi avaldumine | 6 |
| 1.2 Autismi etioloogia | 8 |
| 1.3 Autismi esinemine ja ravi..... | 8 |
| 2 PEP-TESTID | 10 |
| 2.1 PEP-testide ajalugu | 10 |
| 2.2 PEP-3 | 11 |
| 2.3 PEP-testide eelised ja puudused | 13 |
| 2.4 PEP-testid Eestis..... | 14 |
| 3 MEDITSIINILISTE TESTIDE TÕLKIMINE | 15 |
| 3.1 Meditsiiniliste testide tõlkimise põhimõtted | 16 |
| 3.2 Meditsiiniliste testide tõlkimise meetodid | 18 |
| 3.2.1 Meditsiiniliste testide tõlkimise üksikmeetodid | 18 |
| 3.2.2 Meditsiiniliste testide tõlkimise kombineeritud meetodid | 20 |
| 4 TAGASITÕLGE..... | 23 |
| 4.1 Tagasitõlke põhimõtted..... | 24 |
| 4.2 Tagasitõlke puudused..... | 25 |
| 4.3 Tagasitõlke eelised..... | 27 |
| 5 TÕLKEANALÜÜS..... | 29 |
| 5.1 Ortograafia..... | 31 |
| 5.1.1 Punktuatsioon | 31 |

| | | |
|-------|----------------------------------|-----|
| 5.1.2 | Algustäheortograafia..... | 43 |
| 5.1.3 | Numbrid ja loetelud | 45 |
| 5.1.4 | Tühik | 47 |
| 5.1.5 | Keelenditele viitamine | 48 |
| 5.1.6 | Õigekiri | 50 |
| 5.2 | Morfoloogia..... | 51 |
| 5.2.1 | Ase- ja sidesõnad | 51 |
| 5.2.2 | Käändsõnad | 52 |
| 5.2.3 | Pöörsõnad..... | 55 |
| 5.3 | Leksikoloogia | 59 |
| 5.3.1 | Terminoloogia | 59 |
| 5.3.2 | Sõnavara..... | 63 |
| 5.3.3 | Sõnavara ebajärjepidevus..... | 70 |
| 5.4 | Süntaks | 76 |
| 5.4.1 | Sõnajärg | 76 |
| 5.4.2 | Lauseliikmed | 82 |
| 5.4.3 | Väljendite ebajärjepidevus | 83 |
| 5.4.4 | Sisulised vead | 86 |
| | KOKKUVÕTE | 89 |
| | KIRJANDUS | 94 |
| | SUMMARY | 106 |

SISSEJUHATUS

Magistritöö eesmärk on tutvustada tagasitõlget ja selle kasutamist meditsiiniliste testide tõlkimisel testi *Psychoeducational profile third edition* käsiraamatu tagasitõlke näitel ning analüüsida, milliseid algteksti probleemkohti on võimalik tagasitõlke abil välja tuua sihttekstis, ning teha järeldusi tagasitõlke kohta meditsiiniliste testide eesti keelest inglise keelde tõlkimisel.

Magistritöö teema valikul said määravaks minu varasemad õpingud eripedagoogika erialal ja huvi meditsiinivaldkonna vastu – tõlgitav test on koostatud autismiga laste hindamiseks ja seeläbi neile parimate arenguvõimaluste pakkumiseks. Oluliseks teguriks oli ka soov, et magistritöö raames tõlgitud tekstil oleks praktiline otstarve. Seetõttu valisin tõlkimiseks testi *Psychoeducational profile third edition* käsiraamatu, mille rakendamiseks Eestis on vajalik selle tagasitõlge eesti keelest inglise keelde.

Töö koosneb teoreetilisest ja praktilisest poolest. Teooria osa olen jaganud neljaks suureks peatükiks, milles tutvustan autismispektri häireid, *Psychoeducational profile* teste, meditsiiniliste tekstide tõlkimist ja tagasitõlget. Praktilises analüüsi osas käsitlen testi tõlkimisel esinenud probleeme ortograafia, morfoloogia, leksikoloogia ja süntaksi tasandil.

Esimeses, autismispektri häireid käsitlevas peatükis annan ülevaate autismi avaldumisest, etioloogiast, esinemissagedusest ja ravivõimalustest. Kuna tõlgitav test on mõeldud autismiga laste hindamiseks, pakub teoreetiline peatükk olulisi taustateadmisi ja aitab mõista, miks autismiga laste hindamiseks ei sobi eakohase arenguga lastele mõeldud testid.

Teises peatükis tutvustan *Psychoeducational profile* testide arengut ja testi viimast versiooni, mille käsiraamatu oma töö käigus tõlgin. Samuti toon välja testi eelised ja puudused. Seejuures on abiks esimesest peatükist saadud teadmised, mis aitavad mõista testi sobivust autismiga lastele. Peatüki lõpus kirjeldan *Psychoeducational profile* testide senist kasutamist Eestis. Töö kolmandas peatükis toon välja võimalused meditsiiniliste testide tõlkimiseks. Seejuures lähtun esimeses alapeatükis tõlkimise põhimõtete tutvustamisest ning teises üksik- ja kombineeritud tõlkimismeetodite kirjeldamisest. Neljandas peatükis jõuan täpsemalt tagasitõlke juurde ning annan ülevaate meetodi põhimõtetest, eelistest ja puudustest.

Järgnevas praktilises osas käsitlen probleeme, mis testi tagasitõlkimise käigus ilmnesid, käsitledes eesti keele erinevaid tasandeid. Ortograafia peatükis annan ülevaate punktuatsioonist, algustäheortograafiast, numbritest, tühikutest, keelenditele viitamisest ja õigekirjast. Morfoloogia peatükis analüüsin ase-, side-, käänd- ja pöördõnu. Leksikoloogia peatükis tutvustan tekkinud probleeme terminoloogia, sõnavara ja sõnavara ebajärjepideva kasutusega. Süntaksi all käsitlen sõnajärge, lauseliikmeid, väljendite ebajärjepidevust ja sisulisi vigu. Seejuures illustreerin analüüsi testist pärit näidetega, millele pakun juurde ka omapoolsed tõlkevariandid, mis võivad olla abiks testi edasisel kohandamisel.

1 AUTISMISPEKTRI HÄIRED

Peatüki eesmärk on pakkuda alusteadmised järgnevatele peatükkidele – selgitada, kuidas autism erineb eakohasest aregust ja miks on autismiga lastele seetõttu vaja spetsiaalselt neile loodud teste, anda ülevaade autismi põhjustest ning ravivõimalustest ja hindavate vahendite rollist ravis.

Termin *autism* pärineb kreeka keelest, kus sõna *autos* tähendab *ise* ehk inimest, kes elab teistest isoleeritult omas maailmas. Tänapäeval tuntud haiguse nimetusena võttis termini 1943. aastal kasutusele Leo Kanner, kes kirjeldas emotsionaalsete kontaktide loomisel raskusi kogevaid lapsi. Autism kuulub pervasiivsete arenguhäirete hulka, mida nimetatakse ka autismispektri häireteks (Liivamägi 2006: 285–286) ja iseloomustatakse kui „vastastikuse sotsiaalse mõjutamise ja suhtlemise kvalitatiivset kahjustust“ (RHK-10 1993: F84).

1.1 Autismi avaldumine

Autism avaldub sünnijärgselt eakohaselt arenenud lastel varakult, juba enne 3. eluaastat (Üldarsti käsiraamat 1999: 827; Liivamägi 2006: 286). Mõnedel juhtudel võib häire ilmned ka kohe pärast sündi, mispuhul eelnev eakohane areng puudub täielikult (RHK-10 1993: F84.0). Autismi võib jagada aktiivseks ja passiivseks, millest esimese korral on lapse meeletted ja luulud nii ulatuslikud, et ta ei suuda nende kõrvalt reaalsele maailmale tähelepanu pöörata. Ka passiivse autismi puhul puudub lapsel huvi ennast ümbritseva maailma ja teiste inimestega suhtlemise vastu, kuid psüühikasiseselt ei ole see tegevusetus millegagi asendatud. (Saarma 1977: 175–176) Häirele omased konkreetsed sümptomid on

väga individuaalsed ja muutuvad inimese vananedes (Üldarsti käsiraamat 1999: 827; Liivamägi 2006: 286), kuid raskused suhtlemises ja sotsiaalses toimetulekus püsivad kogu elu vältel (RHK-10 1993: F84.0). Lisaks on häiritud keele ja mängu areng (Üldarsti käsiraamat 1999: 827; Liivamägi 2006: 285) ning lapse üldine areng on piiratud ja stereotüüpne (RHK-10 1993: F84.0). Mahajäämus ilmneb nii verbaalses kui ka mitteverbaalses suhtlemises. Kõne-eelsel perioodil võib avalduda lalina puudumine ja hiljem lisanduda kõne puudumine. (Üldarsti käsiraamat 1999: 827) Samas võib laps kõnet kasutada, näiteks korrata ühte ja sama fraasi või teistelt kuuldud sõnu (Eesti Autismiühing), kuid ta ei suuda kasutada oma keeleoskust kahepoolses suhtluses (RHK-10 1993: F84.0). Kõneoskuse olemasolul on ta pigem niivõrd süüvinud oma mõttemaailma, et räägib vaid talle olulistest teemadest, milleks tihti on esinevad meelepetted või luulud (Saarma 1977: 105). Laps ei oska kasutada sotsiaalseid signaale ega mõista suhtluses teiste verbaalseid ja mitteverbaalseid väljendusi (RHK-10 1993: F84.0). Seetõttu ei oska ta reageerida ümbritsevatele sündmustele (Üldarsti käsiraamat 1999: 827) ega inimeste emotsioonidele (RHK-10 1993: F84.0), pigem võib esineda kohatuid reageeringuid, näiteks olukorda sobimatut naeru või itsitamist (Eesti Autismiühing). Mitteverbaalses suhtluses on puudulik silmside võtmine, miimika, žestid ja jäljendusoskus (Üldarsti käsiraamat 1999: 827; RHK-10 1993: F84.0), laps ei naerata ega taha süles olla. Iseloomulik on seltskonnas viibides endasse tõmbumine (Üldarsti käsiraamat 1999: 827), mistõttu ta ei mängi teiste lastega või teeb seda vaid täiskasvanu suunamisel (Eesti Autismiühing). Omaette jättes võib ta veeta tunde või isegi päevi istudes või lamades ilma midagi tegemata (Saarma 1980: 37). Lapse käitumises puudub paindlikkus (RHK-10 1993: F84.0), ta soovib rutiini ja areneb kompulsiiivne püüid säilitada olukorda muutumatuna (Eesti Autismiühing), rutiini häirimine tekitab vastumeelsust ja ärritatust. Tüüpiliste

käitumisviisidena esinevad stereotüüpsed liigutused, näiteks keha ja pea õõtsutamine. (Üldarsti käsiraamat 1999: 827) Ka autismiga lapse huvisid iseloomustab monotoonsus, korduvus ja stereotüüpsus (RHK-10 1993: F84.0). Huvi võib tekkida ebatavaliste esemete, nähtuste või esemete osade vastu (RHK-10 1993: F84.0; Üldarsti käsiraamat 1999: 827). Lisaks võivad esineda mittespetsiifilised sümptomid, näiteks foobiad, une- ja söömishäired, ärritus- ja agressiivsushood ning enesevigastamine. Veerandil autismiga lastest esineb ka vaimne alaareng. (Üldarsti käsiraamat 1999: 827; RHK-10 1993: F84.0; Liivamägi 2006: 286–287)

1.2 Autismi etioloogia

Autismi etioloogia on eelkõige bioloogiline. Võimalikud põhjused võivad olla raseduse ajal põetud punetistest põhjustatud ajufunktsioonihäired, neonataalsel perioodil herpesest tingitud peaaajupõletik, kromosoomanomaalia, fragiil-x sündroom või ainevahetushaigused. Samas mängib rolli ka pärilikkus. (Üldarsti käsiraamat 1999: 827; Liivamägi 2006: 288)

1.3 Autismi esinemine ja ravi

Autismi esinemissagedust on hinnatud erinevalt ja leitud, et see esineb kahel lapsel 10 000, samas ka kuni 91 lapsel 10 000 kohta (Liivamägi 2006: 288), avaldudes seejuures peamiselt poistel (Üldarsti käsiraamat 1999: 827; Liivamägi 2006: 286). Autism püsib kogu elu, kuid individualiseeritud rehabilitatsiooni tulemusel on võimalik avalduvaid jooni pehendada. Raviga tuleb alustada nii vara kui võimalik ja see peab olema spetsialiseerunud lapse individuaalsetele sümptomitele. Eesmärgiks on eelkõige toimetulek igapäevases elus, käitumise normaliseerimine ja võimalusel teiste inimestega suhtlemise

õpetamine. (Liivamägi 2006: 289–290) Parimate tulemuste saavutamiseks on oluline koostöö lapse pere ja temaga tegelevate erinevate erialade professionaalide vahel (Üldarsti käsiraamat 1999: 827).

Peatükis väljatoodu alusel on ilmne, et eakohase arenguga ja autismiga laste areng erineb oluliselt, eelkõige on viimastele iseloomulik kõne ja sotsiaalsete oskuste mahajäämus. Seetõttu pole autismiga laste hindamiseks võimalik kasutada kõiki mängu ja tegevusi, mis sobiksid nende arenguprobleemideta eakaaslastele. Samas on hindamisel väga oluline roll autismiga laste edasises arengus. Kuna tegemist on häirega, mida pole võimalik ravida, on toimetulekut abistavate võimaluste identifitseerimine parim viis, et aidata tagada lapse elukvaliteedi parandamine. Seejuures tuleb aga lähtuda igast konkreetsest lapsest ja tema autismi avaldumise iseärasustest.

2 PEP-TESTID

Üks võimalus autismi diagnoosimiseks ja autismiga laste elukvaliteedi parandamiseks on selleks loodud testide kasutamine. Esialgused autismiga laste hindamismeetodid keskendusid peamiselt diagnostilistele kriteeriumitele ehk haiguse kindlaksmääramisele. See polnud aga piisav, et luua sobivat raviprogrammi. Seetõttu avaldasid 1979. aastal Eric Schopler ja Robert Reichler uue testi, mis sai nimeks *Psychoeducational Profile* (PEP) (Villa *et al.* 2010: 336) ja mis koosnes esialgu vaid testina läbiviidavast formaalsest osast, millele hiljem lisati informaalne osa vanemate või hooldajate hinnangute näol.

Käesoleva peatüki eesmärk on tutvustada PEP-testide arengut ja täpsemalt selle viimast versiooni, tuua välja testide eelised ja puudused autismiga laste hindamisel ning anda ülevaade senisest kasutamisest Eestis.

2.1 PEP-testide ajalugu

PEP-test loodi osana programmist TEACHH (*Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children*) (Villa *et al.* 2010: 336). Oluline on märkida, et kuigi PEP-test ei olnud mõeldud haiguse diagnoosimiseks, võis sellest oma põhjalikkuse tõttu olla abi diagnoosi kinnitamisel või kahtluse alla seadmisel (Eit 2009: 24). Testi täiendasid 1990. aastal Schopler, Reichler, Ann Bashford, Margaret Lansing ja Lee Marcus ning uus test sai nimeks *Psychoeducational Profile Revised* (PEP-R) (Villa *et al.* 2010: 334), milles keskenduti ulatuslikumalt eelkooliealiste laste kaasamisele (Schopler 1994: 71). 2004. aastal täiendasid Schopler, Lansing ja Marcus testi veelgi ning valmis *Psychoeducational Profile Third Edition* (PEP-3) (Kobolt 2010: 15).

2.2 PEP-3

Võrreldes testi teise versiooniga on PEP-3-le lisatud kaks võrdlusgruppi, millest üks koosneb 400 autismiga lapsest ja teine tavagrupist autismita lastest. Lisaks on suurendatud rõhuasetust vastastikkust sotsiaalset suhtlust ja fantaasiat kasutava mängu hindamisele, milleks on vanema/hooldaja ankeedi abil kaasatud ka informaalset hinnangud. (Fu *et al.* 2012: 117) Seejuures on vanemate kaasamine oluline nüanss. On selge, et last uurivad spetsialistid oskavad vanematele selgitada, millised tegevused tulevad lapse arengule kasuks või kuidas tulla toime käitumisprobleemidega. Kuid vastupidi on ka vanematel spetsialistidele midagi õpetada – täpsustada ja täiendada lapse kohta kogutavaid andmeid. (Schopler 1994: 69) Pervasiivsete arenguhäiretega lastele on omane, et tuttavas keskkonnas võivad nad teatud ülesannetega hakkama saada tunduvat paremini kui võõras keskkonnas. Näiteks võib laps kodus enesehoolitsusega toime tulla, kuid kliinikus hindamisel olles mitte. (Fu *et al.* 2012: 115–116) Samas säilitati PEP-3 testis nii formaalne kui ka informaalne hindamine, millest esimest on vaja riiklikult kehtestatud õpetuse saamiseks ning teist iga lapse individuaalsete oskuste ja õpimustrite leidmiseks (Kobolt 2010: 12).

PEP-3 test on sobilik eelkooliealiste autismiga laste hindamiseks, kuna ülesanded on arenguliselt sobilikud sellele vanusele (Üldarsti käsiraamat 1999: 827). Samas sobib test ka kronoloogiliselt vanematele lastele, kelle funktsioneerimist iseloomustab just see vaimse tegevuse tase (Villa *et al.* 2010: 336). Testi eesmärk on hinnata arengulist võimekust imiteerimises, tajus, peenmotoorikas, käe ja silma koostöös ning kognitsioonis (Üldarsti käsiraamat 1999: 827; Van Bougondien, Mesibov 1989: 372) ning mõõta autismile omast käitumuslikku patoloogiat ja kujundada hariduslikku (Watson, Marcus 1988: 289) või

koduõppe õppekava (Parks 1988: 130). Just oma pedagoogilise suunitluse poolest erineb PEP-3 paljudest teistest psühholoogilistest testidest (Eit 2007: 7), kuna ei keskendu niivõrd häire kvalifitseerimisele, vaid edasiste arenguvõimaluste identifitseerimisele ja seeläbi parimate arenguvõimaluste tagamisele.

Test viiakse läbi andes lapsele tavalisi mänguasju ja esitades tavapäraseid ülesandeid ning lapse reaktsioone jälgides ja üles märkides. Kuna autismiga laste võimed on tihti piiratud, siis keskendutakse just väheseid võimeid eeldatavatele tegevustele. (Parks 1988: 130) Vahenditena kasutatakse näiteks voolimissavi, puslesid, klotse ja mullitajaid (Avaste 2012: 6). Toimetulekut iga ülesandega hinnatakse kas edukaks, ebaõnnestunuks või osaliselt sooritatuks (Graubner 2007: 10; Eit 2009: 9). Viimase korral suudab laps mingil määral ülesannet mõista, kuid tal puuduvad vajalikud oskused selle sooritamiseks või ta teeb seda talle endale omasel viisil (Parks 1988: 130). Osaliselt sooritatud ülesannetes kasutatud oskuseid on võimalik juhendamisel arendada, seega on nende identifitseerimine väga oluline (Parks 1988: 130; Graubner 2013: 24). Nende abil on võimalik määrata lapse lähima arengu tsoon ehk tema potentsiaalne võimekus (Avaste 2012: 6). Saadud tulemusi on võimalik kasutada individuaalse sekkumisprogrammi koostamiseks. Kuna testi abil ei määrata ainult nõrkused, vaid oskused üldiselt, on võimalik seada hariduslikke eesmärke viisil, mis tagab suurima võimaluse arenemiseks (Parks 1988: 130) Seega täidab test üht olulisimat ravieesmärki, milleks on toimetuleku parandamine (Schopler 1994: 68).

PEP-3 testikomplekt sisaldab lisaks käesoleva magistritöö raames tõlgitavale käsiraamatule esemete andmise juhust, pildiraamatut, hinnete märkimise vihikut, vastuste vihikut,

vanema/hooldaja ankeeti ja kasutatavaid töövahendeid (Psychoeducational profile third ...).

2.3 PEP-testide eelised ja puudused

PEP-testide eeliseks võib pidada ülesannete mängulisust, mis võimaldab hindajal võrdlemisi kiiresti saada nii formaalset kui ka informaalset teavet lapse arengu kohta. Kuna test ei sõltu suures osas keelelistest oskustest, siis ei teki valearusaamu lapse võimete kohta (Watson, Marcus 1988: 289). Vastasel korral võib juhtuda, et mõistmata ülesande juhust jätab laps selle tegemata ning sellest järeldatakse, et ta ei oska ülesannet. Kuna testi küsimused ja ülesanded on esitatud keeleliselt võimalikult lihtsatena, siis on eksamineerijal võimalik keskenduda lapse tegelikele oskustele.

Eelpool mainitud individualiseeritust võib samas pidada ka testi üheks puuduseks – järelhinnangute andmiseks peaks selle läbi viima sama inimene, kes tegi seda esimesel korral. Vastasel juhul võivad täheldatud muutused olla tingitud hindajatevahelistest erinevustest, mitte aga arengust lapse käitumises. (Parks 1988: 130) Lisaks võib välja tuua, et kõik autismiga lapsed ei pruugi suuta testi läbida. On oht, et selleks on võimelised vaid keskmisest paremini toimetulevad lapsed, kellel ei ole raskemaid sümptomeid ega esinda seetõttu kogu autismiga laste gruppi (Villa *et al.* 2010: 334). Siiski on uurijad kinnitanud PEP-testide sobivust pervasiivsete arenguhäiretega laste hindamisel (Fu *et al.* 2012: 118; Villa *et al.* 2010: 339; Graubner 2013: 5; Avaste 2012: 7).

2.4 PEP-testid Eestis

Eestisse jõudis PEP-R test 1990-ndate alguses Rootsi arstide ja Tartu Ülikooli Kliinikumi Psühhiaatriakliiniku koostöös. Selle käigus test tõlgiti ja esmakordselt kasutas seda oma magistritöös Pille Häidkind 2001. aastal, kui hindas eestikeelse testi sobivust ja selle edasise kultuurilise kohaldamise vajadust. (Graubner 2007: 10) Veel on testi kasutamist uurinud oma Tartu Ülikooli lõputööde raames Egle Eit (2007, 2009), Merlin Graubner (2007, 2013), Karin Kobolt (2010) ja Annika Avaste (2012).

3 MEDITSIINILISTE TESTIDE TÕLKIMINE

PEP-testid on koostatud inglise keeles, mistõttu eeldab selle ja teiste meditsiiniliste testide kasutamine erinevates kultuuriruumides nende tõlkimist soovitud sihtkeelde. Seejuures on oluline pöörata tähelepanu nii keelelisele õigsusele kui ka kultuurilisele sobivusele. Testi võib nimetada kultuuridevaheliseks:

- 1) kui selle käigus võrreldakse käitumismustreid kahes või rohkemas kultuuriruumis;
- 2) kui test viiakse läbi kultuuris, mis ei ole uurija omaga sama;
- 3) kui testis kasutatakse meetodeid, mis olid loodud kasutamiseks teises kultuuriruumis (Rogler, 1999 viidatud Regmi *et al.* 2010: 17 järgi).

