

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Eripedagoogika ja logopeedia õppekava

Madlen Müür

NARRATIIVIDES KIRJELDATUD SOTSIAALSETE SITUATSIOONIDE MÕISTMINE
NING NENDE SITUATSIOONIDE MÕISTMIST TOETAVAD VÕIMALUSED

Magistritöö

Juhendaja: nooremlektor Kaja Pastarus

Tartu 2023

Kokkuvõte

Narratiivides kirjeldatud sotsiaalsete situatsioonide mõistmine ning nende situatsioonide
mõistmist toetavad võimalused

Õpilastel võivad esineda raskused sotsiaalse teadlikkuse vallas ning loetu mõistmisel. Seetõttu vajavad õpilased abi tekstide mõistmisel. Enne on vajalik õpilastel loetu mõistmist hinnata, et leida õpilastel teksti mõistmisel raskuskohad ning seejärel õpilasi vastavalt toetada. Lisaks on selgunud, et õpetajad vajavad tuge õpilaste loetu mõistmise arendamisel. Seega oli magistr töö eesmärk välja selgitada 3. klassi lugemisraskustega õpilaste narratiivides kirjeldatud sotsiaalsete situatsioonide mõistmisoskus, sh teksti mõistmise tasemete järgi ning kirjeldada nende situatsioonide mõistmist toetavate võimaluste tõhusust. Selgus, et õpilastel esinevad raskused narratiivides kajastatud sotsiaalsete situatsioonide mõistmisel ning 1. narratiivis mõistsid õpilased paremini järeldava ja hindava taseme küsimusi ning 2. narratiivis kordava ja järeldava taseme küsimusi. Ilmnes ka, et toetavad võimalused aitavad õpilastel mõista narratiivides kirjeldatud sotsiaalseid situatioone.

Märksõnad: sotsiaalne teadlikkus, narratiivid, sotsiaalsed situatsioonid, teksti mõistmise tasemed, loetu mõistmise toetamine

Abstract

Understanding the social situations described in narratives and ways to support the
understanding of those situations

Students may have difficulties in social awareness and reading comprehension. Therefore, students need help in understanding texts. First, it is necessary to assess the students' reading comprehension in order to find the students' difficulties in understanding the text and then to support the students accordingly. In addition, it has become clear that teachers need support in developing students' reading comprehension. The purpose of this master's thesis was to find out the ability to understand social situations described in the narratives of 3rd grade students with reading difficulties, including by levels of text comprehension and to describe the effectiveness of the opportunities that support the understanding of these situations. The results showed that students have difficulties in understanding the social situations reflected in the narratives and in the first narrative students understood better the inferential and evaluative level questions and in the second narrative the literal and inferential level questions. It also appeared that supportive opportunities help students understand the social situations described in the narratives.

Keywords: social awareness, narratives, social situations, levels of text comprehension, supporting reading comprehension

Sisukord

Sissejuhatus	6
Lugemispädevus	8
Loetu mõistmine	8
Lugemiskeskused	10
Loetu mõistmise hindamine ja arendamine	11
Sotsiaal-emotsionaalne pädevus	14
Sotsiaalse teadlikkuse arendamine lugemistekstide kaudu	16
Uurimisprobleem, magistritöö eesmärk ja uurimisküsimused	19
Metoodika	20
Valim	20
Andmekogumine	20
Andmeanalüüs	24
Tulemused	26
3. klassi lugemiskeskustega õpilaste narratiivides kirjeldatud sotsiaalsete situatsioonide (tegelaste käitumine, emotsioonid, iseloom ja mõtted) mõistmisoskus	26
3. klassi lugemiskeskustega õpilaste narratiivides kirjeldatud sotsiaalsete situatsioonide mõistmisoskus kordava, järeltava ja hindava taseme järgi	31
Narratiivides kirjeldatud sotsiaalsete situatsioonide mõistmist toetavad võimalused	35
Arutelu	42
Tänuõnad	46
Autorsuse kinnitus	47
Kasutatud kirjandus	48
Lisa 1. Informeeritud nõusolek direktorile	
Lisa 2. Informeeritud nõusolek eripedagoogile	
Lisa 3. Informeeritud nõusolek lapsevanemale	
Lisa 4. Narratiiv „Kõiv Winn-Dixie pärast”	
Lisa 5. Narratiiv „Kõige paremad sõbrad - raamatukogu otsib koera”	
Lisa 6. Poolstruktureeritud intervjuu kava 1. narratiivi kohta	
Lisa 7. Poolstruktureeritud intervjuu kava 2. narratiivi kohta	
Lisa 8. 1. narratiivi põhiküsimused	
Lisa 9. 2. narratiivi põhiküsimused	

Narratiivides kirjeldatud sotsiaalsete situatsioonide mõistmine ning nende situatsioonide
mõistmist toetavad võimalused 5

Lisa 10. 1. narratiivi küsimuste mõistmine õpilaste tulemuste järgi

Lisa 11. 2. narratiivi küsimuste mõistmine õpilaste tulemuste järgi

Lisa 12. 1. narratiivi küsimuste mõistmine toetavate võimaluste abil

Lisa 13. 2. narratiivi küsimuste mõistmine toetavate võimaluste abil

Sissejuhatus

Igapäevasel õppimisel ja suhtlemisel tegutsetakse sotsiaalsetes situatsioonides, näiteks suheldakse erinevate inimestega, lahendatakse konflikte ja peetakse läbirääkimisi (Denham *et al.*, 2003; Epstein, 2009). Samuti veedavad õpilased enamuse ajast kooli keskkonnas (Schultz & Baczek, 2020), kus õppimine toimub suuremal määral tekstide lugemise kaudu (Uibu & Voltein, 2010). Lugemisoskuse areng ja sotsiaalsed oskused on olulised õpilase kooliedukuse jaoks, sh sotsiaalsed oskused mõjutavad hilisemaid akadeemilisi tulemusi (Malecki & Elliot, 2002; McWayne *et al.*, 2004; Uibu & Voltein, 2010; Welsh *et al.*, 2001).

Sotsiaalsete oskuste üks oluline osa on sotsiaalne teadlikkus, mis võimaldab mõelda teiste inimeste vaatenurgast, suhelda efektiivselt, mõista ja austada teisi, olla empaatiline ning mõista erinevaid käitumistavasid (CASEL, 2015; Lobron & Selman, 2007; Zins *et al.*, 2004). Koolidel on oluline ülesanne arendada õpilastes sotsiaalset teadlikkust. Nimetatud teadlikkust on võimalik kujundada lugemistekstide kaudu - lugedes tekste, mis sisaldavad sotsiaalseid situatsioone (Lobron & Selman, 2007). Põhikooli riiklikus õppekavas (2022) kirjutatakse, et esimese kooliastme ehk 3. klassi lõpuks peab õpilane oskama leida ja mõista tekstides olevat infot ning seda väljendada suuliselt ja kirjalikult. See ootus on seotud kõikide (sh lugemiskõuetega) õpilaste õpetamisega ning erinevate (sh sotsiaalseid situatsioone sisaldavate) tekstide käsitlemisega. Mitmed autorid (Hess *et al.*, 2013; Merritt *et al.*, 2012; Tulviste, 2017; Walthall *et al.*, 2005) toovad välja, et varane ja keskmine lapseõlv (2-11-aastaseni) on oluline periood sotsiaalsete oskuste arendamisel. Seega on sellel perioodil (sh 3. klassis) oluline teiste sotsiaalsete oskuste hulgas edendada õpilastes sotsiaalset teadlikkust ning tekstide mõistmist.

Leidub õpilasi, kellel on raskused loetu mõistmisel (Henno *et al.*, 2007; Soodla & Kikas, 2010; Tire *et al.*, 2010) ja teiste vaatenurkade ning mõtete mõistmisega (Kidd & Castano, 2013), st neil esinevad raskused sotsiaalse teadlikkuse vallas. Seetõttu vajavad õpilased tuge sotsiaalseid situatsioone kajastavate tekstide mõistmisel (Lobron & Selman, 2007). Enne loetu mõistmise arendamist on vajalik loetu mõistmist hinnata. Hindamine on vajalik, et leida õpilastel teksti mõistmisel raskuskohad ning seejärel õpilasi vastavalt toetada (Magliano *et al.*, 2007). Samas on selgunud, et õpetajad vajavad tuge õpilaste loetu mõistmise arendamisel (Anmarkrud & Braten, 2012; den Ouden *et al.*, 2019). Eestis on varasemalt uuritud loetu mõistmist ja selle toetamist (nt Korman, 2013; Piksar, 2022; Tuunas, 2016),

Narratiivides kirjeldatud sotsiaalsete situatsioonide mõistmine ning nende situatsioonide
mõistmist toetavad võimalused 7

kuid autorile teadaolevalt puuduvad Eestis uuringud, mis käsitlevad sotsiaalsete situatsioonide mõistmist ning narratiivide puhul nende situatsioonide mõistmise toetamist.

Lugemispädevus

Õppimine erinevates õppeainetes toimub valdavalt tekstide lugemise kaudu ning selleks on vajalik omandada varakult edukas lugemisoskus (Uibu & Voltein, 2010). See tähendab, et vajalik on saavutada lugemispädevus, mida määratletakse kui võimet kasutada, mõista ja hinnata tekste enda eesmärkideni jõudmiseks, teadmiste ja võimete kujundamiseks ning ühiskonnaelust osa võtmiseks (OECD, 2012; Soodla, 2020). Lugemispädevus koosneb kolmest komponendist:

- 1) lugemisoskus, täpsemalt funktsionaalne lugemisoskus ehk loetust arusaamine;
- 2) teadmised, kus saab lugemisoskust rakendada;
- 3) teadmised ja oskused, kuidas lugemisoskust konkreetses valdkonnas rakendada (Soodla, 2020; Uibu & Voltein, 2010).

Loetu mõistmine

Lugemise põhiline eesmärk on loetust arusaamine (Soodla, 2020). Loetu mõistmist mõjutavad komponendid, milleks on Simple View Of Reading mudeli järgi dekodeerimine ehk tehniline lugemisoskus ja keeleline mõistmine. Dekodeerimise puhul on oluline kirjutatud sõnad kiiresti ja õigesti ära tunda. Keeleline mõistmine tähendab kõnekeelest arusaamist. Dekodeerimine ning keeleline mõistmine on tihedalt seotud. Dekodeerimise õigsus on oluline, sest valesti loetud sõna võib muuta lause tähendust. Mida rohkem ressursi kulub tehnilisele lugemisele, seda vähem on võimalik keskenduda mõistmisele - aeglane lugemine seab piirangud lühimälule ja üldisemalt kognitiivsele võimekusele (Hoover & Tunmer, 2018).

Loetu mõistmine tähendab mitmekülgset, kognitiivset ja konstruktiivset protsessi ning oskust mõista teksti sisu ja peamist ideed (Cain *et al.*, 2004; Snow, 2002). Loetu mõistmine toimub konstrueerimise-seostamise mudeli alusel kolmel potentsiaalsel hierarhiliselt seotud tasemel. Kõige madalam vaimse kujutluse tase kujutab endast pindstruktuuri mälu, kus hoitakse tekstis olnud sõnu ja fraase. Selle taseme kujutlusele on iseloomulik lühiajalisus ning seejärel, kui on mõistetud sõnade ja lausete tähendust, kujutlus ununeb. Seda põhjusel, et lugeja ei pea teksti sõnasõnaliselt mäletama, vaid aru saama tekstis olevast informatsioonist. Lugeja loob tekstibaasi ehk tähendusliku võrgustiku tekstis vahetult kajastatud info (sõnad, laused, seosed lausete vahel) alusel. Selleks, et tekstist aru saada, on vajalik tekstis vahetult olevat teavet seostada taustteadmistega ja moodustada teksti põhjal üldistusi ning järeldusi.

Lugeja kujundab protsessi tagajärjel situatsioonimodeli ehk üldise kujutluse tekstis kajastatud objektist või juhtunust (Kintsch, 1998, 2013, viidatud Soodla, 2020 j).

Vajalik on eelneva madalama taseme omandamine, et jõuda järgmise vaimse kujutluse tasemeni. Situatsioonimodelit ei looda, kui lugeja ei ole võimeline moodustama vastavat tekstibaasi (nt ebapiisavad lugemistehnilised oskused, tekstis olevatest sõnadest ja/või lausetest vähene arusaamine), tal on vähesed teemakohased taustteadmised või puuduvad oskused seostada enda taustteadmisi tekstis oleva infoga (Soodla, 2020).

Loetu mõistmist saab liigitada ka teistmoodi. Loetu mõistmine saab toimuda kolmel erineval teksti mõistmise tasemel - kordaval, järeldaval ja hindaval tasemel (Basaraba *et al.*, 2013; Jude & Ajayi, 2012). Teksti mõistmise esimese taseme ehk kordava taseme puhul on lugejal vaja mõista tekstis välja öeldud informatsiooni (Carnine *et al.*, 2010). Lugeja sõltub palju enda keeleressurssidest ning peab sõnu dekodeerima ja mõistma, samuti oskama leida tekstist üles info (Alptekin, 2006; Kintsch & Rawson, 2005; Nation, 2005). See mõistmise tase eeldab lugejalt sõnade töötlemisvõimet ja tuvastamist, võimet mõista sõnade ja lausete tähendust, teksti sisust arusaamist, loetu ümberjutustamist ning kokkuvõtete tegemist (Jude & Ajayi, 2012; Perfetti *et al.*, 2005). Kordav mõistmise tase on oluline, sest ilma selle tasemeta ei ole teksti võimalik põhjalikumalt mõista (Kintsch & Rawson, 2005; Nation, 2005).

Järeldava mõistmise tasemel tuleb lugejal teha järeldusi tekstis mitteoleva info kohta (Alptekin, 2006; Applegate *et al.*, 2002). Sellel tasemel sünteesitakse infot, tehakse üldistusi ja kokkuvõtteid (Alptekin, 2006). Vähem sõltutakse tekstist ning seostatakse teksti sisu enda taustteadmiste ning mõtetega (Alptekin, 2006; Kintsch & Rawson, 2005; Oakhill & Cain, 2007). Lugejal on vaja manipuleerida tekstis sisalduva infoga, et seostada tekstis olevaid üksikasju põhiideega, mis aitavad kaasa tähenduste lahti mõtestamisele ja järeldamisele (Vacca *et al.*, 2009). Seega peab lugeja läbi töötama palju infot (Basaraba *et al.*, 2013).

Hindava mõistmise ehk kriitilise mõistmise tasemel on vaja aru saada tekstis esitatud infost (kordav mõistmine), tõlgendada ja/või mõista tekstis olevaid seoseid (järeldav mõistmine) ning pärast seda analüüsida või hinnata loetud teavet, toetudes enda taustteadmiste või kogemuste (McCormick, 1992; Rupley & Blair, 1983). Sellel mõistmise tasemel on vajalik rakendada lahknevat mõtlemisoskust, sünteesimist, analüüsi- ja hindamisvõimet (Vacca *et al.*, 2009). Hindava mõistmise taseme korral suureneb kognitiivse töötlemise võime. Mõistmine ei olene enam vaid teabest, mis on tekstis kirjutatud, vaid vajalik on säilitada teavet töömälus ning lisaks tugineda pikaajalisele mälule, teadmiste või

kogemustele. Kõik see on vajalik selleks, et loetut infot analüüsida või hinnata. Seega esindab hindav mõistmine kõige keerulisemat teksti mõistmist (Basaraba *et al.*, 2013).

On leitud, et teksti mõistmise kordava taseme küsimused on õpilaste jaoks lihtsamini mõistetavad kui järeldava taseme küsimused, sh teksti mõistmise järeldava taseme küsimused on omakorda lihtsamad kui hindava taseme küsimused (Alonzo *et al.*, 2009; McCormick, 1992). Vastupidiselt on ka selgunud, et teksti mõistmise järeldava taseme küsimustele on keerulisem vastata kui kordava taseme küsimustele, kuna järelduste tegemine nõuab lugejalt suuremat kognitiivset koormust (Alptekin & Erçetin 2011; Basaraba *et al.*, 2013; Lah & Hashim, 2014; Oakhill *et al.*, 2014).

Lisaks võib narratiivides olla lihtsam mõista teksti mõistmise järeldava taseme küsimusi, mis on tingitud õpilaste tuttavatest taustteadmistest ja kogemustest (Saadatnia *et al.*, 2017). Ühtlasi on ka leitud, et mõnikord võivad teksti mõistmise hindava ja järeldava taseme küsimused olla õpilaste jaoks lihtsamini mõistetavad kui kordava taseme küsimused (Basaraba *et al.*, 2013; Sulfa, 2023).

Lugemisraskused

Lugema õppimisel kogevad raskusi umbes 30-40% õpilastest (Binks-Cantrell *et al.*, 2020; NAEP Report Card: Reading, 2022). Kärbla ja Uibu (2016) uuringust selgus, et Eesti algklasside õpilastel esinevad raskused tekstide analüüsimisel. Ka teised autorid (Henno *et al.*, 2007; Soodla & Kikas, 2010; Tire *et al.*, 2010) lisavad, et kõikides kooliastmetes leidub õpilasi, kellel esinevad tekstide mõistmisega raskused. Oletatakse, et 5-20% lugejatest esinevad lugemisraskused (Lerikkanen, 2007).

Lugemisraskuste korral võivad olla madalamad lugemistehnilised oskused (aeglane, takerduv ja ebatäpne lugemine), mis põhjustavad raskusi loetu mõistmisel (Hulme & Snowling, 2011; Lerikkanen, 2007; Soodla, 2020). Samas võivad õpilased lugeda ka ladusalt, aga probleemid esinevad üksnes loetu mõistmisega. Mahajäämus võib üheaegselt olla nii mõistmises kui ka dekodeerimises (Hulme & Snowling, 2011; Soodla, 2020).

Spetsiifiline lugemisraskus ehk düsleksia on neurobioloogilise päritoluga õpiraskus (Habib, 2000; Shaywitz & Shaywitz, 2005), mille esinemissagedus on 5-10% (Knight, 2018). Düsleksia korral esinevad raskused dekodeerimisel, lugemise täpsusel ja sujuvusel, sõnade tuvastamisel ning õigekirjas (Lyon *et al.*, 2003; Richlan, 2019). Puudujäägid esinevad ka

loetu mõistmisel (Elkind *et al.*, 1993; Rimrodt *et al.*, 2009). Düsleksiale iseloomulikud tunnused ilmnevad varases eas ning püsivad edasi ka täiskasvanueas (Gabrieli, 2009).

Lisaks on mitmed uuringud näidanud, et lugemisraskustega inimestel on piiratud töömälu (De Jong, 1998; Passolunghi & Siegel, 2001; Swanson, 2003). Algklassiõpilastel on töömälu piiratud, mis pärsib keerulisema teabe läbitöötamist ning seepärast töödeldakse materjali aeglasemalt kui vanemates klassides või täiskasvanuna (Kikas, 2010). Oluline on, et õpetaja arvestaks õppetööd planeerides ja läbi viies kõigi õpilaste vajaduste ning erisustega (Kängsepp, 2014). Leidub palju tõendeid lugemise sekkumiste mõjususe kohta lugemisraskustega algklassiõpilaste puhul (Lovett *et al.*, 2017; Morris *et al.*, 2012; Wanzek *et al.*, 2016). Sobiva varajase sekkumisega on võimalik lugemisraskuseid vähendada (Heckman, 2006), sh mõjub varajane sekkumine palju tõhusamalt kui hiline sekkumine (Kutcher, 2005).

Loetu mõistmise hindamine ja arendamine

Koolis hinnatakse loetu mõistmist, et jälgida õpilaste arengut, leida õpilastel teksti mõistmise puhul raskuskohad ning anda tagasisidet (Magliano *et al.*, 2007). Algklassides hinnatakse madalamat taset nõudvaid oskuseid, näiteks dekodeerimist ja sõnavara laiust ehk mahtu, kuid ainuüksi selliste oskuste hindamine ei ole tõhus lugemisega seotud raskuste väljaselgitamiseks (Magliano *et al.*, 2007).

Ajapikku sõltub loetu mõistmine rohkem kõrgema tasemete oskustest, näiteks sõnavara ulatuslikkusest, järelduste tegemisest ning mitmesuguste strateegiate rakendamisest (Oakhill & Cain, 2007; VanderVeen *et al.*, 2007). Esikohale tõusevad metakognitiivsed teadmised ja oskused, mis kujutavad endas võimet olla teadlik oma mõistmisprotsessist ja vajadusel kasutada loetu mõistmiseks strateegiaid (Soodla, 2020). Neid strateegiaid nimetatakse lugemisstrateegiateks, mis tähendavad lugeja valitud vaimseid tegevusi, et omandada, täpsustada ja organiseerida infot ning mõtestada ja suunata teksti mõistmist (Andreassen & Bråten, 2011).

Loetu mõistmise hindamisel kui ka mõistmisoskuse arendamisel kasutatakse erinevaid lugemisstrateegiaid (McNamara & Kendeou, 2011). Hindamine eelneb loetu mõistmise arendamisele - seejärel on võimalik õpilast vastavalt toetada (Magliano *et al.*, 2007). Loetust arusaamist raskendavad õpilastel vähesed teadmised lugemisstrateegiatest, vähesed oskused teha järeldusi, piiratud sõnavara ja suutmatus jälgida enda mõistmisprotsessi (Angosto *et al.*, 2013; Cain & Oakhill, 2011; Perfetti, 2007). On leitud, et mitmekesine sõnavara aitab kaasa

järelduste tegemisele (Cain & Oakhill, 2014), ühtlasi toetab järelduste tegemine omakorda sõnavara arenemist (Verhoeven *et al.*, 2011). Seega on õpetajal oluline ülesanne toetada õpilaste sõnavara ja lugemisoskuse kujundamist (Hattie, 2015; Käsper *et al.*, 2020a, 2020b) ning suunata õpilasi kasutama sobivaid lugemisstrateegiaid (Bråten & Anmarkrud, 2013; Cakici, 2016; Cantrell *et al.*, 2010).

Lugemisstrateegiad on loetu mõistmisel olulised, sest need aitavad parandada tekstist arusaamist (Andreassen & Bråten, 2011; Kolic-Vehovec *et al.*, 2014; Soodla *et al.*, 2017). Seega, lugemisstrateegiad on erinevad õpiülesanded ja küsimused, mis toetavad loetava teksti mõistmist. Seejuures soovivad paljud autorid (Alonzo *et al.*, 2009; Basaraba *et al.*, 2013; Tennent, 2015) neid koostada lähtuvalt teksti mõistmise tasemetest. Sel põhimõttel koostatud ülesandeid on kasutatud erinevates uuringutes, näiteks National Assessment of Educational Progress (NAEP) ja the Programme for International Student Assessment (PISA) uuringutes (NAEP, 2019; OECD, 2009).

Uuringud näitavad, et loetu mõistmist toetab, kui õpilased (eriti lugemiskustega õpilased) saavad lugeda teksti valjusti (Hale *et al.*, 2007; Kragler, 1995). Häälega lugemise vajadus on seotud õpilase lugemistehnika arenguga. Vastava oskuse automatiseerudes loeb lugeja vaikselt ning mõistab ka teksti. Lugemistehniliste raskuste korral vajab ta aga häälega lugemise võimalust (Karlep & Kontor, 2010).

Levinud lugemisstrateegia on küsimuste esitamine. See tähendab, et teksti analüüsi suunavad eri liiki küsimused, näiteks valikvastustega küsimused, erinevad küsimused teksti mõistmise tasemete põhjal ja lühikest vastust eeldavad küsimused (*short-answer questions*) (Duke & Pearson, 2002; Kintsch & Rawson, 2005; Leslie & Caldwell, 2001; Magliano *et al.*, 2007; McNamara & Kendeou, 2011; Soodla *et al.*, 2018). Küsimustele vastamine lühidalt eeldab lugejalt teksti meenutamist ning vastava teabe kogumist ja produtseerimist (Magliano *et al.*, 2007). Küsimuste esitamise strateegia on näiteks üks võimalus toetada järelduste tegemist (Cerdán *et al.*, 2009; Pressley *et al.*, 1989; Vardja, 2010), sel juhul esitatakse järelduste tegemist eeldavaid küsimusi (Cerdán *et al.*, 2009; McGee & Johnson, 2003).

