

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Eripedagoogika ja logopeedia õppekava

Darja Parts

SAMASISULISTE LAUSERÜHMADE ÄRATUNDMISE OSKUSED LIHTSUSTATUD
ÕPPEKAVA JÄRGI ÕPPIVATEL V, VII JA IX KLASSI ÕPILASTEL

Magistritöö

Juhendaja: Karl Karlep

Kaasjuhendaja: Kaja Plado

Läbiv pealkiri: Samasisuliste lauserühmade mõistmine

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: ped. dokt. Karl Karlep

.....

(allkiri ja kuupäev)

Kaasjuhendaja: Kaja Plado, MA

.....

(allkiri ja kuupäev)

Kaitsmiskomisjoni esimees: nimi (teaduskraad)

..... (allkiri ja kuupäev)

Tartu 2016

Kokkuvõte

Käesoleva uurimistöö eesmärk oli välja selgitada lihtsustatud õppekava (LÕK) järgi õppivate V, VII ja IX klassi õpilaste oskused ära tunda samasisulisi lauserühmi (e. teistsuguse sõnastusega sama teabe mõistmist) sõltuvalt sisust ning sõnastusest. Uurimiseks oli valitud LÕK järgi õppivad V, VII ja IX klassi õpilased (kokku 30) ja kontrollrühma III klassi (kokku 10) tavakooli õpilased. Klasside valik oli tingitud intellektipuudega (IP) lapse õpietappidest LÕK-i järgi. Eeldatakse, et nimetatud etappide lõpuks on lastel kujunenud õppekavas fikseeritud teksti mõistmise tase.

IP lapse õpetamisel on pedagoogil oluline mõista, mis laadi sisulised variatsioonid on tekstiga töös jõukohased ja mida peaks vältima. Lisaks on oluline teada, mis abivõtted on efektiivsemad sisuliste moonutuste puhul lähtuvalt eri vanusegruppides kõrgema närvitegevuse iseärasustest.

Intellektipuude korral segab õpilasi nende liigne toetumine isiklikele kogemustele, töömälu mahu piiratus ning sõnatähenduste piiratus, analüüsi stereotüüpsus, oskamatus seostada sõnavormide tähendust lauses, tuletada/järeldada ning lausete vahel seoseid luua, kirjaliku teksti puhul lugemistehnika puudujäägid. IP lastel oli raskem märgata moonutatud teavet. Teabeüksuste eristamisel märgati enam muudetud sisuga ja harvemini lisatud (eelnevalt varjatud) teavet. Vähem edukamad ja nooremad lapsed märkasid sisu moonutusi harvem. Kõige tõhusamaks abistamise viisiks oli konkreetsete küsimuste esitamine (eriti nooremate laste puhul). Edukamatele IP-ga lastele osutus efektiivseks ka tähelepanu suunamine vea olemasolule ja moonutatud sisuga lausele osutamine. Samasisuliste lauserühmade märkamisedukus oli seotud ka lugemistempona, kuigi seos ei olnud absoluutne.

Uurimistulemusi on otstarbekas arvestada IP õpilastele õppetekstide koostamiseks ja õppe korraldamiseks ning abi rakendamisel.

Märksõnad: *kerge intellektipuue, teksti mõistmine, samasisuline lauserühm.*

The ability of the 5th, 7th, and 9th grades students, studying according to the simplified curriculum, to identify the groups of the words with the same meaning.

The aim of the present thesis is to find out the ability of the 5th, 7th, and 9th grades students, studying according to the simplified national curriculum, to identify the sentence chunks with the same meaning (understanding of the paraphrased sentences) depending on the content and formulation. Students of the 5th, 7th, and 9th grades, studying according to the simplified national curriculum (totally 30 students) are the target group of the research, and the 3rd grade students of the custom school (totally 10) are the control group. The grades selection was based on the educational stages of the simplified national curriculum for the students with intellectual disabilities. It is considered that by the end of the stages students have a certain level of text comprehension described by the curriculum.

While teaching students with intellectual disability (ID), it is important for a teacher to understand what kind of the content variations are comprehensible and what should be avoided. In addition, it is important to know what help techniques are more effective in the case of the content distortion, depending on the degree of the higher nervous activity in different age groups.

In the case of the intellectual disability such factors as an excessive reliance on personal experience, a limited working memory, a limited word meanings, a stereotype analysis; a disability to connect the word forms within a sentence, to conclude and link the sentence parts, and, in the case of the written text, a lack in reading technique may disturb students to understand the text. It is more difficult for the students with the intellectual disability to notice distorted information. While distinguishing the pieces of information, it was easier for the students to understand the changed content, and it was rather difficult to understand the added (previously concealed) information. The less successful and younger children noticed the distortion of the information more rarely. The most effective helping technique was asking the specific questions (especially in the case of younger children). In the case of more successful students with intellectual disability, it was also effective to turn attention to the existence of the error and the content distortion in the sentence. The ability to notice the sentence chunks with the same meaning was also connected to the reading speed, although the connection was not absolute.