Käesoleva peatüki eesmärk on esiteks anda ülevaade kultuuridevaheliste testide tõlkimisest, mille puhul võib tekkida erinevaid probleeme alustades sellest, kuidas uuritavat omadust või nähtust erinevates keeltes defineerida (Konstabel 2006: Testi adapteerimine). Raskusi võivad tekitada ka terminid, millel ei ole sihtkeeles konkreetseid vasteid, või terminid, millel on vasted, kuid neil on mõnevõrra erinevad tähendused (Smith 2004, viidatud Guidelines for Translating ... 2007: 5 järgi). Samuti võivad esitatud küsimused olla algtekstis mitmeti mõistetavad, mistõttu peab tõlkija jätma tähenduse mitmeti tõlgendatavaks või otsustama ühe kasuks. Eksimused võivad tekkida ka siis, kui test tõlgitakse algtekstist ja algkeele struktuurist liialt kinni pidades, mille tulemuseks sihtkeeles on kohmakas ja raskestiloetav tekst. (Harkness *et al.* 2004, Harkness, Schoua-Glusberg 1998, viidatud Guidelines for Translating ... 2007: 3–4 järgi). Seetõttu toon peatükis välja ka konkreetsed kirjanduses pakutud meetodid meditsiiniliste testide tõlkimiseks.

3.1 Meditsiiniliste testide tõlkimise põhimõtted

Tõlkimine on vaid üks osa soovitud sihtgrupile adapteerimisest, nagu on välja toonud ka Kenn Konstabel (Konstabel 2006: Testi adapteerimine). Sherry Simon on kirjutanud, et mitmeid tõlkijatel esinevaid probleeme ei ole üldsegi võimalik lahendada sõnaraamatu abil, vaid tuleb mõista, kuidas keel on seotud kultuuriga – keskenduda tuleb terminite tähendustele konkreetsetes kultuuriruumis (Simon 1996, viidatud Temple, Young 2004: 165 järgi). Seega pole küsimus mitte ainult otseses keelises vahendamises soovitud sihtkeelde, vaid tähelepanu tuleb pöörata ka mõttele ja sisule, mida keele abil edastatakse.

Eduka tõlkimisprotsessi tulemusel on sihttekst:

- 1) usaldusväärne ehk annab algtekstiga võrreldes edasi sama mõtet,
- 2) terviklik ehk algtekstile ei ole midagi juurde lisatud ega välja jäetud,
- 3) täpne ehk puuduvad õigekirja- ja grammatikavead,
- 4) kultuuriliselt sobiv ehk edastatav mõte on sobilik sihtrühmas uurimiseks (Pan, de la Puente 2005: 5).

Sihttekst peab algtekstiga olema ekvivalentne:

- 1) semantilisel tasandil – sõnad ja lausestruktuurid peavad olema vastavad mõlemas keeles (Guidelines for Translating ... 2007: 1). Näiteks võib tekkida probleeme mõtetega, mille väljendamiseks kasutatakse algkeeles üht, kuid sihtkeeles mitut erinevat terminit olenevalt sellest, millest täpselt räägitakse (Guillemín *et al.* 1993: 1423);
- 2) kontseptuaalsel tasandil – uuritav omadus või nähtus peab olema vastav mõlemas testis, kuigi selle kirjeldamiseks võidakse kasutada erinevaid termineid (Guidelines for Translating ... 2007: 1). Siinkohal tuleb jälgida ka idioomide ja

kollokatsioonide kasutamist ning võimalusi nende tõlkimiseks või asendamiseks sobivamate variantidega (Guillemin *et al.* 1993: 1423). Maria Birbili on kirjutanud, et kontseptuaalse samasuse saavutamine on olulisem semantilisest, sealhulgas grammatilisest ja süntaktilisest ekvivalentsist (Birbili 2000: Direct dimensions of ...);

- 3) normatiivsel tasandil – sihtkeelne tekst peab suutma hinnata sotsiaalseid nähtuseid, mis võivad erinevates kultuurides erinevad olla (Guidelines for Translating ... 2007: 1).

Orlando Behling ja Kenneth Law on välja toonud, et isiklike andmeid kaasavates testides on normatiivset ekvivalentsi semantilise ja kontseptuaalsega võrreldes tunduvalt keerulisem saavutada, kuna mõnes kultuuriruumis ei pruugita teatud teemasid avalikult arutada, kuigi testi koostamisriigis ei pruugi see probleemne olla. Raskusi võib tekkida näiteks isiklike andmete avaldamise, võõrale inimesele endast rääkimise, käsklustele ja juhiste allumise või enda kehtestamisega. (Behling, Law 2000, viidatud Guidelines for Translating ... 2007: 2 järgi). Sarnast põhimõtet on väljendanud ka Konstabel, kelle andmetel peab silmas pidama, milline on uuritava nähtuse või omaduse olulisus mõlemas kultuuris või kas see on mõlemas kultuuris seotud samade käitumisviiside või oskuste ja teadmistega (Konstabel 2006: Testi adapteerimine). Näiteks võib inimeste heaolu sõltuda ühes riigis võimest palvetamise jaoks põlvitada, mõnes teises riigis aga võimest jalgpalli mängida (Hunt, Bhopal 2004: 621).

Sihtkeele teksti puhul tuleb ka kontrollida, milliseid tulemusi keele ja kultuuriruumi muutmine kaasa toob (Kim, Lim 1999: 3). See aitab hinnata, kas test on valiidne ka sihtkeeles ning kas saadud erinevad tulemused nähtuse või omaduse uurimisel ei ole

tingitud mitte tõlkimise käigus tekkinud vigadest, vaid tegelikest kultuurilistest sarnasustest või erinevustest (Maneesriwongul, Dixon 2004: 175). Lisaks sellele on Konstabel välja toonud, et tähelepanu tuleb pöörata ka tehnilistele asjaoludele – kuidas test läbi viiakse, millised on instruksioonid, kasutatavad uurimismeetodid ja kuidas tõlgendatakse tulemusi (Konstabel 2006: Testi adapteerimine).

3.2 Meditsiiniliste testide tõlkimise meetodid

Kuidas on aga võimalik tagada, et võõrkeelde tõlgitud test oleks valideeritud ja reliaabne? William Hendricson *et al.* on kirjutanud, et algselt tõlkisid teste kakskeelsed professionaalsed tõlkijad, kuid eeltestide läbiviimisel leiti, et need olid tihti liiga ametlikud. Põhjuseks võib olla asjaolu, et tõlke teinud inimene ei esindanud oma kakskeelsuse tõttu uuritavat sihtrühma ja see mõjutas tema tõlkimist. (Hendricson *et al.* 1989, viidatud Hunt, Bhopal 2004: 619 järgi) Tänapäeval on tõlkimiseks on pakutud mitmeid meetodeid, seejuures nii üksikuid meetodeid kui ka mitmest meetodist koosnevaid kombineeritud võimalusi, millest enamik kasutab tagasitõlget, tagasitõlke hindamist ja eeltesti läbiviimist.

3.2.1 Meditsiiniliste testide tõlkimise üksikmeetodid

Richard Brislin *et al.* on välja pakkunud, et kasutada tuleks üht või mitut alljärgnevat meetodit:

- 1) tagasitõlge – saadud sihtkeelne tekst tõlgitakse tagasi algkeelde, et kinnitada esialgse tõlke õigsust;
- 2) kakskeelsed testitavad – nii alg- kui ka sihtkeelset testi katsetatakse kakskeelsete vastajatega, et leida mitmetimõistetavusi tekitavaid küsimusi;

- 3) tõlkimisrühm – luuakse rühm kakskeelsetest inimestest, kes tõlgivad algkeelse testi sihtkeelde;
- 4) eeltesti läbiviimine – testi katsetamine inimrühmaga, mis tagab, et selle tulevased kasutajad on võimelised kõiki küsimusi ja juhendeid mõistma.

Samas on välja toodud üksikmeetoditel ka puudusi.

Kakskeelsete testitavate kasutamisel viiakse samade vastajate seas läbi test nii alg- kui ka sihtkeeles, mistõttu võivad uuritavad mäletada esimesele testile antud vastuseid, mis võib omakorda mõjutada teisele testile vastamist. (Brislin *et al.* 1973, viidatud Maneesriwongul, Dixon 2004: 176 järgi) Seega võib juhtuda, et uuritav vastab ka sihtkeelse testi küsimustele oodatud viisil, sest mäletab küsimust ja oma vastust algkeelsest testist. Seda ka juhul, kui sihtkeelne test ei ole koostatud piisavalt hästi ja vaid selle versiooni küsimustele annaks ta teistsugused vastused.

Tõlkimisrühma puudustena on Brislin *et al.* märkinud, et see ei välista vigu, millest kogu rühm valesti aru saab. Näiteks võivad need olla põhjustatud kultuurilistest erinevustest. Lisaks võib juhtuda, et rühmaliikmed ei taha avalikult teiste pakutud tõlkevariante kritiseerida – probleem, mis erinevates kultuurides on erineva tähtsusega.

Kuigi eeltesti läbiviimist peetakse väga oluliseks, on välja toodud, et ainult selle meetodi kasutamisega ei ole võimalik testi sobivust kinnitada. (Brislin *et al.* 1973, viidatud Maneesriwongul, Dixon 2004: 176 järgi)

3.2.2 Meditsiiniliste testide tõlkimise kombineeritud meetodid

Testi kvaliteetsuse tagamiseks (Maneesriwongul, Dixon 2004: 183) on seetõttu soovitatud mitme meetodi samaaegset kasutamist (Brislin *et al.* 1973, viidatud Maneesriwongul, Dixon 2004: 176 järgi). Välja on pakutud erinevaid variante ning konkreetset valikut mõjutavad tegurid nagu läbiviidava testi eesmärk, tõlkijate, tõlke hindajate ja kakskeelsete uuritavate kättesaadavus, eelarve ning ajaline piiratus (Maneesriwongul, Dixon 2004: 183).

Võimalik on teha tagasitõlge ehk tõlkida test sihtkeelde ja seejärel tagasitõlge algkeelde, millele lisaks viiakse läbi eeltest (Sousa, Rojjanasrirat 2011: 271). Kasu võib olla ka uuritavas valdkonnas pädeva inimese, testide läbiviimises pädeva inimese ja tõlgete hindaja kaasamisest (Language Translation of ... 2007, viidatud Guidelines for Translating ... 2007: 6 järgi). Viimase võib asendada ka sihtkeelde tõlget teinud inimesega, kes tõlgib uuesti testide võrdlusel ilmnenu erisused (Kim, Lim 1999: 6–8; Al-Shunnaq 2014: 20).

Eelnevat täiendades on pakutud ka meetodit, mille puhul tuleb leida kompetentsed tõlkijad, teha sihtkeelde mitu tõlget ja sama arv tagasitõlkeid. Seejärel tuleb luua hindamiskomisjon, mis koosneb erinevatesse uurimisvaldkondadesse kuuluvatest inimestest, kelle ülesandeks on tõlgete ja tagasitõlgete hindamine ning vajadusel paranduste läbiviimine, näiteks küsimuste muutmine või testist välja jätmine, juhendite või formaadi muutmine. Seejärel tuleb jällegi läbi viia eeltest, et kinnitada tõlgitud testi sobivust ja teha vajadusel saadud tulemuste põhjal täiendavaid muudatusi. (Guillemin *et al.* 1993: 1420–1424)

Kirjeldatud on veel üht suhteliselt sarnast meetodit, mis koosneb tõlkest, analüüsist, tagasitõlkest, hindamiskomisjonist, eeltestist ja lõplikust hindamisest. Seejuures on välja

toodud, et sihtkeelde tõlkijatel peaks olema erinev ametialane taust. Meetodisse on kaasatud analüüs, mille käigus võrdlevad kas tõlkijad omavahel või kõrvalise hindaja abiga sihtkeelde tehtud tõlkeid, et leida mitmetimõistetavust tekitanud küsimusi või teisi potentsiaalseid probleemkohti. Seejärel kaasatakse kolmas kakskeelne inimene, kes testi tõlkimises ei osalenud ja kes koostab läbiviidud analüüsi põhjal ühe sihtkeelse versiooni. (Beaton *et al.* 2002: 3-6)

Brislin on loonud veel põhjalikuma meetodi, mille kohaselt tuleb leida kompetentsed tõlkijad, kes on teemaga tuttavad, ning lasta ühel tõlkida algkeelne test sihtkeelde ja teisel sihtkeelne test algkeelde. Lisaks tuleb lasta testi kõiki versioone (algkeelne, sihtkeelne, tagasitõlgitud test) kontrollida hindajatel, kes otsivad tõlgetest vigu, mis võivad potentsiaalselt põhjustada raskusi edasiantava mõtte mõistmisel. Seejärel tuleb läbi viia eeltest sihtkeelse grupi seas ja anda testi mõlemakeelsed versioonid kakskeelsetele vastajatele (osadele algkeelne, osadele sihtkeelne, osadele mõlemad). Saadud tulemusi tuleb analüüsida lähtuvalt erinevustest, mis võisid olla tingitud edastatud mõtte valesti mõistmisest. Lõpuks tuleb hinnata nii tehtud tõlkeid kui ka eeltesti käigus saadud tulemusi, et koostada võimalikult täpne lõplik tõlkeversioon. (Brislin 1970: 214–215; Willgerodt *et al.* 2005, viidatud Guidelines for Translating ... 2007: 7 järgi)

Kasutatud on ka meetodit, mille puhul palutakse eeltestil osalejatel kommenteerida juhuslikult valitud küsimuste selgust ja arusaadavust (Schuman 1966, viidatud Brislin 1970: 189 järgi). Seejuures on välja toodud, et sihtkeelset testi peaksid hindama nii üks- kui ka kakskeelsed inimesed, kuna mõlemalt grupilt on võimalik saada erinevat tagasisidet. (Harkness, Schoua-Glusberg 1998, viidatud Guidelines for Translating ... 2007: 4 järgi).

Lisaks on mitmed uurijad välja toonud, et juba testi koostades tuleks seda teha arvestusega, et testi võidakse hiljem kasutada teistes riikides, mistõttu on vajalik tõlkimine (Brislin 1970: 214–215; Smith 2004, viidatud Guidelines for Translating ... 2007: 5 järgi; Jacobson 1954, Hudson, Barak, Laforge 1959, Kluckhohn 1960, Lambert, Klineberg 1967, Gough, Chun, Yang-Eun 1968, Kandel, Lesser, Roberts, Weiss 1968, Bass 1968, Triadis, Kilty, Shanmugam, Tanaka, Vassilious 1969, kõik viidatud Brislin 1970: 188 järgi).

Kokkuvõttes võib järeldada, et meditsiiniliste testide tõlkimiseks on pakutud mitmeid meetodeid, mis on üldjoontes sarnased, kuid erinevad oma detailsuse osas. Üksikmeetodite eeliseks on nende suhteline kasutamismugavus, kuna kaasatavate inimeste arv on suhteliselt väike ja tulemused saadakse kiiresti. Vastupidiselt on kombineeritud meetodite kasutamine aja- ja ressursimahukam, kuid suurendab kvaliteetse tõlketulemuse saamise tõenäosust. Tõlkimise seisukohast ühendab erinevaid kirjeldatud meetodeid tagasitõlke tegemine, mistõttu võib tõlketeooria vaatepunktist tagasitõlke analüüsimist oluliseks pidada.

4 TAGASITÕLGE

Tagasitõlke tegemise vajadus on ilmnenud järjest globaliseeruva meditsiinilise praktika ja uurimustega ning sooviga saada rahvusvahelisi võrreldavaid andmeid erinevate terviseprobleemide kohta (Ozolins 2009: 1). See on tõenäoliselt ka põhjuseks, miks niivõrd paljud uurijad seda meditsiiniliste tekstide tõlkimisel soovivad. Selles lähtuvalt on käesoleva peatüki eesmärk tagasitõlke põhimõtete ning eeliste ja puuduste tutvustamine.

Tagasitõlget on defineeritud kui algkeelset teksti, mis on saadud tõlkides teksti sihtkeelde ja seejärel tagasi algkeelde (Sousa, Rojjanasrirat 2011: 270; Pym 2010, viidatud Mohatlane 2014:169 järgi; Brislin 1970: 186; Kim, Lim 1999: 6; Larson 1998, viidatud Al-Shunnaq 2014: 21 järgi; Birbili 2000; Al-Shunnaq 2014: 20; Tuypa 2011: 36), mille eesmärk on võrrelda kahte teksti nende kvaliteedis (Tuypa 2011: 35; Al-Shunnaq 2014: 18, 218) ja täpsuses. Meetodi tõhusus põhineb eeldusel, et kui tagasitõlge on õige, siis peab ka sihtkeelne tõlge õige olema (Brislin 1970: 186; Larson 1998, viidatud Al-Shunnaq 2014: 15 järgi; Tuypa 2011: 36). Kuna on tõenäoline, et tagasitõlkes võimenduvad sihtkeelse teksti vead või mitmetimõistetavused, on sellest lähtuvalt võimalik läbi viia muudatusi (Guillemain *et al.* 1993: 1422). Kas ja milliseid muutuseid tehakse lõplikus sihtkeelses variandis sõltub tagasitõlke tulemusel leitud vigadest. Seetõttu tuleb esialgses sihtkeelde tehtavas tõlkes olla väga täpne, et vältida vigu tagasitõlkes, mis omakorda tingiks ebavajalikke muutusi lõplikus sihtkeelses tõlketekstis (Mohatlane 2014: 172; Kim, Lim 1999: 7).

4.1 Tagasitõlke põhimõtted

Brislin on välja pakkunud, et tagasitõlget peaksid tegema vähemalt kaks kompetentset kakskeelset tõlkijat, kellest üks tõlgib sihtkeelde ja teine saadud teksti tagasi algkeelde. Seejuures ei tohi tagasitõlget tegev tõlkija olla tutvunud algkeelse tekstiga. (Brislin 1980, viidatud Regmi *et al.* 2010: 21 järgi; Sousa, Rojjanasrirat 2011: 270; Gamborino 2007: 3) Francis Guillemin *et al.* on välja toonud, et vastupidiselt algkeelest sihtkeelde tõlget tegevatest tõlkijatest ei tohiks tagasitõlke tegijad olla teadlikud mitte ainult sihtkeelsest tekstist, vaid ka materjali kasutamise eesmärkidest ega selle taustainfost. See tagab, et tõlkjad ei ole oma töös kallutatud ega lase end mõjutada eeldustest, milline tõlge nende arvates olla võiks. Tänu sellele võib leida vigu ja mitmetitõlgendatavaid kohti, mis valdkonnast teadlikul inimesel märkamata jääda võiksid. (Guillemin *et al.* 1993: 1422) Samas peaks algteksti autori, sihtkeelde tõlkijate ja tagasitõlke tegijate vahel toimuma pidev suhtlus, et tagada parima kvaliteediga tulemus (Mohatlane 2014: 175; Kim, Lim 1999: 7).

Nagu tavalise tõlke puhul, võib ka tagasitõlkes muuta termineid, millel ei ole teises keeles konkreetseid vasteid. Sama kehtib teemade kohta, mis teises kultuuris ei ole sotsiaalselt aktsepteeritud, või terminite puhul, mille tähendust on raske edasi anda (Champman, Carter 1979, viidatud Maneesriwongul, Dixon 2004: 182 järgi). Seejuures on välja toodud, et semantilise ja kontseptuaalse ekvivalentsi saavutamiseks tuleb jälgida, et tõlkides ja muudatusi tehes ei läheks kaduma küsimuste mõte (Flaherty *et al.* 1988, viidatud Maneesriwongul, Dixon 2004: 182 järgi). Siiski peab märkima, et mitmete selliste muutuste tegemiseks peaks tagasitõlke tegija olema kursis, kelle ja mille jaoks teksti tõlgitakse.

Kui võimalik, tuleb aga tagasitõlke puhul jääda algkeelse teksti sisu ja struktuuri juurde, et tõlketeksti struktuur tuleks välja ka tagasitõlkes (Larson 1998, viidatud Al-Shunnaq 2014: 15 järgi; Gamborino 2007: 4). Seega ei ole tagasitõlke tegija ülesanne ära arvata, kuidas võis välja näha originaal või mida võidi seal öelda, vaid tõlkida täpselt seda, mis on kirjas sihtkeeles (Gamborino 2007: 4). See võimaldab tõlget hinnata ka nendel, kes ise sihtkeelt ei valda (Al-Shunnaq 2014: 15; Larson 1998, viidatud Al-Shunnaq 2014: 21 järgi).

4.2 Tagasitõlke puudused

Sergiy Tyupa välja toonud, et tagasitõlke ja originaali võrdlemine nõuab erilisi oskusi, kuna argumenteerimisel tuleb tekkinud erisuste põhjendamisel kasutada lingvistilisi selgitusi (Tyupa 2011: 38). Tagasitõlke tegemisel on ka teisi probleeme ja mitmed uurijad on arvanud, et selle kasutamine ei ole alati põhjendatud ega garanteeri ilmtingimata kvaliteetset tõlget (Vitray 2007; Paegelow 2008: 25). Pole ka kindel, kas tagasitõlge sobib kõigi tekstitüüpide puhul (Yasaman *et al.* 2013: 43, viidatud Mohatlane 2014: 167 järgi) ja saadav tulemus võib olla mõjutatud konkreetsetest kaasatud keeltest (Mohatlane 2014: 168). Tagasitõlge toimib hästi, kui valitud keeled on sarnased (Ozolins 2009: 10), sest vastasel juhul ei pruugi kõigil terminitel täpseid vasteid olla (Mohatlane 2014: 173; Newmark 1988, viidatud Al-Shunnaq 2014: 21 järgi). Raskusi võib tekkida terminite valimisel ka siis, kui sihtkeele terminile vastab algkeeles mitu väga sarnase tähendusega terminit (Ozolins 2009: 34, viidatud Mohatlane 2014: 168 järgi). Kirjutatud on ka raskustest ülekantud tähendusega lausete või terminite tõlkimisel. Mõnikord võivad kasutatud väljendid olla universaalsed ning mitmetes keeltes ja kultuurides tuntud, kuid võib esineda ka vaid ühele kultuurile omaseid väljendeid. (Newmark 1988: 74, viidatud Al-Shunnaq 2014: 21 järgi) Lisaks võib juhtuda, et sihtkeelde tehtud tõlkes lähtuti algkeele

teksti struktuurist, mistõttu on tagasitõlget väga lihtne teha ja tulemus on korrektne, kuid sihtkeelne tekst tegelikult ei ole sobiv (Brislin *et al.* 1973, viidatud Maneesriwongul, Dixon 2004: 176 järgi; Konstabel 2006: Testi adapteerimine; Brislin 1970: 186, 213). Seega võivad tekkinud erinevused olla põhjustatud kaasatud keelte või kultuuride vahelistest erinevustest (Al-Shunnaq 2014: 2; Lin *et al.* 2005).

Probleemiks võib saada ka lauseehitus juhul, kui tagasitõlkes on seda muudetud, et anda parem kõla algkeeles. Sellisel juhul võib tõlke tellija paluda sõnajärge muuta ka sihtkeelses tekstis, mille tulemusel hakatakse ümber tegema tegelikult sobivat tõlget. (Mohatlane 2014: 173) See võib juhtuda, kui töö tellija valdab vaid algkeelt ja lähtub ainult tagasitõlkest. Muu ebavajaliku parandamise kohta on Uldis Ozolins (2009) kirjutanud, et kõige enam eksitakse ainsuse ja mitmuse, suure ja väikese algustähe, lühendite ning erinevate aegade kasutamisega. Kuigi tõlkija võib neid erinevusi märgata, siis ükskeelsete inimeste jaoks ei ole need kuigi olulised (Ozolins 2009: 6) ja seega võib nende parandamist pidada üleliigseks tööks. Tyupa (2011:38) on välja toonud, et kuigi muutused lausestruktuuris ja viisis, kuidas teksti mõtet edasi antakse, muudavad küll mingil määral öeldu tähendust, kuid kui edasi antakse originaaliga sama mõte, siis võib tõlkeid pidada ekvivalentseteks. Sama põhimõtet on rõhutanud ka Richard Paegelow (2008: 24) kirjutades, et keskenduda tuleks nendele vigadele, mis on olulised.