Küsimustele vastamine toetab loetu mõistmist, kuid lisaks sellele aitab see arendada õpilastel ka ise küsimuste esitamise oskust (Duke & Pearson, 2002). Oluline on teadvustada, mis eesmärgil küsimusi esitatakse. Küsimusi on võimalik esitada selleks, et hinnata, kuidas lugeja oskab seostada lausetes sõnu ning erinevaid lauseid või tekstiosi tervikuks ning kuidas ta on mõistnud teksti tervikuna (Kängsepp, 2014).

Küsimusi saab esitada erineval ajal - enne lugemist, lugemise ajal ja pärast lugemist. Selleks, et aktiveerida õpilaste taustteadmisi, toetada oletuste tegemist ja tekitada huvi loetu vastu, esitatakse küsimusi enne lugemist. Lugemise ajal esitatakse küsimusi, et aidata õpilasel mõista teksti tervikuna, võrrelda ja üldistada. Lugemisjärgsete küsimustega toetatakse loetu mõistmist ning uue teabe omandamist (Draper, 2010). Samas selgub, kui esitada küsimusi lugemise ajal, võivad küsimused tekitada ülekoormust töömälus (Cain *et al.*, 2004; Kreiner, 1996; Van den Broek *et al.*, 2001), seega võiks lugemisraskustega õpilaste puhul eelistada lugemisjärgseid küsimusi lugemise ajal esitatavate küsimuste asemel (Van den Broek *et al.*, 2001).

Kirjanduses nimetatakse veel mitmeid erinevaid lugemisstrateegiaid, milleks on näiteks selgitamine, kokkuvõtete tegemine (McNamara & Kendeou, 2011), oma mõtete väljendamine ehk valjusti mõtlemine loetu kohta (*think aloud*), ümberjutustamine, probleemide lahendamise seotud ülesanded (Duke & Pearson, 2002; Kintsch & Rawson, 2005; Leslie & Caldwell, 2001; Magliano *et al.*, 2007; Magliano & Millis, 2003), sõnatähenduste mõistmise arendamine, seisukohtade põhjendamine, ennustamine, info seostamine, järeldamine, peamõtte sõnastamine, mõtete parafraseerimine ja tagasimineku strateegia (Caccamise & Snyder, 2009; Duke & Pearson, 2002; Krathwohl, 2002; Vardja, 2010).

Viimane nimetatud lugemisstrateegia on sobiv õpilastele, kellel on raskused iseseisvalt tekstist vajaliku teabe otsimisega. Õpetaja suunamisel loevad õpilased läbi teatud teksti osa ja seejärel otsivad tekstist küsimusele vastust (Vardja, 2010). Kirjelduse järgi on see strateegia valiklugemine, mida Karlep (2003) kirjeldab kui oskust otsida tekstist vajalikku teavet. Valiklugemise kaudu leitakse teksti teatud osast oluline teave ja vastatakse teksti abil küsimustele (Plado & Sunts, 2010).

Tekstides olevate seoste mõistmise hindamiseks soovitatakse rakendada lünk- ning järjestamisülesandeid (lausete või lõikude järjestamine), sest selliste ülesannete puhul on õpilasel vajalik kasutada loetu mõistmise kõrgema taseme oskuseid (Alderson *et al.*, 2000; Khalifa & Weir, 2009).

Lugemisstrateegiate õpetamise eesmärgil on loodud eri riikides mitmeid programme ja strateegiaid. SAIL (*Students Achieving Independent Learning*) programm hõlmab lugemisstrateegiaid, nagu visualiseerimine, küsimuste esitamine, selgitamine, seoste loomine, kokkuvõtete tegemine ja mõtete väljendamine (Pressley *et al.*, 1992, 1994). Selle programmi

puhul on oluline aidata õpilasel mõista, millal ja millist lugemisstrateegiat rakendada (Duke & Pearson, 2002). Juhendatud praktika (*guided practise*) on lähenemisviis, mis kujutab endas erinevate lugemisstrateegiate õppimist. Õpilased õpivad lugemisstrateegiaid, õpetajalt ja teistelt klassikaaslastelt saadakse tagasisidet (Dole *et al.*, 1991). Vastastikuse õpetamise strateegia (*reciprocal teaching*) puhul õpetatakse nelja lugemisstrateegiat - ennustamist, küsimuste esitamist, selgituste otsimist ning kokkuvõtete tegemist. Õpetaja modelleerib kõiki strateegiaid (Duke & Pearson, 2002; Fisher *et al.*, 2008).

On leitud, et hea lugemisoskus ning huvi lugemise vastu on omavahel tihedalt seotud (Wigfield *et al.*, 2016). Seetõttu peaksid õpetajad toetama ka õpilaste huvi lugemise vastu - kasutama erinevaid tekste ning kombineerima mitmesuguseid ülesandeid (Graesser, 2007). Ka on leitud, et lugemismotivatsioon toetab lugemiskust, sh loetu mõistmist (Bates *et al.*, 2016; Toste *et al.*, 2017) ning eelkõige on lugemismotivatsiooni mõju eriti tõhus just lugemiskustega õpilaste jaoks (Logan *et al.*, 2011). Näiteks programm nimega CORI (*Concept-Oriented Reading Instruction*) toetab lugemismotivatsiooni ja loetu mõistmist erinevate ülesannete kaudu (Guthrie *et al.*, 2007).

Sotsiaal-emotsionaalne pädevus

Igapäevasel õppimisel ja suhtlemisel tegutsetakse erinevates sotsiaalsetes situatsioonides, näiteks suheldakse mitmesuguste inimestega, lahendatakse konflikte ja peetakse läbirääkimisi. Edukas toimetulek nendes situatsioonides eeldab sotsiaalse-emotsionaalse pädevuse olemasolu, mille kujunemine võib olla õpilastel ebapiisav (Denham *et al.*, 2003; Epstein, 2009; Malleus-Kotšegarov *et al.*, 2021).

Märgitud pädevus kujuneb sotsiaal-emotsionaalse õppimise käigus. Selline õppimine (*social-emotional learning*), ingliskeelse lühendina SEL, on protsess, mille kaudu õpitakse reguleerima ennast, enda emotsioone ja käitumist, mõistma enda ning teiste emotsioone ja mõtteid, küsima abi, reegleid meeles pidama, mõistma ja väljendama empaatiat, käituma eeskujulikult, püstitama positiivseid eesmärke, tegema läbimõeldud otsuseid ja kujundama positiivseid suhteid (CASEL, 2015; Denham *et al.*, 2003; Epstein, 2009; Zins *et al.*, 2004).

Uuringud on näidanud, et sotsiaal-emotsionaalsel õppimisel baseeruvad sekkumised avaldavad positiivset mõju õpitlemustele (Merrell & Gueldner, 2010; Zins *et al.*, 2004). Erinevate sekkumistega kujundatakse õpilastel viite peamist pädevust (CASEL, 2015; Zins *et al.*, 2004):

- Eneseteadlikkus on võime aru saada enda emotsioonidest, mõtetest, tugevustest ja nõrkustest ning nende toimest teiste käitumisele. See tähendab tunda end õigustatult optimistlikult ja enesekindlalt.
- Sotsiaalne teadlikkus on oskus mõelda teise inimese vaatenurgast, tunda empaatiat ja näidata austust erinevate inimeste vastu. Võime aru saada sotsiaalsetest ja moraalsetest käitumistavadeist ning väärtustada kooli, perekonna, kogukonna abi ja võimalusi;
- Enesejuhtimine tähendab impulsside reguleerimist, stressiga toimetulekut, enda motiveerimist, distsipliini ning sobivate eesmärkide püstitamist ning teostamist. Samuti enda mõtete, emotsioonide ja käitumise juhtimist.
- Suhtlusoskus hõlmab endas tervete suhete loomist ja omamist, lisaks enda kehtestamist. Suhtlusoskuse puhul on oluline koostöö, konfliktide lahendamise oskus, abi pakkumine ning abi otsimine, suhtlemine, ebasobiva sotsiaalse surve eiramine ning aktiivne kuulamisoskus.
- Vastutustundlike otsuste tegemine on oskus teha sobilikke ja lugupidavaid otsuseid käitumisviisides ning suhtlemisel, toetudes moraalsetele ja sotsiaalsetele normidele. Oluline on lahendada probleeme edukalt, võtta arvesse ka enda ja teiste heaolu ning tegude tagajärgi.

Sotsiaal-emotsionaalne pädevus kujuneb sotsiaalsete oskuste arendamise kaudu (Zins *et al.*, 2004). Sotsiaalsed oskused on konkreetsed, eesmärgile orienteeritud ja õpitud käitumisviisid, mis võimaldavad tõhusalt ja sobivaltsuhelda ning teha koostööd erinevates situatsioonides (Gresham & Elliott, 1990; Merrell & Gimpel, 1998; Saat, 2005; Sheridan & Walker, 1999). Tropp ja Saat (2010) on koostanud ülevaate esimese kooliastme sotsiaalsetest oskustest:

- Sotsiaalne mõistmine (teiste inimeste mõtetest, tunnetest ja käitumisest arusaamine; teiste inimeste vaatenurkade mõistmine ja erinevate arvamuste austamine; arusaamine, et inimestel on õigus olla erinev ja ainulaadne).
- Suhtlemine eakaaslastega (võimekus luua ja säilitada suhteid samas vanusejärgus kaaslastega ning suhelda; mõistmine, et inimestel on mitmesugused tunded ja mõtted ning sellest tingitud vastav käitumine; koostöö tegemine).
- Prosotsiaalne käitumine (teiste inimeste perspektiivist asjade nägemine, mis võimaldab abivajajat aidata (hoold kanda, lohutada); teiste inimeste abistamine). Võrreldes neid eespool kirjeldatud SEL-pädevustega (CASEL, 2015; Zins *et al.*,

2004), võib väita, et autorid kirjeldavad neist kahte: sotsiaalne teadlikkus (sotsiaalne mõistmine ja prosotsiaalne käitumine Tropp & Saat, 2010 järgi) ja suhtlusoskus (suhtlemine eakaaslastega ja prosotsiaalne käitumine Tropp & Saat, 2010 järgi).

Varane ja keskmine lapsepõlv (2- kuni 11-aastaseni) on oluline periood sotsiaalsete oskuste arendamisel (Hess *et al.*, 2013; Merritt *et al.*, 2012; Tulviste, 2017; Walthall *et al.*, 2005). Sotsiaalsete oskuste arendamine lapsepõlves on oluline edaspidisele individuaalsele, sotsiaalsele ja tööalasele edukusele (Merrell & Gimpel, 1998). Sotsiaalsed oskused on vajalikud mitmes erinevas valdkonnas, näiteks koostööd tehes, konfliktide lahendamisel ja teistega suhtlemisel. Head suhted mõjuvad hästi ka õpilaste heaolule ning vaimsele tervisele (Macdonald *et al.*, 2003; Morgeson *et al.*, 2005). Lisaks on leitud, et sotsiaalsed oskused tulevad kasuks õpilase õppeedukusele, sh sotsiaalsed oskused avaldavad mõju hilisematele akadeemilistele tulemustele (Malecki & Elliot, 2002; McWayne *et al.*, 2004; Welsh *et al.*, 2001). Ka sotsiaalsete oskuste ja lugemisoskuse vahel on leitud seos (Montroy *et al.*, 2014).

Sotsiaalse teadlikkuse arendamine lugemistekstide kaudu

Lobron ja Selman (2007) toovad koolitajate ja teadlastena välja, et peale akadeemiliste oskuste kujundamisele on koolidel oluline ülesanne arendada õpilastes ka sotsiaalset teadlikkust. Paljud autorid seostavad omavahel kahte SEL-pädevust, milleks on sotsiaalne teadlikkus ning suhtlemisoskus. Autorid (CASEL, 2015; Lobron & Selman, 2007; Zins *et al.*, 2004) märgivad, et sotsiaalne teadlikkus võimaldab erinevate inimestega efektiivselt suhelda. Samuti kujutab sotsiaalne teadlikkus endas oskust ja võimet mõelda teise inimese vaatenurgast, mõista ning austada teisi, olla empaatiline, teistele kaasa tunda ning aru saada sotsiaalsetest ja moraalistest käitumistavadest. Üks võimalus on sotsiaalset teadlikkust kujundada sotsiaal-emotsionaalsel õppimisel ehk sekkumiste rakendamisel põhinevate programmidega, näiteks Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS), Raising Healthy Children, Social Decision Making (Merrell & Gueldner, 2010).

Koolis olles kogevad õpilased mitmesuguseid sotsiaalseid situatsioone (Schultz & Baczek, 2020). Samas leidub õpilasi, kellel on keeruline mõista teiste inimeste vaatenurki ning mõtteid (Kidd & Castano, 2013), st neil esinevad raskused sotsiaalse teadlikkuse vallas. Samuti ei mõista 1. kooliastmes olevad õpilased veel iseseisvalt, et kõigil inimestel on erinev mõtlemine ja käitumine. Sellele mõistmisele saab kaasa aidata õpetaja (Tropp & Saat, 2010).

Cottoni (1992) sõnul suudavad õpilased vanuse kasvades mõista paremini teiste emotsioone. Õpilastel võivad esineda ka loetu arusaamisel raskused järeldamisega (Cain *et al.*, 2004; Catts & Weismer, 2006). Diehl jt (2006) leidsid, et loetu mõistmist ja sotsiaalset teadlikkust saab kujundada üheaegselt, sest ühe valdkonna areng avaldab mõju teisele.

Seega on koolis võimalik sotsiaalset teadlikkust edendada ka lugemistekstide kaudu – lugedes tekste, mis sisaldavad sotsiaalseid situatsioone (Lobron & Selman, 2007). Viimaste all mõeldakse olukordi, mis on näiteks sõpruse, suhete loomise, õigluse, tolereerimise, konfliktide ja probleemide lahendamise teemal (Dray & Selman, 2010; Lobron & Selman, 2007; Schultz & Baczek, 2020). Sotsiaalseid situatsioone kajastatakse jutustavates tekstides ehk narratiivides (Karlep, 1998; Kasik, 2007; Schultz & Baczek, 2020).

Narratiivide vahendusel kogevad lugejad reaalse eluga sarnaseid situatsioone (Oatley, 1994) ning õpivad mõistma erinevaid inimesi (Mar & Oatley, 2008). Tekstide lugemisel tekivad lugejate ja tegelaste vahel emotsionaalsed sidemed. Lugejad õpivad mõtlema tegelase vaatenurgast, nad saavad tekstis olevate tegelastega samastuda ning mõelda, kuidas nad ise käituksid tegelase asemel tekstis kirjeldatud sotsiaalses situatsioonis (Colvin, 2017; Dray & Selman, 2010; Harper, 2016). Õpilased peavad sotsiaalseid situatsioone kajastavates tekstides mõistma tegelaste tundeid, mõtteid, tegevusi ja suhtlemist (Lackey, 1994; Schultz & Baczek, 2020). Tegelaste sotsiaal-emotsionaalsed oskused on lugejale positiivseks eeskujuks (Hecht, 2019).

Uuringud on näidanud, et selliste tekstide lugemine ning analüüs arendab õpilastes erinevaid sotsiaal-emotsionaalseid oskuseid, näiteks teadlikkust emotsioonidest, tolerantsust, teiste tunnete mõistmist, empaatiat, sobivat käitumist vastavalt situatsioonile, eesmärkide nimel pingutamist, konfliktide ja probleemide edukat lahendamist (Harper, 2016; Hecht, 2019). Tekstides kajastatud situatsioonide mõistmine tuleb kasuks reaalses elus käitumisele ning samuti õpivad lugejad, et nende käitumisel ja tegevustel on tagajärjed (Colvin, 2017; Dray & Selman, 2010; Harper, 2016). Lisaks võivad lugejad õppida ka tegelaste ebasobivatest või negatiivsetest käitumisviisidest (Hecht, 2019).

Samas on Dray ja Selman (2010) ning Kidd ja Castano (2013) leidnud, et õpilaste jaoks on raske tegelaste mõtete oletamine ning teiste vaatenurkade mõistmine narratiivides. Narratiivides kajastatud sotsiaalsete situatsioonide mõistmist on võimalik toetada, kui õpilased saavad lugemise järel enda mõtted välja öelda ehk kasutada valjusti mõtlemise lugemisstrateegiat - arutleda teksti süžee ja sisu üle, kirjeldada enda arusaamu, tundeid ja

emotsioone loetu kohta (Cain, 2015; Dray & Selman, 2010; Duke & Pearson, 2002; Harper, 2016; Lobron ja Selman, 2007).

Õpetaja saab aidata vestluse kaudu õpilastel mõista tekstides kajastatud tegelaste iseloomumadusi ning käitumist erinevates tegevustes (Cain, 2015). Vestlus võib toimuda dialoogi vormis õpetaja-õpilase või õpilase-õpilase vahel. Kui õpilased saavad omavahel mõtteid jagada ja kuulata, siis aitab see neil enda ideid ja mõtteid paremini väljendada (Lobron & Selman, 2007). Lisaks kirjeldavad Tavares (2017) ning Schultz ja Baczek (2020) sotsiaalsete situatsioonide mõistmist toetavaid tegelaste iseloomustamise kaarte, mis aitavad õpilastel analüüsida tegelaste käitumist, tegevusi, omadusi, probleeme ja iseloomu. Õpetajal soovitatakse arvestada ka sotsiaal-emotsionaalse õpetamise põhimõtteid ning kasutada lugemisstrateegiana ka küsimuste esitamist. Küsimused peaksid võimaldama mõista teisi ja konfliktide sisu, mõelda teise seisukohast ning väljendada enda tundeid (Duke & Pearson, 2002; Schultz & Baczek, 2020).

Lobron & Selman (2007) kirjeldavad sotsiaalsete situatsioonide mõistmise arendamiseks veel järgnevaid strateegiate rühmi:

- strateegiad lugemise säilitamiseks (*strategies for sustaining reading*): esitatakse täiendavalt küsimusi, mis toetavad teksti sisu meenutamist; suunatakse vaatlema illustratsioone; nimetatakse ja selgitatakse olulisi situatioone tekstist; suunatakse jälgima enda mõistmist; aidatakse mõista sõnade tähendust.
- strateegiad tähenduse laiendamiseks (*strategies for extending meaning*): suunatakse tegema järeldusi ehk esitades küsimusi, mille kaudu aidatakse tõlgendada tegelaste tegude ja öeldu kavatsusi ning mõista tegelaste vaatenurkade võtmist; aidatakse luua seoseid ehk sünteesida infot, esitades küsimusi, mis soodustavad varasemate teadmiste seostamist tekstis oleva situatsiooniga; tehakse kokkuvõtte.

Samad autorid leidsid enda uuringus, et nende strateegiate toel mõistavad õpilased paremini narratiivides kirjeldatud tegelaste käitumist ning oskavad teha tegelaste käitumise põhjal järeldusi.

Uurimisprobleem, magistritöö eesmärk ja uurimisküsimused

Õpilastel võivad esineda raskused sotsiaalse teadlikkuse vallas ning loetu mõistmisel. Seetõttu vajavad õpilased abi tekstide mõistmisel. Enne on vajalik õpilastel loetu mõistmist hinnata, et leida õpilastel teksti mõistmisel raskuskohad ning seejärel õpilasi vastavalt toetada. Lisaks on selgunud, et õpetajad vajavad tuge õpilaste loetu mõistmise arendamisel. Autorile teadaolevalt puuduvad Eestis uuringud, mis käsitlevad sotsiaalsete situatsioonide mõistmist ning narratiivide puhul nende situatsioonide mõistmise toetamist.

Seega on magistritöö eesmärk välja selgitada 3. klassi lugemisraskustega õpilaste narratiivides kirjeldatud sotsiaalsete situatsioonide mõistmisoskus, sh teksti mõistmise tasemete järgi ning kirjeldada nende situatsioonide mõistmist toetavate võimaluste tõhusust. Eesmärgist tulenevalt on uurimisküsimused järgnevad:

1. Kuidas mõistavad 3. klassi lugemisraskustega õpilased narratiivides kirjeldatud sotsiaalseid situatsioone (tegelaste käitumist, emotsioone, iseloomu ja mõtteid)?
2. Kuidas mõistavad 3. klassi lugemisraskustega õpilased narratiivides kajastatud sotsiaalseid situatsioone teksti mõistmise kordava, järeldava ja hindava taseme järgi?
3. Kuidas aitavad toetavad võimalused 3. klassi lugemisraskustega õpilastel mõista narratiivides kirjeldatud sotsiaalseid situatsioone (tegelaste käitumist, emotsioone, iseloomu ja mõtteid)?

Metoodika

Valim

Andmete kogumiseks koostati ettekavatsetud valim, millele vastavalt valib uurija osalejad kindlate kriteeriumite järgi (Kärner, 2014). Kokku kuulus valimisse kolm õpilast. Valimi kriteeriumid olid järgnevad: uuritav õpilane õpib 3. klassi põhikooli riikliku õppekava alusel ja osaleb eesti keele õpiabirühmas seoses loetu mõistmise raskustega.

Magistritöö koostamisel järgiti uuringu teostamise eetilisi nõudeid, st selleks küsiti kõikidelt osapooltelt informeeritud nõusolek. Valimi moodustamiseks võeti esmalt meili teel ühendust kooli direktoriga, kellelt küsiti informeeritud nõusolek (lisa 1). Seejärel võeti meili teel ühendust kooli eripedagoogiga, kes viib läbi õpiabitunde ning temalt küsiti samuti informeeritud nõusolek (lisa 2). Valimisse sobivate õpilaste leidmise eesmärgil küsiti eripedagoogi hinnangut. Selleks kohtus töö autor koolis eripedagoogiga, kes andis suuliselt hinnangu, millistel eesti keele õpiabirühmas käivatel õpilastel esinevad loetu mõistmise raskused.

Õpilaste põhiuuringus osalemiseks küsiti vanematelt informeeritud nõusolek, sh luba helisalvestise tegemiseks (lisa 3). Nõusolekulehed jõudsid vanemateni eripedagoogi kaudu. Nõusolekulehed koostati töö autori poolt ning nendel kajastati uuringu protseduur ja eesmärgid. Uuringus osalejate puhul tagati konfidentsiaalsus ning neid ei ole võimalik identifitseerida. Uuringus osalemine oli õpilaste jaoks vabatahtlik.

Andmekogumine

Mõõtevahendid

1. Sotsiaalseid situatsioone kirjeldavad narratiivid

Uurimisvahendina kasutati kahte narratiivi. Sobivate narratiivide leidmise eesmärgil töötati läbi 3. klassi õpilastele mõeldud lugemiku „Eesti keele õpik 3. klassile. II osa” (2017). Lugemik ja nendes olevad narratiivid valiti põhimõttel, et lugemikku ei kasutata uuringus osalevate õpilaste klassis. See tagas omakorda selle, et narratiivid ei olnud õpilastele tuttavad. Lugemikust valiti välja narratiivid „Kõik Winn-Dixie pärast” (lisa 4) ja „Kõige paremad sõbrad - raamatukogu otsib koera” (lisa 5). Narratiivide välja valimise kriteeriumid olid, et need sisaldaksid ja kajastaksid sotsiaalseid situatsioone ja oleksid seotud sotsiaalse

teadlikkusega (tegelaste käitumise, emotsioonide ja iseloomu mõistmine ning nende mõtete oletamine).

2. Poolstruktureeritud intervjuud narratiivides kirjeldatud sotsiaalsete situatsioonide mõistmise uurimiseks ja toetamiseks

Andmete kogumiseks koostati mõlema narratiivi kohta üks poolstruktureeritud intervjuu kava (lisa 6 ja 7). Meetodi valikul võeti arvesse autorite (Cain, 2015; Dray & Selman, 2010; Harper, 2016; Lobron & Selman, 2007; Schultz & Baczek, 2020) soovitusi vestluse käigus hinnata ja toetada narratiivides kirjeldatud sotsiaalsete situatsioonide mõistmist. Lisaks valiti intervjuu ka selle tõttu, et intervjuu käigus on võimalik õpilast koheselt vajadusel toetada abistavate küsimustega. Täpsemalt kirjeldab Kärner (2014), et poolstruktureeritud intervjuus on koostatud küsimused avatud lõpuga ja eelnevalt ette valmistatud. Küsimuste järjekorda ja sõnastust on võimalik intervjuu ajal muuta. Lisaks on intervjuueerijal lubatud selgitada, vastata küsimustele ning esitada täpsustavaid küsimusi.