The results of the research may be useful while compiling texts, planning instruction and providing help for the students with intellectual disability.

Keywords: Minor intellectual disability, text comprehension, sentence chunks with the same meaning.

Sisukord

Samasisuliste lauserühmade mõistmine.....	5
1. Tekst	5
2. Teksti ja mõistmine	5
2.1 Teksti mõistmise strateegiad	8
2.2 Samasisuliste lauserühmade mõistmine	10
2.3 Teksti mõistmist mõjutavad tegurid	11
2.3.1 Tajuja teadmiste ja oskuste arengutaseme roll teksti mõistmisel	11
2.3.2 Kirjaliku teksti omaduste roll mõistmisel	14
3. Intellektipuudega laste arengu iseärasused	15
3.1 Kerge intellektipuude avaldumine	20
3.3.1 Tunnetustegevus	20
3.3.2. Kõne	22
3.3.3. Teksti mõistmise eripärad intellektipuudega lastel	26
3.3.4. Samasisuliste lausete või lauserühmade mõistmine intellektipuudega lastel.....	27
3.3.5. Intellektipuudega laste ümberjutustus	29
4. Uurimistöö	31
4.1 Eesmärk ja uurimisküsimused	31
4.2 Meetod	32
4.2.2. Mõõtevahendid	32
4.2.3. Protseduur	33
4.3. Tulemused	34
4.4. Tulemuste analüüs ja arutelu	51

Samasisuliste lauserühmade mõistmine

Lausete mõistmist eesti keeles ja süntaktilisi oskusi, k.a. kerge intellektipuudega (KIP) õpilastel on piisavalt palju uuritud. Nimetatud oskusi KIP laste puhul on enim uurinud Karlep ja Plado ning nende poolt juhendatud üliõpilased. Uurimustööde tulemused näitasid, et lausekonstruktsioonide mõistmine KIP-ga ja eakohase arenguga õpilastel on erinev. Tulenevalt KIP õpilaste arengu eripärast (funktsionaalsete ajuplokkide (FAP) puudulik areng, tunnetusprotsesside nõrkus) ilmnevad neil raskused pikemate ja keerulisemate süntaktiliste konstruktsioonide mõistmisel. Esineb ka ebatäpse tähenduse ja sõnavara väikse mahu probleem. Samasisuliste lauserühmade mõistmist on vähem uuritud. Sünonüümsete lauserühmade eripära seisneb selles, et identse tähendusega (lühi)tekst sisaldab erinevaid süntaktilisi konstruktsioone ning sõnu. Käesolevas uurimuses kasutatakse nii sama tähendusega teabeüksusi (erinevate lingvistiliste vahenditega väljendatud, sõnastatud allteksti lisamine) kui ka sisult muudetud (väljajäetud, juurde mõeldud osad) lauserühmi.

1. Tekst

Teksti ja tekstiloomet ning mõistmist vaadeldakse sõltuvalt teadusest ja baasteooriast. Teadlased peavad olulisteks teksti eritunnuseid. Tekst on kindlate tunnustega informatiivne üksus (Zalevskaja, 2001). Lauserühma võib ka pidada lühitekstiks. Karlssoni (2002) ja Krasnõhhi (2012) järgi on teksti tunnusteks mõtteline sidusus ja semantiline terviklikkus, mis saavutatakse omavahel sobivate sõnade/lausete kaudu. Tekst on verbaalne üksus, mis sisaldab konkreetse alguse ja lõpuga kodeeritud sõnumit ehk mõttelist lõpetatust (Karlep, 2003; Krasnõhh, 2012). Tekstiks võib nimetada ka ütlust (omane suulisele kõnele), mis koosneb ühest või mitmest lausest ehk lauserühmast ja sisaldab lõpetatud mõtet (Karlep, 2003).

Erinevaid arvamusi kokku võttes võiks tekstile anda järgmise määratluse - sidustekst on seostatud (sidus), järjestatud (s.h. ajaliselt), mõtteliselt lõpetatud ja struktuuriliselt, semantiliselt ning pragmaatiliselt terviklik teabe hulk, mis on esitatud kas kirjalikult või suuliselt.

2. Teksti mõistmine

Teksti mõistmist uuritakse lähtuvalt eri teaduste põhimõtetest ja suundadest. Zalevskaja (2007) kui psühholingvist toob välja kolm uurimissuunda: (1) lugeja tausta osakaal teksti mõistmisel, nt. vanus, intellekt, haridustase, lugemisoskus, teadmised ja kogemused, tekstilugemise eesmärgid; (2) teksti tunnused, mis paratamatult mõjutavad mõistmist; (3)

mõistmise protsess. Käesolevas töös kirjeldatakse valdavalt teksti mõistmise ja osaliselt loome protsesse ning lähtutakse Zalevskaja pakutud suundadest.