Tagasitõlke negatiivne pool on ka see, et tõlke tegija võib sattuda ebamugavasse olukorda, kuna tema tehtud tööd hakatakse võrdlema originaaliga. Vigade korral võidakse eeldada, et ta ei ole oma tööd korralikult teinud, kuid algteksti nägemata oli tal võimalik lähtuda vaid sihtkeelsest tekstist (Mohatlane 2014: 173; Brislin *et al.* 1973, viidatud Maneesriwongul,

Dixon 2004: 176 järgi). Võib ette tulla, et sihtkeelde tehtud tõlkes oli midagi juurde lisatud või välja jäetud, mis ilmneb seega ka tagasitõlkes (Al-Shunnaq 2014: 6). Samuti ei ole tõlkijal kuidagi võimalik ära arvata algteksti stiili (Mohatlane 2014: 174).

Lisaks on välja toodud, et tagasitõlge on kulukas (Gamborino 2007: 3) ja aeganõudev, sest koosneb lisaks kahe tõlke tegemisele ka osapoolte aruteludest (Mohatlane 2014: 172; Maneesriwongul, Dixon 2004: 178). Raskusi võib valmistada ka see, kui saadaval on ainult ühes suunas tõlkiv tõlkija. Kui soovitakse lisaks läbi viia eeltest, siis võib raskusi olla kakskeelsete uuritavate leidmisel (Maneesriwongul, Dixon 2004: 178). Tagasitõlke puudusena on veel välja toodud, et pole loodud ühtseid kindlaid kriteeriumeid, mille alusel selle kvaliteeti ja algtekstiga vastavust hinnata (Brislin 1970: 190).

4.3 Tagasitõlke eelised

Siiski on tagasitõlke olulisust kinnitanud mitmed meditsiinilised organisatsioonid eesotsas Maailma Terviseorganisatsiooniga, tuues välja, et ainus viis tähenduse eduka vahendamise kontrollimiseks erinevate keelte lõikes on võrrelda algkeelset teksti tagasitõlkega, et leida seeläbi vasturääkivusi ja puudujääke. (Ozolins 2009: 1) Hsiao-Yu Chen ja Jennifer Boore on nimetanud tagasitõlget kõige sobivamaks tõlke tegemise viisiks (Chen, Boore 2009, viidatud Al-Shunnaq 2014: 20 järgi). Ka Laura Gamborino on kinnitanud tagasitõlke sobivust esialgse sihtkeelse testi täiustamiseks. Kuigi ta on avaldanud, et oma kulukuse tõttu ei ole tagasitõlke tellimine väga sage, siis soovib ta seda kasutada sihtkeelse tõlke kvaliteedis veendumiseks. (Gamborino 2007: 1–3; Ozolins 2009: 9) Mildred Larson (1998: 533) on kirjutanud, et tagasitõlget ja algteksti võrreldes on võimalik hinnata tõlke loomulikkust, loetavust ja järjepidevust ning seega teksti vastavust algtekstile (viidatud Al-

Shunnaq 2014: 19–22 järgi) ja selle kvaliteeti. On ka väidetud, et tagasitõlke abil on võimalik hinnata, kas kaks erikeelset testi on oma sisu poolest samad, mis omakorda viitab sihtkeelse testi reliaablusele. Tagasitõlke eelisena võib välja tuua võimaluse kontrollida semantilist ja kontseptuaalset ekvivalentsust alg- ja sihtkeelse versiooni vahel (Maneesriwongul, Dixon 2004: 178, 183; Kim, Lim 1999: 18) ning leida tekstis kultuurist põhjustatud erinevusi (Guillemín *et al.* 1993: 1422). Ka teised autorid on kinnitanud tagasitõlke hädavajalikkust kultuuridevaheliste uurimuste läbiviimisel (Maneesriwongul, Dixon 2004: 182), seda eriti psühhiaatriliste hindamiste või meditsiiniliste vahendite kasutamisel (Al-Shunnaq 2014: 23). On isegi välja toodud, et kui on võimalik kasutada vaid mõnda üksikut meetodit tõlke kvaliteedi kinnitamiseks, siis peaksid nendeks olema tagasitõlge ja testimine sihtrühma valimiga (Maneesriwongul, Dixon 2004: 183). See võimaldab leida ja parandada vasturääkivusi testi erikeelsetes versioonides ning samas kontrollida, kas küsimustest saadakse õigesti aru ja kas testi on võimalik eesmärgipäraselt kasutada (Maneesriwongul, Dixon 2004: 182–183).

Võttes arvesse tagasitõlke kirjeldatud kasutuseeliseid, võib järeldada, et võrreldes tavapärase vaid sihtkeelde tehtava tõlkega suureneb oluliselt saadava sihtteksti kvaliteetsuse tõenäosus. Küll aga tuleb arvestada tagasitõlkega kaasnevate oluliselt suuremate ajaliste ja materiaalsete kuludega. Samas ei tohi unustada ka kriitikat selle meetodi tõhususe ning piirangute suhtes tulenevalt küsitavast sobivusest erinevate keelte puhul, mistõttu on järelduste tegemiseks tarvilik hinnata tagasitõlget iga keelepaari puhul eraldi. Rakendatavuse hindamiseks eesti keele kontekstis on oluline käsitleda just eesti keelde tõlgitavaid tekste, mis annab võimaluse konkreetsete järelduste tegemiseks.

5 TÕLKEANALÜÜS

Tõlkeanalüüsis annan ülevaate probleemidest, mis tekkisid testi *Psychoeducational profile third edition* käsiraamatu tagasitõlkel eesti keelest inglise keelde. Töö käigus käsitlen algtekstina eestikeelset teksti, mida võrdlen inglisekeelse tagasitõlkega. Analüüsi eesmärk on välja selgitada, kuidas võimaldab tagasitõlge edasi anda eksimusi ja probleemkohti algtekstis ning anda soovitusi testi edasise kohaldamise osas. Kuna on väidetud, et tagasitõlge sõltub konkreetsetest kaasatud keeltest (Mohatlane 2014: 168), tuleb selle rakendamiseks eesti ja inglise keele puhul analüüsida meetodi kasutamist just nendes keeltes koostatud tekstidega. Sellel tulemusel on analüüsi käigus võimalik teha järeldusi veatüüpidest, millele eesti keelest inglise keelde tagasitõlget tehes tähelepanu tuleks pöörata.

Analüüsi jagasin neljaks peatükiks, milles käsitlen tekkitud probleeme ortograafia, morfoloogia, leksikoloogia ja süntaksi tasandil. Ortograafia peatükis käsitlen punktuatsiooni, algustäheortograafiat, numbrite, loetelude ja tühikute kasutamist, keelenditele viitamist ja õigekirja. Morfoloogia peatükis keskendun ase-, side-, käänd- ja pöörd sõnadele. Leksikoloogia peatükis analüüsin terminoloogiat, sõnavara ja sõnavara ebajärjepidevust. Süntaksi peatükis toon esile probleemid sõnajärje, puuduvate või üleliigsete lauseliikmete, ebajärjepideva kasutuse ja sisuliste vigadega. Iga peatükk koosneb alapeatükkidest, kus olen probleemid kategoriseerinud omakorda veelgi väiksemateks gruppideks ja toonud nende kohta näiteid. Näited olen esitanud illustreerivalt kirjeldatava veagrupi kohta, mistõttu ei olnud vajalik välja tuua selle grupi alla kuuluvat iga konkreetset viga.

Lähtuvalt teooriaosa põhimõttest valisin teksti, mille inglisekeelse variandiga ma tutvunud ei olnud (Brislin 1980, viidatud Regmi *et al.* 2010: 21 järgi; Sousa, Rojjanasrirat 2011: 270; Gamborino 2007: 3). Teksti valiku käigus puutusin tahes-tahtmata kokku selle taustainfoga ja andmetega sellest, milleks testi kasutatakse, kuigi seda on soovitatud vältida (Guillemin *et al.* 1993: 1422). Magistritöö raames ei pea ma seda puuduseks, kuna sain seeläbi ka lugejale taustainfot pakkuda. Tõlkimise käigus järgisin teooriaosas kirjeldatud põhimõtet, mille kohaselt võib tagasitõlke käigus küll muuta termineid, millel sihtkeeles konkreetseid vasteid ei ole (Champman, Carter 1979, viidatud Maneesriwongul, Dixon 2004: 182 järgi), kuid algkeelse teksti sisu ja struktuur tuleb edasi anda võimalikult täpselt ja vähe muudetuna (Larson 1998, viidatud Al-Shunnaq 2014: 15 järgi; Gamborino 2007: 4). See tagab suurima eelduse, et algkeele vead kanduvad edasi ka sihtteksti ning saavutatakse tagasitõlke eesmärk – algteksti vigade ja puudujääkide avastamine. Sellest lähtuvalt olen oma analüüsis võtnud eesmärgiks tuua välja algteksti vead nii täpselt kui võimalik ja selgitada, miks olen nende puhul pakkunud just sellised konkreetsete tõlkevasted. Vajadusel olen aga asendanud terminid sobivamate vastetega, et tagada teksti mõtte edastamine. Lisaks olen pakkunud omapoolsed tõlkevariandid, millest võib olla abi eestikeelse lõppteksti täpsemaks muutmisel. Sel eesmärgil olen analüüsi illustreerimiseks kasutatavad näited esitanud kahes veerus. Esimeses olen välja toonud algtekstis pakutud lause ja selle täpse tõlkevaste, mida kasutasin, ning teises sobivama eestikeelse lause ja tõlkevaste, mida selle puhul kasutada oleksin saanud. Kuigi see on mõnevõrra vastuolus teooriaosa põhimõttega, mille kohaselt ei ole tagasitõlkija ülesanne proovida arvata, milline oli originaal (Gamborino 2007: 4), siis algteksti, selles esinevate probleemkohtade ja tagasitõlke analüüsimise käigus on taoline arvamine vältimatu. Mõnevõrra teistsugust näidete toomise süsteemi kasutan ebajärjepidevust käsitlevates peatükkides. Kuna sellistel

puhkudel pole tegemist algteksti vigadega, vaid lihtsalt erinevate väljendusviisidega, siis ei paku ma endapoolseid soovituslikke variante. Selle asemel toon välja erinevad kasutatud variandid ja nende tõlkevasted.

Valitud lähenemine võimaldab analüüsida semantilist ja kontseptuaalset tasandit. Täiendavalt võiks uurida normatiivset ekvivalentsi ehk testi sobivust Eesti kultuurikeskkonnaga, milleks tuleks tehtud tagasitõlget analüüsida võrdluses inglisekeelse originaaliga ja vajadusel viia läbi ka eeltest.

5.1 Ortograafia

Alustan analüüsi ortograafiast kui kirjakeele aluseks olevast normistikust. Käsitlen ortograafiat nii kirjakeele normile vastavate kirjutuste kui ka kirjakeele õigete kirjutusnormide lähtepunktist (Erelt *et al.* 2007: 50). Seejuures ei analüüsi ma mitte ainult normist kõrvalekalduvust, vaid ka töösisest järjepidevust. Olen peatüki jaganud kuueks alapeatükiks, milles käsitlen punktuatsiooni, algustäheortograafiat, numbrite kirjutamist, tühikute kasutamist, keelenditele viitamist ja õigekirja.

5.1.1 Punktuatsioon

Kõige rohkem eksimusi ja ebajärjepidevat kasutamist ilmnes tekstis punktuatsiooni osas, seda nii otsekõne kirjavahemärgistamisel kui ka koma, punkti, ümbersulgude ning side- ja mõttekriipsude kasutamisel.

Otsekõne

Eesti keeles kasutatakse otsekõne märgistamiseks saatelauset, sellele järgnevat koolonit ja otsekõne paigutamist jutumärkidesse (Erelt *et al.* 2007: 160). Oma tõlkes olen aga lähtunud töös valdavast märgistusviisist, mille kohaselt viitab otsekõne algusele saatelause ja koolon, kuid otsekõne ei ole eraldatud jutumärkidega, vaid tähistatud punase kursiivkirjaga. Näiteks lause 'Ütle: *See on mullitaja.*' tõlkevastena olen kasutanud lauset 'Say, *This is a bubble blower.*'. Töös esineb aga mitmeid vigu selle märgistuse järgimisel. Näiteks ei ole alati kasutatud punast kursiivkirja või on seda tehtud osaliselt.

| | |
|--|--|
| Näita lapsele käpiknukku ja ütle: See on ... (kass või koer). | Show the glove puppet to the child and say, This is ... (a cat or a dog). |
|--|--|

| | |
|--|---|
| Näita lapsele käpiknukku ja ütle: <i>See on ... (kass või koer).</i> | Show the glove puppet to the child and say, <i>This is ... (a cat or a dog).</i> |
|--|---|

| | |
|---|---|
| Pane rätik üle lapse pea, küsi: <i>Kus ...(lapse nimi) on ? Kuku! Uu!</i> | Place the towel over the child's head, ask, <i>Where is ... (the child's name) ? Peekaboo!</i> |
|---|---|

| | |
|---|--|
| Pane rätik üle lapse pea, küsi: <i>Kus ... (lapse nimi) on? Kuku! Uu!</i> | Place the towel over the child's head, ask, <i>Where is ... (the child's name)? Peekaboo!</i> |
|---|--|

Teisalt on aga tekstis lauseosasid, mille puhul on kasutatud otsekõne märgitust, kuigi tegemist ei ole otsekõnega.

| | |
|--|--|
| <i>Palu lapsel otsida. Ütle: Otsi!</i> | <i>Ask the child to look for it. Say, Look for it!</i> |
|--|--|

Palu lapsel otsida. Ütle: *Otsi!*

Ask the child to look for it. Say, *Look for it!*

lala – lalla (III välde ehk ülipikk l)

lala – lalla (III quantity, overlong l)

lala – lalla (III välde ehk ülipikk l)

lala – lalla (III quantity, overlong l)

Kui laps tegutseb testimise ajal mõne esemega, ütle: *Anna see mulle* või *Näita seda mulle*, kasutamata sealjuures mingit viibet.

When the child is using an object during testing, say, *Give it to me* or *Show it to me* without using any gestures.

Kui laps kasutab testimise ajal mõnd eset, ütle: *Anna see mulle!* või *Näita seda mulle!*, kasutamata sealjuures mingit viibet.

When the child is using an object during testing, say, *Give it to me!* or *Show it to me!* without using any gestures.

Palu lapsel öelda: „KUU, SOKK, LUMI“

Ask the child to say, ‘MOON, SOCK, SNOW’

Palu lapsel öelda ‘kuu’, ‘sokk’, ‘lumi’.

Ask the child to say ‘moon’, ‘sock’, ‘snow’.

Lisaks sellele on eksitud otsekõne punktuatsiooniga. Üldiselt on saatelause järel kasutatud koolonit ja otsekõne lõpetamiseks lauselõpumärki, mis on samuti märgistatud otsekõnena. Siiski on töös sellest märgistusest korduvalt kõrvale kaldutud, näiteks ei ole kasutatud koolonit või kasutatud jutumärke.

Peale pulkade panekut voolimismassi laula „*Palju õnne sulle, palju õnne sulle, palju õnne kallid ... (nimi), palju õnne sulle!*“ ja mängi küünalde ärapuhumist.

Pärast pulkade panekut voolimismassi laula: *Palju õnne sulle, palju õnne sulle, palju õnne kallid ... (nimi), palju õnne sulle!* ja mängi küünalde ärapuhumist.

After pressing the sticks in the clay sing ‘*Happy birthday to you, happy birthday to you, happy birthday dear (name), happy birthday to you!*’ and pretend to blow out the candles.

After pressing the sticks in the clay sing, *Happy birthday to you, happy birthday to you, happy birthday dear (name), happy birthday to you!* and pretend to blow out the candles.

Samuti esineb lauseid, kus on kasutatud kaht lauselõpumärki või pole tekstis üldiselt kasutatud märgistusviisi järgitud ega tähistatud ka lauselõpumärki punases kursiivkirjas.

Ütle: *Otsi!*

Say, *Look for it!*

Ütle: *Otsi!*

Say, *Look for it!*

Ütle: *Kirjuta oma nimi.*

Say, *Write your name.*

Ütle: *Kirjuta oma nimi.*

Say, *Write your name.*

Alapeatükki kokku võttes võib öelda, et tagasitõlkega on edukalt võimalik edasi anda eksimusi otsekõne tähistamise ja kirjavahemärgistamise osas. Seejuures ei mängi rolli ka erinevused eesti ja inglise keele vahel, sest isegi, kui nendes ei ole samad reeglid, viitab igasugune kõrvalekalle tavapärasest märgistusviisist võimalikule veale algtekstis.

Koma

Samuti esineb töös vigu komade kasutamisel, seda näiteks kõrvallause puhul. Kuigi eesti keeles tuleb kõrvallaused eelnevast ja järgnevast lauseosast komaga eraldada (Mund, Raadik 2008: 155), siis ei ole tekstis seda alati tehtud.

1 – õnnestub nõõrile lükkida vähemalt 1 pärl, kuid seda märkmisväärsete raskustega või püüab edutult 1 pärli nõõrile lükkida, aga omab ettekujutust selleks vajalikest liigutustest.

1 – successful at stringing at least 1 pearl on the string, but with considerable difficulties or unsuccessfully tries to string 1 pearl on the string, but has an idea of the necessary moves to do so.

1 – õnnestub nõõrile lükkida vähemalt üks pärl, kuid seda märkimisväärsete raskustega, või püüab edutult üht pärli nõõrile lükkida, aga omab ettekujutust selleks vajalikest liigutustest.

1 – successful at stringing at least one pearl on the string, but with considerable difficulties or unsuccessfully tries to string one pearl on the string, but has an idea of the necessary moves to do so.

0 – ei mõista, et eksis ega püüa vigu parandada.

0 – does not understand they were mistaken and does not try to correct mistakes.

0 – ei mõista, et eksis, ega püüa vigu parandada.

0 – does not understand they were mistaken and does not try to correct mistakes.

Kuna eesti ja inglise keel ning nende kirjakeele aluseks olevad normid erinevad, siis ei ole võimalik neid eksimusi tõlkes edasi anda.

Vigu esineb aga ka koma kasutamisel kui-konstruktsiooni puhul. Koma tuleb kasutada, kui järgnev tarind sisaldab öeldist, vastasel juhul koma ei panda (Erelt *et al.* 2007: 565).

| | |
|---|--|
| Jäta vahele ja hinda 2 kui ülesanne nr 62 sai laps 2 punkti | Skip and evaluate as 2 when task 62 the child got 2 points |
|---|--|

| | |
|---|---|
| Jäta vahele ja hinda 2, kui ülesandes nr 62 sai laps 2 punkti | Skip and evaluate as 2 when performing task No. 62 the child got 2 points |
|---|---|

| | |
|--|--|
| 1 – vahetevahel eksib asesõnade <i>mina</i> , <i>ma</i> , <i>sina</i> , <i>sa</i> ning <i>tema</i> osas või nimetab ennast pigem nimepidi, kui isikulise asesõnaga <i>mina</i> või <i>ma</i> . | 1 – occasionally is mistaken when using pronouns <i>I</i> , <i>you</i> , <i>he/she</i> or refers to themselves rather by their name, than with a personal pronoun <i>I</i> . |
|--|--|

| | |
|---|--|
| 1 – vahetevahel eksib asesõnade <i>mina</i> , <i>ma</i> , <i>sina</i> , <i>sa</i> ning <i>tema</i> osas või nimetab ennast pigem nimepidi kui isikulise asesõnaga <i>mina</i> või <i>ma</i> . | 1 – occasionally is mistaken when using pronouns <i>I</i> , <i>you</i> , <i>he/she</i> or refers to themselves rather by their name than with a pronoun <i>I</i> . |
|---|--|

Ka siin kordub sama olukord – tõlge ei anna alati edasi algteksti vigu.

Lisaks juba kirjeldatule ei ole koma kasutatud samalaadiliste täiendite vahel, kuhu peab eesti keele reeglite järgi koma panema (Mund, Raadik 2008: 148).

| | |
|--------------------------|--------------------------------------|
| Eelmise 6. ülesande ajal | While during performing the previous |
|--------------------------|--------------------------------------|

(kaleidoskoobiga tegelemine) sooritamise ajal järgi, kas lapse üks silm on kindlalt domineeriv.

Eelmise, 6. ülesande (kaleidoskoobiga tegelemine) sooritamise ajal jälgi, kas lapse üks silm on kindlalt domineeriv.

6th task (using a kaleidoscope) follow whether one of the child's eyes is clearly dominant.

While performing the previous, 6th task (using a kaleidoscope), observe whether one of the child's eyes is clearly dominant.

Samuti ilmneb kooloni, semikooloni ja sidesõna kasutamist koma asemel rindlause samaväärsete osalause vahel (Mund, Raadik 2008: 155).

Vajadusel võid last ühe korra käeliselt toetada: abistada võid ka sõnaliselt *Joonista üle!* või žestidega.

Vajadusel võid last ühe korra käeliselt toetada, abistada võid ka sõnaliselt: *Joonista üle!* või žestidega.

If needed, you may once manually support the child: you may also help verbally *Draw over!* or by using gestures.

If needed, you may once manually support the child, you may also help verbally, *Draw over!* or by using gestures.

1 – püüab kaheosalist juhust täita, kuid edutult (paneab vaid klotsi tassi; paneb tassi põrandale ja seejärel klotsi sellesse või paneb tassi enam kui 1

1 – tries to follow a two-part instruction, but is unsuccessful (only places the block in the cup; places the cup on the floor and then the block in it or puts

klotsi).

1 – püüab kaheosalist juhust täita, kuid edutult (paneb vaid klotsi tassi, paneb tassi põrandale ja seejärel klotsi sellesse või paneb tassi enam kui ühe klotsi).

Ava pildiraamat ülesanne 91 (lk 67) ja osuta esimesele numbrile ja küsi: *Mis number see on?*

Ava pildiraamatust ülesanne 91 (lk 67), osuta esimesele numbrile ja küsi: *Mis number see on?*

more than 1 block in the cup).

1 – tries to follow a two-part instruction, but is unsuccessful (only places the block in the cup, places the cup on the floor and then the block in it or puts more than one block in the cup).

Open exercise 91 (p. 67) from the picture book and point to the first picture and ask, *What number is this?*

Open exercise 91 (p. 67) from the picture book, point to the first picture and ask, *What number is this?*

Nagu näha, ei ole enamasti võimalik edasi anda algkeele eksimust koma kasutamisel, kuna reeglid eesti ja inglise keele võrdluses on erinevad. Küll aga tuleb alati ilmsiks koma asendamine ebasobiva kirjavahemärgiga.

Punkt

Vigasid esineb ka punktide kasutamisel. Näiteks on kasutatud punkti asemel küsimärki või vastupidi, lõpetatud lause punkti asemel kooloniga või ei ole lauselõpumärki üldse kasutatud.

Anna talle märku kaartide

Signal them to group the cards and say,

rühmitamiseks ja ütle: *Näita, millised sobivad kokku?*

Show me which ones fit together?

Anna talle märku kaartide rühmitamiseks ja ütle: *Näita, millised sobivad kokku!*

Signal them to group the cards and say, *Show me which ones fit together!*

1 – nimetab õigesti vähemalt 1 värvuse või nimetab kõigi 5 klotsi puhul sama värvi (ütleb iga klotsi kohta „roheline“):

1 – correctly names at least 1 color or names the same color for all 5 blocks (names the color ‘green’ for all of the blocks):

1 – nimetab õigesti vähemalt ühe värvuse või nimetab kõigi viie klotsi puhul sama värvi (ütleb iga klotsi kohta „roheline“).