Poolstruktureeritud intervjuu kavade koostamisel toetuti teoreetilises osas kasutatud allikatele. Intervjuu kavade jaoks koostati põhiküsimused (sh lausetega kaardid) ning toetavate võimalustena abistavad küsimused ja sõnakaardid. Esimene poolstruktureeritud intervjuu kava koosnes 21-st põhiküsimusest (lisa 8) ning teine 19-st põhiküsimusest (lisa 9). Põhiküsimuste arv ja jaotus on kajastatud tabelis 1. Küsimuste koostamisel arvestati ühelt poolt küsimuste sotsiaalse teadlikkuse komponenti (tegelaste käitumise, emotsioonide ja iseloomu mõistmine ning tegelaste mõtete oletamine) ja teiselt poolt teksti mõistmise tasemeid (kordav, järeldav ja hindav mõistmise tase). Kuna narratiivides kirjeldatud sotsiaalsed situatsioonid olid erinevad, siis erinesid ka küsimuste liigid (2. narratiivi puhul ei olnud võimalik esitada emotsioonide mõistmise küsimusi).

Tabel 1. Küsimuste arv ja jaotus narratiivides

Küsimuse liik	1. narratiivi küsimuste arv	2. narratiivi küsimuste arv
*Teksti mõistmise tase		
Tegelaste käitumise mõistmine	14	13
*Kordav tase	2	4
*Järeldav tase	11	8
*Hindav tase	1	1
Tegelaste emotsioonide mõistmine	3	-
*Kordav tase	-	-
*Järeldav tase	3	-
*Hindav tase	-	-
Tegelaste iseloomu mõistmine	3	2
*Kordav tase	-	-
*Järeldav tase	3	2
*Hindav tase	-	-
Tegelaste mõtete oletamine	1	4
*Kordav tase	-	1
*Järeldav tase	-	-
*Hindav tase	1	3
Kokku	21	19

Mõlemas intervjuu kavas kasutati ühe põhiküsimusena lausetega kaarte (1. narratiivi 19. küsimus; 2. narratiivi 18. küsimus). Kaardil oli kirjas lause algus ning kolm valikvastust, mida õpilane pidi häälega ette lugema ning valima nende hulgast õige variandi (nt kaardil kirjas: *Poiss aitas koera, sest: a) ta tahtis koera endale; b) koer naeratas talle; c) tal hakkas koerast kahju*). Kaartide puhul võeti eeskujuks Schultzi ja Baczeki (2020) uurimuse ning Tavarese (2017) kirjelduse nende kaartidest. Kaardid aitavad õpilastel analüüsida tegelaste käitumist, omadusi ja probleeme ning neid iseloomustada. Ka Lepik jt (2014) on kirjeldanud sarnaselt projektiivtehnikaid, mis aitavad osalejatel ehk käesolevas uuringus õpilasi enda mõtete avaldamisel, info meelde tuletamisel ning muudavad intervjuuolukorra huvitavamaks.

Kui õpilane vastas põhiküsimustele valesti, siis esitati talle abistavaid küsimusi. Nende

koostamisel toetuti Lobroni ja Selmani (2007) ning Vardja (2010) käsitletud lugemisstrateegiatele:

- lugemise säilitamise strateegiad (esitati täpsustavaid küsimusi, mis toetavad teksti sisu meenutamist: *Mida poiss tegi koera jaoks?; Mida ta ütles juhatajale?*).
- tähenduse laiendamise strateegiad (aidati luua seoseid ehk sünteesida infot, esitades küsimusi, mis soodustavad varasemate teadmiste seostamist tekstis oleva infoga: *Mis tuju sinul oleks, kui sa karjud ja oled näost punane?; tehti kokkuvõtte ning suunati tegema järeldusi: Koer oli poes laiali ajanud erinevaid puu- ja köögivilju. Lisaks jooksis koer juhataja pikali ning nüüd hakkaski juhataja nutma. Mis ajas juhatajat nutma?*).
- tagasimineku strateegia (osutati vastavale teksti osale ja suunati õpilast lugema häälega vastavat teksti osa. Seejärel esitati uuesti põhiküsimus).

Tegelaste iseloomu mõistmise küsimuste puhul kasutati lisaks abistavale küsimusele abina sõnakaarte, millel olid kirjas tegelast iseloomustavad sõnad (nt kaardil kirjas: *a) abivalmis; b) heatahtlik; c) halvatujuline; d) julge; e) arg*). Õpilane pidi valima õiged variandid.

Mõne küsimuse puhul (1. narratiivi 12., 14., 16. küsimus ning 2. narratiivi 14. ja 16. küsimus) ei olnud abi ette nähtud, sest õpilastelt oodati iseseisvat põhjendamist, st küsimusele eelnes abi sõnakaartide näol ning seejärel sooviti, et õpilane põhjendaks enda valikut (*Miks sa iseloomustasid tegelast selliste sõnadega?*).

Protseduur

Selleks, et tõsta uuringu kvaliteeti (Kärner, 2014), piloteeriti koostatud poolstruktureeritud intervjuu kavasis 2022. aasta detsembris enne põhiuuringut ühe lugemiskäsitlusega õpilasega. Eripedagoog aitas välja selgitada piloteerimise jaoks sobiva õpilase. Seejärel küsiti vanemalt õpilase pilootuuringus osalemiseks informeeritud nõusolek, sh luba helisalvestise tegemiseks. Pilootuuringu eesmärk oli hinnata mõõtevahendi sobivust (intervjuu põhiküsimuste ja sotsiaalsete situatsioonide toetavate võimaluste sobivust) ning intervjuu kestvust. Piloteerimise järgselt täiendati ja muudeti mõne põhiküsimuse sõnastust, toetavate võimaluste osas muudatusi ei tehtud. Töös ei ole kajastatud pilootuuringuga kogutud andmeid.

Põhiuuring toimus ühes Lõuna-Eesti põhikoolis ajavahemikus 16. detsember 2022 –

20. jaanuar 2023. Kõik poolstruktureeritud intervjuud viidi läbi õppetundide ajal. Nende osas tehti eelnevad kokkulepped aineõpetajatega. Kokku viidi läbi 6 intervjuud, iga õpilasega 2. Ühel päeval viidi õpilasega läbi üks intervjuu. Kõik intervjuud toimusid eraldi ruumis, kus viibis ainult õpilane ja töö autor. Intervjuude läbiviimise ajal tehti helisalvestusi. Iga intervjuu alguses fikseeriti algusaeg ning lõpus lõpuaeg. Enne uuringu algust selgitati õpilasele uuringu sisu ja eesmärgid ning informeeriti anonüümsuse tagamisest.

Uuringu alguses sai õpilane prinditud kujul narratiivi 1. osa, misjärel paluti see häälega ette lugeda. Häälega ettelugemine valiti selle tõttu, et Hale'i jt (2007) ning Kragleri (1995) sõnul toetab loetu mõistmist see, kui õpilased loevad teksti valjusti. Karlep ja Kontor (2010) toovad välja, et lugemiskustega korraldajal vajab õpilane häälega lugemise võimalust. Lisaks loetakse 3. klassis tekste veel häälega, st ei domineeri endamisi lugemine (Kiveste, 2015). Pärast narratiivi 1. osa lugemist alustati poolstruktureeritud intervjuu 1. osaga. Seejärel sai õpilane narratiivi 2. osa, mis paluti taas häälega ette lugeda. Pärast 2. osa lugemist jätkati poolstruktureeritud intervjuu 2. osaga. Uuringu ülesehitusel toetuti teooriale (lugemiskustega õpilaste töömälu piirangule ning küsimuste esitamise ajastusele). Intervjuudele ei pandud ajapiirangut. Intervjuude kestvus varieerus koos narratiivi lugemisega 23-34 minutini. Kõik poolstruktureeritud intervjuud viidi läbi sama ülesehitusega.

Andmeanalüüs

Andmete analüüsimiseks kasutati kvantitatiivset analüüsimeetodit. Andmete kirjeldamiseks kasutati kirjeldavat statistikat. Õpilaste vastuseid analüüsiti programmis *MS Excel*. Vastuste analüüsimiseks oli vaja helisalvestised transkribeerida. Helisalvestised transkribeeriti käsitsi.

Andmete analüüsi alustati vastuste kodeerimisega. Õpilaste vastused kodeeriti punktidenä, st õige vastus (2 punkti), osaliselt õige vastus (1 punkt), vale vastus (0 punkti). Vastuste kodeerimisel võeti eeskujuks Sotáková ja Kucharska (2017) ning Kanik Uysali ja Bilge'i (2019) uuringud. Uuringu usaldusväärsuse suurendamiseks kasutati lisaks ka kaaskodeerija ehk magistr töö juhendaja abi. Töö juhendaja tutvus osaliselt õpilaste vastustega ning tema soovitusel muutis töö autor mõne vastuse hinnangut.

Õpilaste punktisummade järgi selgusid küsimused, mis olid õpilaste jaoks lihtsamini ja raskemini mõistetavad. Lisaks leiti, kui palju esines küsimuste liikide ja teksti mõistmise tasemete seas õigeid, osaliselt õigeid ja valesid vastuseid. Kui õpilane ei osanud esmasele küsimusele vastata või vastas valesi, siis kasutati mõistmist toetavaid võimalusi. Neid

vastuseid analüüsiti eraldi, kasutades sama kodeerimise põhimõtet: õige vastus (2 punkti), osaliselt õige vastus (1 punkt) ja vale vastus (0 punkti). Seejärel võrreldi vastuseid enne ja pärast abi ning analüüsiti, kas ja millised toetavad võimalused aitasid kaasa narratiivides kirjeldatud sotsiaalsete situatsioonide mõistmisele. Leiti ka, milliste küsimuste liikide seas oli kõige rohkem õigeid vastuseid toetavate võimaluste abil.

Andmete esitamisel kasutati tabelleid ning diagramme, sest need annavad võimaluse kajastada ja visualiseerida tulemusi ühtsemalt (Kärner, 2014). Tulemuste illustreerimiseks toodi õpilaste vastustest näiteid, seejuures kasutati järgmisi lühendeid: ÕP1 (õpilane 1), ÕP2 (õpilane 2), ÕP3 (õpilane 3).

Tulemused

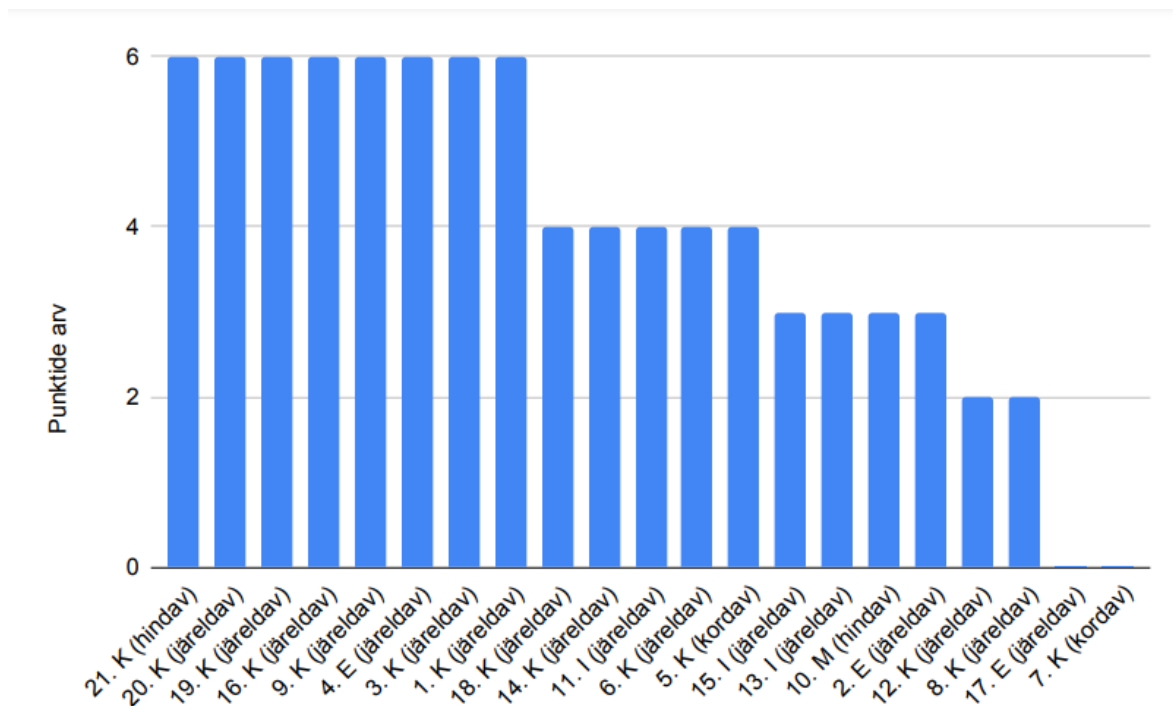
Järgnevalt esitatakse tulemused uurimisküsimuste kaupa, kirjeldades seejuures eraldi 1. ja 2. narratiivis kirjeldatud sotsiaalsete situatsioonide mõistmise tulemusi, sh teksti mõistmise tasemete järgi ning andes ülevaate, kuidas aitavad toetavad võimalused mõista 1. ja 2. narratiivis kajastatud sotsiaalseid situatsioone.

3. klassi lugemiraskustega õpilaste narratiivides kirjeldatud sotsiaalsete situatsioonide (tegelaste käitumine, emotsioonid, iseloom ja mõtted) mõistmisoskus

1. narratiivis „Kõik Winn-Dixie pärast” sotsiaalsete situatsioonide mõistmine

Iga küsimuse tulemuste analüüsimiseks liideti kõikide õpilaste punktid kokku, st õigete vastuste korral oli rühmas punktide kogusummaks 6 punkti (joonis 1). Selgus, et 1. narratiivis vastasid kõik õpilased õigesti 8-le küsimusele 21-st (38,1%). Nende küsimuste hulgas olid nii tegelaste käitumise mõistmise küsimused kui ka emotsioonide mõistmise küsimus.

Kõik õpilased vastasid valesti kahele küsimusele 21-st (9,5%) ehk 7. ja 17. küsimusele (tegelaste käitumise ja emotsioonide mõistmise küsimus). 7. küsimuse (*Miks hakkas poisi arvates juhataja nutma?*) puhul oli vajalik leida õige vastus tekstist, kuid õpilased vastasid teisiti (ÕP1: *sest ta lükati pikali*; ÕP2 ja ÕP3: *tal oli halb tuju.*) 17. küsimusele (*Miks oli koeral nüüd hea tuju?*) vastamisel tuli järeldada tekstis kirjeldatud emotsioonide põhjus, kuid õpilased vastasid valesti (ÕP1: *kuna keegi ei arvanud temast halba*, ÕP2: *sest ta sai poes ringi möllata* ning ÕP3: *sest ta sai mängida*).



Joonis 1. 1. narratiivi küsimuste mõistmine õpilaste tulemuste järgi

Märkused. K – käitumise mõistmine; E – emotsioonide mõistmine; I – iseloomustamine; M – mõtete oletamine

Ülejäänud 11 küsimuse puhul (52,4% küsimustest) õpilaste vastused varieerusid. Küsimused jagunesid erinevatesse tulemuste rühmadesse (tabel 2), st kokkuvõttlikult olid kõikide õpilaste vastused ühesugused või esines rühmas kaks või kolm erinevat vastusevarianti. Näiteks ühele tegelaste käitumise mõistmise küsimusele (8. küsimusele *Miks koer kummardus mehe kohale ja lakkus ta nägu?*), mille puhul oli vajalik teha järeldus tegelase käitumise põhjuse kohta, vastasid õpilased kahte moodi: ÕP1 ja ÕP3 vastasid valesti (*kuna tal oli halb; sest tal oli halb*) ning ÕP2 vastas õigesti (*sest ta tahtis lohutada teda*).

Kõik õpilased vastasid osaliselt õigesti kahele iseloomu mõistmise küsimusele (13. ja 15. küsimus). Mõlema küsimuse puhul oodati tegelase iseloomustamiseks mitut sõna, kuid kõik õpilased vastasid ühe sõnaga. 13. küsimusele (*Milliste sõnadega sa iseloomustaksid koera?*) vastas ÕP1 *murelik*, ÕP2 vastas *lõbus* ja ÕP3 vastas *rõõmus*. 15. küsimusele (*Milliste sõnadega sa iseloomustaksid poissi?*) vastas ÕP1 *hea*, ÕP2 vastas *abivalmis* ning ÕP3 *heatahtlik*.

Kahele küsimusele (2. ja 10. küsimus) vastasid kõik õpilased erinevalt. 2. küsimusele

(*Missugune oli juhataja tuju?*), mille puhul oodati tegelase emotsiooni kirjeldamiseks mitut sõna, vastas ÕP1 osaliselt õigesti (*pahane*), ÕP2 õigesti (*kuri, ärritunud*) ja ÕP3 valesti (*kurb*). 10. küsimusele (*Mis sa arvad, mida poiss poe juhatajast arvas?*), mille puhul oli vajalik oletada tegelase mõtteid, vastas ÕP1 õigesti (*arvas, et ta on väga ebaviisakas ja peab rohkem eeskuju näitama, kuidas aidata*), ÕP2 valesti (*et ta nuttis*) ning ÕP3 osaliselt õigesti (*et ta on paha*). 1. narratiivi kõik vastuste tulemused õpilaste kaupa on kajastatud lisa 10.

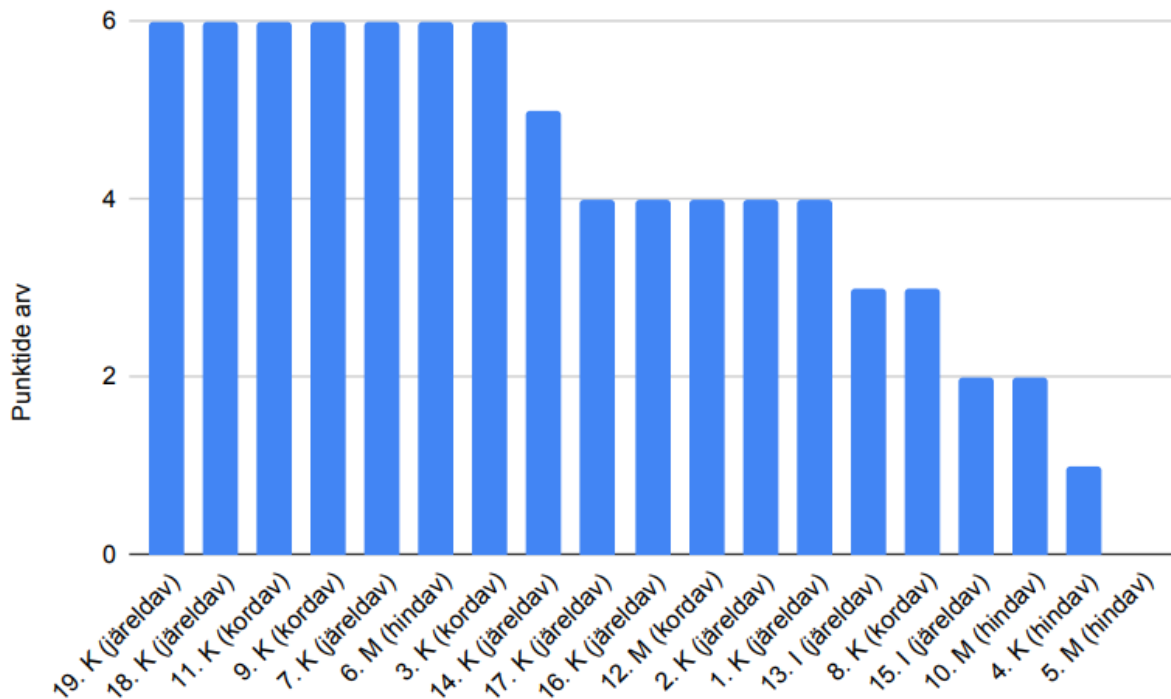
Tabel 2. 1. narratiivis sotsiaalsete situatsioonide mõistmine

Tulemused	Küsimus ja küsimuse liik
2 õiget ja 1 vale vastus (kokku 4p)	Käitumise mõistmine: 5. küsimus (kordav tase), 18. küsimus (järeldav tase)
1 õige, 2 osaliselt õiget vastust (kokku 4p)	Käitumise mõistmine: 6. ja 14. küsimus (järeldav tase); Iseloomu mõistmine: 11. küsimus (järeldav tase)
3 osaliselt õiget vastust (kokku 3p)	Iseloomu mõistmine: 13. ja 15. küsimus (järeldav tase)
1 õige, 1 osaliselt õige, 1 vale vastus (kokku 3p)	Emotsioonide mõistmine: 2. küsimus (järeldav tase); Mõtete oletamine: 10. küsimus (hindav tase)
1 õige, 2 valet vastust (kokku 2p)	Käitumise mõistmine: 8. küsimus (järeldav tase)
2 osaliselt õiget, 1 vale vastus (kokku 2p)	Käitumise mõistmine: 12. küsimus (järeldav tase)

2. narratiivis „Kõige paremad sõbrad - raamatukogu otsib koera” sotsiaalsete situatsioonide mõistmine

Tulemused on esitatud joonisel 2. 2. narratiivis vastasid kõik õpilased õigesti 7-le küsimusele 19-st (36,9%). Nende küsimuste hulgas olid nii tegelaste käitumise mõistmise küsimused kui ka mõtete oletamise küsimus. Kõige keerulisemad olid õpilaste jaoks kaks küsimust (10,5%) ehk 4. ja 5. küsimus (tegelaste käitumise mõistmise ja mõtete oletamise küsimus). 4. küsimuse puhul oli vajalik teha järelalus tegelase käitumise kohta (*Mis sa arvad, miks on lugemiskoerale lugemine kasulik?*) ning sellele küsimusele vastasid kaks õpilast valesti (ÕP1: *et saada paremaks õpetajaks*; ÕP3: *et saada heaks*) ja üks õpilane osaliselt õigesti (ÕP2: *sest see aitab lapsi*). 5. küsimuse (*Mis sa arvad, mida lapsed Susanna kohta võisid mõelda?*) korral oli vaja

oletada tegelase mõtteid ning sellele küsimusele vastasid kõik kolm õpilast valesti, ÕP1: *et ta on imelik*, ÕP2: *et ta räägib head* ja ÕP3: *et ta räägib tõtt*.



Joonis 2. 2. narratiivi küsimuste mõistmine õpilaste tulemuste järgi

Märkused. K – käitumise mõistmine; I – iseloому mõistmine; M – mõtete oletamine

Ülejäänud 10 küsimust (52,6% küsimustest) jagunesid erinevatesse tulemuste rühmadesse (tabel 3). Näiteks ühe tegelaste käitumise mõistmise küsimuse ehk 8. küsimuse (*Kuidas raamatukoguhoidja laste ettepanekule reageeris?*) puhul oli vajalik leida õige vastus tekstist, kuid õpilased ei nimetanud tekstist kogu infot. Sellele küsimusele vastasid kõik kolm õpilast osaliselt õigesti. ÕP1 vastas *oli rõõmus ja imestunud*, ÕP2 vastas *oli rõõmus* ja ÕP3 vastas *oli rõõmus ja õnnelik*.

10. küsimuse (*Mis sa arvad, mida raamatukoguhoidja lastest võis arvata?*) korral oli vajalik oletada tegelase mõtteid. Sellele küsimusele vastasid õpilased kahte moodi. Kaks õpilast vastasid valesti (ÕP1: *et nad loevad nii hästi*; ÕP3: *et nad on targad*) ja üks õpilane õigesti (ÕP2: *et nad on abivalmid lapsed*). Ühele iseloому mõistmise küsimusele ehk 13. küsimusele (*Milliste sõnadega sa iseloomustaksid koera?*) vastasid kõik õpilased erinevalt. Küsimuse puhul oodati õpilastelt tegelase iseloomustamiseks mitut sõna. ÕP1 vastas valesti

(*kurb*), ÕP2 vastas õigesti (*rahulik, abivalmis, lahke*) ja ÕP3 vastas osaliselt õigesti (*lahke*). 2. narratiivi kõik vastuste tulemused õpilaste kaupa on näha lisa 11.