1 – correctly names at least one color or names the same color for all five blocks (names the color ‘green’ for all of the blocks).

Sama, mis nr 27

Same as No. 27

Sama, mis nr 27.

Same as No. 27.

Eksitud on punkti kasutamisel koos arvudega. Punkt arvu järel viitab järgarvule, mida on tekstis aga valesti kasutatud.

Hinnatakse koos nr 21. ja nr 22.

Evaluated together with No. 21st and No. 22nd.

Hinnatakse koos ülesannetega nr 21 ja nr 22.

Evaluated together with tasks No. 21 and No. 22.

Analüüsi alusel võib järeldada, et tagasitõlge võimaldab edukalt välja tuua eksimused punkti kasutamises.

Ümarsulud, side- ja mõttekriips

Lisaks sellele on vigu ka teiste kirjavahemärkide (ümarsulgude, side- ja mõttekriipsude) kasutamises. Näiteks on puudu täiendavat märkust lõpetav ümarsulg (Erelt *et al.* 2007: 163).

| | |
|--|---|
| 3 reljeefset klotsi (karusnahkne, kare, sooniline) | 3 relief toy blocks (furry, coarse, ribbed) |
|--|---|

| | |
|---|---|
| kolm reljeefset klotsi (karusnahkne, kare, sooniline) | three relief toy blocks (furry, coarse, ribbed) |
|---|---|

Kokkuvõtva sõna järel on täpsustus pandud mõttekriipsu järele, kuna lause aga jätkub, tuleb kasutada ka täpsustust lõpetavat märki.

| | |
|---|--|
| käpiknukk – kass või koer ja 4 eset (lusikas, klaas, hambahari, taskurätik) | a glove puppet – a cat or a dog and 4 objects (a spoon, a glass, a toothbrush, a tissue) |
|---|--|

| | |
|--|---|
| käpiknukk (kass või koer) ja neli eset (lusikas, klaas, hambahari, taskurätik) | a glove puppet (a cat or a dog) and four objects (a spoon, a glass, a toothbrush, a tissue) |
|--|---|

Kuna tegemist on võrdlemisi lühikese märkusega, mille märgistamiseks mujal tekstis on kasutatud ümarsulge, siis sobiks see ka sellesse lausesse. Vastasel juhul tuleks täpsustuse lõpetamiseks kasutada teist mõttekriipsu. Sellest hoolimata võimaldab tagasitõlge edasi anda probleeme ümarsulgude kasutamisel.

Samas esineb tekstis vigu ka side- ja mõttekriipsu kasutamisel. Viimast kasutatakse eesti keeles sõna 'kuni' asendajana (Erelt *et al.* 2007: 157).

Jälgi ülesannete 72-78 (eeskuju järgi joonistamine, piirjoonte ülejoonistamine, värvimine) täitmisel, kas lapse üks käsi on selgelt domineeriv.

While performing tasks 72-78 (drawing following an example, drawing over outlines, coloring) observe whether one of the child's hands is clearly dominant.

Jälgi ülesannete 72-78 (eeskuju järgi joonistamine, piirjoonte ülejoonistamine, värvimine) täitmisel, kas lapse üks käsi on selgelt domineeriv.

While performing tasks 72-78 (drawing following an example, drawing over outlines, coloring) observe whether one of the child's hands is clearly dominant.

Lähtuvalt erinevustest eesti ja inglise keele reeglites, ei ole alati võimalik edasi anda eksimusi side- ja mõttekriipsude kasutamises. Kuna tekstis esines vaid üks eksimus, ei ole piisavalt andmeid vastava kategooria kohta üldiste järelduste tegemiseks.

Tekstis varieerub ka samu materjale kasutavate ülesannete puhul nende loetlemiseks kasutatav märgistus ja punktiarvestuse osas kasutatav märgistus. Järjepidevuse eesmärgil tuleks läbivalt kasutada ühesugust tähistusviisi.

Tähekaardid A, L, V, N, U, E, M, S, O

Letter cards A, L, V, N, U, E, M, S, O

tähekaardid - (A, L, V, N, U, E, M, S, O)

letter cards - (A, L, V, N, U, E, M, S, O)

9 tähekaarti (A, L, V, N, U, E, M, S, O)

9 letter cards (A, L, V, N, U, E, M, S, O)

O)

O)

üheksa tähekaarti (A, L, V, N, U, E, M, S, O)

nine letter cards (A, L, V, N, U, E, M, S, O)

2 – leiab ja ulatab vähemalt 4 nõutud eset, vajamata selleks visuaalset näidist.

2 – locates and hands at least 4 asked objects without needing visual demonstrating.

1 - leiab ja ulatab vähemalt 1 nõutud eseme, võib vajada visuaalset näidist.

1 - locates and hands at least 1 asked object, might need visual demonstrating.

0 – ei anna ühtegi nõutud eset.

0 – does not hand any asked objects.

2 – leiab ja ulatab vähemalt neli nõutud eset, vajamata selleks visuaalset näidist.

2 – locates and hands at least four asked objects without needing visual demonstrating.

1 – leiab ja ulatab vähemalt ühe nõutud eseme, võib vajada visuaalset näidist.

1 – locates and hands at least one asked object, might need visual demonstrating.

0 – ei anna ühtegi nõutud eset.

0 – does not hand any asked objects.

Ka muude kirjavahemärkide kasutamise kohta võib olemasolevate näidete alusel järeldada, et tagasitõlge annab edukalt edasi ebajärjepidevused märkide kasutamisel.

Omaette veana ilmneb ebavajaliku plussmärgi kasutamine kahe otsekõne lause vahel.

Ütle: *Vaata, mida ma teen.* + *Vaata*

Say, *Look at what I'd doing.* + *Look*

hoolega!

carefully!

Ütle: *Vaata, mida ma teen. Vaata*

Say, *Look at what I'd doing. Look*

hoolega!

carefully!

Nagu näha, ei ole võimalik teha ühtset järeldust kirjavahemärkide kasutamise kohta. Eksimuse ülekandumise sihtteksti sõltub konkreetsest märgist ja lausekonstruktsioonist. Küll aga tuleb esile see, kui õigest kasutusviisist on kõrvale kaldunud, mistõttu piisab võrdlusest ülejäänud tekstiga, et mõista vea olemasolu.

5.1.2 Algustäheortograafia

Järgnevalt käsitlen suure ja väikese algustähe ortograafiat. Käsiraamatu ülesanded on jaotatud osadeks ja paigutatud tulpadesse. Kõikides tulpades olevat teksti on alustatud suure algustähega, välja arvatud materjale kirjaldavas tulbas. Samast põhimõttest olen seega lähtunud ka oma tõlkes. Siiski on selle seaduspärasuse vastu tekstis eksitud ja kasutatud ka suurt algustähte.

Tähekaardid A, L, V, N, U, E, M, S, O

Letter cards A, L, V, N, U, E, M, S, O

tähekaardid A, L, V, N, U, E, M, S,

letter cards A, L, V, N, U, E, M, S, O

Vigu esineb ka teistes tulpades. Näiteks on materjalina korduvalt kasutatud pildiraamatut, mida on kirjutatud nii väikese kui ka suure algustähega. Kuigi tegemist on ühe kindla testis kasutatava materjaliga, siis ei ole eesti keeles kombeks kasutada lause sees nimisõnu suure algustähega. Kuigi see on omane inglise keelele, kus oleksin seetõttu oma tõlkes kasutanud just suure algustähega varianti, kuid kuna algtekstis esines algustähe varieeruvus, siis lähtusin tõlkes konkreetsest algteksti variandist ja kasutasin nii *'picture book'* kui ka *'Picture Book'*, et ebajärjepidevus tuleks esile ka tõlkes. Samas on tekstis kasutatud

töövihikut, mis on samuti üks kindel testivahend, kuid seda on tähistatud läbivalt väikese algustähega. Kuna pildiraamatu kasutamisel lähtusin väikese ja suure algustähe eristamisest, siis olen selle vahendi märkinud läbivalt väikese algustähega. Siiski on töövihiku kasutamisel lisatud täiend 'testi', mistõttu olen konkreetsele materjalile viitamiseks kasutanud määrava artikliga vastet '*the test workbook*'.

Lisaks sellele on eksitud sulgudes olevate andmete ja loetelude algustähtedega.

3. Sünnipäevatoridi voolimine: (testija teeb voolimismassist palli) Mida mina teen? (Laps teeb voolimismassist palli) Mida sina tegid? (testija paneb küünla „tordi“ sisse) Mida ma tegin? Laps paneb küünla „tordi“ sisse) Mida sa tegid?

3. Sünnipäevatoridi voolimine: (Testija teeb voolimismassist palli) Mida mina teen? (Laps teeb voolimismassist palli) Mida sina tegid? (Testija paneb küünla „tordi“ sisse) Mida ma tegin? Laps paneb küünla „tordi“ sisse) Mida sa tegid?

3. Molding a birthday cake: (the examiner molds a ball from modelling clay) What am I doing? (The child makes a ball from modelling clay) What did you do? (the examiner places a candle in the 'cake') What did I do? The child places a candle in the 'cake') What did you do?

3. Molding a birthday cake: (The examiner molds a ball from modelling clay) What am I doing? (The child makes a ball from modelling clay) What did you do? (The examiner places a candle in the 'cake') What did I do? The child places a candle in the 'cake') What did you do?

Ütle: *Vaata, mida ma teen.* 1) tõsta üks käsi. Ütle: *Tee sina ka!* 2) puuduta oma nina 3) tõsta üks käsi pea kohale, teisega samal ajal nina puudutades.

Say, *Look at what I'm doing.* 1) raise one hand. Say, *You do too!* 2) touch your nose 3) raise one hand above your head while touching the nose with the other hand.

Ütle: *Vaata, mida ma teen.* 1) Tõsta üks käsi. Ütle: *Tee sina ka!* 2) Puuduta oma nina. 3) Tõsta üks käsi pea kohale, teisega samal ajal nina puudutades.

Say, *Look at what I'm doing.* 1) Raise one hand. Say, *You do too!* 2) Touch your nose. 3) Raise one hand above your head while touching the nose with the other hand.

Algustäheortograafia kontrollimiseks sobib tagasitõlge tekstisiseste ebajärjepidevuste näitamiseks. Kuna aga eesti ja inglise keeles on erinevad reeglid väikese ja suure algustähe kasutamisel, siis ei saa kindel olla, et kõik eksimused tagasitõlkes esile tulevad.

5.1.3 Numbrid ja loetelud

Tekstis on eksitud kümnest väiksemate arvude märkimisel, mida on kord kirjutatud õigesti sõna, kord aga numbriga. Olen tõlkides lähtunud konkreetsest ülesandes kasutatud variandist, näiteks lause 'Aseta magnettahtvel ning 8 osa lapse ette lauale' vastena olen kasutanud '*Place the magnetic board and the 8 parts on the table in front of the child*' ja lause 'Kolme arvu järelekordamine' vastena '*Repeating three numbers*'. Samas on antud ülesande pealkiri 'Kella vajutamine 2 korda', kus olen pidanud arvu tõlkena kasutama terminit '*twice*', mistõttu ei ole eksimust võimalik tõlkes edasi anda. Võimalik oleks

kasutada ka vastet 'two times', kuid see kõlab kohmakalt ega ei sobi, sest algteksti '2 korda' pole küll korrektne, kuid ei kõla seejuures ebaloomulikult.

Ebajärjepidavat kasutust esineb ka loetelude numbrite ja tähtede märgistamisel.

Palu lapsel öelda:

1. *Jänku sööb kapsast.*
2. *Ema keedab köögis suppi.*
3. *Poiss mängib musta kassiga.*

Ask the child to say,

1. *A bunny is eating cabbage.*
2. *Mom is making soup in the kitchen.*
3. *A boy is playing with a black cat.*

Palu lapsel öelda:

1. *Jänku sööb kapsast.*
2. *Ema keedab köögis suppi.*
3. *Poiss mängib musta kassiga.*

Ask the child to say,

1. *A bunny is eating cabbage.*
2. *Mom is making soup in the kitchen.*
3. *A boy is playing with a black cat.*

Teine aste:

- a) Osuta mõlemale silmale ja küsi: *Mis need on?*
- b) Osuta mõlemale kõrvale ja küsi: *Mis need on?*
- c) Osuta järjest mitmele sõrmele ja küsi: *Mis need on?*

Second step:

- a) Point at both your eyes and say, *What are these?*
- b) Point at both your ears and say, *What are these?*
- c) Point at numerous fingers and say, *What are these?*

Teine aste:

- a) Osuta mõlemale silmale ja küsi: *Mis need on?*
- b) Osuta mõlemale kõrvale ja küsi: *Mis need on?*
- c) Osuta järjest mitmele sõrmele ja küsi: *Mis need on?*

Second step:

- a) Point at both your eyes and say, *What are these?*
- b) Point at both your ears and say, *What are these?*
- c) Point at numerous fingers and say, *What are these?*

Nagu algustäheortograafia puhul, ei pruugi tagasitõlge korrektselt edasi anda kõiki vigu numbrite kirjutamisel ja loetelude puhul tuleb lähtuda konkreetsetest lausetest. Küll aga on siingi tagasitõlkest kasu tekstisiseste ebajärjepidevuste väljatoomisel.

5.1.4 Tühik

Vigu esineb ka tühikute kasutamises, seda nii kohtades, kus neid pole vaja, kui ka mittekasutamises kohtades, kus neid oleks vaja.

Ütle: *Hüppa sina ka!* Iga juhuslik nõuetekohane hüppamine testi sooritamise ajal läheb kirja ülesande täitmisena.

Ütle: *Hüppa sina ka!* Iga juhuslik nõuetekohane hüppamine testi sooritamise ajal läheb kirja ülesande täitmisena.

Say, *You jump too!* Any random appropriate jump during the test counts as performing the task.

Say, *You jump too!* Any random appropriate jump during the test counts as performing the task.

Ütle: *Vaata, mul on raamat.* Jälgi, kuidas laps raamatut vaatab.

Say, *Look, I have a book.* Observe how the child looks at the book.

Ütle: *Vaata, mul on raamat.* Jälgi, kuidas laps raamatut vaatab.

Say, *Look, I have a book.* Observe how the child looks at the book.

Vajuta voolimismassipeale, et muuta see paksuks pannkoogiks.

Press on the modelling clay to turn it into a thick pancake.

Vajuta voolimismassi peale, et muuta see paksuks pannkoogiks.

Press on the modelling clay to turn it into a thick pancake.

Tühikute vale kasutuse esiletoomiseks sobib tagasitõlge hästi, kuna lähtudes algtekstist on võimalik konkreetsed esinevad vead tõlke käigus edasi anda.

5.1.5 Keelenditele viitamine

Lisaks esineb vigu kirjeldatavate keelendite (sõnade, numbrite ja tähtede) esiletoomisel. Eesti keeles tuleb keelendid eristada muust tekstist kas jutumärkide või kursiivkirjaga (Raadik 2008: 177), mida osaliselt on tehtud, kuid kasutuses esineb ebajärjepidevus. Tõlkes olen alati järginud konkreetset algkeelset versiooni.

1 – vahetevahel eksib asesõnade *mina*, *ma*, *sina*, *sa* ning *tema* osas või nimetab ennast pigem nimepidi, kui isikulise asesõnaga *mina* või *ma*.

1 – occasionally is mistaken when using pronouns *I*, *you*, *he/she* or refers to themselves rather by their name than with a pronoun *I*.

1 – vahetevahel eksib asesõnade *mina*,

1 – occasionally is mistaken when using

ma, sina, sa ning *tema* osas või nimetab ennast pigem nimepidi kui isikulise asesõnaga *mina* või *ma*.

pronouns *I, you, he/she* or refers to themselves rather by their name than with a pronoun *I*.

1 – nimetab õigesti 1 kuni 8 tähte või ütleb sama tähte kõigil 9 korral (näiteks ütleb kõigi tähtede kohta A).

1 – correctly names 1 to 8 letters or names the same letter 9 times (for example, names A for all the letters).

1 – nimetab õigesti üks kuni kaheksa tähte või ütleb sama tähte kõigil üheksal korral (näiteks ütleb kõigi tähtede kohta tähe A).

1 – correctly names one to eight letters or names the same letter nine times (for example, names the letter A for all the letters).

1 – nimetab 1 kuni 9 numbrit õigesti või ütleb kõigi 10 numbri kohta sama numbri (näiteks kõigi numbrite kohta 5).

1 – names 1 to 9 numbers correctly or says the same number for all 10 numbers (for example, 5 for all the numbers).

1 – nimetab üks kuni üheksa numbrit õigesti või ütleb kõigi kümne numbri kohta sama numbri (näiteks kõigi numbrite kohta numbri 5).

1 – names one to nine numbers correctly or says the same number for all ten numbers (for example, the number 5 for all the numbers).

Vigu esineb ka muust tekstist eralduva märgistuse kasutamisel, kuigi selleks ei ole vajadust.

sokk, **klaas**, hambahari, rasvakriit,
käärid, kamm ja pliiats

a sock, **a glass**, a toothbrush, a crayon,
scissors, a comb and a pencil

sokk, klaas, hambahari, rasvakriit,
käärid, kamm ja pliiats

a sock, a glass, a toothbrush, a crayon,
scissors, a comb and a pencil

0 – ei sobita ühtegi klotsi vastava
ringiga ka pärast *ettenäitamist*.

0 – does not match any blocks to
appropriate circles even after
demonstration.

0 – ei sobita ühtegi klotsi vastava
ringiga ka pärast ettenäitamist.

0 – does not match any blocks to
appropriate circles even after
demonstration.

Keelenditele viitamise eksimuste esiletoomiseks sobib tagasitõlge samuti hästi, kuna on võimalik lähtuda konkreetsetest eksimustest algtekstis ja anda need sihtteksti tõlkides edasi.

5.1.6 Õigekiri

Eksitud on kirjakeele normi järgimisel, näiteks terminites 'pinsetthaare', 'saavitab', 'nimetisõrm', 'klosti', 'märkmisväärsete', 'katse-eksitus', 'testi vahendid', 'vahete vahel' ja 'aegajalt'. Kuna neid eksimusi ei ole võimalik tagasitõlkega edasi anda, olen vastetena kasutanud korrektseid termineid.

Nagu näha, ei ole võimalik teha ühtset järeldust kirjavahemärkide kasutamise kohta. Eksimuse ülekandumise sihtteksti sõltub konkreetsest märgist ja lausekonstruktsioonist.

Edukalt on võimalik edasi anda vigu tühikute kasutamises ja keelenditele viitamises. Keerulisem on olukord punktuatsiooni, algustäheortograafia ja numbrite kasutamise puhul, kus lähtuvalt konkreetsest eksimusest ei saa kindel olla, et tagasitõlge võimaldab selle edasi andmist. Küll aga tuleb esile see, kui õigest kasutusviisist on kõrvale kaldunud, mistõttu piisab võrdlusest ülejäänud tekstiga, et mõista vea olemasolu.

Ortograafiavigade parandamisel võib muidugi väita, et teksti mõtte edastamise seisukohast ei ole see väga oluline. Tõesti – ükski tekstis esinenud viga ei olnud selline, mis oleks tekitanud olulise nihke edastatavas mõttes. Sellest hoolimata peab tõlketekst olema korrektne nii keeleliselt kui ka sisuliselt.

5.2 Morfoloogia

Tekstis on korduvalt eksitud morfoloogilise analüüsi käigus, mida käsitleva peatüki olen jaganud kolmeks alapeatükiks: asesõnad ja sidesõnad, käändsõnad ning pöördõnad.

5.2.1 Ase- ja sidesõnad

Kuna ainsad testis osalejad on laps ja testi läbiviija, siis viidatakse pidevalt nende tegevusele. Seetõttu oleks keeleliselt korrektne kasutada viitamisel asesõnu, mida ei ole aga alati tehtud.

Kas laps vaatab sulle otsa kui sa räägid
lapsega?

Does the child look at you when you
talk to the child?

Kas laps vaatab sulle otsa, kui sa
temaga räägid?

Does the child look at you when you
talk to them?

Läbivalt esineb vigu sidesõnade kasutamisel. Näiteks on eitava kõneliigi puhul esitatud loetelusid, milles on korrektse 'ega' asemel kasutatud sidesõna 'ja'.

0 – laps ei näita mingit huvi muusika ja rütmi vastu.

0 – the child does not show any interest in music and rhythm.

0 – laps ei näita mingit huvi muusika ega rütmi vastu.

0 – the child does not show any interest in neither music nor rhythm.

Samuti on eksitud sidesõna 'nii... kui ka' kasutamisel, kus on ära jäetud 'ka'.

2 – kasutab testimisvahendeid adekvaatselt, uurib neid huviga nii visuaalselt kui taktiliselt.

2 – uses the examining equipment adequately, studies them with interest both visually and tactilely.

2 – kasutab testimisvahendeid adekvaatselt, uurib neid huviga nii visuaalselt kui ka taktiliselt.

2 – uses the examining equipment adequately, studies them with interest both visually and tactilely.

Kuigi asesõnade kasutamist on võimalik tagasitõlke abil edukalt edasi anda, siis sidesõnade puhul tuleb lähtuda konkreetsetest sõnadest ja lausetest. Samas jääb kahtlus asesõna 'tema' korrektsele edasiandmisele. Kuigi see on võimalik asendada sugu mittemäärava vastega 'they', siis on võimatu kindel olla, kas algtekstis oli lapse sugu määratud või mitte.

5.2.2 Käändsõnad

Käändsõnade kasutamisel on mitmel korral tehtud vigu eelnevatele ülesannetele viitamisel, kui ei ole õigesti kasutatud seesütlevat käänet.

Jäta vahele ja hinda 2 kui ülesanne nr

Skip and evaluate as 2 when task 62 the

62 sai laps 2 punkti

child got 2 points

Jäta vahele ja hinda 2, kui ülesandes

Skip and evaluate as 2 when

nr 62 sai laps 2 punkti

performing task 62 the child got 2 points

Sama, mis ülesanne nr 73.

Same as task No. 73.

Sama, mis ülesandes nr 73

Same as in task No. 73.

Pildiraamat (pildid 85A-85T – samad pildid on kasutusel nr 86 ja nr 87)

The picture book (pictures 85A-85T – the same pictures are used No. 86 and No. 87)

Pildiraamat (pildid 85A-85T – samad pildid on kasutusel nr 86-s ja nr 87-s)

The picture book (pictures 85A-85T – the same pictures are used in No. 86 and No. 87)

Alternatiivselt võiks viimase näite puhul lisada numbrite ette 'ülesandes', mille tulemusel ei oleks vaja käändelõppe märkida. Samad vead korduvad seestütleva ja alaleütleva käände kasutamisel.

Seisa lapsega väikese vahemaa kaugusel ja viska talle õrnalt pall.

Stand a small distance with the child and gently throw them the ball.

Seisa lapsest väikese vahemaa kaugusel ja viska talle õrnalt pall.

Stand a small distance away from the child and gently throw them the ball.

2 – annab või osutab õigesti kõik 3

2 – hands or points correctly all 3

kujundit.

2 – annab testijale kõik kolm kujundit
või osutab õigesti kõigile kolmele
kujundile.

shapes.

2 – hands the examiner all three shapes
or points correctly at all three shapes.

Eksitud on ka omastava käände kasutamises.

Kui lapse joonistus on ebatäielik
(vaata hinnang 2 kriteeriume), küsi
lapselt: *Vaata, mis on puudu!*
Joonista!