Tabel 3. 2. narratiivis sotsiaalsete situatsioonide mõistmine

Tulemused	Küsimus ja küsimuse liik
2 õiget ja 1 osaliselt õige vastus (kokku 5p)	Mõtete oletamine: 14. küsimus (järeldav)
2 õiget, 1 vale vastus (kokku 4p)	Käitumise mõistmine: 1., 2. ja 17. küsimus (järeldav tase); Mõtete oletamine: 12. küsimus (kordav tase)
1 õige, 2 osaliselt õiget vastust (kokku 4p)	Käitumise mõistmine: 16. küsimus (järeldav tase)
3 osaliselt õiget vastust (kokku 3p)	Käitumise mõistmine: 8. küsimus (kordav tase)
1 õige, 1 osaliselt õige, 1 vale vastus (kokku 3p)	Iseloomu mõistmine: 13. küsimus (järeldav tase)
1 õige, 2 valet vastust (kokku 2p)	Mõtete oletamine: 10. küsimus (hindav tase)
2 osaliselt õiget, 1 vale (kokku 2p)	Iseloomu mõistmine: 15. küsimus (järeldav tase)

Kokkuvõttes saavutasid õpilased 1. narratiivis küsimustele vastamisel keskmiselt 28 punkti 42-st (66,7%) ning 2. narratiivis keskmiselt 26 punkti 38-st (68,4%). Keskmiselt vastati 1. narratiivis õigesti 11-le küsimusele 21-st (52,4%) ning 2. narratiivis 11-le küsimusele 19-st (57,9%) (lisa 10 ja 11).

Kokkuvõte narratiivides kirjeldatud sotsiaalsete situatsioonide mõistmisest

Järgnevalt on kajastatud, kui palju esines küsimuste liikide seas õigeid, osaliselt õigeid ja valesid vastuseid (tabel 4). Õigete vastuste hulk oli ülekaalus tegelaste käitumise mõistmise küsimuste puhul (1. narratiivis: 66,7% ja 2. narratiivis: 69,2%). Osaliselt õigeid vastuseid oli kõige enam tegelaste iseloomu mõistmise küsimuste hulgas (1. narratiivis: 89% ja 2. narratiivis 50%). Valesid vastuseid esines kõige enam 1. narratiivis tegelaste emotsioonide mõistmise küsimuste seas (44,5%) ning 2. narratiivis tegelaste mõtete oletamise küsimuste hulgas (50%).

Tabel 4. 1. ja 2. narratiivis esinenud õiged, osaliselt õiged ja valed vastused

	Küsimuste liik ja arv	Vastuste arv	Vastuste arv ja % grupis (N=3)		
			Õiged vastused	Osaliselt õiged vastused	Valed vastused
1.narratiiv	K (14)	42	28 (66,7%)	6 (14,3%)	8 (19%)
2. narratiiv	K (13)	39	27 (69,2%)	7 (18%)	5 (12,8%)
1.narratiiv	E (3)	9	4 (44,5%)	1 (11%)	4 (44,5%)
2. narratiiv	-	-	-	-	-
1.narratiiv	I (3)	9	1 (11%)	8 (89%)	0 (0%)
2. narratiiv	I (2)	6	1 (16,7%)	3 (50%)	2 (33,3%)
1.narratiiv	M (1)	3	1 (33,3%)	1 (33,3%)	1 (33,3%)
2. narratiiv	M (4)	12	6 (50%)	0 (0%)	6 (50%)

Märkused. K – käitumise mõistmine; E – emotsioonide mõistmine; I – iseloomu mõistmine; M – mõtete oletamine

3. klassi lugemisraskustega õpilaste narratiivides kirjeldatud sotsiaalsete situatsioonide mõistmisoskus kordava, järeltava ja hindava taseme järgi

1. narratiivis „Kõik Winn-Dixie pärast” sotsiaalsete situatsioonide mõistmine kordava, järeltava ja hindava taseme järgi

Tulemused on esitatud joonisel 1. Õigesti vastatud 8 küsimuse hulgas olid teksti mõistmise järeltava taseme küsimused (1., 3., 4., 9., 16., 19., 20. küsimus) ja hindava taseme küsimus (21. küsimus). Kõik õpilased vastasid valesti kahele küsimusele 21-st (9,5%), mille seas oli teksti mõistmise kordava (7. küsimus) ja järeltava taseme küsimus (17. küsimus). 7. küsimuse (*Miks hakkas poisi arvates juhataja nutma?*) puhul oli vastus leitav tekstist, kuid õpilased toetusid vastamisel juhataja nutmise päris põhjusele ning mitte sellele, miks hakkas tegelane nutma poisi arvates (ÕP1: *sest ta lükati pikali*; ÕP2 ja ÕP3: *tal oli halb tuju.*) 17. küsimusele (*Miks oli koeral nüüd hea tuju?*) vastamisel tuli teha järelalus tekstis kirjeldatud emotsioonide põhjuste kohta, kuid ÕP1 toetus vastamisel enda taustteadmistele (*kuna keegi ei arvanud temast halba*) ning ÕP2 ja ÕP3 järelaldas emotsioonide põhjuse teksti alguses kirjeldatud koera käitumise põhjal (ÕP2: *sest ta sai poes ringi möllata* ning ÕP3: *sest ta sai mängida*).

Ülejäänud 11 küsimuse puhul õpilaste vastused varieerusid (tabel 5). Näiteks ühe

järeldava taseme küsimuse ehk 12. küsimuse (*Miks sa iseloomustasid tegelast selliste sõnadega?*) puhul oli vajalik teha järeldus tegelast iseloomustavate sõnade kohta. Õpilastelt oodati vastusena rohkem kui ühte põhjendust. Sellele küsimusele vastasid õpilased kahte moodi. ÕP1 ei teinud järeldust iseloomustavate sõnade kohta ning vastas valesti (*sest mina kujutan teda ette nii*). ÕP2 ja ÕP3 tõid vastusena välja ühe põhjenduse ja vastasid osaliselt õigesti (*sest ta tahtis koera varjupaika saata; sest ta tahtis koerale kutsuda koerapüüdjad*).

Kolmele järeldava taseme küsimusele ehk 6., 11. ja 14. küsimusele vastasid õpilased kahte moodi. 6. küsimuse (*Miks hakkas juhataja nutma?*) korral tuli teha järeldus käitumise põhjuste kohta. ÕP1 vastas õigesti (*sest koer hüppas ja ajas poe segamini*), ÕP2 ja ÕP3 tegid tegelase käitumise põhjal osalise järelduse ja vastasid osaliselt õigesti (*sest tal oli halb päev olnud; sest tal oli halb päev*). 11. küsimuse (*Milliste sõnadega sa iseloomustaksid juhatajat?*) puhul tuli teha järeldus tegelase iseloomu kohta ning vastusena oodati tegelast iseloomustavat mitut sõna. ÕP1 vastas õigesti (*kuri, ebaviisakas, õel, mitte teistega arvestav*), ÕP2 ja ÕP3 nimetasid ühe iseloomustava sõna ning vastasid osaliselt õigesti (*õel; vihane*).

14. küsimuse (*Miks sa iseloomustasid tegelast selliste sõnadega?*) korral oli vajalik teha järeldus tegelast iseloomustavate sõnade kohta. Õpilastelt oodati vastusena rohkem kui ühte põhjendust. ÕP1 ja ÕP3 nimetasid ühe põhjenduse ja vastasid osaliselt õigesti (*sest ta ajas juhataja pikali; sest ta ajas juhataja pikali maha*) ning ÕP2 tõi välja mitu põhjendust ja vastas õigesti (*sest ta lohutas juhatajat ja hüppas rõõmsalt igal pool ringi poes*). 1. narratiivi kõik vastuste tulemused õpilaste kaupa on kajastatud lisan 10.

Tabel 5. 1. narratiivis sotsiaalsete situatsioonide mõistmine kordava, järeldava ja hindava taseme järgi

Tulemused	Küsimus ja teksti mõistmise tase
2 õiget ja 1 vale vastus (kokku 4p)	5. küsimus (kordav tase); 18. küsimus (järeldav tase)
1 õige, 2 osaliselt õiget vastust (kokku 4p)	6., 11. ja 14. küsimus (järeldav tase)
3 osaliselt õiget vastust (kokku 3p)	13. ja 15. küsimus (järeldav tase)
1 õige, 1 osaliselt õige, 1 vale vastus (kokku 3p)	2. küsimus (järeldav tase); 10. küsimus (hindav tase)
1 õige, 2 valet vastust (kokku 2p)	8. küsimus (järeldav tase)
2 osaliselt õiget, 1 vale vastus (kokku 2p)	12. küsimus (järeldav tase)

2. narratiivis „Kõige paremad sõbrad - raamatukogu otsib koera” sotsiaalsete situatsioonide mõistmine kordava, järeldava ja hindava taseme järgi

Tulemused on kajastatud joonisel 1. Õigesti vastatud 7 küsimuse hulgas olid teksti mõistmise kordava (3., 9. ja 11. küsimus), järeldava (7., 18. ja 19. küsimus) ja hindava taseme küsimused (6. küsimus). Kõige keerulisemad olid õpilaste jaoks kaks küsimust 19-st (10,5%), mille seas olid teksti mõistmise hindava taseme küsimused (4. ja 5. küsimus). Mõlema küsimuse puhul oli vajalik hinnata tekstis olevat teavet. 4. küsimuse (*Mis sa arvad, miks on lugemiskoerale lugemine kasulik?*) puhul toetusid kaks õpilast vastamisel ainult enda taustteadmistele ning vastasid valesti (ÕP1: *et saada paremaks õpetajaks*; ÕP3: *et saada heaks*) ja üks õpilane hindas tekstis olevat teavet osaliselt ning vastas osaliselt õigesti (ÕP2: *sest see aitab lapsi*). 5. küsimusele (*Mis sa arvad, mida lapsed Susanna kohta võisid mõelda?*) vastasid kõik kolm õpilast valesti ning toetusid vastamisel ainult enda taustteadmistele (ÕP1: *et ta on imelik*, ÕP2: *et ta räägib head* ja ÕP3: *et ta räägib tõtt*).

Ülejäänud 10 küsimust jagunesid erinevatesse tulemuste rühmadesse (tabel 6). Näiteks kahele järeldava taseme küsimusele (15. ja 16. küsimusele) vastasid õpilased kahte moodi. 15. küsimuse (*Milliste sõnadega sa iseloomustaksid lapsi?*) puhul tuli teha järeldus tegelase iseloomu kohta ning vastusena oodati tegelast iseloomustavat mitut sõna. ÕP1 vastas valesti

(*häbelikud*), ÕP2 ja ÕP3 nimetasid ühe iseloomustava sõna ning vastasid osaliselt õigesti (*abivalmid*). 16. küsimusele (*Miks sa iseloomustasid tegelast selliste sõnadega?*) korral oli vajalik teha järeldus tegelast iseloomustavate sõnade kohta. Õpilastelt oodati vastusena rohkem kui ühte põhjendust. ÕP1 ja ÕP3 nimetasid ühe põhjenduse ja vastasid osaliselt õigesti (*sest nad tahtsid aidata; sest nad aitasid leida lugemiskoera*) ning ÕP2 tõi välja mitu põhjendust ja vastas õigesti (*sest nad aitasid raamatukoguhoidjat, lugesid plakati läbi ja viisid koera sinna*).

Ühele hindava taseme küsimusele ehk 10. küsimusele (*Mis sa arvad, mida raamatukoguhoidja lastest võis arvata?*) vastasid õpilased kahte moodi. Selle küsimuse puhul oli vajalik hinnata tekstis olevat infot ja toetuda enda taustteadmistele. Kaks õpilast hindasid tekstis sisalduvat infot valesti ning nende vastus oli vale (ÕP1: *et nad loevad nii hästi*; ÕP3: *et nad on targad*). Üks õpilane hindas tekstis olevat teavet õigesti ning toetus taustteadmistele, st vastas õigesti (ÕP2: *et nad on abivalmid lapsed*). 2. narratiivi kõik vastuste tulemused õpilaste kaupa on kajastatud lisas 11.

Tabel 6. 2. narratiivis sotsiaalsete situatsioonide mõistmine kordava, järeldava ja hindava taseme järgi

Tulemused	Küsimus ja teksti mõistmise tase
2 õiget ja 1 osaliselt õige vastus (kokku 5p)	14. küsimus (järeldav)
2 õiget, 1 vale vastus (kokku 4p)	1., 2. ja 17. küsimus (järeldav tase); 12. küsimus (kordav tase)
1 õige, 2 osaliselt õiget vastust (kokku 4p)	16. küsimus (järeldav tase)
3 osaliselt õiget vastust (kokku 3p)	8. küsimus (kordav tase)
1 õige, 1 osaliselt õige, 1 vale vastus (kokku 3p)	13. küsimus (järeldav tase)
1 õige, 2 valet vastust (kokku 2p)	10. küsimus (hindav tase)
2 osaliselt õiget, 1 vale (kokku 2p)	15. küsimus (järeldav tase)

Kokkuvõte narratiivides kirjeldatud sotsiaalsete situatsioonide mõistmisest kordava, järeldava ja hindava taseme järgi

Järgnevalt on leitud, kui palju esines teksti mõistmise kordava, järeldava ja hindava taseme seas õigeid, osaliselt õigeid ja valesid vastuseid (tabel 7). 1. narratiivis oli õigete vastuste hulk ülekaalus teksti mõistmise hindava (66,6%) ja järeldava taseme küsimuste puhul (55,5%) ning 2. narratiivi puhul teksti mõistmise kordava (73,3%) ja järeldava taseme küsimuse korral (63,3%). Osaliselt õigeid vastuseid oli 1. narratiivis kõige enam järeldava taseme küsimuste seas (29,4%) ning 2. narratiivis kordava (20%) ja järeldava taseme küsimuse hulgas (20%). Valesid vastuseid esines kõige enam 1. narratiivi puhul kordava tasemete küsimuste seas (66,7%) ning 2. narratiivis hindava taseme küsimuste hulgas (58,4%).

Tabel 7. 1. ja 2. narratiivis esinenud õiged, osaliselt õiged ja valed vastused kordava, järeldava ja hindava taseme järgi

	Mõistmise tase ja küsimuste arv	Vastuste arv ja % grupis (N=3)			
		Vastuste arv	Õiged vastused	Osaliselt õiged vastused	Valed vastused
1.narratiiv	K (2)	6	2 (33,3%)	0 (0%)	4 (66,7%)
2. narratiiv	K (5)	15	11 (73,3%)	3 (20%)	1 (6,7%)
1.narratiiv	J (17)	51	28 (55,5%)	15 (29,4%)	8 (15,3%)
2. narratiiv	J (10)	30	19 (63,3%)	6 (20%)	5 (16,7%)
1.narratiiv	H (2)	6	4 (66,6%)	1 (16,7%)	1 (16,7%)
2. narratiiv	H (4)	12	4 (33,3%)	1 (8,3%)	7 (58,4%)

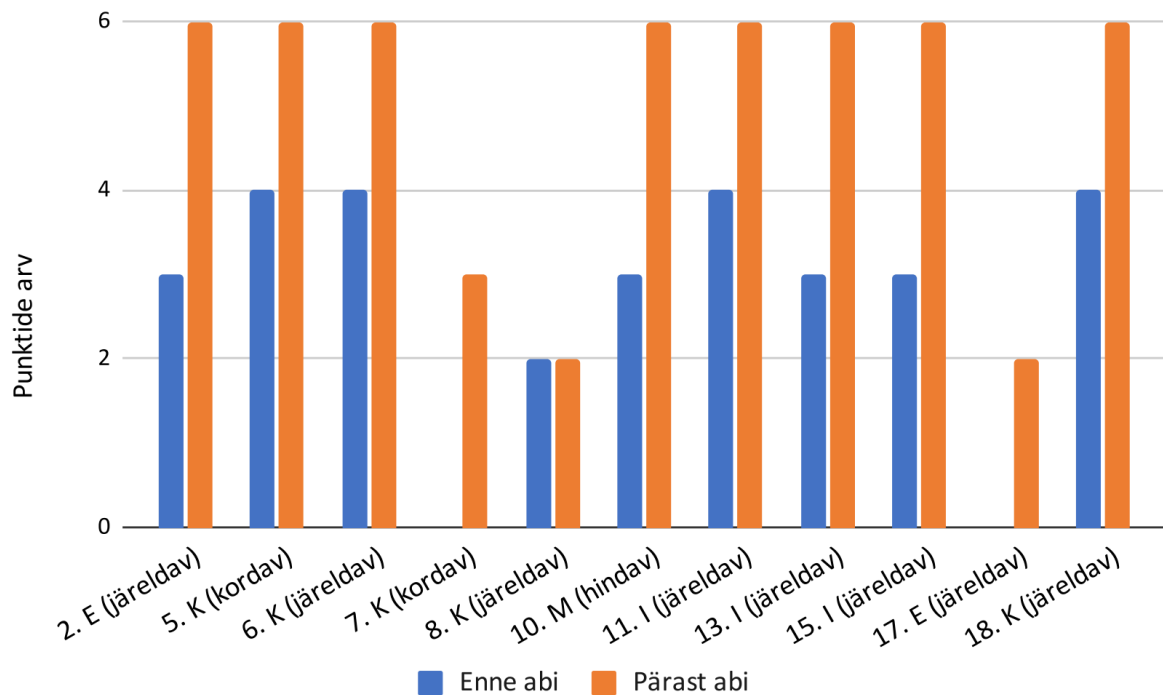
Märkused. K – kordav tase; J – järeldav tase; H – hindav tase

Narratiivides kirjeldatud sotsiaalsete situatsioonide mõistmist toetavad võimalused

1. narratiivis „Kõik Winn-Dixie pärast” kirjeldatud sotsiaalsete situatsioonide mõistmist toetavad võimalused

Abistamise tulemused iga õpilase puhul on näha lisas 12. Kogu rühma tulemused on esitatud joonisel 3. Iga küsimuse tulemuste analüüsimiseks liideti kõikide õpilaste punktid kokku. Tulemuste järgi (joonis 1) oleksid õpilased vajanud abi 13 küsimuse puhul, st nende küsimuste korral, kui õpilased saavutasid rühmas kogusummaks 0-4 punkti. Nende hulgast

kahe küsimuse (12. ja 14. küsimus) puhul ei toimunud abistamist, sest õpilastelt oodati iseseisvat põhjendamist, st küsimustele eelnes abi sõnakaartide näol ning seejärel sooviti, et õpilane põhjendaks enda valikut (*Miks sa iseloomustasid tegelast selliste sõnadega?*).



Joonis 3. 1. narratiivi küsimuste mõistmine enne ja pärast abi

Märkused. K – käitumise mõistmine; E – emotsioonide mõistmine; I – iseloomustamine; M – mõtete oletamine; enne abi = esialgne punktisumma, mille saavutasid 3 õpilast kokku (joonis 1); pärast abi = 3 õpilase punktisumma kokku pärast abi

Abi osutati 11 küsimusele vastamisel (52,4%) küsimustest. Abi tulemusel jõudsid õpilased 8 küsimuse puhul 11-st õige vastuseni (2., 5., 6., 10., 11., 13., 15. ja 18. küsimus). Järgnevalt on toodud näited küsimustest, mille puhul aitas abi suuremal määral, st kogu rühma punktide arv muutus abi toel 3-st 6-ni.

2. küsimuse ehk tegelaste emotsioonide mõistmise küsimuse (*Missugune oli juhataja tuju?*) puhul kasutati abina seoste loomist ehk info sünteesimist, st esitati küsimusi, mis soodustasid varasemate teadmiste seostamist tekstis oleva infoga (*Mis tuju sinul oleks, kui sa karjud ja oled näost punane?*) ning lisaks oli vajalik esitada ka täpsustav küsimus (*Aga missugune tuju oli alguses?*). Abi vajas kaks õpilast ning mõlemad õpilased jõudsid abi toel

õige vastuseni (ÕP1 ja ÕP3 vastasid *vihane, ärritunud*). 10. küsimuse ehk tegelaste mõtete oletamise küsimuse (*Mis sa arvad, mida poiss poe juhatajast arvas?*) puhul kasutati abina kokkuvõtet ning suunati tegema järeldust (*Juhataja tahtis kutsuda koerapüüdjad. Juhataja tahtis koera saata varjupaika. See mõte ei meeldinud poisile. Mida poiss võis juhatajast arvata?*). Abi vajab kaks õpilast ning mõlemad õpilased jõudsid abi toel õige vastuseni (ÕP2 vastas *ta ei ole eriti hea inimene* ja ÕP3 vastas *et talle ei meeldi koerad ja ta käitub halvasti*).

13. ja 15. küsimuse ehk tegelaste iseloomu mõistmise küsimuste (*Milliste sõnadega sa iseloomustaksid koera?; Milliste sõnadega sa iseloomustaksid poissi?*) juures kasutati abina täpsustavaid küsimusi (*Mõttele koera käitumise peale. Missugune koer oli?; Mõttele poisi käitumise peale. Missugune poiss oli?*) ning lisaks oli vajalik kasutada ka sõnakaarte (nt kaardil kirjas: *a) vihane; b) lõbus; c) murelik; d) pahatahtlik; e) rõõmsameelne*). Kõik kolm õpilast vastasid abi toel mõlemale küsimusele õigesti.

Vähesel määral aitas abi õpilasi 7. ja 17. küsimuse puhul. 7. küsimuse ehk tegelaste käitumise mõistmise küsimuse (*Miks hakkas poisi arvates juhataja nutma?*) juures kasutati abina kokkuvõtet ning suunati tegema järeldust (*Poiss arvas teistmoodi. Poisi arvates ei hakanud juhataja nutma sellepärast, et koer ajas asju ümber, vaid millegi muu pärast. Mida see poiss arvas, miks hakkas juhataja nutma?*), lisaks oli vajalik esitada täpsustav küsimus (*Mida ta arvas, missugune päev oli juhatajal olnud?*) ning veel oli vajalik kasutada tagasimineku strateegiat (Osutan vastavale teksti osale ja suunan õpilast lugema häälega ette seda teksti osa. Seejärel esitan uuesti algse küsimuse). Abi vajasid kõik kolm õpilast. Abistamine andis erinevaid tulemusi. ÕP1 vastas valesti (*sest tal oli halb tuju*), ÕP2 vastas õigesti (*sest tal oli kehv päev olnud*) ning ÕP3 vastas osaliselt õigesti (*sest tal ei olnud hea päev*).