If the child's drawing is incomplete (see
the evaluation 2 criteria), ask the child,
See what is missing! Draw!

Kui lapse joonistus on ebatäielik
(vaata hinnangu 2 kriteeriume), ütle
lapsel: *Vaata, mis on puudu!*
Joonista!

If the child's drawing is incomplete
(see the evaluation 2 criteria), tell the
child, *See what is missing! Draw!*

Kas lapse grammatiline kõne areng on
eakohane

Is the development of the child's
grammatical speech fit for their age

Kas lapse grammatilise kõne areng on
eakohane?

Is the development of the child's
grammatical speech fit for their age?

1 – püüab rombi järele joonistada,
kuid kujund on katkendlik, oluliselt
erineva pikkusega külgedega

1 – tries to copy the rhombus, but the
result is dashed and has sides of
significantly different length

1 – püüab rombi järele joonistada, kuid kujund on katkendlike, oluliselt erineva pikkusega külgedega.

1 – tries to copy the rhombus, but the result has dashed sides of significantly different length.

Keelte erinevuse tõttu ei tule tõlkes tehtud vead esile. Sama kordub osastava käändega ja käändelõppude märkimata jätmisel.

Kui laps ei suuda kujundit rasvakriidiga üle teha, näita tegevus oma nimetisõrmega visandades ette ja suuna laps sama tegema.

If the child is unable to draw over the shape using a crayon, demonstrate the activity with your index finger and guide the child to do the same.

Kui laps ei suuda kujundit rasvakriidiga üle teha, näita tegevus oma nimetissõrmega visandades ette ja suuna last sama tegema.

If the child is unable to draw over the shape using a crayon, demonstrate the activity with your index finger and guide the child to do the same.

1 – loendab õigesti 1 kuni 9.

1 – correctly counts 1 to 9.

1 – loendab õigesti ühest üheksani.

1 – correctly counts from one to nine.

Kuigi eesti keeles kasutatakse käändelõppe, mida inglise keeles ei ole, siis aitab eksimusi käändelõppude kasutamises edasi anda eessõnade kasutamine.

5.2.3 Pöörd sõnad

Tekstis kasutatakse üleannete kirjeldamiseks üldiselt pöörd sõna oleviku vormi, kuid mõnes kohas on eksitud ja kasutatud minevikku.

Oota, kuni ta on lõpetanud, ning küsi järgmised küsimused:

1. Kus on seen? (puu all)
2. Mida siil teeb seenega? (sööb)
3. Keda siil nägi seene sees? (ussi)

Oota, kuni ta on lõpetanud, ning küsi järgmised küsimused:

1. Kus seen on? (Puu all)
2. Mida siil seenega teeb? (Sööb)
3. Keda siil seene sees näeb? (Ussi)

Kas jäljendamine tundus talle meeldivat ning kas ta näis mängu nautivat?

Kas jäljendamine tundub talle meeldivat ning kas ta näib mängu nautivat?

Wait until they have finished and ask the following questions:

1. Where is the mushroom? (under the tree)
2. What does the hedgehog do with the mushroom? (eats it)
3. Who did the hedgehog see inside the mushroom? (a worm)

Wait until they have finished and ask the following questions:

1. Where is the mushroom? (Under the tree)
2. What does the hedgehog do with the mushroom? (Eats it)
3. Who does the hedgehog see inside the mushroom? (A worm)

Did they seem to like the imitation and did they seem to enjoy the game?

Do they seem to like the imitation and do they seem to enjoy the game?

Üldiselt antakse testi läbivijale juhised sinatades, kuid aeg-ajalt on kasutatud pöörd sõna umbisikulist tegumoodi.

Kui laps teeb esimesel korral vea, võib anda võimaluse teist korda sooritada.

If the child makes a mistake during the first try, a chance to try again may be given.

Kui laps teeb esimesel korral vea, võid anda võimaluse teist korda sooritada.

If the child makes a mistake during the first try, you may give the child another try.

Anda testimise jooksul korraldust vähemalt kaks korda.

The instruction to be given at least twice during testing.

Anna testimise jooksul korraldus vähemalt kaks korda.

Give the instruction at least twice during testing.

Aeg-ajalt on viidatud testi läbivijale kui hoopis kellelegi kolmandale osapoolele ja kasutatud seega pöörd sõna ainsuse kolmandat pööret, justkui oleks tegu kõrvalise isikuga (Erelt *et al.* 2007: 291).

Uuri ja alustab lugu (kasutab hääletooni vastavalt rollile).

The examiner begins the story (uses a voice appropriate for the role).

Alusta lugu (kasuta hääletooni vastavalt rollile).

Begins the story (use a voice appropriate for the role).

Tekstis on korduvalt muudetud tegusõna tegevust väljendavaks tegevusliiteks (Erelt *et al.* 2007: 386), kuigi seda ei ole vaja.

Reaktsioon võib olla verbaalne (küsi

The reaction may be verbal (asks about

heli kohta) või mitteverbaalne (silmade pilgutamine, näoilme muutus, hüppamine, hüüatus, pea pööramine heli suunas).

the sound) or nonverbal (blinking eyes, change in facial expression, jumping, a shout, turning head in the direction of the sound).

Reaktsioon võib olla verbaalne (küsitab heli kohta) või mitteverbaalne (pilgutab silmi, muutab näoilmet, hüppab, hüüatab, pöörab pead heli suunas).

The reaction may be verbal (asks about the sound) or nonverbal (blinks eyes, changes facial expression, jumps, shouts, turns head in the direction of the sound).

0 – ei suuda haarata või ei haara pulki nende sissetorkamiseks ega eemaldamiseks.

0 – unable or does not grab the sticks for pressing them in or removing them.

0 – ei suuda haarata või ei haara pulki, et neid sisse torgata või eemaldada.

0 – unable or does not grab the sticks to press them in or remove them.

Samuti esineb viga kindla kõneviisi kasutamisel, kuigi õige oleks tingiv.

Kas tal puudub hirm situatsioonis, kus see on normaalne?

Do they lack fear in a situation where it is normal?

Kas tal puudub hirm situatsioonis, kus see oleks normaalne?

Do they lack fear in a situation where it would be normal?

Sarnase kasutusviisi tõttu nii eesti kui ka inglise keeles ei tule see viga aga tõlkes esile.

Morfoloogilise analüüsi läbiviimiseks sobib tagasitõlge üldiselt hästi, võimaldades hinnata ebajärjepidevat kasutust ning eksimusi ase- ja käändsõnade puhul. Kuna eesti ja inglise keel on erinevad, siis võib esineda raskusi side- ja pöörsõnade eksimuste esile toomisel.

5.3 Leksikoloogia

Selles peatükis käsitlen leksikoloogiaga seoses tekkinud probleeme. Kuna algtekst on suunatud lapse arengu hindamiseks, siis on kasutatud nii mitmeid sellele erialale omaseid termineid kui ka termineid, mis ei ole valdkonnaspetsiifilised, kuid mille tõlkimisele tuleb samuti tähelepanu pöörata. Olen peatüki jaganud kolmeks alapeatükiks, millest esimeses käsitlen terminoloogilisi valikuid, teises muid sõnavaraga seotud valikuid ja kolmandas sõnavara ebajärjepidevust.

5.3.1 Terminoloogia

Terminoloogia alla olen koondanud lapse arengu hindamisega seotud terminid. Suur osa neist seostub kõne ja kõne arenguga. Näiteks on kasutatud terminit 'kõne prosoodia', mis tähendab 'kõnelõikude vältust, hääle valjust ja kõrgust jms nähtuseid' (Eesti õigekeelsussõnaraamat 2013), mille vastena olen kasutanud '*speech prosody*' (Mihkla 2007: 47). Prosoodia alla kuuluva termini 'välde' olen vastandanud terminiga '*quantity*' (Mihkla 2007: 50) ja 'ülipikk' terminiga '*overlong*' (Mihkla 2007: 61). Sõnade alustalasid kirjeldavad terminite 'häälik' ja 'silp' vastetena olen kasutanud vastavalt '*sound*' ja '*syllable*' (Eesti-Inglise-Eesti ...). Lause moodustamiseks vajaliku keelendi 'kõnetakt' ehk 'sõna' (Eesti keele käsiraamat: Ortograafia) olen vastandanud terminiga '*foot*' (Mihkla 2007: 53), ja termini 'kõnesegment', mis võib olla kas silp, takt, sõna, sõnaühend või lause

(Mihkla 2007: 14), vastena olen kasutanud '*speech segment*' (Mihkla 2007: 52). Lause(te)st koosneva kõneakti (Eesti õigekeelsussõnaraamat 2013) ehk lausungi tõlkimisel olen kasutanud terminit '*utterance*' (Merilai 2010: Pragmapoeetika). Kõneoskuse arenguga seoses on kasutatud termineid 'lalin' ja 'veerima', mille vastetena olen kasutanud '*babble*' (Inglise-eesti sõnaraamat) ja '*spell*'. Termini 'žargon', mis tähistab lapse kasutatavat erikeelt (Eesti õigekeelsussõnaraamat 2013), olen tõlkinud kui '*jargon*' (Eesti-Inglise-Eesti ...). Sõnavaraga seotud termini 'baassõnavara' ehk 'suhteliselt neutraalsed keele sõnavara aluseks olevad sõnad' (Tammemäe 2008: 22) olen vastandanud terminiga '*basic vocabulary*' (Proposal for a Recommendation ... 2005). Samuti on tekstis kasutusel terminid 'televisiooni fraas' ja 'arvuti fraas', mille vastetena olen kasutanud termineid '*television phrase*' (Yoshida 2012: 49) ja samast põhimõttest lähtudes '*computer phrase*'. Ühendid 'viibiv kajakõne' ja 'vahetu kajakõne', mis tähistavad kuulnud kõne kordamist (Tammemäe 2008: 16), olen tõlkinud kui '*delayed echolalia*' ja '*immediate echolalia*' (Vicker 1999: Functional categories of ...). Lisaks on kasutatud morfoloogia ja süntaksi valdkonna kuuluvaid termineid 'grammatiline vorm', 'nimetava käände vorm' ja 'vähelaiendatud lihtlause', mille vastetena olen kasutanud vastavalt '*grammatical form*' (Inglise-eesti sõnaraamat), '*nominative case*' (Inglise-eesti masintõlkesõnastik) ja '*extended simple sentence*' (Saare 2001: 4).

Teine suur grupp termineid seostub lapsega. Tunnetusega seoses on kasutatud termineid 'tunnetushuvi', 'aisting' ja 'nägemistundlikkus', mille vastetena olen kasutanud '*interest to sense*', '*sensation*' (Eesti-Inglise-Eesti ...) ja '*visual sensitivity*' (Hammond et al., 1998). Lapse tegevust kirjeldades on kasutatud terminit 'rollisuhtlus', mille olen vastandanud terminiga '*role play*'. Kuigi selle eestikeelse vastena on olemas ka 'rollimäng', siis vastab

valitud termini tähendus – *‘the acting out of the part of a particular person or character’* (Oxford Dictionaries) – ülesandes tehtavale. Samuti on lapsega seoses kasutatud termineid ‘käitumisjoon’ ja ‘mängumudel’, mille vastetena olen kasutanud termineid *‘behavioral trait’* (Proposal for a Council ... 2006) ja *‘game frame’* (Kaheksas tase). Käelise tegevusega seoses on kasutatud terminit ‘taktiilselt’, mille olen tõlkinud kui *‘tactilely’*, mis tähendab *‘perceptible to the sense of touch’* (Medical Dictionary). Veel on nimetatud pintsett-, käär- ja kämblahaaret, mille vastetena olen kasutanud *‘pincer grasp’* (Practical Strategies for ...), *‘scissor grasp’* (Fine Motor Skill ...) ja *‘palmar grasp’* (Practical Strategies for ...). Silmade kasutamisel on viidatud domineerivale silmale, mille olen vastandanud terminiga *‘dominant eye’*, mis tähendab *‘the eye customarily used for monocular tasks’* (Medical Dictionary), ja jalgade kasutamisel vahelduvsammule, mille vastena olen kasutanud terminit *‘alternating steps’*, mis tähendab *‘steps occur in an alternating manner from one foot to the other with good forward movement’* (Cowden, Torrey 2007: 216). Joonistamisülesandes on kasutatud terminit ‘peajalgne’, mis tähistab peast ja otse selle külge joonistatud jalgadest koosnevat inimest, ning mille tõlkevastena olen kasutanud terminit *‘tadpole’* (Glosbe).

Harvaesinevaid termineid võib leida ka kasutatud materjalide nimekirjast. Mullitajapudelit ja puhumispulka kaasavas ülesandes olen viimase vastena kasutanud *‘bubble wand’* tähendusega *‘a wand (stick) with a loop at one end for dipping into soap solution so bubbles may be formed by subsequently passing air through the loop’* (Your Dictionary). Termin ‘käpiknukk’ olen tõlkinud kui *‘glove puppet’* (Eesti-Inglise-Eesti ...) ja ‘karvane traat’ kui *‘pipe cleaner’*, mis viitab mänguajana kasutatavale karvasele traadile (Dictionary). Kasutatud on ka reljeefseid klotse, mida võib tõlgendada mitmemõõteliste

klotsidena, mispuhul sobib tõlkevaste *'relief'*, mis tähendab *'carved, molded, or stamped so as to stand out from the surface'* (Oxford Dictionaries). Töövahendite kirjeldusest selgub aga, et tegemist on karusnahkse, kareda ja soonilise klotsiga, mille kirjeldamiseks sobib paremini *'textured'*, mis tähendab *'a surface that is not smooth but has a raised pattern on it'* (Cambridge American English ...). Oma töös olen vastena kasutanud siiski *'relief'*, et säilitada algkeelest lähtuv kahetimõistetavus ja mõningane ebatäpsus ka tõlkes. Ühe tegevusena on nimetatud õigete süvendite leidmist, kus olen termini 'süvend' vastena kasutanud *'pit'*, mis tähendab *'a hollow or indentation in a surface'* (Oxford Dictionaries). Kasutatud on ka kolmeosalist suurustunnuse alust. Kuigi Eesti õigekeelsussõnaraamat ei anna vastet terminile 'suurustunnus', on selgituseks võimalik leida 'keha mõõtmed' (Rõivaste ja tekstiilitoodete ...). Seetõttu olen ülesandes vajaminevat materjali tõlgendanud kui alust, millel on kolme erineva mõõtmega süvend, ja kasutanud tõlkes terminit *'size feature'*, mis viitab samuti suuruste varieerumisele.

Lisaks on kasutatud termineid, mis ei ole seotud konkreetselt arengu hindamisega. Näiteks on tegevuse iseloomustamiseks kasutatud kirjeldust 'torutab huuli', mille tegusõna vasteks tunduvad sobilikud *'purse'* ja *'pucker'*. Esimese vastena on toodud *'to bring your lips tightly together so that they form a rounded shape'* (Cambridge American English Dictionary) ja teise vastena *'to press together and form small folds in something such as cloth or skin'* (Cambridge American English Dictionary), mistõttu kasutasin tõlkevastena terminit *'purses'*. Samuti on kirjeldatud pärlite lükkimist nõõrile, kus olen termini 'lükkima' vastena kasutanud *'stringing'* (Professional Pearl and ...). Tegevuse eest saadavat tasu on kirjeldatud terminiga 'käegakatsutav', mille vastena olen kasutanud terminit *'tangible'* (Eesti-Inglise-Eesti ...). Tegevuse juhisenäide on antud korraldus 'Siis

hüüa: *Kuku! Uu!*, mille olen tõlkinud kui ‘*Then call out, Peekaboo!*’ kasutades väljendit populaarsest mängust. Selle termini puhul olen lähtunud põhimõttest, et vajadusel võib algeelse termini asendada sobivama sihtkeele omaga (Champman, Carter 1979, viidatud Maneesriwongul, Dixon 2004: 182 järgi). Samuti on nimetatud võrdhaarset ja täisnurkset kolmnurka, mille vastetena olen kasutanud termineid ‘*isosceles triangle*’ ja ‘*right angle triangle*’ (Inglise-eesti sõnaraamat).

Terminoloogilise valiku kontrollimisel on tagasitõlkest palju abi, kuna tõlkijal on võimalik lähtuda esialgse tõlkija valitud terminitest ja pakkuda neile konkreetsed vasted ka oma tõlkes. Kui kahe teksti hilisemas võrdluses ilmnevad erinevused, on need võimalik parandada ja asendada täpsemate terminitega.

5.3.2 Sõnavara

Tõlkimisel tekkis probleeme ka sõnavaraga, mis ei ole seotud lapse arengu valdkonnaga. Näiteks kasutatakse lapsele viidates asesõna ‘tema’, mis inglise keeles nõuab kas lapse soo määramist või pidevalt vaste ‘*he/she*’ kasutamist. Et valida võimalikult kompaktne vaste ja vältida soo määramist, siis olen asendanud selle terminiga ‘*they*’. Lisaks on testis märgitud kasutatava materjalina ‘pirn’, mille puhul ei ole võimalik eristada, kas mõeldakse puuvilja või elektrikipirni. Kuna inglise keeles ei ole terminit, millel oleks samamoodi nendele kahele objektile viitavat tähendust, siis pidin valima ühe. Otsustasin tõlkevaste ‘*pear*’ kasuks, kuna puuvili võib lastele tuttavam olla. Maiustuse ‘M&M kommid’ vastena olen kasutanud ainult ‘*M&Ms*’, kuna tegemist on tuntud tootega, mille ei lisata täpsustust ‘*candies*’. Tekstis on kasutanud terminit ‘vastureaktsioon’, kuigi jääb selgusetuks, miks on valitud see tavapärasema termini ‘reaktsioon’ asemel. Kuigi esimese tähendus on nii

‘reaktsioonina tekkiv millelegi vastandlik nähtus’ kui ka ‘reaktsioon’ (Eesti keele seletav ...), siis ei näe ma põhjust, miks on tõlkija valinud niivõrd tavapäratu vaste. Algtekstis lähtudes olen aga tõlkevastena kasutanud terminit ‘*counter-reaction*’.

Lisaks sellele on teksti jooksul kohti, mille oleksin algtekstist tavalist tõlget tehes tõlkinud keeleliselt korrektsemal või tavakeelekasutusele vastavamal viisil. Kuna tegemist on aga tagasitõlkega, siis olen lähtunud täpselt algtekstist. Näiteks on tekstis kasutatud mitmeid väljendeid, mis eesti keeles kuigi tavapärased ei ole. Mõned sellised väljendid on seotud eksamineerija tegevusega, esiteks pusle kokkupanemise kohta antud korralduses ‘tee pilt terveks’.

Ütle: *Tee pilt terveks.*

Say, *Make the picture okay.*

Ütle: *Pane pilt kokku.*

Say, *Put the picture together.*

Sarnane probleem esineb korraldusega ‘haara laps’, mis viitab lapse füüsilisele tõstmisele, kuigi ülesandes seda tegelikult teha ei ole vaja.

Haara laps kaasa mängima peitust või
koogiküpsetamismängu.

Grab the child to play hide and seek or
baking a cake.

Kaasa laps peituse- või
koogiküpsetamismängu.

Involve the child in a game of hide and
seek or baking a cake.

Küsitav on juhise ‘korda sama ülesannet ülejäänud piltidega’ kasutamine, sest tegelikult viidatakse ülesande jooksul esitatud korraldusele.

Korda sama ülesannet ülejäänud
piltidega.

Repeat the same task with the rest of the
pictures.

Korda sama korraldust ülejäänud

Repeat the same instruction with the

piltidega.

rest of the pictures.

Tekstis viidatakse kaleidoskoobi vaatamisele, kuigi see ei väljenda tegevust, mida laps tegelikult tegema peab.

Ulata kaleidoskoop lapsele ning anna žestidega märku seda uuesti vaadata.

Hand the kaleidoscope to the child and using gestures signal them to look at it again.

Ulata kaleidoskoop lapsele ning anna žestidega märku uuesti selle sisse vaadata.

Hand the kaleidoscope to the child and using gestures signal them to look in it again.

Sarnane probleem kordub otsekõne saatelausega.

Kui lapse joonistus on ebatäielik (vaata hinnang 2 kriteeriume), küsi lapselt: *Vaata, mis on puudu! Joonista!*

If the child's drawing is incomplete (see the evaluation 2 criteria), ask the child, *See what is missing! Draw!*

Kui lapse joonistus on ebatäielik (vaata hinnangu 2 kriteeriume), ütle lapsele: *Vaata, mis on puudu! Joonista!*

If the child's drawing is incomplete (see the evaluation of criteria 2), say to the child, *See what is missing! Draw!*

Samuti on antud juhised kirjutada lapse nimi suurte tähtedega, kuid jääb kahtlus, kas kasutatud ei peaks olema terminid 'trükitähed'.

Kui mõne aja pärast laps veel ülesannet ei täida, kirjuta tema nimi suurte tähtedega ette.

If after a period of time the child still does not try to perform the task, write an example of their name in large

Kui mõne aja pärast laps veel ülesannet ei täida, kirjuta tema nimi trükitähtedega ette.

letters.

If after a period of time the child still does not try to perform the task, write an example of their name in capital letters.

Probleeme õige väljendi valikul esineb ka lapse tegevust kirjeldavates lausetes, näiteks väljenditega 'reageerib veidi adekvaatselt' ja 'tundub olevat ebateadlik'.

1 – reageerib veidi adekvaatselt, on kartlik, püüab kõditamist vältida; reageerib väga vähesel määral.

1 – reacts slightly adequately, is fearful, tries to avoid tickling; reacts in a very slight manner.

1 – reageerib mõnevõrra adekvaatselt, on kartlik, püüab kõditamist vältida või reageerib väga vähesel määral.

1 – reacts somewhat adequately, is fearful, tries to avoid tickling or reacts in a very slight manner.

0 – tundub olevat ebateadlik sellest, et testija tema häälistsust jäljendab.

0 – seems to be unaware that the examiner is imitating their voice.

0 – ei tundu olevat teadlik, et testija tema häälistsust jäljendab.

0 – does not seem to be aware that the examiner is imitating their voice.

Sarnane olukord esineb väljendite 'ei väljenda valikut' ja 'omab sisemist motivatsiooni' puhul, mis ei ole eesti keelele omased.

0 – ei väljenda valikut.

0 – does not express choice.

0 – ei väljenda ennast.

0 – does not express themselves.

2 – avaldab sihikindlat ning loomulikku huvi konkreetse tasu vastu (ülesannete täitmine paraneb tasu saamise lootuses); omab sisemist motivatsiooni, sooritades ülesandeid, ootamata ja vajamata välist tasu.

2 – avaldab sihikindlat ning loomulikku huvi konkreetse tasu vastu (ülesannete täitmine paraneb tasu saamise lootuses), tal on sisemine motivatsioon, sooritab ülesandeid ootamata ja vajamata välist tasu.

2 – shows purposeful and natural interest in a certain reward (solving tasks improves in hopes of a reward); has inner motivation by solving tasks without expecting and needing an external reward.

2 – purposeful and natural interest in a certain object (solving tasks improves in hopes of a reward), they have inner motivation, solves tasks without expecting and needing an external reward.

Tavapäratud väljendid on ka 'testijalt abi otsimine' ja 'tähelepanu saavutada'.

Testijalt abi otsimine.

Seeking the examiner's help.

Testijalt abi palumine.

Asking for the examiner's help.

Kas ta reageerib testija püüdele tähelepanu saavutada ebaadekvaatselt.

Do they react inadequately to the examiner's attempt to achieve attention.