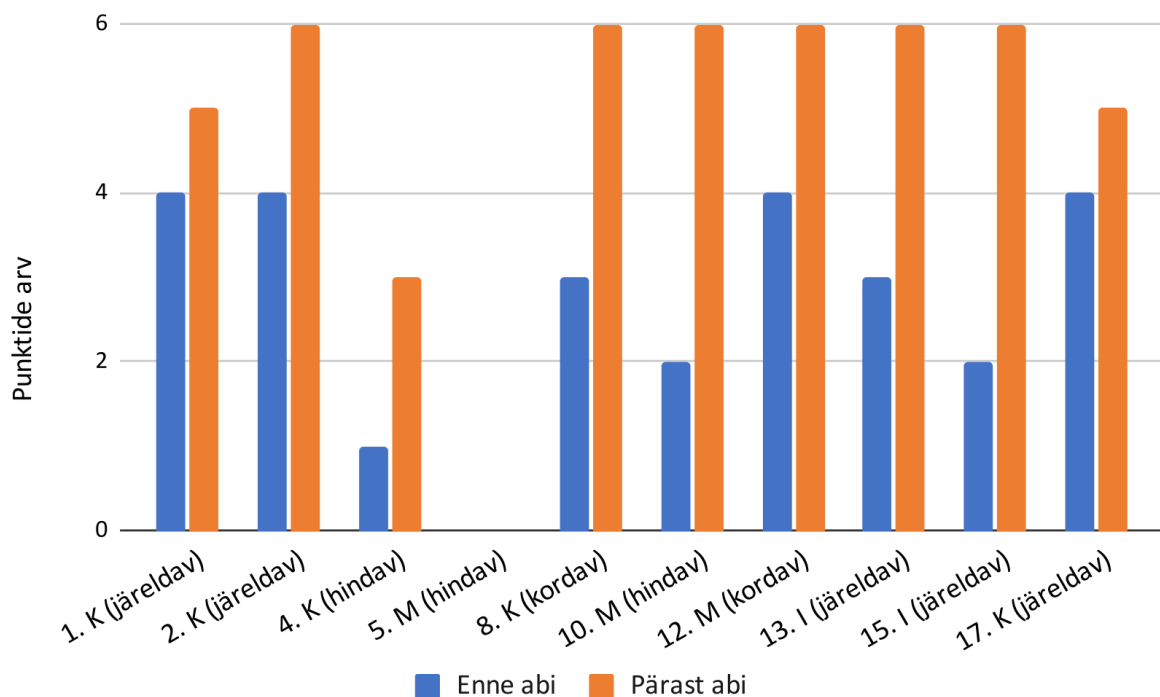
17. küsimuse ehk tegelaste emotsioonide mõistmise küsimuse (*Miks oli koeral nüüd hea tuju?*) puhul kasutati abina seoste loomist ehk info sünteesimist, st esitati küsimusi, mis soodustasid varasemate teadmiste seostamist tekstis oleva infoga (*Kuidas sa ennast tunnend, kui keegi on sind aidanud?*) ja lisaks ka täpsustavat küsimust (*Aga miks tal oli just nüüd hea tuju?*). Abi vajasid kõik kolm õpilast. Abistamise tulemusel jõudis üks õpilane õige vastuseni. ÕP1 vastas valesti (*tundis end hästi, sest ta polnud üksik*), ÕP2 vastas õigesti (*sest poiss aitas teda*) ning ÕP3 valesti (*sest ta kutsus teda nimepidi*).

8. küsimuse ehk tegelaste käitumise mõistmise küsimuse (*Miks koer kummardus mehe*

kohale ja lakkus ta nägu?) puhul kasutati abina kokkuvõtet ning suunati tegema järeldest (*Koer oli ajanud poes palju asju segamini. Nüüd veel lükkas juhataja ka pikali. Koer tundis end halvasti ja hakkas lakkuma juhataja nägu. Miks koer nii tegi?*). Abi vajas kaks õpilast ning mõlemad õpilased ei jõudnud abi toel õige vastuseni (ÕP1 vastas *sest tal oli paha olla* ja ÕP3 vastas *sest tal oli kurb*), st mõlema õpilase tulemus jäi samaks ka pärast abi osutamist.

2. narratiivis „Kõige paremad sõbrad - raamatukogu otsib koera” kirjeldatud sotsiaalsete situatsioonide mõistmist toetavad võimalused

Abistamise tulemused iga õpilase puhul on näha lisas 13. Kogu rühma tulemused on esitatud joonisel 4. Tulemuste järgi (joonis 2) oleksid õpilased vajanud abi 12 küsimuse puhul, st nende küsimuste korral, kui õpilased saavutasid rühmas kogusummaks 0-5 punkti. Nende hulgast kahe küsimuse (14. ja 16. küsimus) puhul ei toimunud abistamist, sest õpilastelt oodati iseseisvat põhjendamist, st küsimustele eelnes abi sõnakaartide näol ning seejärel sooviti, et õpilane põhjendaks enda valikut (*Miks sa iseloomustasid tegelast selliste sõnadega?*).



Joonis 4. 2. narratiivi küsimuste mõistmine enne ja pärast abi

Märkused. K – käitumise mõistmine; I – iseloomustamine; M – mõtete oletamine; Enne abi = esialgne punktisumma, mille saavutasid 3 õpilast kokku (joonis 1); pärast abi = 3 õpilase punktisumma kokku pärast abi

Abi osutati 10 küsimusele vastamisel (52,6%) küsimustest. Abi tulemusel jõudsid õpilased 6 küsimuse puhul 10-st õige vastuseni (2., 8., 10., 12., 13. ja 15. küsimus). Järgnevalt on toodud näited küsimustest, mille puhul aitas abi suuremal määral, st kogu rühma punktide arv muutus abi toel 2-st 6-ni.

8. küsimuse ehk tegelaste käitumise mõistmise küsimuse (*Kuidas raamatukoguhoidja laste ettepanekule reageeris?*) puhul kasutati abina täpsustavat küsimust (*Mida raamatukoguhoidja lastele ütles?*) ning vajalik oli kasutada ka tagasimineku strateegiat (Osutan vastavale teksti osale ja suunan õpilast lugema häälega ette seda teksti osa. Seejärel esitan uuesti algse küsimuse). Abi vajasis kõik kolm õpilast ning kõik õpilased jõudsid abi toel õige vastuseni (õpilased vastasid *peab helistama Susanna emale*).

10. küsimuse ehk tegelaste mõtete oletamise küsimuse (*Mis sa arvad, mida raamatukoguhoidja lastest võis arvata?*) juures kasutati abina kokkuvõtet ning suunati tegema järeldust (*Susanna koer Jeppe sobis hästi lugemiskoeraks. Seejärel läksid lapsed koheselt raamatukoguhoidja juurde, et enda plaanist rääkida. Mida võis raamatukoguhoidja laste kohta arvata?*). Abi vajis kaks õpilast ning mõlemad õpilased vastasid õigesti abi toel (ÕP1 vastas *et lapsed on abivalmid ja tahavad aidata* ja ÕP3 vastas *et lapsed on julged ja tublid, et tahavad aidata*).

13. ja 15. küsimuse ehk tegelaste iseloomu mõistmise küsimuste (*Milliste sõnadega sa iseloomustaksid koera?*; *Milliste sõnadega sa iseloomustaksid lapsi?*) juures kasutati abina täpsustavaid küsimusi (*Mõtles koera käitumise peale. Missugune koer oli?*; *Mõtles laste käitumise peale. Missugused lapsed olid?*) ning lisaks oli vajalik kasutada ka sõnakaarte (nt kaardil kirjas: *a) rahulik; b) häbelik; c) kuri; d) lahke*). Kõik õpilased vastasid abi toel mõlemale küsimusele õigesti.

Vähesel määral aitas abi õpilasi 1., 4. ja 17. küsimuse puhul. 1. küsimuse ehk tegelaste käitumise mõistmise küsimuse (*Miks pani raamatukoguhoidja kuulutuse üles?*) puhul kasutati abina täpsustavaid küsimusi (*Keda ta otsis? Mille jaoks oli raamatukoguhoidjal vaja kuulust üles panna?*). Abi vajis üks õpilane ning ta jõudis abi toel osaliselt õige vastuseni (ÕP1 vastas *et aidata lapsi lugema*). 4. küsimuse (*Mis sa arvad, miks on lugemiskoerale lugemine*

kasulik?) juures kasutati abina kokkuvõtet ning suunati tegema järeldust (*Koerale lugemine oli kasulik. Koerale lugemine aitab laste lugemisele kaasa. Miks oli koerale lugemine hea?*). Abi vajasisid kõik kolm õpilast. Kõik õpilased vastasid osaliselt õigesti. ÕP1 vastas *mõjus lugemisele hästi*, ÕP2 vastas *aitas lugemisele kaasa* ja ÕP3 vastas *mõjus hästi*, sh ÕP2 tulemus jäi samaks ka pärast abi. 17. küsimuse (*Kuidas lapsed aitavad raamatukoguhoidjat?*) puhul kasutati abina täpsustavat küsimust (*Mida lapsed tegid?*). Abi vajab ÕP1 ning ta vastas abi toel osaliselt õigesti (*läksid sinna kohale ja pakkusid mõtteid*).

5. küsimuse ehk tegelaste mõtete oletamise küsimuse (*Mis sa arvad, mida lapsed Susanna kohta võisid mõelda?*) puhul kasutati abina kokkuvõtet ning suunati tegema järeldust (*Susanna selgitas teistele, kes on lugemiskoer. Samuti oli tal endal olemas kogemus sellise koeraga. Mida võisid lapsed Susannast siis arvata?*). Abi vajasisid kõik kolm õpilast. Õpilased ei jõudnud abi toel õige vastuseni (ÕP1 vastas *et tema võiks hakata lugemiskoeraks*, ÕP2: *et ta on selle kohta varem lugenud* ja ÕP3: *et tal on endal lugemiskoer olnud*).

Kokkuvõte narratiivides kirjeldatud sotsiaalsete situatsioonide mõistmise toetavatest võimalustest

Mõlema narratiivi puhul esines kõige enam õigeid vastuseid abi toel tegelaste iseloomu mõistmise ja mõtete oletamise küsimuse seas. 1. narratiivis jõudsid õpilased abi toel 18 vastuse puhul 24-st õige vastuseni (75% vastustest). 2. narratiivis saavutasid õpilased abi toel õige vastuse 12 korral 20-st (60% vastustest). Tulemused on kajastatud tabelis 8.

Tabel 8. 1. ja 2. narratiivi õiged vastused abi toel, (N=3)

	Küsimuste liik ja arv	Vastuste arv	Õigete vastuste arv	Õigete vastuste %
1.narratiiv	K (5)	9	5	55,6%
2. narratiiv	K (5)	9	4	44,5%
1.narratiiv	E (2)	5	3	60%
2. narratiiv	-	-	-	-
1. narratiiv	I (3)	8	8	100%
2.narratiiv	I (2)	5	5	100%
1. narratiiv	M (1)	2	2	100%
2. narratiiv	M (3)	6	3	50%

Märkused. K – käitumise mõistmine; E – emotsioonide mõistmine; I – iseloomu mõistmine;

M – mõtete oletamine

Arutelu

Magistritöö eesmärk oli välja selgitada 3. klassi lugemiskustega õpilaste narratiivides kirjeldatud sotsiaalsete situatsioonide mõistmisoskus, sh teksti mõistmise tasemete järgi ning kirjeldada nende situatsioonide mõistmist toetavate võimaluste tõhusust.

Esimese uurimisküsimusega taheti teada saada, kuidas mõistavad 3. klassi lugemiskustega õpilased narratiivides kirjeldatud sotsiaalseid situatsioone (tegelaste käitumist, emotsioone, iseloomu ja mõtteid). Tulemustest selgus, et 1. ja 2. narratiivis vastasid õpilased kõige enam õigesti tegelaste käitumise mõistmise küsimustele. Osaliselt õigeid vastuseid esines kõige enam tegelaste iseloomu mõistmise küsimuste seas.

Käesolevad tulemused sarnanevad varasemate uuringutega, kus selgus, et õpilased mõistavad tekstis kirjeldatud tegelaste käitumist (Lobron & Selman, 2007) ning lisaks toovad Bower ja Morrow (1990) välja, et lugejad on sageli tuttavad narratiivides kajastatud erinevate tegelaste käitumisega. Intervjuu kavades esitati kõige rohkem küsimusi tegelaste käitumise kohta. Võib oletada, et lugemistekstides on kirjeldatud suuremal määral tegelaste käitumist ning õpilastele esitatakse kõige enam sellist liiki küsimusi, st õpilased on sagedamalt kokku puutunud käitumise mõistmise küsimustega. Lisaks näitas ka Schultzi ja Baczeki (2020) uuring, et õpilased saavad edukalt hakkama narratiivis kajastatud tegelaste iseloomustamisega ning saavutasid üldiselt häid tulemusi iseloomu mõistmise küsimustes (Schultz & Baczek, 2020).

Erinevalt Schultzi ja Baczeki (2020) töös ilmnenust ei mõistnud õpilased hästi tegelaste emotsioonide küsimusi, vaid vastupidiselt selgus, et õpilastel esinesid 1. narratiivis raskused tegelaste emotsioonide mõistmise küsimustele vastamisel. Cottoni (1992) sõnul suudavad õpilased vanuse kasvades mõista paremini teiste emotsioone ning tunda teiste suhtes rohkem empaatiat. Võib oletada, et uuringus osalenud 3. klassi lugemiskustega õpilastes tõuseb vanuse kasvades emotsioonide mõistmise oskus. Sarnaselt ilmnes Dray ja Selmani (2010) ning Kidd'i ja Castano (2013) uuringule, et õpilaste jaoks oli keeruline tegelaste mõtete oletamise ja teiste vaatenurkade mõistmine, st tulemustest selgus, et 2. narratiivis esinesid õpilastel raskused tegelaste mõtete oletamise küsimustele vastamisel.

Võib oletada, et tegelaste käitumise mõistmise küsimustele oli lihtsam vastata kui tegelaste emotsioonide mõistmise või mõtete oletamise küsimustele, kuna käitumine on lihtsamini jälgitav ning käitumise põhjuseid ja tagajärgi oli õpilastel kergem tõlgendada ning järeldada. Samuti võisid õpilastel olla raskused emotsioonide mõistmise küsimustele

vastamisel piiratud sõnavara tõttu, sh õpilastel võib olla ebapiisav emotsioonisõnavara, sest õpilased nimetasid üksikuid tegelaste emotsioone kirjeldavaid sõnu, lisaks vastasid valesti. Rimehaug ja Kårstad (2022) sõnul võimaldab emotsioonisõnavara ära tunda ja kasutada emotsionaalseid situatioone kirjeldavaid sõnu ja fraase. Ka Cain ja Oakhill (2014) leiavad, et sõnavara mõjutab loetu mõistmist ning laiem sõnavara toetab järelduste tegemist.

Mitmed autorid (Henno *et al.*, 2007; Soodla & Kikas, 2010; Tire *et al.*, 2010) toovad välja, et kõikides kooliastmetes leidub õpilasi, kellel on raskused loetu mõistmisega. Ka tulemustest võib järeldada, et üldiselt esinesid õpilastel raskused narratiivides kajastatud sotsiaalsete situatsioonide mõistmisel, sest õpilased vastasid narratiivides keskmiselt õigesti umbes pooltele küsimustele.

2. uurimisküsimusega sooviti teada saada, kuidas mõistavad 3. klassi lugemiraskustega õpilased narratiivides kajastatud sotsiaalseid situatioone teksti mõistmise kordava, järeldava ja hindava taseme järgi. Tulemustest selgus, et 1. narratiivis vastasid õpilased kõige enam õigesti teksti mõistmise hindava ja järeldava taseme küsimustele. Osaliselt õigeid vastuseid esines kõige rohkem järeldava taseme küsimuste seas. Õpilastel esinesid raskused teksti mõistmise kordava taseme küsimustele vastamisel. Lisaks ilmnis tulemustest, et 2. narratiivis vastasid õpilased kõige enam õigesti teksti mõistmise kordava ja järeldava taseme küsimustele. Ka osaliselt õigeid vastuseid esines kõige rohkem kordava ja järeldava taseme küsimuste seas. Õpilastel olid raskused teksti mõistmise hindava taseme küsimustele vastamisel.

1. narratiivi tulemused sarnanevad Basaraba jt (2013) ja Sulfa (2023) uuringutega, mille kohaselt teksti mõistmise hindava ja järeldava taseme küsimused võivad õpilaste jaoks olla lihtsamini mõistetavad kui kordava taseme küsimused. Ka Saadania jt (2017) uuringust ilmnis, et õpilastel võib olla narratiivides lihtsam mõista teksti mõistmise järeldava taseme küsimusi, mis on tingitud õpilaste tuttavatest taustteadmistest ja kogemustest. Kordava mõistmise tasemel on vajalik leida tekstist oluline info ning mõista sõnade ja lausete tähendust (Alptekin, 2006; Jude & Ajayi, 2012; Kintsch & Rawson, 2005; Nation, 2005; Perfetti *et al.*, 2005). Kuna õpilastel oli keeruline vastata 1. narratiivis kordava taseme küsimustele, siis võib oletada, et õpilastel esinesid raskused tekstist info leidmise ning sõnade ja lausete tähenduste mõistmisel.

Teksti mõistmise järeldaval ja hindaval tasemel sõltutakse vähem tekstist ning tuleb

toetuda enda taustteadmiste, mõtete ja kogemuste ning teha järeldusi tekstis mitteoleva info kohta (Alptekin, 2006; Applegate *et al.*, 2002; Kintsch & Rawson, 2005; McCormick, 1992; Oakhill & Cain, 2007; Rupley & Blair, 1983), siis võib oletada, et 1. narratiivis võisid õpilased hindava ja järeldava taseme küsimustele vastamisel toetuda rohkem enda kogemustele, taustteadmiste ja mõtetele, mis olid abiks küsimuste analüüsimisel ja järelduste tegemisel.

2. narratiivi tulemused ühtivad varasemate uuringutega, kus leiti, et teksti mõistmise kordava taseme küsimused on õpilaste jaoks lihtsamini mõistetavad kui teksti mõistmise järeldavat taset nõudvad küsimused, sh teksti mõistmise järeldava taseme küsimused on omakorda lihtsamad kui teksti mõistmise hindava taseme küsimused (Alonzo *et al.*, 2009; McCormick, 1992).

Lisaks on selgunud, et narratiivides on teksti mõistmise kordava ja järeldava taseme küsimused mõistmise raskusaste poolest sarnased (Saadatinia *et al.*, 2017). Kuna õpilastel oli 2. narratiivis lihtsam vastata kordava ja järeldava taseme küsimustele, siis võib oletada, et õpilased toetusid vastamisel tekstis olevale infole ning suutsid teha järeldusi tekstis mitteoleva info kohta. Lisaks võisid õpilastel olla 2. narratiivi hindava taseme küsimustele vastamisel piiratud seosed tekstis oleva info ja enda kogemuste/teadmiste vahel.

3. uurimisküsimusega taheti välja selgitada, kuidas aitavad toetavad võimalused 3. klassi lugemisraskustega õpilastel mõista narratiivides kirjeldatud sotsiaalseid situatsioone (tegelaste käitumist, emotsioone, iseloomu ja mõtteid). Sarnaselt nagu mitmes uuringus on selgunud (Andreassen & Bråten, 2011; Kolic-Vehovec *et al.*, 2014; Soodla *et al.*, 2017), ilmnes ka käesoleva töö tulemustest, et loetu mõistmist toetavad strateegiad ehk toetavad võimalused aitasid parandada tekstist arusaamist ehk narratiivides kirjeldatud sotsiaalsete situatsioonide mõistmist. 1. narratiivis toetas abi õpilasi 10 küsimuse puhul 11-st ning 2. narratiivis 9 küsimuse puhul 10-st. Mõne küsimuse puhul ei aidanud abi (1. narratiivi 8. küsimuse ning 2. narratiivi 5. küsimuse korral). Võib oletada, et kõik toetavad võimalused ei aita kõigi õpilaste mõistmisoskusele kaasa, st ei mõju kõigile õpilastele sarnaselt. Iga õpilane võib vajada erinevat tuge (Soodla, 2020).

Võib järeldada, et narratiivides kasutatud toetavad võimalused olid üldiselt tõhusad, sest 1. narratiivis jõudsid õpilased abi toel 18 vastuse puhul 24-st õige vastuseni ning 2. narratiivis saavutasid õpilased abi toel õige vastuse 12 korral 20-st. Tulemused sarnanevad varasema Lobroni ja Selmani (2007) uuringuga, mille kohaselt oli strateegiate kasutamine

efektiivne narratiivis kirjeldatud sotsiaalsete situatsioonide mõistmiseks ning õpilased mõistsid tekstis kajastatud sotsiaalseid situatsioone tänu toetavatele võimalustele paremini.

Käesolev töö võiks olla eeskujuks algklasside või eesti keele õpetajatele. Õpetajatel on võimalik sellest tööst saada teavet, kuidas käsitleda sotsiaalseid situatsioone sisaldavaid narratiive teadlikumalt ning kuidas toetada lugemiskustega õpilaste mõistmisoskust selliste tekstide puhul. Uuring andis kinnitust, et töös kasutatud sotsiaalsete situatsioonide mõistmist toetavad võimalused olid tõhusad narratiivides kirjeldatud sotsiaalsete situatsioonide mõistmiseks.

Käesoleval uuringul esinesid ka piirangud. Üks piirangutest oli üsna väike valim, mistõttu ei ole võimalik teha üldistusi kõigi lugemiskustega õpilaste narratiivides kirjeldatud sotsiaalsete situatsioonide mõistmisoskuse kohta. Teine piirang on seotud uuringus kasutatud narratiivide väikese hulgaga. Järgnevates uuringutes peaks olema suurem valim ning narratiivide hulk. Lisaks peaksid narratiivides kasutatavad küsimused liigituma võrdsemalt. Edaspidi võiks uuringusse kaasata ka kontrollgrupi ja/või erinevatest kooliastmetest õpilasi, et võrrelda näiteks lugemiskustega ja lugemiskusteta õpilaste või erinevas vanuses lugemiskustega õpilaste mõistmisoskust narratiivides kajastatud sotsiaalsete situatsioonide kohta. Samuti oleks võimalik uurida, kas ja milliseid toetavaid võimalusi kasutavad õpetajad ise taoliste tekstide mõistmise toetamiseks.

Tänuõnad

Soovin tänada magistritöö juhendajat Kaja Pastarust suure toetuse, nõuannete ja konstruktiivse kriitika eest. Tänan ka Liina Leppa, kes toetas andmeanalüüsi teostamist soovitude ning tagasisidega. Samuti tänan piloot- ja põhiuuringus osalenud õpilasi, nende vanemaid, kooli direktorit ning eripedagoogi.

Autorsuse kinnitus

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

Madlen Müür

/allkirjastatud digitaalselt/

17.05.2023

Kasutatud kirjandus

- Alderson, J. C., Percsich, R., & Szabo, G. (2000). Sequencing as an item type. *Language Testing*, 17(4), 423-447. <https://doi.org/10.1177/026553220001700403>
- Alonzo, J., Basaraba, D., Tindal, G., & Carriveau, R. S. (2009). They read, but how well do they understand? An empirical look at the nuances of measuring reading comprehension. *Assessment for Effective Intervention*, 35(1), 34-44.
- Alptekin, C. (2006). Cultural Familiarity in Inferential and Literal Comprehension in L2 Reading. *System*, 34(4), 494-508.
- Alptekin, C., & Erçetin, G. (2011). Effects of working memory capacity and content familiarity on literal and inferential comprehension in L2 reading. *TESOL Quarterly*, 45(2), 235-266.
- Andreassen, R., & Bråten, I. (2011). Implementation and effects of explicit reading comprehension instruction in fifth-grade classrooms. *Learning and Instruction*, 21(4), 520-537.
- Angosto, A., Sánchez, P., Álvarez, M., Cuevas, I., & León, J. A. (2013). Evidence for top down processing in reading comprehension of children. *Psicologia Educativa*, 19(2), 83- 88.
- Anmarkrud, Ø., & Bråten, I. (2012). Naturally-Occurring Comprehension Strategies Instruction in 9th-Grade Language Arts Classrooms. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(6), 591-623. <https://doi.org.ezproxy.utlib.ut.ee/10.1080/00313831.2011.621134>
- Applegate, M. D., Quinn, K. B., & Applegate, A. J. (2002). Levels of thinking required by comprehension questions in informal inventories. *The Reading Teacher*, 56(2), 174-180.
- Basaraba, D., Yovanoff, P., Alonzo, J., & Tindal, G. (2013). Examining the structure of reading comprehension: Do literal, inferential, and evaluative comprehension truly exist? *Reading and Writing*, 26(3), 349-379. <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9372-9>
- Bates, C.C., D'agostino, J.V., Gambrell, L.B., & Xu, M. (2016). Reading Recovery: Exploring the Effects on First-Graders' Reading Motivation and Achievement. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 21(1), 47 - 59.
- Best, R. M., Rowe, M., Ozuru, Y., & McNamara, D. S. (2005). Deep-level comprehension of science texts: The role of the reader and the text. *Top Lang Disorder*, 25(1), 65-83.
- Binks-Cantrell E., Hudson A., Han B., Moore K. A., Koh P. W., Joshi R. M. (2020). Teacher education: The foundation of the Big Five of reading instruction. *The Reading League*, 1(3), 41-44.
- Bower, G. H., & Morrow, D. G. (1990). Mental models in narrative comprehension. *Science (New York, N.Y.)*, 247(4938), 44-48. <https://doi.org/10.1126/science.2403694>
- Bråten, I., & Anmarkrud, Ø. (2013). Does naturally occurring comprehension strategies instruction make a difference when students read expository text? *Journal of Research in Reading*, 36(1), 42-57

- Caccamise, D & Snyder, L, (2009) Comprehension Instruction in the 21st Century. *Perspectives on Language and Literacy (Special issue)*, 35(2), 23-26.
- Cain, K., & Oakhill, J. (2011). Matthew effects in young readers: reading comprehension and reading experience aid vocabulary development. *Journal of learning disabilities*, 44(5), 431–443. <https://doi.org/10.1177/0022219411410042>
- Cain, K., & Oakhill, J. (2014). Reading comprehension and vocabulary: Is vocabulary more important for some aspects of comprehension? *L'Année psychologique*, 114(4), 647–662. <https://doi.org/10.4074/S0003503314004035>
- Cain, K., Oakhill, J., & Bryant, P. (2004). Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 31–42.
- Cakici, D. (2016). EFL Teachers' Beliefs about the Use of Reading Strategies. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 12(2), 183–194.
- Cantrell, S. C., Almasi, J. F., Carter, J. C., Rintamaa, M., & Madden, A. (2010). The impact of a strategy-based intervention on the comprehension and strategy use of struggling adolescent readers. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 257–280.
- Carnine, D. W., Silbert, J., Kame'enui, E. J., & Tarver, S. G. (2010). *Direct instruction reading* (5th ed.). Boston: Merrill.
- CASEL (s.a.).
<https://static1.squarespace.com/static/5532b947e4b0edee99477d27/t/5d0948b6a78e0100015f652f/1560889545559/CASEL+Secondary+Guide+2015.pdf>
- Catts, H. W., & Weismer, S. E. (2006). Language deficits in poor comprehenders: A case for the simple view of reading. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 49(2), 278–293. [http://dx.doi.org/10.1044/1092-4388\(2006/023\)](http://dx.doi.org/10.1044/1092-4388(2006/023))
- Cerdán, R., Vidal-Abarca, E., Martínez, T., Gilabert, R., & Gil, L. (2009). Impact of question-answering task on search processes and reading comprehension. *Learning and Instruction*, 19(1), 13–27.
- Colvin, S. (2017). Literature as more than a window. *Voice of Youth Advocates*, 39(6), 24–27.
- Cotton, K. (1992). *Developing Empathy in Children and Youth*. Northwest Regional Educational Laboratory.
- De Jong P. F. (1998). Working memory deficits of reading disabled children. *Journal of experimental child psychology*, 70(2), 75–96. <https://doi.org/10.1006/jecp.1998.2451>
- Del Giudice, M. (2014). Middle childhood: An evolutionary-developmental synthesis. *Child Development Perspectives*, 8(4), 193–200. <http://dx.doi.org/10.1111/cdep.12084>
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: pathway to social competence? *Child development*, 74(1), 238–256. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00533>
- Den Ouden, M., Keuning, J., & Eggen, T. (2019). Fine-Grained Assessment of Children's Text Comprehension Skills. *Frontiers in psychology*, 10, 1313. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01313>

- Diehl, J. J., Bennetto, L., & Young, E. C. (2006). Story recall and narrative coherence of high-functioning children with autism spectrum disorders. *Journal of abnormal child psychology*, 34(1), 87–102. <https://doi.org/10.1007/s10802-005-9003-x>
- Dole, J. A., Duffy, G. G., Roehler, L. R., & Pearson, P. D. (1991). Moving from the old to the new: Research on reading comprehension instruction. *Review of Educational Research*, 61(2), 239–264. <https://doi.org/10.2307/1170536>
- Draper, D. (2010). *Comprehension Strategies: Making Connections*. <https://www.scribd.com/doc/237563003/makingconnectionsstrategy-debbie-draper>
- Dray, J. A., & Selman, L. R. (2010). Culture and Comprehension: A Mixed Methods Study of Children's Responses to a Fictional Story About Interracial Conflict. *Reading & Writing Quarterly*, 27(1), 48-74. DOI: 10.1080/10573569.2011.532714
- Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2002). *Effective practices for developing reading comprehension. What research has say about reading instruction*. <https://faculty.washington.edu/smithant/DukeandPearson.pdf>
- Elkind, J., Cohen, K., & Murray, C. (1993). Using computer-based readers to improve reading comprehension of students with dyslexia. *Annals of dyslexia*, 43(1), 238–259. <https://doi.org/10.1007/BF02928184>
- Epstein, A.S. 2009. *Me, You, Us: Social-Emotional Learning in Preschool*. Ypsilanti, MI: HighScope.
- Fisher, D., Frey, N., & Lapp, D. (2008). Shared readings: Modeling comprehension, vocabulary, text structures, and text features for older readers. *The Reading Teacher*, 61(7), 548–556. <http://dx.doi.org/10.1598/RT.61.7.4>
- Gabrieli J. D. (2009). Dyslexia: a new synergy between education and cognitive neuroscience. *Science (New York, N.Y.)*, 325(5938), 280–283. <https://doi.org/10.1126/science.1171999>
- Gathercole, S., & Alloway, T. (2008). *Working memory and learning. A practical guide for teachers*. SAGE Publications.
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *RASE: Remedial and Special Education*, 7(1), 6-10. <http://dx.doi.org/10.1177/074193258600700104>
- Graesser, A. C. (2007). An introduction to strategic reading comprehension. In D. S. McNamara (Ed.), *Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies* (pp. 3-26). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1990). *The Social Skills Rating System*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Guthrie J. T., McRae A., Klauda S. L. (2007). Contributions of concept-oriented reading instruction to knowledge about interventions for motivations in reading. *Educational Psychologist*, 42(4), 237–250. <http://dx.doi.org/10.1080/00461520701621087>
- Habib, M. (2000). The neurological basis of developmental dyslexia: An overview and working hypothesis. *Brain: A Journal of Neurology*, 123(12), 2373–2399. <https://doi.org/10.1093/brain/123.12.2373>

- Hale, A. D., Skinner, C. H., Williams, J., Hawkins, R., Neddenriep, C. E., & Dizer, J. (2007). Comparing comprehension following silent and aloud reading across elementary and secondary students: Implication for curriculum-based measurement. *The Behavior Analyst Today*, 8(1), 9–23. <https://doi.org/10.1037/h0100101>
- Harper, J. L. (2016). Preschool Through Primary Grades: Using Picture Books to Promote Social-Emotional Literacy. *YC Young Children*, 71(3), 80-86.
- Hattie, J. (2015). The Applicability of Visible Learning to Higher Education. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology* 1(1), 79–91.
- Hecht, T. (2019). Helping kids navigate complex times. *Publishers Weekly*, 266(37), 80.
- Heckman J. J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science (New York, N.Y.)*, 312(5782), 1900–1902. <https://doi.org/10.1126/science.1128898>
- Henno, I., Tire, G., Lepmann, T., Reiska, P., & Ehala, M. (2007). *Ülevaade rahvusvahelise õpilaste õpitulemuslikkuse hindamise programmi PISA 2006 tulemustest*. http://uuringud.ekk.edu.ee/fileadmin/user_upload/documents/PISA_16pparuanne_041207.pdf
- Hess, M., Scheithauer, H., Kleiber, D., Wille, N., Erhart, M., & Ravens-Sieberer, U. (2013). The parent version of the preschool social skills rating system: Psychometric analysis and adaptation with a German preschool sample. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 32(3), 216–226. <http://dx.doi.org/10.1177/0734282913483977>
- Hoover, W. A., & Tunmer, W. E. (2018). The Simple View of Reading: Three Assessments of Its Adequacy. *Remedial and Special Education*, 39(5), 304–312
- Hulme, C., & Snowling, M. J. (2011). Children's reading comprehension difficulties: Nature, causes, and treatments. *Current Directions in Psychological Science*, 20(3), 139–142. <https://doi.org/10.1177/09637214111408673>
- Jude, W. I., & Ajayi, O. B. (2012). Literal level of student's comprehension in Nigeria: A means for growing a new generation African scholars. *Journal of Education and Practice*, 3(7), 120–129.
- Kanık Uysal, P., & Bilge, H. (2019). An Investigation on the Relationship between Reading Fluency and Level of Reading Comprehension According to the Type of Texts. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 11(2), 161–172.
- Karlep, K. (1998). *Psühholingvistika ja emakeeleõpetus*. Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Karlep, K. (2003). *Kõnearendus. Emakeele abiõpe II*. Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Karlep, K., & Kontor, A. (2010). *Aabitsa ja töövihikute kasutamise üldised põhimõtted*. Tartu: Studium.
- Kasik, R. (2007). *Sissejuhatus tekstiõpetusse*. Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Khalifa, H., Weir, C. J. (2009). Examining Reading. Research and Practice in Assessing Second Language Reading. *Studies in Language Testing*, 29. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kidd, D. C., & Castano, E. (2013). Reading literary fiction improves theory of mind. *Science (New York, N.Y.)*, 342(6156), 377–380. <https://doi.org/10.1126/science.1239918>

- Kikas, E. (2010). Tunnetusprotsessid ja nende arengulised iseärasused. E. Kikas (Toim), *Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes* (lk 61-89). Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium.
- Kikerpill, T., & Türk, Ü. (2013). Tekstisisesed seosed eesti keele kui teise keele lugemistestis: mõõtmisvahendi valiidsus [Testing understanding text cohesion and coherence in Estonian as a second language: The validity of different task types]. *Lähivõrdlusi. Lähivertailuja*, 23(23), 121–147.
- Kintsch, W., & Rawson, K. A. (2005). Comprehension. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 209–226). Malden, MA: Blackwell.
- Kiveste, T. (2015). *Eesti keele töökava 3. klassile*. https://oppekava.ee/wp-content/uploads/2015/07/Eesti_keelet%C3%B6kava_3_klassile_T_Kiveste.pdf
- Knight C. (2018). What is dyslexia? An exploration of the relationship between teachers' understandings of dyslexia and their training experiences. *Dyslexia (Chichester, England)*, 24(3), 207–219. <https://doi.org/10.1002/dys.1593>
- Kolić-Vehovec, S., Zubkovic, R. B., Pahljina-Reinić, R. (2014). Development of Metacognitive Knowledge of Reading Strategies and Attitudes Toward Reading in Early Adolescence: The Effect on Reading Comprehension. *Psihologijske Teme* 23(1), 77 – 98.
- Korman, T. (2013). *3. klassi õpilaste funktsionaalne kuulamis- ja lugemisoskus*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Kragler, S. (1995). The transition from oral to silent reading. *Reading Psychology: An International Quarterly*, 16(4), 395-408.
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into Practice*, 41(4), 212–218. http://dx.doi.org/10.1207/s15430421tip4104_2
- Kreiner, D. S. (1996). Effects of advance questions on reading comprehension. *The Journal of General Psychology*, 123(4), 352–364.
- Kutcher, M. (2005). *Kids in the syndrome mix of ADHD, LD, Asperger's, Tourette's, Bipolar and more!* Jessica Kingsley Publishers.
- Kängsepp, P. (2014). *Küsimuste kasutamine kui võimalus toetada õpilaste arusaamist loetust*. <https://dspace.ut.ee/handle/10062/44707>
- Kärbla, T. (2020). *Assessment of text comprehension and teaching comprehension strategies in Estonian basic school*. <https://www.digar.ee/arhiiv/nlib-digar:441423>
- Kärbla, T. & Uibu, K. (2016). Assessment of Students' Higher-level Text Comprehension Skills in Basic School. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*, 2(5), 31–37.
- Kärner, E. (Toim). (2014). *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes*. Tartu: Tartu Ülikool.
- Käsper, M., Uibu, K., & Mikk, J. (2020a) Primary school teachers' teaching strategies for the development of students' text comprehension. *Education 3-13*, 48(5), 12-526.
- Käsper, M., Uibu, K., & Mikk, J. (2020b). The effects of teaching strategies on primary school students' reading outcomes and interest in reading. *L1-Educational Studies in*

Language and Literature, 20(1), 1-24. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2020.20.01.12>

- Lackey, C. (1994). Social science fiction: Writing sociological short stories to learn about social issues. *Teaching Sociology*, 22(2), 166-173.
- Lah, Y.C., & Hashim, N.H. (2014). The Acquisition of Comprehension Skills among High and Low Achievers of Year 4 to 6 Students in Primary School. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 114, 667-672.
- Lerikkanen, M.-K. (2007). *Lugema õppimine ja õpetamine*. Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Leslie, L., & Caldwell, J. (2001). *Qualitative Reading Inventory-3*. New York: Addison Wesley Longman.
- Lobron, A. & Selman, R. (2007), The Interdependence of Social Awareness and Literacy Instruction. *The Reading Teacher*, 60(6), 528-537. <https://doi.org/10.1598/RT.60.6.3>
- Logan, S., Medford, E., & Hughes, N. (2011). The importance of intrinsic motivation for high and low ability readers' reading comprehension performance. *Learning and Individual Differences*, 21(1), 124–128. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.09.011>
- Lovett, M. W., Frijters, J. C., Wolf, M., Steinbach, K. A., Sevcik, R. A., & Morris, R. D. (2017). Early intervention for children at risk for reading disabilities: The impact of grade at intervention and individual differences on intervention outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 109(7), 889–914. <https://doi.org/10.1037/edu0000181>
- Lyon, G. R., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53(1), 1–14. <https://doi.org/10.1007/s11881-003-0001-9>
- Macdonald, E., Chowdhury, U., Dabney, J., Wolpert, M., & Stein, S. M. (2003). A social skills group for children: the importance of liaison work with parents and teachers. *EMOTIONAL AND BEHAVIORAL DIFFICULTIES*, 8(1), 43–52.
- Magliano, J. P., & Millis, K. K. (2003). Assessing reading skill with a think-aloud procedure and latent semantic analysis. *Cognition and Instruction*, 21(3), 251–283. https://doi.org/10.1207/S1532690XCI2103_02
- Magliano, J. P., Millis, K., Ozuru, Y., & McNamara, D. S. (2007). A multidimensional framework to evaluate reading assessment tools. *Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies*, 107–136
- Malecki, C. K., & Elliot, S. N. (2002). Children's social behaviors as predictors of academic achievement: A longitudinal analysis. *School Psychology Quarterly*, 7(1), 1-23.
- Malleus-Kotšegarov, E., Schults, A., & Treial, K. (2021). *Miks tasub sotsiaal-emotsionaalsest pädevusest üha rohkem rääkida?* <https://opleht.ee/2021/10/miks-tasub-sotsiaal-emotsionaalsest-padevusest-uha-rohkem-raakida>
- Mar, R. A., & Oatley, K. (2008). The function of fiction is the abstraction and simulation of social experience. *Perspectives on Psychological Science*, 3(3), 173–192. doi:10.1111/j.1745-6924.2008.00073.x
- McGee, A., & Johnson, H. (2003). The effect of inference training on skilled and less skilled comprehenders. *Educational Psychology*, 23(1), 49–59.

- McNamara, D. S., & Kendeou, P. (2011). Translating advances in reading comprehension research to educational practice. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(1), 33–46.
- McCormick, S. (1992). Disabled readers' erroneous responses to inferential comprehension questions: Description and analyses. *Reading Research Quarterly*, 27(1), 54–77.
- McWayne, C.M., Fantuzzo, J.W., & McDermott, P.A. (2004). Preschool Competency in Context: An Investigation of the Unique Contribution of Child Competencies to Early Academic Success. *Developmental Psychology*, 40(4), 633–645.
- Merrell, K. W., & Gimpel, A. G. (1998). *Social Skills of Children and Adolescents: Conceptualization, Assessment, Treatment*. Psychology Press.
- Merrell, K. W., & Gueldner, B. A. (2010). *Social and emotional learning in the classroom: Promoting mental health and academic success*. The Guilford Press.
- Merritt, E. G., Wanless, S. B., Rimm-Kaufman, S. E., Cameron, C., & Peugh, J. L. (2012). The contribution of teachers' emotional support to children's social behaviors and self-regulatory skills in first grade. *School Psychology Review*, 41(2), 141–159. <https://doi.org/10.1080/02796015.2012.12087517>
- Montroy, J. J., Bowles, R. P., Skibbe, L. E., & Foster, T. D. (2014). Social skills and problem behaviors as mediators of the relationship between behavioral self-regulation and academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(3), 298–309. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.03.002>
- Morgeson, F. P., Reider, M. H., & Campion, M. A. (2005). Selecting Individuals in Team Settings: The Importance of Social Skills, Personality Characteristics, and Teamwork Knowledge. *Personnel Psychology*, 58(3), 583–611. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2005.655.x>
- Morris, R. D., Lovett, M. W., Wolf, M., Sevcik, R. A., Steinbach, K. A., Frijters, J. C., & Shapiro, M. B. (2012). Multiple-component remediation for developmental reading disabilities: IQ, socioeconomic status, and race as factors in remedial outcome. *Journal of learning disabilities*, 45(2), 99–127. <https://doi.org/10.1177/0022219409355472>
- NAEP Report Card: Reading. (2022). *National Achievement-Level Results*. <https://www.nationsreportcard.gov/reading/nation/achievement?grade=4>
- Nation, K. (2005). Children's reading comprehension difficulties. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 248–265). Oxford, MA: Blackwell.
- National Assessment of Educational Progress (NAEP). (2019). *Reading Framework for the 2019 National Assessment of Educational Progress*. <https://www.nagb.gov/naepframeworks/reading.html>
- National Reading Panel (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching children to read*. Washington DC: National Institute of Child Health and Human Development Clearinghouse.
- Oakhill, J. V., Berenhaus, M. S., & Cain, K. (2015). Children's reading comprehension and comprehension difficulties. In A. Pollatsek & R. Treiman (Eds.), *The Oxford handbook of reading* (pp. 344–360). New York, NY: Oxford University Press.
- Oakhill, J., & Cain, K. (2007). Issues of causality in children's reading comprehension. In

- D. S. McNamara (Ed.), *Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies* (pp. 47–72). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Oakhill, J., Cain, K., & Elbro, C. (2014). *Understanding and teaching reading comprehension: A handbook*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315756042>
- Oatley, K. (1994). A taxonomy of the emotions of literary response and a theory of identification in fictional narrative. *Poetics*, 23, 53-74.
- OECD. (2009). *PISA 2009 assessment framework. Key competencies in reading, mathematics and science*. <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/44455820.pdf>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2012). Literacy, numeracy and problem solving in technology-rich environments: Framework for the OECD survey of adult skills. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264128859-en>
- Passolunghi, M. C., & Siegel, L. S. (2001). Short-term memory, working memory, and inhibitory control in children with difficulties in arithmetic problem solving. *Journal of experimental child psychology*, 80(1), 44–57. <https://doi.org/10.1006/jecp.2000.2626>
- Perfetti, C. (2007). Reading ability: Lexical quality to comprehension. *Scientific studies of reading*, 11(4), 357–383.
- Perfetti, C. A., Landi, N., & Oakhill, J. (2005). The acquisition of reading comprehension skill. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 227–247). Malden: Blackwell.
- Piksar, T. (2022). *Õppeprogrammi "Me loeme" mõju lugemisstrateegiate kasutamisele 3. klassi õpilastel*. Publitseerimata magistritöö. Tallinna Ülikool.
- Pilonieta, P., Hathaway, J., Medina, A., & Casto, A. (2019). The Impact of Explicit Comprehension Strategy Instruction on First- and Second-Grade At-Risk Students. *Journal of Education*, 199(3), 128–141.
- Plado, K., Sunts, K. (2010). *Õpetamine eesti keele lugemik-tööraamatu järgi: lihtsustatud õppe 5. klass*. Eesti Rahvusraamatukogu.
- Pressley, M., Almasi, J., Schuder, T., Bergman, J., Hite, S., El-Dinary, P.B., et al. (1994). Transactional instruction of comprehension strategies: The Montgomery County, Maryland, SAIL Program. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 10, 5–19.
- Pressley, M., & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pressley, M., El-Dinary, P. B., Gaskins, I. W., Schuder, T., Bergman, J. L., Almasi, J., & Brown, R. (1992). Beyond direct explanation: Transactional instruction of reading comprehension strategies. *The Elementary School Journal*, 92(5), 513–555. <https://doi.org/10.1086/461705>
- Pressley, M., & Gaskins, I. W. (2006). Metacognitively Competent Reading Comprehension Is Constructively Responsive Reading: How Can Such Reading Be Developed in Students? *Metacognition and Learning*, 1, 99-113. <https://doi.org/10.1007/s11409-006-7263-7>

- Pressley, M., Johnson, C. J., Symons, S., McGoldrick, J. A., & Kurita, J. A. (1989). Strategies that improve children's memory and comprehension of text. *The Elementary School Journal*, 90(1), 3–32
- Põhikooli riiklik õppekava (2022). *Riigi teataja I*, 4, 7.
<https://www.riigiteataja.ee/akt/129082014020?leiaKehtiv>
- Richlan F. (2019). The Functional Neuroanatomy of Letter-Speech Sound Integration and Its Relation to Brain Abnormalities in Developmental Dyslexia. *Frontiers in human neuroscience*, 13, 21. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2019.00021>
- Rimehaug, T., & Kårstad, S. B. (2022). Communication and Emotional Vocabulary; Relevance for Mental Health Among School-Age Youths. *Frontiers in psychology*, 13(1), 847412. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.847412>
- Rimrodt, S. L., Clements-Stephens, A. M., Pugh, K. R., Courtney, S. M., Gaur, P., Pekar, J. J., & Cutting, L. E. (2009). Functional MRI of sentence comprehension in children with dyslexia: beyond word recognition. *Cerebral cortex (New York, N.Y. : 1991)*, 19(2), 402–413. <https://doi.org/10.1093/cercor/bhn092>
- Rupley, W. H., & Blair, T. R. (1983). *Reading diagnosis and remediation: Classroom and clinic* (2nd ed.). Boston: Houghton Mifflin.
- Saadatnia, M., Ketabi, S., & Tavakoli, M. (2017). Levels of Reading Comprehension Across Text Types: A Comparison of Literal and Inferential Comprehension of Expository and Narrative Texts in Iranian EFL Learners. *Journal of Psycholinguistic Research*, 46(5), 1087–1099. <https://doi.org/10.1007/s10936-017-9481-3>
- Saat, H. (2005). Sotsiaalsed oskused: kontseptsioon ning arendamise ja hindamise võimalused koolis. A. Ots (Toim), *Üldoskused - õpilase areng ja selle soodustamine koolis* (lk 129-162). Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Schultz, A., & Baczek, A. (2020). Using Read Alouds to Target Social-Emotional Learning. *Michigan Reading Journal*, 52(2), 17-30.
- Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2005). Dyslexia (specific reading disability). *Biological psychiatry*, 57(11), 1301–1309. <https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2005.01.043>
- Sheridan, S. M. & Walker, D. (1999). Social Skills in Context: Considerations for Assessment, Intervention, and Generalization. In T. B. Gutkin & C. R. Reynolds (Eds), *The Handbook of School Psychology* (3th ed.), (pp. 686-708). NY: Wiley & Sons.
- Snow, C. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. Santa Monica, CA: Rand Corporation.
- Soodla, P. (2020). Lugesispädevus. A. Toomela, K. Mädamürk, P. Soodla & E. Härma (Toim), *Arvutipõhised hindamisvahendid lugemis- ja matemaatikapädevuse hindamiseks põhikooli I ja II kooliastmes* (lk 10-20). Tallinn: Tallinna ülikool
- Soodla, P., Jõgi, A.-L., & Kikas, E. (2017). Relationships between teachers' metacognitive knowledge and students' metacognitive knowledge and reading achievement. *European Journal of Psychology of Education*, 32(2), 201–218.
<https://doi.org/10.1007/s10212-016-0293-x>

- Soodla, P., & Kikas, E. (2010). Teachers' judgment of students' reading difficulties and factors related to its accuracy. In A. Toomela (Eds.), *Systemic person-oriented study of child development in early primary school* (pp. 73–94). Frankfurt: Peter Lang.
- Soodla, P., Torppa, M., Kikas, E., Lerkkanen, M.-K., & Nurmi, J.-E. (2019). Reading comprehension from grade 1 to 6 in two shallow orthographies : comparison of Estonian and Finnish students. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 49(5), 681-699.
<https://doi.org/10.1080/03057925.2018.1445963>
- Sotáková, H., Kucharská, A. (2017). The level of social relations comprehension and its impact on text comprehension in individuals with autistic spectrum disorder. *Health Psychology Report*, 5(1), 1-11.
<https://doi.org/10.5114/hpr.2017.62725>
- Sulfa, S., Ernawati, E., & Fatmawati, F. (2023). Investigating Literal and Inferential Comprehension Achievement of Grade Six Students. *Technium Social Sciences Journal*, 39(1), 127–133. <https://doi.org/10.47577/tssj.v39i1.8057>
- Swanson H. L. (2003). Age-related differences in learning disabled and skilled readers' working memory. *Journal of experimental child psychology*, 85(1), 1–31.
[https://doi.org/10.1016/s0022-0965\(03\)00043-2](https://doi.org/10.1016/s0022-0965(03)00043-2)
- Tavares, L. (2017). Looking at CITIZENSHIP through a literary lens. *Educational Leadership*, 75(3), 74–78.
- Tennent, W. (2015). *Understanding reading comprehension: Processes and practices*. Thousand Oaks: SAGE.
- Tire, G., Puksand, H., Henno, I., & Lepmann, T. (2010). *PISA 2009 – Eesti tulemused. Eesti 15-aastaste õpilaste teadmised ja oskused funktsionaalses lugemises, matemaatikas ja loodusteadustes*. Tallinn: Haridus- ja Teadusministeerium.
http://www.ekk.edu.ee/vvfiles/0/PISA_2009_Eesti.pdf
- Toste, J. R., Capin, P., Vaughn, S., Roberts, G. J., & Kearns, D. M. (2017). Multisyllabic word-reading instruction with and without motivational beliefs training for struggling readers in the upper elementary grades: A pilot investigation. *The Elementary School Journal*, 117(4), 593–615. <https://doi.org/10.1086/691684>
- Tropp, K., & Saat, H. (2010). Õpilaste suhted eakaaslaste ning täiskasvanutega ja sotsiaalsete oskuste areng. E. Kikas (Toim), *Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes* (lk 61-89). Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium.
- Tulviste, T. (2017). *Arengupsühholoogia*. Loenguslaidid. Kasutatud 02.05.2023
- Tuunas, E. (2016). *Töölepingute mõistmine intellektipuudega täiskasvanutel*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Uibu, K., & Männamaa, M. (2014). Õpetamistegevused ja õpilaste tekstimõistmine üleminekul esimesest kooliastmest teise astmesse. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri. Estonian Journal of Education*, 2(1), 96-131. <https://doi.org/10.12697/eha.2014.2.1.05>
- Uibu, K., & Voltein, E. (2010). Ainealaste teadmiste ja oskuste areng. E. Kikas (Toim), *Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes* (lk 215-241). Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium.