Kas ta reageerib testija püüdele tähelepanu saada ebaadekvaatselt

Do they react inadequately to the examiner's attempt to get attention?

Siinpuhul on aga probleemiks, et tõlkevasted '*has inner motivation*', '*asking for help*' ja '*seems to be unaware*' on inglise keeles sobivad väljendid, mistõttu ei ole tule esile algkeele eksimused – tegemist on tagasitõlke puudusega, mida on välja toodud ka sellealakses kirjanduses.

Päris täpseid juhiseid ei ole antud teisteski ülesannetes.

| | |
|------------------------|-----------------------------|
| Käpiknukuga tegelemine | Using a glove puppet |
| Käpiknukuga mängimine | Playing with a glove puppet |

Sama kordub pärlite lükkimise ja palli viskamise ülesandes.

| | |
|---|---|
| Pane kõik pärlid karvasele traadile ja näita, kuidas 1 ära võtta. | Place all the pearls onto a pipe cleaner and demonstrate how to remove 1. |
|---|---|

| | |
|---|--|
| Lüki kõik pärlid karvasele traadile ja näita, kuidas üks ära võtta. | String all the pearls onto a pipe cleaner and demonstrate how to remove one. |
|---|--|

| | |
|---|---|
| 1 – üritab palli visata, kuid edutult (ei taba sellega või pillab käest). | 1 – attempts to throw the ball but unsuccessfully (does not hit with it or drops it). |
|---|---|

| | |
|--|---|
| 1 – üritab palli visata, kuid edutult (ei viska täpselt või pillab käest). | 1 – attempts to throw the ball but unsuccessfully (does not throw precisely or drops it). |
|--|---|

Samuti esineb tekstis kohti, kus esialgse tõlke tegija ei ole valinud päris õigeid tõlkevasteid. Eksitud on terminitega 'jälgi' ja 'järgi'.

| | |
|--|---|
| Eelmise 6. ülesande ajal (kaleidoskoobiga tegelemine) sooritamise ajal järgi, kas lapse üks silm on kindlalt domineeriv. | While during performing the previous 6 th task (using a kaleidoscope), follow whether one of the child's eyes is clearly dominant. |
|--|---|

| | |
|---------------------------|---|
| Eelmise, 6. ülesande ajal | While performing the previous, 6 th task |
|---------------------------|---|

(kaleidoskoobiga tegelemine) (using a kaleidoscope), observe whether
sooritamise ajal jälgi, kas lapse üks one of the child's eyes is clearly
silm on kindlalt domineeriv. dominant.

Sama kordub terminitega 'eralduma' ja 'eraldama'.

Kuidas ta käitub vanematest How to they react when separating from
eraldumise korral? parents?

Kuidas ta käitub vanematest How to they react when separated from
eraldamise korral? parents?

Kuigi tekstis üldiselt kirjeldatakse testija tegevust viisil nagu ei toimuks see just praegu,
siis selle põhimõtte vastu on eksitud.

Nüüd palu lapsel kaardid sorteerida. Now ask the child to sort the cards.

Seejärel palu lapsel kaardid sorteerida. Then ask the child to sort the cards.

Lisaks on eksitud ainsuse kasutamisel mitmuslikku objekti või mitme inimese tegevuse
kirjeldamisel.

käpiknukk – kass ja koer a glove puppet – a cat and a dog

käpiknukud – kass ja koer glove puppets – a cat and a dog

Anna lapsele märku, et ta paneks need Signal the child to put these parts back
osad süvendisse tagasi. in the pit.

Anna lapsele märku, et ta paneks need Signal the child to put these parts back
osad süvenditesse tagasi. in the pits.

Viska palli edasi-tagasi 3 korda. Throw the ball back and forth 3 times.

Visake palli edasi-tagasi 3 korda.

Throw the ball back and forth 3 times.

Keelte erinevus ei võimaldada aga viimase näite eksimust tagasitõlkes edasi anda.

Valikuid tuli teha ameerika- ja inglispäraste terminite vahel. Kuna olin teadlik, et algtekst on koostatud Ameerika Ühendriikides, siis lähtusin sellest õigekirja valikul. Seega olen termini 'keskjoon' vastena kasutanud '*centerline*' (Oxford Dictionaries), mitte aga inglispärast '*centreline*' (Oxford Dictionaries), termini 'komm' vastena '*candy*', mitte '*lolly*' või '*sweet*', termini 'värv' vastena '*color*', mitte '*colour*' ja termini 'käitumine' vastena '*behavior*', mitte '*behaviour*'.

Kokkuvõtvalt võib öelda, et tagasitõlkega on võimalik edasi anda mõningaid vigu, näiteks ebaloomulikult kõlavaid termineid või väljendeid. Samas on probleemsed need kohad, kus esialgne tõlke tegija on jäänud inglisekeelse teksti struktuuri või väljendite juurde, mille tulemusel kõlab eestikeelne tekst ebaloomulikult, kuid tagasitõlkes inglise keelde ei tule need vead esile – probleem, mille on tagasitõlke puudusena toonud mitmed uurijad (Brislin *et al.* 1973, viidatud Maneesriwongul, Dixon 2004: 176 järgi; Konstabel 2006: Testi adapteerimine; Brislin 1970: 186, 213).

5.3.3 Sõnavara ebajärjepidevus

Algtekstis esineb läbivalt väljendite ning ühele ja samale tegevusele viitavate nimi- ja tegusõnade ebajärjepidevat kasutamist. Kuna tekstis on antud lühikesed juhendid ja konkreetsed täpsustused, mille järgi tegevusi hinnata, siis jätaks hea mulje, kui on kasutatud järjepidevalt ühtseid termineid ja esitusviisi. Kasutatud sõnavara ebajärjepidevuse puhul ei ole tegemist otseselt vigadega, mistõttu ei ole ma selles osas

pakkunud endapoolseid tõlkevariante. Seetõttu toon esimeses tulbas välja erinevad kasutatud algvariandid ja teises tulbas nende erinevad tõlkevasted.

Näiteks varieerub see, kuidas viidatakse testi läbiviijale. Kasutatud on termineid 'uuriija' ja 'testija', mille vasteks olen kasutanud 'examiner', kuna termin 'researcher' ei sobiks konteksti. Samas on nende terminite kasutamine ebavajalik, sest üldiselt pöördutakse tekstis testi läbiviija poole sinatades.

| | |
|--|--|
| Uuriija alustab lugu (kasutab hääletooni vastavalt rollile). | The examiner begins the story (uses a voice appropriate for the role). |
|--|--|

| | |
|---|---|
| Vajadusel võib testija kogu tegevuse ette näidata (rühmitades kaardid kas värvuse või kuju alusel). | If needed, the examiner may demonstrate the whole activity (by grouping the cards by color or shape). |
|---|---|

Erinevusi esines ka kasutatavate materjalide puhul. Ühe ja sama ülesande raames on kasutatud termineid 'objekt', 'tükk' ja 'osa', mille tõlkimisel olen andnud kas vaste 'object', 'piece' või 'part'.

| | |
|---------------------------|---------------------------------------|
| Ulata üks objekt lapsele. | Hand one of the objects to the child. |
|---------------------------|---------------------------------------|

| | |
|---|---|
| Osuta aluse suunas ja ütle: <i>Pane tükk õigesse kohta.</i> | Point in the direction of the board and say, <i>Put the piece in the correct place.</i> |
|---|---|

| | |
|-------------------------------------|---|
| Korda sama kõigi ülejäänud osadega. | Repeat the same with the rest of the parts. |
|-------------------------------------|---|

Sama kordub terminite 'täht' ja 'tähekaart' ebajärjepidevalt kasutamisel, mille vasteteks olen pakkunud 'letter' ja 'letter card', ning ühendite 'sobiv süvend' ja 'õige süvend' puhul, mille vastetena olen kasutanud 'suitable pit' ja 'correct pit'.

Ütle juhuslik häälik ja palu lapsel anda vastav tähekaart.

Name a random letter and ask the child to hand a respective letter card.

2 – ulatab või puudutab esimesel katsel õigesti 9 tähte.

2 – correctly hands or touches 9 letters on the first try.

2 – asetab kõik 3 kujundit õigetes süvenditesse, vajamata selleks ettenäitamist.

2 – places all three shapes in the correct pits without needing demonstrating.

1 – asetab vähemalt 1 kujundi sobivasse süvendisse

1 – places at least 1 of the shapes in the suitable pit

Sama võib leida ka hinnatavate oskuste puhul. Näiteks on läbisegi kasutatud termineid 'hääluspuue' ja 'hääluspuuded' ning 'häälightsus' ja 'väljend', mille vastetena olen kasutanud vastavalt '*speech impediment*', '*speech impediments*' ning '*sound*' ja '*expression*'.

1 – kõne on häälduspuude tõttu veidi raskemini mõistetav.

1 – speech is a bit more difficult to understand due to a speech impediment.

0 – kõne on häälduspuuete tõttu arusaamatu.

0 – speech is unintelligible due to speech impediments.

Sõna või häälightsuse visa kordamine

Strenuous repeating of a word or a sound

Kas laps kordab pidevalt teatud sõnu või väljendeid?

Does the child constantly repeat certain words or expressions?

Ebajärjepidevus ilmneb ka eksamineerija tegevuste puhul, kus on sama tegevuse kirjelduseks kasutatud termineid 'välja tõmmata' ja 'eemaldada', mille olen tõlkinud kui 'pull out' ja 'remove'.

2 – kasutab pinsett- või käärhaaret, et vajutada või välja tõmmata vähemalt 1 pulka.

2 – uses a pincer or a scissor grasp to press in or pull out at least 1 stick.

0 – ei suuda haarata või ei haara pulki nende sissetorkamiseks ega eemaldamiseks.

0 – unable or does not grab the sticks for pressing them in or removing them.

Läbisegi on kasutatud termineid 'jälgi' ja 'pane tähele', mille olen vastandanud terminitega 'observe' ja 'note'. Seejuures on kasutatud ka terminit 'vaatle', kuid kuna selle vasteks sobib samuti 'observe', siis ei ole võimalik edasi anda, et algkeeles on kasutatud kolme erinevat terminit.

Jälgi, kas laps eemaldab rätiku ja kas ta soovib mängu korrata.

Observe whether the child removes the towel and wants to repeat the game.

Pane tähele, kas laps paneb käed valmis ja tahab mängu korrata.

Note whether the child prepares their hands and wants to repeat the game.

Vanema lapse puhul vaatle ja hinda iga jäljendust, mis leiab aset testimise ajal.

For an older child observe and evaluate each movement that occurs during testing.

Sama kordub terminite 'julgusta' ja 'erguta' puhul, mille mõlema vasteks sobib 'encourage', mistõttu ei saa edasi anda mõistete ebajärjepidevat kasutamist.

Julgusta last endaga kaasa mängima

Encourage the child to play along with a

mingit lugu, kasutades peategelasena
käpiknukke.

story with you using the glove puppets
as the main characters.

Erguta last ütlema ees- ja
perekonnanime.

Encourage the child to say their first
and last name.

Terminite varieeruvus ilmneb ka lapse tegevustele viidates, kus on kasutatud kord terminit
'osutab' ja kord 'näitab', mille olen vastandanud terminitega '*points*' ja '*shows*'.

1 – osutab või puudutab vähemalt 1
kehaosa või näitab üldiselt õiges
suunas (silmade asemel näole); näitab
iga kord samale kehaosale tingimusel,
et vähemalt 1 korral osutab õigesti.

1 – points at or touches at least 1 body
part or points generally in the right
direction (at the face instead of the
eyes); shows the same body part each
time on the condition of pointing
correctly at least once.

Vahelduvalt on sama tegevust kirjeldades kasutatud termineid 'joonistama' ja 'kirjutama',
mille olen vastandanud terminitega '*draw*' ja '*write*'.

Ulata talle kriit ja anna märku
joonistamiseks.

Hand them a crayon and signal to draw.

Anna kriit lapsele tagasi ja korda
märguannet kirjutama asumiseks.

Hand the crayon back to the child and
repeat the signal to start writing.

Iseloomustades lapse tegevuse tulemusena valmivat ussi on kasutatud nii kirjeldust
'peenem uss' kui ka 'pikem uss', mis olen tõlkinud kui '*a thinner snake*' või '*a longer
snake*'.

2 – rullib voolimismassi peenemaks

2 – rolls the modelling clay into a

ussiks.

thinner snake.

Näita laual ette, kuidas rullida oma
voolimismassi pikemaks ussiks.

Demonstrate on the table how to roll
your modelling clay into a longer
snake.

Kaleidoskoopi kasutavas ülesandes on kasutatud korduvalt sõnapaari 'silma domineerimine', mille olen algtekstist lähtuvalt tõlkinud kui '*dominance of an eye*'. Samas on ülesande pealkiri 'domineeriv silm', mis kõlab tunduvalt paremini ja võiks olla kasutatud ka punktiarvestuse osas, mis võimaldaks kasutada vastet '*a dominant eye*'.

Domineeriv silm

Dominant eye

0 – puudub silma domineerimine.

0 – no dominance of an eye.

Lähtudes käesolevast peatükist võib järeldada, et leksikoloogia, sealhulgas nii terminoloogia, sõnavara kui ka ebajärjepideva kasutuse puhul on tagasitõlge üldiselt sobiv vahend. See võimaldab lähtuda konkreetsest algkeele variandist, mille tõlkimise tulemusel saab läbi viia võrdluse esialgse tekstiga ning analüüsida, millest erinevused tekkinud on ja kas need on põhjustanud muutusi edastatavas mõttes. Probleeme valmistavad aga terminid, mis eesti keeles kõlavad ebaloomulikult, kuid tõlkides tagasi inglise keelde on tulemuseks tavapärased keelendid. Samuti ei ole alati võimalik edasi anda termineid või väljendeid, mille kohta eesti keeles on kasutatud erinevaid väljendusviise, kuid inglise keeles on neil sama vaste. Seega vastas vaid osaliselt tõele tagasitõlke eelisenäimetus nimetatud omadus anda edasi tõlke ebajärjepidevust (Larson 1998: 533, viidatud Al-Shunnaq 2014: 19–22 järgi).

5.4 Süntaks

Probleemseid kohti tõlkimisel esines ka süntaksi tasandil. Analüüsi otstarbel olen peatüki jaganud neljaks alapeatükiks ning käsitlen nendes sõnajärge, lauseliikmeid, ebajärjepidevat kasutust ja sisulisi vigu. Sõnajärje ja lauseliikmete alapeatükis järgin töös kasutatud näidete toomise põhimõtet, mille kohaselt toon välja algteksti lause ja selle tõlkevaste ning omapoolse eestikeelse variandi ja selle vaste. Väljendite ebajärjepidevuse alapeatükis lähtun eelnevalt sõnavara ebajärjepidevuse puhul kirjeldatud näidete süsteemi, kus toon välja erinevad kasutatud laused ja nende tõlked.

5.4.1 Sõnajärg

Kõige suurem osa probleemse sõnajärje puhul oli seotud uue info paigutamisega, seda peamiselt punktiarvestuse osas. Tegemist on lühikeste ja konkreetsete täpsustustega punktide andmise kohta, mistõttu aitaks nende ühtne esitamine jätta tekstist korrektse mulje. Tegelikuses ei ole aga järgitud seda, milline teave on uus ja kus see asuma peaks. Eesti keele reeglite kohaselt on lauses esikohal teema ehk see, mille kohta midagi öeldakse, ja lause lõpus reema ehk see, mis on kõige olulisem ja kõige uuem (Erelt *et al.* 2007: 524).

Sagedasti on eksitud lausetes, kus uus info annab teavet, mitu korda või mil määral laps ülesandes kontrollitavat oskust sooritab. Näiteks on korduvalt eksitud täpsustustes, kus laps teeb kirjeldatud tegevuse õigesti. Kuna eelnevalt on kirjeldatud ülesannet, mida laps tegema peab, siis uus info on see, mil määral laps tegevusega hakkama sai, ja just see info peaks asuma lause lõpus.

2 – nimetab kõik 3 kujundit õigesti.

2 – names all 3 shapes correctly.

2 – nimetab õigesti kõik 3 kujundit

2 – correctly names all 3 shapes.

1 – loeb 1 lause või 2 järjestikust sõna
õigesti.

1 – reads 1 sentence or 2 consecutive
words correctly.

1 – loeb õigesti 1 lause või 2
järestikust sõna.

1 – correctly reads 1 sentence or 2
consecutive words.

2 – kasutab 8 osa, et teha poissi,
vajamata ettenäitamist.

2 – uses 8 parts for making boy without
needing demonstrating.

2 – kasutab poisipildiga pusle
kokkupanemiseks 8 osa, vajamata
ettenäitamist.

2 – uses 8 parts for assembling the
puzzle with a picture of a boy without
needing demonstrating.

Vigu esines ka siis, kui kirjeldati mitmel korral võimalikust laps õigesti tegutseb. Ka sel puhul kehtib eelnevalt kirjeldatud seaduspärasus ja uue infona peaks lause lõpus asuma kordade arv, mil laps seda õigesti teeb, mitte ülesandes juba kirjeldatud tegevus.

2 – teeb vähemalt 1 katsel 3st järele
vertikaaljoone, vajamata ettenäitamist.

2 – during at least 1 of the 3 tries copies
the vertical line without needing
demonstrating.

2 – teeb vertikaaljoone järele
vähemalt ühel katsel kolmest,
vajamata ettenäitamist.

2 – copies the vertical line during at
least one of the three tries without
needing demonstrating.

Alati ei ole viidatud tegevusele konkreetse arvuga, vaid on antud sõnaline kirjeldus.

Näiteks on kasutatud hinnanguid 'järjekindlalt', 'regulaarselt', 'sageli', 'aeg-ajalt' ja

‘ühelgi korral’. Sellest olenemata ei muutu põhimõte, et uus info, mis nendes ülesannetes on korrektse soorituse sagedus, peab asuma lause lõpus.

2 – kasutab järjekindlalt ja hästi koordineeritult kahe käe koostööd.

2 – consistently and in a well-coordinated manner uses two-hand coordination.

2 – kasutab kahe käe koostööd järjekindlalt ja hästi koordineeritult.

2 – uses two-hand coordination consistently and in a well-coordinated manner.

1 – kordab aeg-ajalt teatud hääli või sõnu.

1 – occasionally repeats certain sounds or words.

1 – kordab teatud hääli või sõnu aeg-ajalt.

1 – repeats certain sounds or words occasionally.

0 – laps ei näita mingit huvi muusika ja rütmi vastu.

0 – the child does not show any interest in music and rhythm.

0 – laps ei näita muusika ega rütmi vastu mingit huvi.

0 – the child does not show any interest in neither music nor rhythm.

Tekstis on lapse tegevust iseloomustatud ka selle järgi, kuidas ta seda teeb, mistõttu peaks see info asuma lause lõpus.

2 – jälgib tähelepanelikult mullide liikumist.

2 – attentively observes the movement of bubbles.

| | |
|--|--|
| 2 – jälgib mullide liikumist tähelepanelikult. | 2 – observes the movement of bubbles attentively. |
| 2 – vahetab esemeid hõlpsasti käest kätte. | 2 – moves the objects with ease from hand to hand. |
| 2 – vahetab esemeid käest kätte hõlpsasti. | 2 – moves the objects from hand to hand with ease. |
| 2 – keerab iseseisvalt purgikaane lahti. | 2 – independently opens the jar lid. |
| 2 – keerab purgikaane lahti iseseisvalt. | 2 – opens the jar lid independently. |

Lisaks esineb teisigi vigu uue info asetamisel lause lõppu, mis ei kuulu eelnevalt nimetatud kategooriate alla. Näiteks on eksitud eelneva ülesande sooritamise kui teadaoleva info ja järgmise ülesande juhise kui uue info kirja panemises ning uue tegevuse mainimisel.

| | |
|--|---|
| Jäta klotsid lauale pärast ülesande nr 97 sooritamist. | Pärast ülesande nr 97 sooritamist jäta klotsid lauale. |
| Leave the blocks on the table after completing exercise No. 97. | After completing exercise No. 97, leave the blocks on the table. |
| Joonistab vertikaaljoone, kuid lisab sellele muid märke või kujundeid (näiteks joonistab ringi ümber joone) või vajab ülesande sooritamiseks | Draws a vertical line, but adds other symbols or shapes to it (for example, draws a circle around the line) or needs demonstrating to perform the task. |

ettenäitamist.

Joonistab vertikaaljoone, kuid lisab sellele muid märke või kujundeid (näiteks joonistab joone ümber ringi) või vajab ülesande sooritamiseks ettenäitamist.

Draws a vertical line, but adds other symbols or shapes to it (for example, draws a circle around the line) or needs demonstrating to perform the task.

Vigu ei esine ainult lapse tegevuse kirjeldamisel, vaid ka täiendi ja verbi asukoha puhul. Eesti keele reeglite kohaselt peab täiend ja selle erivorm lisand asuma vahetult oma põhja kõrval (Erelt *et al.* 2007: 531), kuid tekstis ei ole alati seda reeglit järgitud.

kolmeosaline geomeetriliste kujundite alus (ring, ruut, kolmnurk)

a three-piece board (a circle, a square, a triangle) for geometric shapes

kolmeosaline geomeetriliste kujundite (ring, ruut, kolmnurk) alus

a three-piece board for geometric shapes (a circle, a square, a triangle)

2 – kasutab 1 asesõna õigesti (mina, sina, sinu, minu, tema).

2 – uses 1 pronoun correctly (me, you, yours, mine, his/hers).

2 – kasutab õigesti ühe asesõna (mina, sina, sinu, minu, tema).

2 – correctly uses one pronoun (me, you, yours, mine, his/hers).

Eksitud on ka omadussõnalise täiendi paigutamises, mis peab asuma oma põhja ees (Erelt *et al.* 2007: 531).

2 – sobitab kokku õigesti kõik 5 klotsi ja ringi ilma ettenäitamiseta.

2 – matches correctly all 5 blocks and circles without demonstration.

2 – sobitab õigesti kokku kõik viis klotsi ja ringi ilma ettenäitamiseta.

2 – correctly matches all five blocks and circles without demonstration.

Samas on täiendina esitatud lauseosa, mis tegelikult täiend ei ole.

2 – kasutab sõnu või viipeid saamaks toitu ilma julgustamiseta.

2 – uses words or signs to get food without encouragement.

2 – kasutab toidu saamiseks sõnu või viipeid, ei vaja julgustamist.

2 – uses words or signs to get food, does not need encouragement.

8-osalise poisi pusle kokkupanemine

Assembling a 8-piece boy's puzzle

8-osalise poisipildiga pusle kokkupanemine

Assembling a 8-piece puzzle with a picture of a boy

Eksitud on normaallause sõnajärjega, kus verb peaks asuma aluse järel (Erelt *et al.* 2007: 444).

1 – annab esemeid ühest käest teise ebajärjekindlalt või on tal seejuures märkimisväärseid raskusi.

1 – moves the objects from one hand to the other inconsistently or has significant difficulties while doing so.

1 – annab esemeid ühest käest teise ebajärjekindlalt või tal on seejuures märkimisväärseid raskusi.

1 – moves the objects from one hand to the other inconsistently or has significant difficulties while doing so.

Nagu näha, siis üldiselt on võimalik vigu sõnajärje puhul väga edukalt edasi anda. Nende lausete puhul, kus see ei ole võimalik, aitab õigest mõttest aru saada ka ülejäänud ülesanne ja suuliselt õige sõna rõhutamine. Sellest hoolimata tuleks tõlkides kinni pidada eesti keele

reeglitest, mille järgimine mitte ainult ei aseta rõhku olulisele või uuele infole, vaid annab järjepidevalt kasutades kogu tekstile ühtsema ilme.