- Vacca, J. L., Vacca, R. T., Gove, M. K., Burkey, L. C., Lenhart, L. A., & McKeon, C. A. (2009). *Reading and learning to read* (7th ed.). Boston: Pearson.
- Vainola, K., Kivisikk, K., Prii, H., & Sildre, E. (2017). *Eesti keele õpik 3. klassile. II osa*. Maurus OÜ.
- Van den Broek, P., Tzeng, Y., Risdien, K., Trabasso, T., & Basche, P. (2001). Inferential questioning: Effect on comprehension of narrative text as a function of grade and timing. *Journal of Educational Psychology*, 93(3), 521–529.
- VanderVeen, A., Huff, K., Gierl, M., McNamara, D. S., Louwerson, M., & Graesser, A. (2007). Developing and validating instructionally relevant reading competency profiles measured by the critical reading section of the SAT Reasoning Test™. In D. McNamara (Ed.) *Reading Comprehension Strategies. Theories, Interventions, and Technologies* (pp. 137–172). New York, London: Taylor & Francis group.
- Vardja, M. (2010). *Lugemine. Lugemisstrateegiad ja nende kujundamine*.
<https://oppekava.ee/lugemine-lugemisstrateegiad-ja-nende-kujundamine/>
- Verhoeven, L., van Leeuwe, J., & Vermeer, A. (2011). Vocabulary growth and reading development across the elementary school years. *Scientific Studies of Reading*, 15(1), 8–25. <https://doi.org/10.1080/10888438.2011.536125>
- Walthall, J. C., Konold, T. R., & Pianta, R. C. (2005). Factor structure of the Social Skills Rating System across child gender and ethnicity. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 23(3), 201–215. <https://doi.org/10.1177/073428290502300301>
- Wanzek, J., Vaughn, S., Scammacca, N., Gattlin, B., Walker, M. A., & Capin, P. (2016). Meta-Analyses of the Effects of Tier 2 Type Reading Interventions in Grades K-3. *Educational psychology review*, 28(3), 551–576. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9321-7>
- Wigfield, A., Gladstone, J., & Turci, L. (2016). Beyond Cognition: Reading Motivation and Reading Comprehension. *Child development perspectives*, 10(3), 190–195. <https://doi.org/10.1111/cdep.12184>
- Welsh, M., Parke, R. D., Widman, K. & O'Neil, R. (2001). Linkages Between Children's Social and Academic Competence. A Longitudinal Analysis. *Journal of School Psychology*, 39(6), 463- 482.
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2004). The Scientific Base Linking Social and Emotional Learning to School Success. In J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang, & H. J. Walberg (Eds.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (pp. 3–22). Teachers College Press.

Lisa 1. Informeeritud nõusolek direktorile

Lugupeetud direktor!

Olen Tartu Ülikooli eripedagoogika eriala magistrant ning kirjutan oma magistritööd teemal „Narratiivides kirjeldatud sotsiaalsete situatsioonide mõistmine ning nende situatsioonide mõistmist toetavad võimalused”. Minu töö eesmärk on välja selgitada 3. klassi lugemiskustega õpilaste narratiivides kirjeldatud sotsiaalsete situatsioonide mõistmisoskus, sh teksti mõistmise tasemete järgi ning kirjeldada nende situatsioonide mõistmist toetavate võimaluste tõhusust.

Oma töös olen püstitanud järgnevad uurimisküsimused:

1. Kuidas mõistavad 3. klassi lugemiskustega õpilased narratiivides kirjeldatud sotsiaalseid situatsioone (tegelaste käitumist, emotsioone, iseloomu ja mõtteid)?
2. Kuidas mõistavad 3. klassi lugemiskustega õpilased narratiivides kajastatud sotsiaalseid situatsioone teksti mõistmise kordava, järeldava ja hindava taseme järgi?
3. Kuidas aitavad toetavad võimalused 3. klassi lugemiskustega õpilastel mõista narratiivides kirjeldatud sotsiaalseid situatsioone (tegelaste käitumist, emotsioone, iseloomu ja mõtteid)?

Selleks vajan teie nõusolekut ja abi, et pöörduda teie kooli eripedagoogi või õpiabiõpetaja poole, kes annab eesti keele õpiabitunde 3. klassile. Eripedagoogi või õpiabiõpetaja abil saan välja selgitada uuringusse sobilikud kolm 3. klassi õpilast. Andmete kogumisel viin õpilastega läbi poolstruktureeritud intervjuud. Kinnitan, et uurimuses kasutatud andmeid ei jagata kolmandatele osapooltele ning magistritöös ei kasutata kooli, töötajate ja õpilaste nimesid. Töö lõpptulemusena oleks võimalik õpetajatel saada teavet, kuidas käsitleda sotsiaalseid situatsioone sisaldavaid narratiive teadlikumalt ning kuidas toetada lugemiskustega õpilaste mõistmisoskust selliste tekstide puhul.

Vastan hea meelega tekkinud küsimustele. Ette tänades ja heale koostööle lootma jäädes!

Kontaktid: Madlen Müür, madlenmuur@gmail.com.

Magistritöö juhendaja on Tartu Ülikooli eripedagoogika osakonna nooremlektor Kaja Pastarus, kaja.pastarus@ut.ee.

Lisa 2. Informeeritud nõusolek eripedagoogile

Tere!

Olen Tartu Ülikooli eripedagoogika eriala magistrant ning kirjutan oma magistritööd teemal „Narratiivides kirjeldatud sotsiaalsete situatsioonide mõistmine ning nende situatsioonide mõistmist toetavad võimalused”. Minu töö eesmärk on välja selgitada 3. klassi lugemiskustega õpilaste narratiivides kirjeldatud sotsiaalsete situatsioonide mõistmisoskus, sh teksti mõistmise tasemete järgi ning kirjeldada nende situatsioonide mõistmist toetavate võimaluste tõhusust.

Oma töös olen püstitanud järgnevad uurimisküsimused:

1. Kuidas mõistavad 3. klassi lugemiskustega õpilased narratiivides kirjeldatud sotsiaalseid situatsioone (tegelaste käitumist, emotsioone, iseloomu ja mõtteid)?
2. Kuidas mõistavad 3. klassi lugemiskustega õpilased narratiivides kajastatud sotsiaalseid situatsioone teksti mõistmise kordava, järeldava ja hindava taseme järgi?
3. Kuidas aitavad toetavad võimalused 3. klassi lugemiskustega õpilastel mõista narratiivides kirjeldatud sotsiaalseid situatsioone (tegelaste käitumist, emotsioone, iseloomu ja mõtteid)?

Selleks vajan teie abi, et selgitada välja uurimusse sobilikud kolm 3. klassi õpilast.

Valimisse sobivad 3. klassi õpilased, kes osalevad eesti keele õpiabitunnis seoses teksti mõistmise raskustega. Andmete kogumisel viin ise õpilastega läbi poolstruktureeritud intervjuud eelnevalt kokkulepitud ajal. Kokku on plaanis läbi viia 6 intervjuud, iga õpilasega 2. Uuringu käigus loevad õpilased kahte erinevat teksti. Teksti lugemisele järgneb poolstruktureeritud intervjuu.

Kinnitan, et uuringus kasutatud andmeid ei jagata kolmandatele osapooltele ning magistritöös ei kasutata kooli, töötajate ja õpilaste nimesid. Töö lõpptulemusena oleks võimalik õpetajatel saada teavet, kuidas käsitleda sotsiaalseid situatsioone sisaldavaid narratiive teadlikumalt ning kuidas toetada lugemiskustega õpilaste mõistmisoskust selliste tekstide puhul. Vastan hea meelega tekkinud küsimustele. Ette tänades ja heale koostööle lootma jäädes!

Kontaktid: Madlen Müür, madlenmuur@gmail.com.

Magistritöö juhendaja on Tartu Ülikooli eripedagoogika osakonna nooremlektor Kaja Pastarus, kaja.pastarus@ut.ee.

Lisa 3. Informeeritud nõusolek lapsevanemale

Lugupeetud lapsevanem!

Olen Tartu Ülikooli eripedagoogika eriala magistrant. Oma lõputöö raames soovin välja selgitada 3. klassi lugemiskustega õpilaste narratiivides kirjeldatud sotsiaalsete situatsioonide mõistmisoskuse, sh teksti mõistmise tasemete järgi ning kirjeldada nende situatsioonide mõistmist toetavate võimaluste tõhusust.

Andmete kogumisel viin õpilastega läbi poolstruktureeritud intervjuud. Uurimuse käigus loevad õpilased kokku kahte erinevat lugemisteksti. Teksti lugemisele järgneb poolstruktureeritud intervjuu. Kokku viin ühe õpilasega läbi kaks intervjuud. Töö lõpptulemusena oleks võimalik õpetajatel saada teavet, kuidas käsitleda sotsiaalseid situatsioone sisaldavaid tekste teadlikumalt ning kuidas õpilasi paremini loetu mõistmisel toetada. Kinnitan, et õpilase isikuandmete konfidentsiaalsus on garanteeritud ning magistratöös ei kasutata kooli, töötajate, lastevanemate ega õpilaste nimesid.

Uurimuse ajal on vajalik teha helisalvestusi, et hiljem tulemusi usaldusväärset analüüsida. Helisalvestused on kaitstud personaalse salasõnaga ning neid jagan vaid oma juhendajaga. Helisalvestusi kasutan ainult uurimistöö eesmärgil, seejärel need kustutan (hiljemalt 19.06.2023).

Annan nõusoleku, et minu laps, _____, võib uurimuses osaleda. ____ Olen nõus

Annan nõusoleku uurimuse ajal helisalvestise tegemiseks. ____ Olen nõus

Õpilase nimi

Õpilase allkiri

Lapsevanema allkiri.....

Kuupäev.....

Teil on õigus oma nõusolek igal ajal tagasi võtta. Küsimuste korral olen meelsasti nõus Teile vastama.

Kontaktid: Madlen Müür, madlenmuur@gmail.com.

Magistratöök juhendaja on Tartu Ülikooli eripedagoogika osakonna nooremlektor Kaja Pastarus, kaja.pastarus@ut.ee.

Lisa 4. Narratiiv „Kõiv Winn-Dixie pärast”

Kõik Winn-Dixie pärast

Kate DiCamillo

Inglise keelest tõlkinud Leelo Märjamaa

I osa Mu nimi on India Opal Budoni ja möödunud suvel saatis isa, jutlustaja, mind toidupoodi paki makaronide, valge riisi ja kolme tomati järele ja ma tulin sealt tagasi koos koeraga. Lugu oli nii. Astusin just Winn-Dixie toidupoe juurviljaleti juurde kolme tomatit võtma, kui ma oleksin peaaegu poe juhatajaga kokku põrganud. Ta seisis seal - näost punane, kisas ja vehkis kätega. „Kes selle koera sisse lasi?” karjus ta. „Kes selle soraka koera siia sisse lasi?” Alguses ma ei näinud koera. Mööda põrandat veeres igasugu juurvilju, tomateid, sibulaid, rohelisi pipraid. Ja mööda poodi tormas ringi terve armee Winn-Dixie poe töötajaid, kes kõik samamoodi nagu juhataja kätega vehkisid. Ja siis jooksis nurga tagant välja koer. See oli suur koer. Kole koer. Ja paistis, et tal oli väga lõbus. Keel rippus tal suust välja ja saba liikus ägedasti. Ta libises ja võttis hoo maha ja naeratas mulle. Ma polnud kunagi oma elus veel koera naeratamas näinud, aga just seda ta tegi. Ta ajas oma mokad laiali ja näitas mulle kõiki oma hambaid. Siis vehkis ta nii kõvasti oma sabaga, et lõi veel hulga apelsine riiulilt maha ja need veeresid igale poole laiali, tomatite ja roheliste pipardega segamini. „Võtke see koer kinni!” karjus juhataja. Koer jooksis otse juhataja juurde, vehkis sabaga ja naeratas. Ta hüppas tagajalgadele. Oli selge, et ta tahtis juhatajat näost näkku näha, et teda tänada selle lõbusa olemise eest juurviljaosakonnas, kuid kuidagimoodi juhtus nii, et ta lükkas juhataja pikali maha. Ja juhatajal oli vist kehv päev olnud, sest korraga hakkas ta kõigi silme all, pikali põrandal maas olles nutma. Koer kummardus murelikult mehe kohale ja lakkus ta nägu.

II osa „Palun,” nuuksatas juhataja, „kutsuge ometi koerapüüdjad.”

„Pidage!” sekkusin ma vahele. „See on minu koer. Ärge kutsuge koerapüüdjaid.”

Kõik Winn-Dixie poe töötajad pöörasid pilgud minu poole ja mulle sai paugupealt selgeks, et ma olin millegagi hakkama saanud. Ja vist millegi rumalaga. Aga ma ei saanud sinna midagi parata. Ma ei saanud ju lasta seda koera varjupaika viia.

„Hei, semu,” kutsusin koera.

Koer jättis juhataja näo lakkumise, kikitas kõrvu ja vaatas mulle otsa, justkui püüaks meelde tuletada, kus ta mind varem näinud oli.

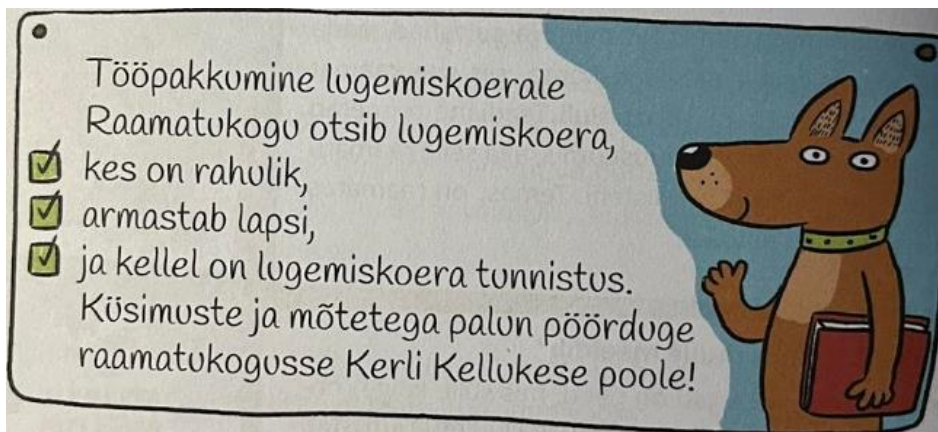
„Hei, semu,” kutsusin uuesti. Siis aga taipasin, et küllap see koer oli nagu iga teine siin ilmas, kes tahab, et teda nimepidi kutsutakse, ainult et ma ei teadnud, mis ta nimi on, ja nii ütlesin esimese sõna, mis mulle pähe turgatas. „Hei, Winn-Dixie!”

Ja koer tuli sörkides minu juurde, nagu oleks ta seda kogu oma elu teinud.

Lisa 5. Narratiiv „Kõige paremad sõbrad - raamatukogu otsib koera”

Kõige paremad sõbrad - raamatukogu otsib koera

I osa Ühel veebruarihommikul võis Jutulinna kaupluse juures näha Kerli Kellukest. Raamatukoguhoidja oli mässitud sallidesse, sest ilm oli külm. Kerli Kelluke uuris teadetetahvlit. Sinna olid kleebitud kuulutused ja teated. Kui ta oli kõik läbi vaadanud, tõmbas ta käekotist välja ühe lehekese. Ta kinnitas selle samuti tahvlile. Pärast koolitunde jalutasid lapsed kodu poole. Poe juures jäid nad seisma ja lobisema. Nad arutasid, kuidas sel aastal sõbrapäeva tähistada. Äkki püüdis nende tähelepanu üks kuulutus. Sellel oli koerapilt. Kuulutus nägi välja selline:



„Mis see lugemiskoer teeb?” küsis Kaisa. „Kas ta oskab rääkida ja loeb lastele raamatuid ette?”

„Äkki ta õpetab lugemist,” naeris Madis.

„Lugemiskoer on selline koer, kellele lapsed loevad ette,” teatas Susanna.

„Mõni laps ei julge või ei oska lugeda, koerale lugemine aitab teda.”

„Kuidas sa seda tead?” uuris Kaisa.

„Kui ma Soomes elasin, siis meie koer Jeppe käis raamatukogus lastega lugemas,” rääkis Susanna. „Minu ema on koerte treener ja Jeppel on lugemiskoera paberid täitsa olemas.”

„Siis on ju selge!” hüüdis Madis.

„Mis?” imestasid Kaisa ja Susanna.

„Jeppe saab raamatukogus tööd!” ütles Madis.

II osa Kõik kolm pöörasid otsa ringi ja suundusid raamatukogusse. Kerli

Kelluke võttis nad rõõmsalt vastu ja kuulab laste jutu ära.

„Oi, kui tore!” rõõmustas ta. „Ainult, et me peame Susanna emaga rääkima.

Koer päris üksi ju tööle ei tule, täiskasvanud saatja peab tal ka olema.”

Kerli kirjutas Susanna ema telefoninumbri üles ja lubas kindlasti helistada.

Susanna ema oli lahkesti nõus Jeppega tulema ja juba järgmisel laupäeval oli

Jeppel esimene lugemispäev. Susanna, Kaisa ja Madis olid ka raamatukogus ja vaatasid, kuidas koeral läheb.

Lugemine toimus lugemispesas. Seal oli pehme vaip ja padjad. Väikesed lapsed lugesid koerale ette oma lemmikraamatut. Lapsed esialgu pelgasid, aga Jeppe oli nii rahulik ja lubas endale pai teha. Väikese Joonase ema kiitis hiljem, et nii julgelt ja hästi pole Joonas kunagi varem lugenud.

„Koerale ette lugemine teeb imesid!” ütles ta.

Lisa 6. Poolstruktureeritud intervjuu kava 1. narratiivi kohta

I OSA

1. Kuidas juhataja käitus, kui poiss nägi teda? (käitumise mõistmine, järeldav tase)

Soovitud vastus: *ebaviisakalt, kurjalt*

Toetavad võimalused:

- täpsustav küsimus (*Mida juhataja tegi? Mida juhataja ütles?*)
 - tagasimineku strateegia
2. Missugune oli juhataja tuju? (emotsioonide mõistmine, järeldav tase)

Soovitud vastus: *kuri, pahane, ärritunud*

Toetavad võimalused:

- info sünteesimine (*Mis tuju sinul oleks, kui sa karjud ja oled näost punane?*)
 - täpsustav küsimus (*Aga missugune tuju oli alguses?*)
3. Mis sa arvad, mis ärritas poe juhatajat? (käitumise mõistmine, järeldav tase)

Soovitud vastus: *koer ajas poes asju ümber*

Toetavad võimalused:

- täpsustav küsimus (*Kuidas koer käitus?; Mida koera ringi jooksmine põhjustas?*)
4. Missugune oli koera tuju, kui ta poes ringi jooksis? (emotsioonide mõistmine, järeldav tase)

Soovitud vastus: *õnnelik, lõbus, rõõmus*

Toetavad võimalused:

- täpsustav küsimus (*Mida koer enda keele ja sabaga tegi?*)
 - tagasimineku strateegia
5. Mida tahtis koer väljendada, kui ta lükkas juhataja pikali? (käitumise mõistmine, kordav tase)

Soovitud vastus: *tahtis juhatajat tänada lõbusa olemise eest*

Toetavad võimalused:

- täpsustav küsimus (*Mida koer tahtis?; Miks koer nii tegi?*)
 - tagasimineku strateegia
6. Miks hakkas juhataja nutma? (käitumise mõistmine, järeldav tase)

Soovitud vastus: *koer oli ajanud kõik asjad ümber, ta oli juhataja pikali lükatud*

Toetavad võimalused:

- Kokkuvõte ja järelduse tegemine (*Koer oli poes laiali ajanud erinevaid puu- ja köögivilju. Lisaks jooksis koer juhataja pikali ning nüüd hakkaski juhataja nutma. Mis ajas juhatajat nutma?*)

7. Miks hakkas poisi arvates juhataja nutma? (käitumise mõistmine, kordav tase)

Soovitud vastus: *Juhatajal oli vist kehv päev olnud*

Toetavad võimalused:

- Kokkuvõte ja järelduse tegemine (*Poiss arvas teistmoodi. Poisi arvates ei hakanud juhataja nutma sellepärast, et koer ajas asju ümber, vaid millegi muu pärast. Mida see poiss arvas, miks hakkas juhataja nutma?*)
- Täpsustav küsimus (*Mida ta arvas, missugune päev oli juhatajal olnud?*)
- Tagasimineku strateegia

8. Miks koer kummardus mehe kohale ja lakkus ta nägu? (käitumise mõistmine, järeldav tase)

Soovitud vastus: *koer tuli lohutama, koer tahtis juhatajat lohutada*

Toetavad võimalused:

- Kokkuvõte ja järelduse tegemine (*Koer oli ajanud poes palju asju segamini. Nüüd veel lükkas juhataja ka pikali. Koer tundis end halvasti ja hakkas lakkuma juhataja nägu. Miks koer nii tegi?*)

II OSA

9. Miks poiss valetas, et koer on tema oma? (käitumise mõistmine, järeldav tase)

Soovitud vastus: *sest tal hakkas koerast kahju; ta ei tahtnud, et teda varjupaika viidaks*

Toetavad võimalused:

- Kokkuvõte ja järelduse tegemine (*Juhataja tahtis koerale kutsuda koerapüüdjad. Kui koerapüüdjad oleksid tulnud, siis oleksid nad koera varjupaika viinud. Poiss ei tahtnud seda. Miks poiss siis valetas?*)