5.4.2 Lauseliikmed

Tekstis on aeg-ajalt ära jäetud lauseliikmeid, mis tegelikult vajalikud on. Näiteks on puudu öeldis.

Seejärel sama tegevus lapsega.

Then the same activity with the child.

Seejärel vii sama tegevus läbi lapsega.

Then carry out the same activity with the child.

Ära on jäetud ka vajalik sihtis ja kohta väljendav määrus.

1 – reageerib ebajärjekindlalt (vaid mõnele).

1 – reacts inconsistently (only to a few).

1 – reageerib ebajärjekindlalt (vaid mõnele žestile).

1 – reacts inconsistently (only to a few gestures).

1 – asetab edukalt vähemalt 3 klotsi või enam kui 3, kuid torn variseb kokku.

1 – successfully places at least 3 blocks or more than 3, but the tower collapses.

1 – asetab edukalt üksteise peale vähemalt kolm klotsi või enam kui kolm, kuid torn variseb kokku.

1 – successfully places at least three or more than three blocks on top of each other, but the tower collapses.

Samas esines ka lause, kus oli kasutatud üleliigset määrust.

Eelmise 6. ülesande ajal (kaleidoskoobiga tegelemine) sooritamise ajal järgi, kas lapse üks silm on kindlalt domineeriv.

While during performing the previous 6th task (using a kaleidoscope) follow whether one of the child's eyes is clearly dominant.

Eelmise, 6. ülesande (kaleidoskoobiga tegelemine) sooritamise ajal jälgi, kas lapse üks silm on kindlalt domineeriv.

While performing the previous, 6th task (using a kaleidoscope) observe whether one of the child's eyes is clearly dominant.

Kuna lauseliikmete olemaolu puhul ei ole olulised keelte erinevused, siis sobib tagasitõlge hästi puudujääkide kajastamiseks sihttekstis.

5.4.3 Väljendite ebajärjepidevus

Samas esineb ka lauseid, kus sõnajärg on küll õige, kuid teksti lõikes varieeruvad ühe ja sama tegevuse või asja kirjeldamiseks kasutatud väljendid. Sarnaselt leksikoloogia peatükis käsitletud ebajärjepidevustega, ei ole ka selles peatükis tegemist vigadega. Seetõttu lähtun siingi põhimõttest, et toon esimeses tulbas välja ebajärjepidevad kasutusviisid ja teises tulbas nende tõlkevasted.

Näiteks on kasutatud kirjeldusi 'ei üritagi', 'ei proovigi', 'ei püüagi' ning lisaks ka ilma gi-liiteta ei ürita 'ei proovi' ja 'ei püüa'. Tagasitõlke seisukohast on aga halb, et kõigi vasteks sobib lähtuvalt liite kasutamisest või mittekasutamisest kas '*does not attempt*'/'*does not even attempt*' või '*does not try*'/'*does not even try*'. Seetõttu ei tule välja, et algtekstis on kasutatud kolme erinevat väljendusviisi.

| | |
|---|---|
| 0 – ei üritagi mullide liikumist jälgida. | 0 – does not even attempt to observe the movement of bubbles. |
| 0 – ei proovigi hüpata. | 0 – does not even try to jump. |
| 0 – ei püüagi ülesannet täita. | 0 – does not even try to perform the task. |
| 0 – ühelgi korral ei ürita palli püüda. | 0 – at any of the tries does not attempt to catch the ball. |
| 0 – ei proovi ülesannet täita. | 0 – does not try to perform the task. |
| 0 – ei püüa palli visata ühelgi korral. | 0 – does not try to throw the ball at any of the tries. |

Sama kordub pusle kokkupanemisel kasutatud väljendites ‘kasutab 8 osa, et teha poissi’ ja ‘kasutab vähem kui 8 osa poisi tegemiseks’, mille mõlema lõpu tõlkevasteks sobib ‘*for making the boy*, mistõttu ei tule ebajärjepidevus tõlkes esile.

| | |
|--|--|
| 2 – kasutab 8 osa, et teha poissi | 2 – uses 8 parts for making the boy |
| 1 – kasutab vähem kui 8 osa poisi tegemiseks | 1 – uses less than 8 pieces for making the boy |

Väljendite varieeruvus esineb ka pusle kokkupanemist kirjeldavate täpsustuste osas.

| | |
|---|--|
| 2 – oskab kõiki 4 pusle osa omavahel õigesti sobitada | 2 – knows how to correctly fit together all 4 puzzle parts |
| 2 – paneb pusle kokku | 2 – assembles the puzzle |
| 0 – ei suuda 2 osa omavahel sobitada | 0 – unable to fit together 2 parts |
| 0 – ei proovi 2 tükki kokku panna | 0 – does not try to assemble 2 pieces |

Sarnane olukord on keelendite kasutamise kirjeldamisel.

1 – nimetab õigesti vähemalt 1 värvuse või nimetab kõigi 5 klotsi puhul sama värvi

1 – correctly names at least 1 color or names the same color for all 5 blocks

1 – nimetab õigesti 1 kuni 8 tähte või ütleb sama tähte kõigil 9 korral

1 – correctly names 1 to 8 letters or names the same letter 9 times

1 – nimetab 1 kuni 9 numbrit õigesti või ütleb kõigi 10 numbri kohta sama numbri

1 – names 1 to 9 numbers correctly or says the same number for all 10 numbers

Lapse kirjeldamisel on kasutatud erinevalt väljendatud täpsustusi talle meeldivate tegevuste kohta.

2 – reageerib füüsilisele kontaktile adekvaatselt, paistab, et lähedus meeldib talle.

2 – reacts to physical contact adequately, looks like they enjoy closeness.

2 – reageerib adekvaatselt, tundub, et lapsele meeldib kõditamine.

2 – reacts adequately, the child seems to enjoy tickling.

Jällegi on tegemist väga sarnaste kirjeldustega, mida oleks võinud väljendada samamoodi.

Samuti viidatakse nii trepist üles tulekule kui ka üles minekule.

2 – tuleb trepist üles, astudes igale astmele vaid ühe jalaga.

2 – comes up the stairs stepping on each step with one foot.

0 – ei suuda või ei püüagi trepist üles minna (tuleb käpuli).

0 – unable or does not even try to go up the stairs (climbs on all fours).

Sama kordub esemete ulatamise kirjeldamisel, kui on kasutatud väljendeid 'käest kätte' ja 'ühest käest teise'.

2 – vahetab esemeid hõlpsasti käest kätte.

2 – moves the objects with ease from hand to hand.

1 – annab esemeid ühest käest teise ebajärjekindlalt või on tal seejuures märkimisväärseid raskusi.

1 – moves the objects from one hand to the other inconsistently

Samuti on kasutatud väljendeid ‘vajamata selleks ettenäitamist’ ja ‘ilma ettenäitamiseta’.

2 – asetab kõik 3 kujundit õigetesse süvenditesse, vajamata selleks ettenäitamist.

2 – places all three shapes in the correct pits without needing demonstrating.

2 – sobitab kokku õigesti kõik 5 klotsi ja ringi ilma ettenäitamiseta.

2 – matches correctly all 5 blocks and circles without demonstration.

Üldiselt sobib tagasitõlge kasutatud väljendite ebajärjepidevuse edastamiseks sihtteksti. Sarnaselt leksikoloogia osaga valmistavad probleeme aga need väljendid, mille kohta eesti keeles on kasutatud erinevaid väljendusviise, kuid inglise keelde tõlkides on neil sama vaste. Seega kehtis ka süntaksi tasandil vaid osaliselt tagasitõlke eelis ebajärjepidevuse väljatoomisel (Larson 1998: 533, viidatud Al-Shunnaq 2014: 19–22 järgi).

5.4.4 Sisulised vead

Viimase alapeatükina olen kaasanud tekstis esinevad sisulised vead. Näiteks on ülesande materjalidena loetletud esemed, mida tegelikult ei kasutata. Ühes sellises ülesandes on materjalidena loetletud mahl, tass, küpsis, kamm ja seebimullid, kuigi kasutatakse neist vaid osasid ja nendele lisaks veel voolimismassi. Olen siiski lähtunud sellest, mis on kirjas algtekstis, ja materjalide tõlkevastena kasutanud ‘*juice, a cup, a cookie, a comb, bubbles*’.

Samuti esineb ebakõla ülesannete kirjelduste ja punktiarvestuste vahel. Näiteks on ülesande kirjelduses räägitud seent kujutavast pildist, kuid punkte antakse nukule teki peale panemise eest. Tõlkevastetena olen algtekstist lähtuvalt kasutanud '*Make sure the picture of the mushroom is visible and in the child's reach*' ja '*2 – puts the blanket over the doll*'.

Sama kordub verbaalsete korralduste täitmisoskust hindavas ülesandes, kus on lapsele antud viis korraldust. Punktiarvestuse osas aga viidatakse tegevusele, mida kirjelduses ei ole mainitud. Ka siin olen lähtunud algtekstist ja andnud tõlkevastes edasi sisulise vea. Peale materjalide on eksitud mõtte kordamisel testija kohalolekust teadlik olemise ülesandes, milles on antud punktiarvestuses täpsustus '*0 – on ebateadlik testija kohalviibimisest, eemalviibiv ja nähtavalt ebateadlik testija kohalolekust*'. Kuna algtekstis on kaks korda viidatud kohalolekust ebateadlik olemisele, siis olen seda teinud ka tõlkevastes '*0 – is unaware of the examiner's presence, distant and visibly unaware of the examiner's presence*'.

Lisaks sellele on ühe ülesande punktiarvestuse osale lisatud täpsustus '*Originaaltesti piirangud*', kuigi ülesande sisust lähtuvalt ei ole sellel mingit tähendust. On võimalik, et märkuse on tõlkija töö käigus endale lisanud ja unustanud seejärel kustutada. Oma tõlkes olen siiski lähtunud algtekstist ja tõlkinud täpsustuse kui '*Limitations of the original test*'.

Kuna sisuliste vigade puhul ei ole olulised keeltevahelised erinevused ja lähtuda on võimalik algteksti lausete täpsest sisust, siis sobib tagasitõlge väga hästi selliste eksimuste ülekandmiseks sihtteksti.

Süntaksi osa kokkuvõtteks võib öelda, et üldiselt on tehtud eksimusi võimalik tagasitõlke abil sihtteksti edasi anda, seda nii ebakorrekse sõnajärje, puuduvate lauseliikmete kui ka sisuliste vigade puhul. Mõneti problemaatilisem on väljendite järjepidev kasutamine, kuna tihti on algtekstis kasutatud erinevaid väljendeid, kuid inglisekeelse vastena on võimalik kasutada vaid üht ja sama väljendit.

KOKKUVÕTE

Magistritöö eesmärk oli testi *Psychoeducational profile third edition* käsiraamatu tagasitõlke ja analüüsi alusel järelduste tegemine tagasitõlke kohta eesti keelest inglise keelde tõlkimisel. Töö jagasin kaheks suureks osaks – teoreetiliseks ja praktiliseks.

Esimeses osas käsitlesin teemaga seonduvat teoreetilist taustateavet. Test *Psychoeducational profile third edition* on mõeldud autismiga laste arengu hindamiseks, mistõttu keskendusin esimeses peatükis autismispekti häiretele, sealhulgas nende avaldumisele, etioloogiale, esinemissagedusele ja ravivõimalustele. Kuna autismile on eelkõige omane sotsiaalsete ja keeleliste oskuste mahajäämus, tuleb seda arvestada hindamismeetodite loomisel, mistõttu ei ole võimalik kasutada eakohase arenguga laste hindamiseks loodud teste. Tuleb arvesse võtta, et oluline pole mitte diagnoosi kinnitamine, vaid võimaluste leidmine, kuidas testi tulemusel lapse elukvaliteeti parandada. Üks sellel otstarbel loodud test on *Psychoeducational profile third edition*, mis on kolmas versioon varemavaldatud originaaltestist. Oma töö teises peatükis tutvustasin *Psychoeducational profile* testide senist arengut ja täpsemalt seda versiooni, mille käsiraamatu oma töö raames tõlkisin, sealhulgas testi eeliseid ja puuduseid. Peamise positiivse omadusena on kirjeldatud testi individualiseeritust ja keskendumist mitte lapse puuduste, vaid arengupotentsiaali leidmisele. Negatiivsena on aga toodud probleem, et kõik autismiga lapsed ei pruugi olla võimelised testi sooritama või oma häirest tingitud raskuste tõttu ei suuda seda kliinilises keskkonnas teha. Samuti käsitlesin töös *Psychoeducational profile third edition* testide senist kasutamist Eestis. Tegemist on meditsiinivaldkonda kuuluva testimisvahendiga, mistõttu andsin kolmandas peatükis ülevaate meditsiiniliste testide

tõlkimisest, nii selle aluseks olevatest põhimõtetest kui ka konkreetsetest väljapakutud üksik- ja kombineeritud meetoditest. Kuigi erinevaid variante on mitmeid, ühendab neid kõiki tagasitõlke kasutamine. Sellest lähtuvalt keskendus neljandas peatükis täpsemalt tagasitõlke tutvustamisele, lähtudes meetodi alustaladest, eelistest ja puudustest. Peamise positiivse omadusena on kirjeldatud tagasitõlke olulisust tõlke kvaliteedi tagamisel, kuna see võimaldab hinnata tõlke loomulikkust, loetavust, järjepidevust ja sisulist samasust, seda eriti meditsiiniliste testide puhul. Samas on peamise negatiivse omadusena välja toodud, et tagasitõlge sõltub konkreetsetest kaasatud keeltest ja tekstitüüpidest. Lisaks on probleemkohtadena nimetatud ülekantud tähenduse ja kultuurispetsiifiliste keelendite tõlkimist ning sihtkeelse teksti vigasid, mis tagasitõlkel originaalkeelde esile ei tule või mille tõlkimist võib ebavajalikuks pidada.

Töö praktilises osas viisin läbi käsiraamatu tagasitõlke eesti keelest inglise keelde ja tõlke analüüsi. Seejuures lähtusin teooriaosa põhimõtetest ning andsin tõlkimise käigus nii täpselt kui võimalik edasi algtekstis esinenud keelelised ja vormilised probleemkohad. Analüüsi esimeses peatükis käsitlesin ortograafiat, mille all tõin välja punktuatsiooni, algustäheortograafia, numbrid ja loetelud, tühikud, keelenditele viitamise ning õigekirja. Teises peatükis liikusin morfoloogia tasandile, kus kirjeldasin probleeme ase-, side-, käänd- ja pöörd sõnadega. Kolmandas, leksikoloogia peatükis analüüsisin terminoloogiat, sõnavara ja sõnavara ebajärjepidevust. Viimases peatükis keskendusin süntaksi tasandile ning käsitlesin sõnajärge, üleliigseid ja puuduvaid lauseliikmeid, väljendite ebajärjepidevat kasutamist ning sisulisi vigu.

Nagu eelnevalt nimetatud, on tagasitõlke ühe puudusena on välja toodud, et kasutamise efektiivsus võib sõltuda konkreetsetest kaasatud keeltest. Seetõttu lähtusin töö praktilises osas eesmärgist, et analüüs võimaldaks teha järeldusi tagasitõlke kohta eesti keelest inglise keelde tõlkimisel. Kuna olin analüüsi jaotanud peatükkideks ja need omakorda alapeatükkideks, siis oli mul võimalik näiteid tuua alapeatükkide kohta kokkuvõtvalt ilma, et vajalik oleks olnud iga üksiku probleemkoha väljatoomine. See võimaldas järelduste tegemist nii konkreetsete alapeatükkide kui ka kokkuvõtvalt töö üldisel tasandil.

Veel on tagasitõlke puhul kritiseeritud, et suur osa selle tulemusel tehtud parandustest võivad olla ebavajalikud, kuna ei avalda mõju ükskeelsete inimeste tekstist arusaamisele, näiteks parandused ainsuse ja mitmuse, suure ja väikese algustähe, lühendite ning aegade kasutamise osas. Oma töö käigus leidsin, et suur osa probleemkohtadest esines tõesti ortograafia ja morfoloogia tasandil. Analüüsile põhinedes järeldasin, et tagasitõlge eesti keelest inglise keelde võimaldas edukalt edasi anda raskusi keelenditele viitamise ja tühikute kasutamise puhul ortograafia tasandil ning asesõnade kasutamise puhul morfoloogia tasandil. Samas ei olnud ortograafias punktuatsiooni, algustäheortograafia ja numbrite osas ning morfoloogias sidesõnade osas võimalik teha ühtseid konkreetseid järeldusi – tulemused sõltusid konkreetsetest eksimustest ja lausestruktuuridest. Siiski võib väielda nende vigade edasiandmise olulisuse üle, kuna esinenud vead ei tekitanud muutusi edastatavas mõttes. Kuna algteksti puhul oli tegemist tõlketekstiga inglise keelest eesti keelde, järeldasin, et tõlge peab siiski olema korrektne nii sisuliselt kui ka vormiliselt ning ortograafilisi ja morfoloogilisi vigu ei saa kõrvale jätta.

Vastupidiselt eelnevale on oluliseks peetud neid vigu, mis võivad muuta tekstist arusaamist. Siia alla võib paigutada mõned morfoloogiatasandiprobleemid ning raskused leksikoloogia ja süntaksi osas. Seejuures sai morfoloogia osas edukalt edasi anda käändsõnadega seotud probleeme, kuna abistavalt oli võimalik kasutada inglise keele eessõnu. Keerulisem olukord oli pöörsõnade puhul, kus keeltevahelised erinevused alati vigu edastada ei võimaldanud. Leksikoloogia tasandil sobis tagasitõlge esinenud vigade edasiandmiseks üldiselt hästi. Tõlkides oli võimalik lähtuda konkreetsetest algtekstis kasutatud terminitest ja sõnadest ning anda neile täpne vaste sihtkeeles. Kuna tegemist oli meditsiinivaldkonda kuuluva tekstiga, olid kasutatud juhised täpsed. Seega ei ilmnenu teooriaosas välja toodud tagasitõlke puudust ülekantud tähendusega terminite tõlkimisel. Kuigi esines üks termin, mis tuli sihtkeeles asendada teise, inglise keelele omase terminiga, siis on see tagasitõlke põhimõtete kohaselt lubatud ega tekitanud probleeme esialgse mõtte edastamisel. Olulisi raskusi ei esinenud ka süntaksi tasandil. Tõlke käigus oli võimalik lähtuda algteksti konkreetsest sõnajärjest, puudevatest või üleliigsetest lauseliikmetest ja tehtud sisulistest vigadest.

Samas esines nii leksikoloogia kui ka süntaksi tasandil probleeme ebajärjepideva kasutusviisi edasiandmisel. Mõlemas alapeatükis esines ühe ja sama tegevuse või vahendi kirjeldamiseks erinevate terminite või väljendite kasutamist, mille tagasitõlkel inglise keelde sai need asendada vaid ühe termini või väljendiga, mistõttu ei tulnud esile algteksti ebajärjepidev kasutus. Seejuures tuli mõlemal tasandil esile teooriaosas kirjeldatud tagasitõlke puudus, mille puhul esialgse tõlke tegija on liiga täpselt kinni pidanud algteksti terminite ja lausete struktuurist. See tekitas olukorra, mille puhul kõlasid teatud terminid või väljendid eesti keeles ebaloomulikult, kuid inglise keelde tagasi tõlkides oli tegemist

korreksete keelenditega. Kuigi tagasitõlke eelisenä on välja toodud, et see võimaldab hinnata tõlketeksti loomulikkust ja järjepidevust, siis enda analüüsi põhjal leidsin, et eesti keelest inglise keelde tagasitõlget tehes ei vasta see täielikult tõele.

Seega järeldasin, et eestikeelse tõlke ja inglisekeelse tagasitõlke võrdlusel on võimalik leida suur osa semantilise ja kontseptuaalse ekvivalentsiga seotud probleemidest, kuid siiski tuleb iga konkreetse probleemkoha puhul eraldi kaaluda, kuidas seda edastada on võimalik. Küll aga ei kehti meditsiiniliste testide eesti keelest inglise keelde tagasitõlget tehes kõik samad eelised ja puudused, mida kirjanduses välja on toodud – leidsin, et vastupidiselt esines probleeme teksti loomulikkuse ja järjepidevuse edastamisega, samas ei olnud probleeme kirjanduses väljatoodud raskusega ülekantud tähendusega keelendite tõlkimisel. Eesti keelest inglise keelde tagasitõlke osas üldiste järelduste tegemiseks on vajalik teiste tekstitüüpide uurimine. Järelduste tegemiseks normatiivse ekvivalentsi osas on vajalik tagasitõlke võrdlus inglisekeelse originaaliga, mida ei olnud oma mahukuse tõttu võimalik käesolevasse töösse kaasata.

KIRJANDUS

- Alenius, H.; Ellonen, M.; Jousimaa, J.; Keinänen-Kiukaanniemi, S.; Kunnamo, I.; Mäkela, M.; Nyberg, P.; Paakkari, P.; Petterson, T.; Pitkälä, K.; Saarelmaa, M.; Seppänen, M.; Taivonen, A.; Varonen, H. 1999. *Üldarsti käsiraamat*. Tõlge eesti keelde Tallinn: AS Medicina.
- Al-Shunnaq, A. 2014. *Meaning and Back Translation*. School of Humanities, Languages, & Social Sciences; College of Arts and Social Sciences; University of Salford, Salford, UK.
- Avaste, A. 2012. *PEP-R testi kasutamine nelja-aastase Downi sündroomiga lapse arengu hindamisel*. Bakalaureusetöö. Tartu Ülikool, sotsiaal- ja haridusteaduskond, eripedagoogika osakond.
- Bass, B. 1968. *Personal communication*. University of Rochester.
- Beaton D. E.; Bombardier, C.; Guillemin, F.; Ferraz, M. B. 2002. *Recommendations for the Cross-Cultural Adaptation of Health Status Measures*. Rosemont: American Academy of Orthopedic Surgeons.
- http://www.ortho.umn.edu/prod/groups/med/@pub/@med/@ortho/documents/asset/med_asset_360072.pdf (02.02.2015).
- Behling, O.; Law, K. S. 2000. *Translating Questionnaires and Other Research Instruments: Problems and Solutions*. Thousand Oaks: Sage Publications Inc.
- Birbili, M. 2000. Translating from One Language to another. *Social Research Update*. Issue 31, University of Surrey. <http://sru.soc.surrey.ac.uk/SRU31.html> (02.02.2015).

- Brislin, R. W. 1970. Back-Translation for Cross-Cultural Research. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 1: 3, 185–216. <http://jcc.sagepub.com/content/1/3/185.abstract> (27.12.14).
- Brislin, R. W. 1980. Translation and content analysis of oral and written materials. *Handbook of cross-cultural psychology: Methodology*. Toimetanud Harry C. Triandis, John W. Berry. Boston: Allyn and Bacon.
- Brislin, R. W.; Lonner, W. J.; Thondike, R. M. 1973. *Cross-Cultural Research Methods*. New York: John Wiley & Sons.
- Cambridge American English Dictionary*. <http://dictionary.cambridge.org/dictionary/american-english/> (09.02.2015)
- Champman, D. W.; Carter, J. F. 1979. Translation procedures for the cross cultural use of measurement instruments. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 1: 71–76.
- Chen, H.X.; Boore, J. R. P. 2009. Translation and back translation in qualitative nursing research: methodological review. *Journal of Clinical Nursing*, 19: 234–289.
- Cowden, J. E.; Torrey, C. C. 2007. *Motor Development and Movement Activities for Preschoolers and Infants with delays*. Illinois: Charles C. Thomas Publisher LTD. <http://goo.gl/VbXpHJ> (06.03.2015).
- Dictionary*. <http://dictionary.reference.com/> (07.03.2015).
- Eesti keele seletav sõnaraamat*. Eesti Keele Instituut. <http://www.eki.ee/dict/ekss/> (09.02.2015).
- Eesti õigekeelsussõnaraamat ÕS 2013*. Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus. <http://www.eki.ee/dict/qs/> (15.02.2015).
- Ehala, M. 2001. *Eesti keele struktuur*. Tallinn: Künnimees. <http://goo.gl/zSq7Bs> (06.03.2015).