10. Mis sa arvad, mida poiss poe juhatajast arvas? (mõtete oletamine, hindav tase)

Soovitud vastus: *arvas, et ta on väga ebaviisakas ja peab rohkem eeskuju näitama, kuidas aidata; arvas, et on kuri ja ei arvesta teistega*

Toetavad võimalused:

- Kokkuvõte ja järelduse tegemine: *Juhataja tahtis kutsuda koerapüüdjad. Juhataja tahtis koera saata varjupaika. See mõte ei meeldinud poisile. Mida poiss võis juhatajast arvata?*

11. Milliste sõnadega sa iseloomustaksid juhatajat? (iseloomu mõistmine, järeldav tase)

Soovitus vastus: *õel, heatahtlik, ebaõiglane, abivalmis, vihane vms*

Toetavad võimalused:

- Täpsustav küsimus (*Mõttele juhataja käitumise peale. Missugune juhataja oli?*)

- Sõnakaart (*õel, heatahtlik, ebaõiglane, abivalmis, vihane*)

12. Miks sa iseloomustasid tegelast selliste sõnadega? (käitumise mõistmine, järeldav tase)

Soovitud vastus: *sest ta käitus koeraga halvasti; karjus; tahtis saata koera varjupaika vms*

Toetavad võimalused: -

13. Milliste sõnadega sa iseloomustaksid koera? (iseloomu mõistmine, järeldav tase)

Soovitud vastus: *vihane, lõbus, murelik, pahatahtlik, rõõmsameelne*

Toetavad võimalused:

- Täpsustav küsimus (*Mõttele koera käitumise peale. Missugune koer oli?*)

- Sõnakaart (*vihane, lõbus, murelik, pahatahtlik, rõõmsameelne*)

14. Miks sa iseloomustasid tegelast selliste sõnadega? (käitumise mõistmine, järeldav tase)

Soovitud vastus: *sest ta ajas juhataja pikali; sest ta jooksis poes ringi; sest ta lohutas teda vms*

Toetavad võimalused: -

15. Milliste sõnadega sa iseloomustaksid poissi? (iseloomu mõistmine, järeldav tase)

Soovitud vastus: *abivalmis, heatahtlik, halvatujuuline, julge, arg*

Toetavad võimalused:

- Täpsustav küsimus (*Mõttele poisi käitumise peale. Missugune poiss oli?*)

- Sõnakaart (*abivalmis, heatahtlik, halvatujuuline, julge, arg*)

16. Miks sa iseloomustasid tegelast selliste sõnadega? (käitumise mõistmine, järeldav tase)

Soovitud vastus: *sest ta aitas; julges öelda, et see on tema koer; üritas koera kaitsta vms*

Toetavad võimalused: -

17. Miks oli koeral nüüd hea tuju? (emotsioonide mõistmine, järeldav tase)

Soovitud vastus: *et keegi aitas teda ning ta ei pidanud varjupaika minema*

Toetavad võimalused:

- Info sünteesimine (*Kuidas sa ennast tunned, kui keegi on sind aidanud?*)

- Täpsustav küsimus (*Aga miks tal oli just nüüd hea tuju?*)

18. Kuidas poiss aitas koera? (käitumise mõistmine, järeldav tase)

Soovitud vastus: *valetas, et koer on tema oma ja kutsus koera enda juurde*

Toetavad võimalused:

- Täpsustav küsimus (*Mida poiss tegi koera jaoks?; Mida ta ütles juhatajale?*)

19. Annan sulle ühe kaardi. Loe häälega ette, mis on kaardil kirjas. Seejärel vali üks õige variant.

Poiss aitas koera, sest:

- a) ta tahtis koera endale
- a) koer naeratas talle
- b) tal hakkas koerast kahju (käitumise mõistmine, järeldav tase)

Soovitud vastus: *tal hakkas koerast kahju*

Toetavad võimalused:

- Täpsustav küsimus (*Miks poiss aitas koera? Miks ta tahtis aidata?*)

20. Miks poisil hakkas koerast kahju? (käitumise mõistmine, järeldav tase)

Soovitud vastus: *sest koer oleks viidud varjupaika; ta ei tahtnud, et koer läheks varjupaika*

Toetavad võimalused:

- Täpsustav küsimus (*Kuhu oleks koer viidud?*)

21. Mis sa arvad, kas poiss käitus õigesti? Miks? (käitumise mõistmine, hindav tase)

Soovitud vastus: *jah, sest ta aitas koera vms*

Toetavad võimalused:

- Täpsustav küsimus (*Mis näitas seda, et poiss käitus õigesti? Mida ta tegi koera jaoks?*)

Lisa 7. Poolstruktureeritud intervjuu kava 2. narratiivi kohta

I OSA

1. Miks pani raamatukoguhoidja kuulutuse üles? (käitumise mõistmine, järeldav tase)

Soovitud vastus: *et leida raamatukokku lugemiskoer; sest otsitakse lugemiskoera*

Toetavad võimalused:

- täpsustav küsimus (*Keda ta otsis? Mille jaoks oli raamatukoguhoidjal vaja kuulust üles panna?*)
- 2. Miks lapsed lugesid kuulutust? (käitumise mõistmine, järeldav tase)

Soovitud vastus: *tahtsid teada, mis kuulutuses kirjas on; seal peal oli koera pilt; koera pilt püüdis tähelepanu vms*

Toetavad võimalused:

- täpsustav küsimus (*Mis põhjusel nad märkasid kuulutust? Keda nad seal kuulutuses nägid?*)
- Tagasimineku strateegia
- 3. Mida Kaisa teada tahtis, kui oli kuulutuse läbi lugenud? (käitumise mõistmine, kordav tase)

Soovitud vastus: *Kaisa tahtis teada, mida lugemiskoer teeb*

Toetavad võimalused:

- Täpsustav küsimus (*Mida Kaisa küsis?; Mis küsimus Kaisal tekkis lugemiskoera kohta?*)
- Tagasimineku strateegia
- 4. Mis sa arvad, miks on lugemiskoerale lugemine kasulik? (käitumise mõistmine, hindav tase)

Soovitud vastus: *sest see mõjub lugemisele hästi ja muudab lugemise paremaks; lapsed lugesid palju paremini, kui lugesid lugemiskoerale*

Toetavad võimalused:

- Kokkuvõtte ja järelduse tegemine (*Koerale lugemine oli kasulik. Koerale lugemine aitab laste lugemisele kaasa. Miks oli koerale lugemine hea?*)
- 5. Mis sa arvad, mida lapsed Susanna kohta võisid mõelda? (mõtete oletamine, hindav tase)

Soovitud vastus: *et ta on väga tark, terane, taibukas vms*

Toetavad võimalused:

- Kokkuvõte ja järelduse tegemine (*Susanna selgitas teistele, kes on lugemiskoer. Samuti oli tal endal olemas kogemus sellise koeraga. Mida võisid lapsed Susannast siis arvata?*)

II OSA

6. Mis sa arvad, mida teised Madise ettepanekust võisid arvata? (mõtete oletamine, hindav tase)

Soovitud vastus: *et see on hea mõte*

Toetavad võimalused:

- Täpsustav küsimus (*Kas teised nõustusid Madisega?*)
7. Kuidas lapsed sinu arvates raamatukogus käitusid? (käitumise mõistmine, järeldav tase)

Soovitud vastus: *viisakalt, kannatlikult, hästi*

Toetavad võimalused:

- Kokkuvõte ja järelduse tegemine (*Susanna koer sobis hästi raamatukokku lugemiskoeraks. Lapsed otsustasid minna raamatukoguhoidjaga rääkima. Mismoodi lapsed käitusid?*)
8. Kuidas raamatukoguhoidja laste ettepanekule reageeris? (käitumise mõistmine, kordav tase)

Soovitud vastus: *oli rõõmus ja pidas vajalikuks Susanna emaga ühendust võtta*

Toetavad võimalused:

- Täpsustav küsimus (*Mida raamatukoguhoidja lastele ütles?*)
 - Tagasimineku strateegia
9. Miks pidas raamatukoguhoidja oluliseks Susanna emaga ühendust võtta? (käitumise mõistmine, järeldav tase)

Soovitud vastus: *koer ei tule üksi tööle; vajab saatjat kaasa vms*

Toetavad võimalused:

- Täpsustav küsimus (*Miks oli tähtis Susanna ema teavitada?*)
 - Tagasimineku strateegia
10. Mis sa arvad, mida raamatukoguhoidja lastest võis arvata? (mõtete oletamine, hindav tase)

Soovitud vastus: *et nad on väga abivalmid*

Toetavad võimalused:

- Kokkuvõte ja järelduse tegemine (*Susanna koer Jeppe sobis hästi lugemiskoeraks. Seejärel läksid lapsed koheselt raamatukoguhoidja juurde, et enda plaanist rääkida. Mida võis raamatukoguhoidja laste kohta arvata?*)

11. Kuidas koer Jeppe rahustas lapsi? (käitumise mõistmine, kordav tase)

Soovitud vastus: *lasi endale pai teha vms*

Toetavad võimalused:

- Täpsustav küsimus (*Mida ta lasi endale teha?*)
- Tagasimineku strateegia

12. Mida arvas ühe lapse ema lugemiskoera tööst? (mõtete oletamine, kordav tase)

Soovitud vastus: *et koer teeb head tööd, tema laps pole mitte kunagi varem nii hästi lugenud; et koer teeb imesid*

Toetavad võimalused:

- Kokkuvõte ja järelduse tegemine (*Lapsed olid saanud koerale lugeda. Joonas luges nüüd palju paremini. Mida Joonase ema arvas lugemiskoera tööst?*)
- Tagasimineku strateegia

13. Milliste sõnadega sa iseloomustaksid koera? (iseloomu mõistmine, järeldav tase)

Soovitud vastus: *rahulik, häbelik, kuri, lahke*

Toetavad võimalused:

- Täpsustav küsimus (*Mõttele koera käitumise peale. Missugune koer oli?*)
- Sõnakaart (*rahulik, häbelik, kuri, lahke*)

14. Miks sa iseloomustasid tegelast selliste sõnadega? (käitumise mõistmine, järeldav tase)

Soovitud vastus: *sest ta lasi endale pai teha; ei kartnud teisi; oli rahulik vms*

Toetavad võimalused: -

15. Milliste sõnadega sa iseloomustaksid lapsi? (iseloomu mõistmine, järeldav tase)

Soovitud vastus: *häbelikud, tegusad, kurvad, abivalmid, koostöövalmid*

Toetavad võimalused:

- Täpsustav küsimus (*Mõttele laste käitumise peale. Missugused lapsed olid?*)
- Sõnakaart (*häbelikud, tegusad, kurvad, abivalmid, koostöövalmid*)

16. Miks sa iseloomustasid tegelast selliste sõnadega? (käitumise mõistmine, järeldav tase)

Soovitud vastus: *sest nad aitasid raamatukoguhoidjat; tegutsesid koos; aitasid leida raamatukokku koera vms*

Toetavad võimalused: -

17. Kuidas lapsed aitasid raamatukoguhoidjat? (käitumise mõistmine, järeldav tase)

Soovitud vastus: *aitasid leida raamatukokku lugemiskoera; viisid koera raamatukokku vms*

Toetavad võimalused:

- Täpsustav küsimus (*Mida lapsed tegid?*)

18. Annan sulle ühe kaardi. Loe häälega ette, mis on kaardil kirjas. Seejärel vali üks õige variant.

Lapsed tegid omavahel koostööd, et:

a) leida raamatukokku lugemiskoer

b) minna raamatukokku

c) saada koer endale (käitumise mõistmine, järeldav tase)

Soovitud vastus: *et leida raamatukokku lugemiskoer*

Toetavad võimalused:

- Täpsustav küsimus (*Miks lapsed tegid koostööd?*)

19. Miks lapsed tahtsid leida raamatukokku lugemiskoera? (käitumise mõistmine, järeldav tase)

Soovitud vastus: *et aidata raamatukoguhoidjat; et lapsed saaksid lugeda*

Toetavad võimalused:

- Täpsustav küsimus (*Mida lapsed tahtsid enda käitumisega väljendada?*)

Lisa 8. 1. narratiivi põhiküsimused

I OSA

1. Kuidas juhataja käitus, kui poiss nägi teda? (käitumise mõistmine, järeldav tase)
2. Missugune oli juhataja tuju? (emotsioonide mõistmine, järeldav tase)
3. Mis sa arvad, mis ärritas poe juhatajat? (käitumise mõistmine, järeldav tase)
4. Missugune oli koera tuju, kui ta poes ringi jooksis? (emotsioonide mõistmine, järeldav tase)
5. Mida tahtis koer väljendada, kui ta lükkas juhataja pikali? (käitumise mõistmine, kordav tase)
6. Miks hakkas juhataja nutma? (käitumise mõistmine, järeldav tase)
7. Miks hakkas poisi arvates juhataja nutma? (käitumise mõistmine, kordav tase)
8. Miks koer kummardus mehe kohale ja lakkus ta nägu? (käitumise mõistmine, järeldav tase)

II OSA

9. Miks poiss valetas, et koer on tema oma? (käitumise mõistmine, järeldav tase)
10. Mis sa arvad, mida poiss poe juhatajast arvas? (mõtete oletamine, hindav tase)
11. Milliste sõnadega sa iseloomustaksid juhatajat? (iseloomu mõistmine, järeldav tase)
12. Miks sa iseloomustasid tegelast selliste sõnadega? (käitumise mõistmine, järeldav tase)
13. Milliste sõnadega sa iseloomustaksid koera? (iseloomu mõistmine, järeldav tase)
14. Miks sa iseloomustasid tegelast selliste sõnadega? (käitumise mõistmine, järeldav tase)
15. Milliste sõnadega sa iseloomustaksid poissi? (iseloomu mõistmine, järeldav tase)
16. Miks sa iseloomustasid tegelast selliste sõnadega? (käitumise mõistmine, järeldav tase)
17. Miks oli koeral nüüd hea tuju? (emotsioonide mõistmine, järeldav tase)
18. Kuidas poiss aitas koera? (käitumise mõistmine, järeldav tase)
19. Annan sulle ühe kaardi. Loe häälega ette, mis on kaardil kirjas. Seejärel vali üks õige variant.

Poiss aitas koera, sest:

- b) ta tahtis koera endale

c) koer naeratas talle

d) tal hakkas koerast kahju (käitumise mõistmine, järeldav tase)

20. Miks poisil hakkas koerast kahju? (käitumise mõistmine, järeldav tase)

21. Mis sa arvad, kas poiss käitus õigesti? Miks? (käitumise mõistmine, hindav tase)

Lisa 9. 2. narratiivi põhiküsimused

I OSA

1. Miks pani raamatukoguhoidja kuulutuse üles? (käitumise mõistmine, järeldav tase)
2. Miks lapsed lugesid kuulutust? (käitumise mõistmine, järeldav tase)
3. Mida Kaisa teada tahtis, kui oli kuulutuse läbi lugenud? (käitumise mõistmine, kordav tase)
4. Mis sa arvad, miks on lugemiskoerale lugemine kasulik? (käitumise mõistmine, hindav tase)
5. Mis sa arvad, mida lapsed Susanna kohta võisid mõelda? (mõtete oletamine, hindav tase)

II OSA

6. Mis sa arvad, mida teised Madise ettepanekust võisid arvata? (mõtete oletamine, hindav tase)
7. Kuidas lapsed sinu arvates raamatukogus käitusid? (käitumise mõistmine, järeldav tase)
8. Kuidas raamatukoguhoidja laste ettepanekule reageeris? (käitumise mõistmine, kordav tase)
9. Miks pidas raamatukoguhoidja oluliseks Susanna emaga ühendust võtta? (käitumise mõistmine, järeldav tase)
10. Mis sa arvad, mida raamatukoguhoidja lastest võis arvata? (mõtete oletamine, hindav tase)
11. Kuidas koer Jeppe rahustas lapsi? (käitumise mõistmine, kordav tase)
12. Mida arvas ühe lapse ema lugemiskoera tööst? (mõtete oletamine, kordav tase)
13. Milliste sõnadega sa iseloomustaksid koera? (iseloomu mõistmine, järeldav tase)
14. Miks sa iseloomustasid tegelast selliste sõnadega? (käitumise mõistmine, järeldav tase)
15. Milliste sõnadega sa iseloomustaksid lapsi? (iseloomu mõistmine, järeldav tase)
16. Miks sa iseloomustasid tegelast selliste sõnadega? (käitumise mõistmine, järeldav tase)
17. Kuidas lapsed aitasid raamatukoguhoidjat? (käitumise mõistmine, järeldav tase)

18. Annan sulle ühe kaardi. Loe häälega ette, mis on kaardil kirjas. Seejärel vali üks õige variant.

Lapsed tegid omavahel koostööd, et:

- d) leida raamatukokku lugemiskoer
- e) minna raamatukokku
- f) saada koer endale. (käitumise mõistmine, järeldav tase)

19. Miks lapsed tahtsid leida raamatukokku lugemiskoera? (käitumise mõistmine, järeldav tase)

Lisa 10. 1. narratiivi küsimuste mõistmine õpilaste tulemuste järgi

Tabel 9. 1. narratiivi küsimuste mõistmine õpilaste tulemuste järgi

Küsimus	Küsimuse liik	Teksti mõistmise tase	Punktide arv (max 42 punkti)			
			ÕP1	ÕP2	ÕP3	
I OSA	1.	Käitumise mõistmine	Järeldav tase	2	2	2
	2.	Emotsioonide mõistmine	Järeldav tase	1	2	0
	3.	Käitumise mõistmine	Järeldav tase	2	2	2
	4.	Emotsioonide mõistmine	Järeldav tase	2	2	2
	5.	Käitumise mõistmine	Kordav tase	0	2	2
	6.	Käitumise mõistmine	Järeldav tase	2	1	1
	7.	Käitumise mõistmine	Kordav tase	0	0	0
	8.	Käitumise mõistmine	Järeldav tase	0	2	0
II OSA	9.	Käitumise mõistmine	Järeldav tase	2	2	2
	10.	Mõtete oletamine	Hindav tase	2	0	1
	11.	Iseloomu mõistmine	Järeldav tase	2	1	1
	12.	Käitumise mõistmine	Järeldav tase	0	1	1
	13.	Iseloomu mõistmine	Järeldav tase	1	1	1
	14.	Käitumise mõistmine	Järeldav tase	1	2	1
	15.	Iseloomu mõistmine	Järeldav tase	1	1	1
	16.	Käitumise mõistmine	Järeldav tase	2	2	2
	17.	Emotsioonide mõistmine	Järeldav tase	0	0	0
	18.	Käitumise mõistmine	Järeldav tase	2	0	2
	19.	Käitumise mõistmine	Järeldav tase	2	2	2
	20.	Käitumise mõistmine	Järeldav tase	2	2	2
	21.	Käitumise mõistmine	Hindav tase	2	2	2
Kokku			28	29	27	
Keskmiselt			28 (66,7%)			

Lisa 11. 2. narratiivi küsimuste mõistmine õpilaste tulemuste järgi

Tabel 10. 2. narratiivi küsimuste mõistmine õpilaste tulemuste järgi

Küsimus	Küsimuse liik	Teksti mõistmise tase	Punktide arv (max 38 punkti)			
			ÕP1	ÕP2	ÕP3	
I OSA	1.	Käitumise mõistmine	Järeldav tase	0	2	2
	2.	Käitumise mõistmine	Järeldav tase	2	2	0
	3.	Käitumise mõistmine	Kordav tase	2	2	2
	4.	Käitumise mõistmine	Hindav tase	0	1	0
	5.	Mõtete oletamine	Hindav tase	0	0	0
II OSA	6.	Mõtete oletamine	Hindav tase	2	2	2
	7.	Käitumise mõistmine	Järeldav tase	2	2	2
	8.	Käitumise mõistmine	Kordav tase	1	1	1
	9.	Käitumise mõistmine	Kordav tase	2	2	2
	10.	Mõtete oletamine	Hindav tase	0	2	0
	11.	Käitumise mõistmine	Kordav tase	2	2	2
	12.	Mõtete oletamine	Kordav tase	2	0	2
	13.	Iseloomu mõistmine	Järeldav tase	0	2	1
	14.	Käitumise mõistmine	Järeldav tase	1	2	2
	15.	Iseloomu mõistmine	Järeldav tase	0	1	1
	16.	Käitumise mõistmine	Järeldav tase	1	2	1
	17.	Käitumise mõistmine	Järeldav tase	0	2	2
	18.	Käitumise mõistmine	Järeldav tase	2	2	2
18.	Käitumise mõistmine	Järeldav tase	2	2	2	
Kokku			21	31	26	
Keskmiselt			26 (68,4%)			

Lisa 12. 1. narratiivi küsimuste mõistmine toetavate võimaluste abil

Tabel 11. 1. narratiivi küsimuste mõistmine toetavate võimaluste abil

Küsimus	Küsimuse liik	Teksti mõistmise tase	Toetavad võimalused	Punktide arv (enne/pärast abi)		
				ÕP1	ÕP2	ÕP3
I OSA						
2.	E	Järeldav	Info sünteesimine + täpsustav küsimus	1/2	-	0/2
5.	K	Kordav	Täpsustav küsimus + tagasimine	0/2	-	-
6.	K	Järeldav	Kokkuvõte + järelduse tegemine	-	1/2	1/2
7.	K	Kordav	Kokkuvõte + järelduse tegemine + tagasimine	0/0	0/2	0/1
8.	K	Järeldav	Kokkuvõte + järelduse tegemine	0/0	-	0/0
II OSA						
10.	M	Hindav	Kokkuvõte + järelduse tegemine	-	0/2	1/2
11.	I	Järeldav	Täpsustav küsimus + sõnakaart	-	1/2	1/2
13.	I	Järeldav	Täpsustav küsimus + sõnakaart	1/2	1/2	1/2
15.	I	Järeldav	Täpsustav küsimus + sõnakaart	1/2	1/2	1/2
17.	E	Järeldav	Info sünteesimine + täpsustav küsimus	0/0	0/2	0/0
18.	K	Järeldav	Täpsustav küsimus	-	0/2	-

Märkused. K – käitumise mõistmine; E – emotsioonide mõistmine; I – iseloomu mõistmine; M – mõtete oletamine; Tabelis on märgitud + märgiga toetavad võimalused, kui kasutati mitut toetavat võimalust. Kriipsuga on tähistatud küsimus, mille puhul mõni õpilane abi ei vajanud

Lisa 13. 2. narratiivi küsimuste mõistmine toetavate võimaluste abil

Tabel 12. 2. narratiivi küsimuste mõistmine toetavate võimaluste abil

Küsimus	Küsimuse liik	Teksti mõistmise tase	Toetavad võimalused	Punktide arv (enne/pärast abi)		
				ÕP1	ÕP2	ÕP3
I OSA						
1.	K	Järeldav	Täpsustav küsimus	0/1	-	-
2.	K	Järeldav	Täpsustav küsimus + tagasimine	-	-	0/2
4.	K	Hindav	Kokkuvõte + järelduse tegemine	0/1	1/1	0/1
5.	M	Hindav	Kokkuvõte + järelduse tegemine	0/0	0/0	0/0
II OSA						
8.	K	Kordav	Täpsustav küsimus + tagasimine	1/2	1/2	1/2
10.	M	Hindav	Kokkuvõte + järelduse tegemine	0/2	-	0/2
12.	M	Kordav	Kokkuvõte + järelduse tegemine + tagasimine	-	0/2	-
13.	I	Järeldav	Täpsustav küsimus + sõnakaart	0/2	-	1/2
15.	I	Järeldav	Täpsustav küsimus + sõnakaart	0/2	1/2	1/2
17.	K	Järeldav	Täpsustav küsimus	0/1	-	-

Märkused. K – käitumise mõistmine; I – iseloomu mõistmine; M – mõtete oletamine; Tabelis on märgitud + märgiga toetavad võimalused, kui kasutati mitut toetavat võimalust. Kriipsuga on tähistatud küsimus, mille puhul mõni õpilane abi ei vajanud

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Madlen Müür

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose „Narratiivides kirjeldatud sotsiaalsete situatsioonide mõistmine ning nende situatsioonide mõistmist toetavad võimalused“, mille juhendaja on Kaja Pastarus, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Madlen Müür

17.05.2023