- Eit, E. 2007. *Lasteaia õpetajate hinnangute võrdlemine lapse PEP-R testi tulemustega*. Bakalaureusetöö. Tartu Ülikool, sotsiaal- ja haridusteaduskond, eripedagoogika osakond.
- Eit, E. 2009. *Lasteaia õpetajate hinnangute ja PEP-R testi tulemuste koostõla 4-5a erivajadustega lastel*. Magistritöö. Tartu Ülikool, sotsiaal- ja haridusteaduskond, eripedagoogika osakond.
- Erelt, M., Erelt, T., Ross, K. 2007. *Eesti keele käsiraamat*. Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus.
<http://www.eki.ee/books/ekk09/> (04.04.2015).
- Fine Motor Skill Development*.
<http://itdc.lbcc.edu/cps/childDevelopment/cdece47olam/finemotor/finemotor.html>
(07.03.2015).
- Flaherty, J. A.; Gavilia, M.; Pathak, D.; Mitchell, T.; Wintrob, R.; Richman, J. A.; Birz, S. 1988. Developing instruments for crosscultural psychiatric research. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 176: 257–263.
- Fu, C. P.; Chen, K. L.; Tseng, M. H.; Chiang, F. M.; Hsieh, C. L. 2012. Reliability and validity of the Psychoeducational Profile-third edition Caregiver Report in children with Autism Spectrum Disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6: 1, 115–122. <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1750946711000742>
(04.01.2015).
- Gamborino, L. 2007. Back Translation. *The MITA Reader*, 4: 1, 1–4. <http://www.dfw-mita.com/newsletter/2007-01.pdf> (02.02.2015).
- Glosbe – mitmekeeleline online sõnastik*. <https://et.glosbe.com/> (07.03.2015).
- Gough, H. G.; Chun, K.; Chung, Y. E. 1968. Validation of the CPI Femininity scale in Korea. *Psychological Reports*, 22: 155–160.

- Graubner, M. 2007. *PEP-R testi kasutamine toimetulekukoolis 1. ja 2. klassi õpilastel. Bakalaureusetöö*. Tartu Ülikool, sotsiaal- ja haridusteaduskond, eripedagoogika osakond.
- Graubner, M. 2013. *PEP-R testi kognitiivse ja kognitiiv-verbaalse valdkonna ülesannete kohandamine 5-7 aastastele Eesti lastele*. Magistritöö. Tartu Ülikool, sotsiaal- ja haridusteaduskond, eripedagoogika osakond.
- Guidelines for Translating Surveys in Cross-Cultural Research 2007*. Koostanud Measurement and Methods Core of the Center for Aging in Diverse Communities, University of California San Francisco. <http://dgim.ucsf.edu/cadc/mm/translationguide.pdf> (06.01.2015).
- Guillemin, F.; Bombardier, C.; Beaton, D. 1993. Cross-cultural adaptation of health-related quality of life measures: literature review and proposed guidelines. *Journal of Clinical Epidemiology*, 46: 12, 1417–1432. https://www.printo.it/AA_Working%20models/1_1993_JCE_Guillemin%20translation%20guidelines.PDF (18.01.2015).
- Hammond, B. R. Jr.; Wooten, B. R.; Snodderly, D. M. 1998. Preservation of Visual Sensitivity of Older Subjects: Association with Macular Pigment Density. – *Investigative Ophthalmology & Visual Science*, 39: 2, 397–406. <http://www.iovs.org/content/39/2/397.long> (15.02.2015).
- Harkness, J.; Pennell, B. E.; Schoua-Glusberg, A. 2004. Survey Questionnaire Translation and Assessment. Avaldatud teoses: Presser, S.; Rothgeb, J.; Couper, M. *et al. Methods for Testing and Evaluating Survey Questionnaires 2004*. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.

- Harkness, J.; Schoua-Glusberg, A. 1998. *Questionnaires in Translation*. ZUMA-Nachrichten Spezial.
- Hendricson, W. D.; Russell, J.; Prihoda, T. *et al.* 1989. An approach to developing a valid Spanish language translation of a health status questionnaire. *Medical Care*, 27: 959–64.
- Hudson, B. B.; Barak, M. K.; Laforge, R. 1959. Problems and Methods of Cross-Cultural Research. *Journal of Social Issues*, 15: 3, 5–19.
- Hunt, S. M.; Bhopal, R. 2004. Self report in clinical and epidemiological studies with non-English speakers: the challenge of language and culture. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 58: 7, 618-622.
<http://jech.bmj.com/content/58/7/618.full.pdf+html> (02.02.2015)
- Inglise-eesti masintõlkesõnastik*. Eesti Keele Instituut. <http://eki.ee/dict/ies/> (06.03.2015).
- Inglise-eesti sõnaraamat*. <http://enet.animato.ee/> (15.02.2015).
- Jacobson, E. 1954. Methods Used for Producing Comparable Data in the OCSR Seven-Nation Attitude Study. *Journal of Social Issues*, 10: 4, 40–51.
- Kaheksas tase*. <http://goo.gl/ti0WOF> (06.03.2015).
- Kandel, L.; Roberts, W. 1968. *Adolescents in two societies: Peers, school and family in the United States and Denmark*. Harvard University: Laboratory of Human Development.
- Kim, A.; Lim, E. Y. 1999. *How Critical Is Back Translation in Cross-Cultural Adaptation of Attitude Measures?* Töö esitatud kohtumisel Annual Meeting of the American Educational Research Association. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED430014.pdf> (06.01.2015).

- Kluckhohn, F. R. 1960. A Method for Eliciting Value Orientation. *Anthropological Linguistics*, 2: 2, 1–23.
- Kobolt, K. 2010. *PEP-3 test 3-8 aastaste autismiga laste arengu hindamisel*. Magistritöö. Tartu Ülikool, sotsiaal- ja haridusteaduskond, eripedagoogika osakond.
- Konstabel, K. 2006. *Testiteooria ja testide koostamine 2006*. Loengumaterjalid. Tartu Ülikool. <http://psych.ut.ee/~nek/testikursus/testiteooria%20slaidid.pdf> (27.12.14)
- Lambert, W. E.; Klineberg, O. 1967. *Children's Views of Foreign People: A Cross-National Study*. New York: Appleton.
- Language Translation of Data Collection Instruments and Supporting Materials 2007*. US Census Bureau.
- Larson, M. 1998. *Meaning-Based Translation: A Guide to Cross-Language Equivalence*. Lanham, New York and Oxford: University Press of America, Inc.
- Laste-ja noortepsühhiaatria 2006*. Toimetanud Jüri Liivamägi. Tõlge eesti keelde Tallinn: AS Medicina.
- Lin, Y. H.; Chen, C. Y.; Chin, P. K. 2005. Cross-cultural research and back-translation. *The Sport Journal*, 8: 4. <http://thesportjournal.org/article/cross-cultural-research-and-back-translation/> (02.02.2015).
- Maneesriwongul, W.; Dixon, J. K. 2004. Instrument translation process: a methods review. *Journal of Advanced Nursing*, 48: 2, 175–18. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/15369498> (06.01.2015).
- Medical Dictionary*. The Free Dictionary. <http://medical-dictionary.thefreedictionary.com/> (13.04.2015).
- Merilai, A. 2010. Emakeelne pragmapoeetika. <https://www.nlib.ee/public/documents/raamatukogule/Merilai.pdf> (06.03.2015).

- Mihkla, M. 2007. *Kõne ajalise struktuuri modelleerimine eestikeelsele tekst-kõne sünteesile*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
http://www.eki.ee/teemad/tekstkone/meelis_mihkla_trykki.pdf (06.03.2015).
- Mohatlane, E. J. 2014. Back-Translation as a Quality Control Mechanism in Sesotho Translation. *Journal of Social Sciences*, 41: 2, 167–175.
<http://www.krepublishers.com/02-Journals/JSS/JSS-41-0-000-14-Web/JSS-41-2-14-Abst-PDF/JSS-41-2-167-14-1740-Mohatlane-E/JSS-41-2-167-14-1740-Mohatlane-E-Tx%5B8%5D.pdf> (06.01.2015).
- Mund, A., Raadik, M. 2008. Komaga ja komata. *Keelenõuanne soovitab* 4, 147–163. Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus. <http://keeleabi.eki.ee/pdf/147.pdf> (04.04.2015).
- Newmark, P. 1988. *A Textbook of Translation*. New York: Prentice Hall.
- Ozolins, U. 2009. Back translation as a means of giving translators a voice. *The International Journal for Translation & Interpreting Research*, 1: 2, 1–13.
<http://trans-int.org/index.php/transint/article/view/38> (06.01.2015).
- Oxford Dictionaries*. <http://www.oxforddictionaries.com/> (09.02.2015).
- Paegelow, R. S. 2008. Back-translation revisited: Differences that matter (and those that do not matter). *The ATA Chronicle*, 8: 22–25.
<http://www.interel.net/translate/Downloads/Back%20Translation%20ATA%20Article.pdf> (02.02.2015).
- Pan, Y.; de la Puente, M. 2005. *Census Bureau Guideline for the Translation of Data Collection Instruments and Supporting Materials: Documentation on how the Guideline Was Developed*. US Census Bureau, Statistical Research Division.
<https://www.census.gov/srd/papers/pdf/rsm2005-06.pdf> (02.02.2015).

- Parks, S. L. 1988. Psychometric Instruments Available for the Assessment of Autistic Children. *Diagnosis and Assessment in Autism*. Toimetanud Eric Schopler, Gary B. Mesibov. New York: Plenum Press. <http://goo.gl/8dl3xl> (03.01.2015).
- Practical Strategies for Developing Fine Motor Skills*. <http://connectability.ca/2011/03/21/practical-strategies-for-developing-fine-motor-skills/> (06.03.2015).
- Probleemid autismi korral*. Eesti Autismiühing. <http://www.autismeesti.ee/autismist/autism-joonis/> (04.01.2015).
- Professional Pearl and Bead Stringing*. <https://www.udemy.com/professional-pearl-and-bead-stringing/> (06.04.2015).
- Proposal for a Council regulation concerning use of alien and locally absent species in aquaculture*. 2006. Commission of the European Communities. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0154:FIN:EN:PDF> (06.03.2015).
- Proposal for a Recommendation of the European Parliament and of the Council on key competences for lifelong learning*. 2005. Commission of the European Communities. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN-ET/TXT/?qid=1428306259652&uri=CELEX:52005PC0548&from=EN> (06.03.2015).
- Pym, A. 2010. *Exploring Translation Theories*. London and New York: Routledge.
- Raadik, M. 2008. Lugu „ärakaotatud“ jutumärkidest. *Keelenõuanne soovitab* 4, 164–183. Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus. <http://keeleabi.eki.ee/pdf/164.pdf> (04.04.2015).

Regmi, K.; Naidoo, J.; Pilkington, P. 2010. Understanding the Processes of Translation and Transliteration in Qualitative Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 9: 1, 16–26.

<http://ejournals.library.ualberta.ca/index.php/IJQM/article/view/6829/6473>

(06.01.2015).

Psychoeducational profile third edition PEP-3 KIT. Autism Society of North Carolina.

http://www.autismbookstore.com/mm5/merchant.mvc?Screen=PROD&Product_Code=IPSY04 (15.03.2015).

RHK-10. Psüühika- ja käitumishäired. Kliinilised kirjeldused ja diagnostilised juhised

1993. Maailma Tervishoiuorganisatsioon. Tõlge eesti keelde Tartu: Tartu Ülikooli psühhiaatriakliinik.

<http://www.kliinikum.ee/psyhhaatriakliinik/lisad/ravi/RHK/RHK10-FR17.htm>

(03.01.2015).

Rogler, L. H. (1999). Methodological sources of cultural insensitivity in mental health research. *American Psychologist*, 54: 434–444.

Rõivaste ja tekstiilitoodete märgistamise nõuded. Riigi Teataja

<https://www.riigiteataja.ee/akt/104052012003> (06.03.2015).

Saare, E. 2011. *Lauseloomeskuse arendamine 6-aastastel alakõnega lastel*. Magistritöö.

Tartu Ülikool, sotsiaal- ja haridusteaduskond, eripedagoogika osakond.

Saarma, J. 1977. *Psühhopatoloogia*. Tallinn: Valgus.

Saarma, J. 1980. *Kliiniline psühhiaatria*. Tallinn: Valgus.

Schopler, E. Enduring Treatment Principles and Concepts 1994. *Behavioral Issues in Autism*. Toimetanud Schopler, E.; Mesibov, B. B. New York: Plenum Press.

<http://goo.gl/5H70Gy> (04.01.2015).

- Schuman, H. 1966. The random probe: a technique for evaluating the validity of closed questions. *American Sociological Review*, 31: 2, 218–222. <http://www.jstor.org/discover/10.2307/2090907?sid=21106374853223&uid=4&uid=70&uid=3737920&uid=2129&uid=2> (06.01.2015).
- Simon, S. 1996. *Gender in Translation – Cultural Identity and the Politics of Transmission*. New York: Routledge.
- Smith, T. W. 2004. Developing and Evaluating Cross-National Survey Instruments. *Methods for Testing and Evaluating Survey Questionnaires 2004*. Presser, S.; Rothgeb, J.; Couper, M.; et al.. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Sousa, V. D.; Rojjanasrirat, W. 2011. Translation, adaptation and validation of instruments or scales for use in cross-cultural health care research: a clear and user-friendly guideline. *Journal of Evaluation in Clinical Practice*, 17: 2, 268–27. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/20874835> (06.01.2015).
- Tammemäe, T. 2008. Kahe- ja kolmeaastaste eesti laste kõne arengu tase Reynelli ja HYKS testi põhjal ning selle seosed koduse kasvukeskkonna teguritega. Dissertatsioon. Tallinna Ülikool, Kasvatusteaduste Instituut. http://e-ait.tlulib.ee/52/1/tammemae_tiiu1.pdf (24.03.2015).
- Temple, B.; Young, A. 2004. Qualitative research and translation dilemmas. *Qualitative Research*, 4: 2, 161–178. SAGE Publications. <http://goo.gl/jCQN13> (06.01.2015)
- Triadis, H.; Kilty, K.; Shanmugam, A.; Tanaka, Y.; Vassilious V. 1969. *Cultural influences upon the perception of implicative relationships among concepts and the analysis of values. Technical Report No. 56, Group Effectiveness Research Laboratory, Urbana, Illinois.*

- Tyupa, S. 2011. A Theoretical Framework for Back Translation as a Quality Assessment Tool. *New Voices in Translation Studies*, 7: 35-46. <http://www.iatis.org/images/stories/publications/new-voices/Issue7-2011/article-tyupa-2011.pdf> (02.02.2015).
- Van Bougondien, M. E.; Mesibov, B. B. 1989. Diagnosis and Treatment of Adolescents and Adults with Autism. *Autism: Nature, Diagnosis, and Treatment*. Toimetanud Geraldine Dawson. New York: The Guilford Press. <http://goo.gl/VuazGM> (03.01.2015).
- Watson, L. R.; Marcus, L. M. 1988. Diagnosis and Assessment of Preschool Children. *Diagnosis and Assessment in Autism*. Toimetanud Schopler, E.; Mesibov, G. B. New York: Plenum Press. <http://goo.gl/sD3YiY> (03.01.2015).
- Vesi, A. *Eesti-Inglise-Eesti sõnaraamat*. <http://aare.pri.ee/dictionary.html> (06.04.2015).
- Villa, S.; Micheli, E.; Villa, L.; Pastore, V.; Crippa, A.; Molteni, M. 2010. Further Empirical Data on the Psychoeducational Profile-Revised (PEP-R): Reliability and Validation with the Vineland Adaptive Behavior Scales. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40: 3, 334–341. http://is.muni.cz/el/1423/jaro2013/PSY494P123/um/39637386/VILLA_PEP3_and_Vineland.pdf (04.01.2015).
- Willgerodt, M.A.; Kataoka-Yahiro, M.; Kim, E.; Ceria, C. 2005. Issues of Instrument Translation in Research on Asian Immigrant Populations. *Journal of Professional Nursing*, 21: 4, 231–239.
- Vitray, K. 2007. *The New ASTM Translation Guide*. www.translationdirectory.com/articles/article1315.php (02.02.2015).

Yasaman, K.; Dastjerdi, H. 2013. *On translation and back-translation*. Lebende Sprachen.

Vol. 58, pp. 366–379.

Yoshida, Y. 2012. *Raising Children with Asperger's Syndrome and High-functioning*

Autism: Championing the Individual. Tokyo: Spectrum Publishing Company.

Your Dictionary <http://www.yourdictionary.com/> (03.04.2015).

SUMMARY

Maarja Heinlo

Testi *Psychoeducational profile third edition* käsiraamatu tagasitõlge ja selle analüüs

The back translation of the handbook of *Psychoeducational profile third edition* and its analysis

Master's thesis 2015

110 pages

The aim of the thesis was the back translation of the handbook of *Psychoeducational profile third edition* and its analysis in order to provide conclusions regarding back translation from Estonian to English. I divided the thesis into two major parts – a theoretical and a practical one.

In the first part I provided a theoretical background for the analysis. As *Psychoeducational profile third edition* is a test created for assessing the development of children with autism, I chose the subject of autism spectrum disorders for the first paragraph, including the symptoms, etiology, prevalence and treatment options. Since autism is mainly characterised by difficulties in language and social skills, this must be considered when developing evaluative methods. This is also the reason why tests for children without developmental problems cannot be used for those with autism. It must be taken into account that it is not the diagnosis that matters, but finding options for improving the child's quality of life. One

test created for this purpose is *Psychoeducational profile third edition* that is the third version of the original test of the series. Thus, I have used the second paragraph to provide information on the development of these tests and their advantages and disadvantages as well as their use in Estonia. The main positive quality of the test is its focus on each individual child and finding their potential, as opposed to bringing forth their insufficiencies. Yet, the negative side is that all children with autism might not be able to take the test or due to their difficulties might not be able to do so in a clinical environment. As the test is used in the field of medicine, I have described the translation of medical tests in the third paragraph, including the basic principles and specific methods used. Although numerous methods have been reported in the literature, they all include the use of back translation. Since this was the method used in the thesis, I have introduced the principles of back translation, its advantages and disadvantages in the fourth paragraph. The main positive trait of back translation is its usefulness in assuring the text's quality as it helps to assess whether the translated text sounds natural, is easy to read and consistent as well as whether the correct meaning is conveyed, specially so in the case of medical texts. The main negative side of the method is its dependency on the specific languages and text types involved as well as difficulties in translating terms without a clear equivalent or those that are culture specific. Mistakes in the original text that cannot be transferred or are seen as unnecessary to correct have also been named as a disadvantage of the method.

In the practical part of my thesis I back translated the handbook of *Psychoeducational profile third edition* from Estonian to English and conducted its analysis. I based the analysis on the theoretical information provided in the first part of the thesis and transferred the problematic instances of the source text as precisely to the target text as

possible. In the first paragraph of the analysis I focused on orthography, including punctuation, capitalisation, numbers, spaces, spelling and referring to terms. In the second paragraph I advanced to the level of morphology and described the use of pronouns, conjunctions, nouns and verbs. In the third, lexicology paragraph I analysed terminology, vocabulary and inconsistent use of vocabulary. In the last paragraph I focused on syntax, including word order, excessive and missing words, inconsistent use of expressions and mistakes regarding the meaning of sentences.

As mentioned before, the fact that back translation might be dependent on the specific languages included has been named as one of its disadvantages. Thus, the aim of my thesis was to test its use on back translation from Estonian to English. I divided my analysis into paragraphs and respective sub-paragraphs, which allowed me to provide examples without having to bring forward every problematic instance in the source text. As a result, this allowed me to make conclusions for specific paragraphs as well as on the general level.

Another characteristic of back translation that has received critique is that a large amount of the corrections made can be considered unnecessary as they do not have an effect on how and whether readers understand the text. These corrections have been said to include singularity and plurality, initials, abbreviations and use of tenses. During my analysis I concluded that a lot of the problematic instances did in fact occur on the level of orthography and morphology. Regarding these I found that back translation successfully allowed for the transfer of mistakes in pronouns, referring to words as well as the use of spaces. On the other hand, no clear conclusions for punctuation, initials, numbers and conjunctions could be made as all were dependent on the specific mistake and sentence

structure. However, it is still possible to argue whether these mistakes are important as they did not alter the meaning. As the text was already a translation from the English original, I concluded that a translation must be correct on the linguistic level as well as the semantic level. Thus, no mistake can be overlooked.

On the contrary, mistakes that alter the meaning have been considered important in the literature. These include some on the level of morphology and those on the level of lexicology and syntax. In the morphology paragraph, I was able to successfully transfer mistakes in nouns with the help of English prepositions. However, a somewhat more difficult situation emerged with verbs as the differences between Estonian and English did not always allow for a successful transfer of mistakes. The use of back translation with lexicology was mostly successful. I could base my translation on the specific terms and vocabulary used in the source text and provide them with clear equivalents in the target text. Since *Psychoeducational profile third edition* is a medical test, the instructions given were precise. Thus, there were no instances of another disadvantage of back translation reported in the literature – the translation of terms that do not have a clear equivalent. Although there was one term that had to be substituted for a more suitable one in the target text, but as this is allowed according to the rules of back translation, no difficulties in conveying the meaning emerged. No major problems occurred on the syntax level either. During translation I was able to consider the specific word order, excessive or missing words and mistakes in the meaning of the source text.

However, there were problems in the sub-paragraphs on inconsistent use on both the lexicology and the syntax level. Both sub-paragraphs contained multiple terms used for

describing the same activity or equipment that could only be substituted with one term in the target text. Thus, the inconsistent use in the source text could not be transferred. Another disadvantage referred to in the literature was that the original translator had on some instances strictly followed the term and sentence structure of the original English text. As a result there were terms in the Estonian text that sounded unusual, however, when back translated to English, the mistakes could not be transferred as the terms and sentences sounded natural. Although an advantage of back translation described in the literature was its ability to assess the text's consistency and whether the translation sounds natural, I concluded based on my analysis that this is not completely true when back translating from Estonian to English.

Thus, I concluded that comparing the Estonian translation and the English back translation allowed for the discovery of most problems on the semantic and the conceptual level, however, each of these instances must be considered individually on how they can be transferred to English in order to transfer the specific mistakes made. Yet, it is clear that the disadvantages of back translation reported in the literature are not all true for back translating Estonian medical tests to English – contrary to the literature, I found problems with transferring the text's consistency and structures that sounded unnatural, yet did not experience difficulties with translating terms without a specific equivalent. In order to make conclusions on a more general level regarding back translation from Estonian to English, study of other text types is necessary. To make conclusion on the normative level, a comparison of the back translation and the original English test is needed. However, the limitations on the scope of the thesis did not allow for this.

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina,

Maarja Heinlo

(17. juuni 1988)

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

Testi *Psychoeducational profile third edition* käsiraamatu tagasitõlge ja selle analüüs,

mille juhendaja on lektor Ilmar Anvelt,

1.1. reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;

1.2. üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.

2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, **18.05.2015**