Tekstilooma toimib järgmise skeemi alusel: motiiv – mõte – sisekõne/ainesekood (teksti, lõigu, lause tasandil Leontjevi järgi) – semantiline plaan – pindstruktuuri süntaks – väliskõne. Ütluse loomisel (genereerimisel) kujuneb paremas ajupoolkeras mõte, mis saab alguse motiivist. Luuakse kontekst (mõttelised seosed), tänu millele on võimalik püsida mõttelise välja raamides. Teisiti väljendudes vastutab parem ajupoolkera situatsioonimudeli, s.h. selle terviklikkuse säilitamise (*удержание*) eest. Vasaku ajupoolkera ülesandeks on konstrueerida teksti sisuline ja vormiline terviklikkus. Kujuneb semantiline plaan. Teabeüksused tõlgendatakse “inimkeelde”, s.t. muudetakse nende sktruktuur lineaarseks, toimub grammatiline struktureerimine. Sellel etapil valitakse ja järestatakse sõnu ja sõnavorme ning moodustatakse lauseid. Viimasel ajal kasutatakse terminit propositsioon (seda kajastab kõnes kas baaslause või laiend), mis on teksti väikseimaks teabeüksuseks. Edaspidi programmeeritakse ja realiseeritakse väliskõne (sh. ütlus) motoorselt (suuliselt või kirjalikult) (Ahhutina, 2014; Karlep, Kontor, 2001; Karlep, 2003).

Võrreldes kõneloomega on kõnetaju samuti mitmetasandiline ja keeruline protsess (Leontjev, 1997). Kõnelooma ja -taju etapid on osaliselt sarnased, kuid toimivad erinevalt, lähtudes ajus toimuvatest protsessidest (Ahhutina, 2014; Karlep, 1999 jt).

Kõneleja/kirjutaja motiivist ja kavatsusest arusaamiseks on kuulajal/lugejal vaja teksti mõista (Karlep 2003). Mõistmisele eelneb teksti tajumine, et mõtteni/kujutluseni jõuda (Karlep, 1998). Žinkin (2009) pöörab tähelepanu teksti mõistmise “sammulisele” printsiibile. Esiteks on vaja ära tunda sõnad ja otsida nende ning lause tähendust. Järgnevalt otsib tajuja sammhaaval lausete vahelist mõttelist seost, nt. kui ei õnnestu sisuliselt seostada kahte esimest lauset, otsib tajuja seost järgnevatega (Žinkin, 2009). Beljanin (1984) ja Zalevskaja (2007) märgivad, et eelkõige otsib lugeja tekstist oodatavat teavet ehk seda, mida ta eeldab või vajab (motiiv). Otsitava informatsiooni sisu sõltub situatsioonist, tajuja eesmärgist ja isiklikest omadustest ning orientiiridest tekstis, nt. pealkiri (Beljanin, 2004).

Žinkini, Zalevskaja ja Beljanini arvamust kinnitab viimase autori eksperiment, kus katseisikul lasti kuulata tuttava (lihtsa) sõnavara ja grammatilise struktuuriga teksti. Sellel ei olnud otsest sisu, vaid ainult “üldised” kaudse tähendusega laused ja puudus pealkiri. Lugeja, kes ei saanud teksti peamõttest aru, otsis pidevalt seost ja üritas alateadlikult mõista, mis neid lauseid ühendab (Beljanin, 1984).

Pärast teksti esmast tajumist peab tajuja mõistma kõigepealt baastähendust (tekstibaasi) (Ahhutina, 2014; Karlep, 2003; Žinkin, 2009). Ahhutina, Karlepi, Žinkini jt arvates toimub tajutud teksti dekodeerimine. Selleks peab tajuja tõlgendama infot inimkeelest universaalsesse ainesekoodi Žinkini (1982) järgi, et tekiks kujutluspilt. Novikovi seisukohtadele toetudes rõhutab Žinkin (2009), et teksti mõistmisel on "silla" rollis sisekõne, mille abil teostatakse üleminek väliskoodidelt intellektuaalsele koodile. Protsessi käigus opereeritakse kontseptidega, sh. sisemiste sõnadega (Ahhutina, 2012; Karlep, 2003; Žinkin, 2009).

Tänapäeval vaadeldakse kontsepti kolmeosalise teabeüksusena, mis ühendab üldistatud kujutlusi, hoiakuid ja verbaalset teavet (Zalevskaja, 2007; Ahhutina, 2014). Mida noorem on tajuja ja mida madalam on tema intellekt, seda suurem on tajutud teabe (kujutluste) ja hoiakute osakaal, kuigi teabe hulk on seejuures vähene (Karlep, 1998).

Teksti teabe tõlgendamine toimub mõistmistrateegiatega abil (Karlep, 1998). Lisaks märgivad Ōim (1980), Karlep (2003) ja Baranovskaja (2006), et tajuja kasutab nn freime ehk sündmuste üldistatud kujutlusi, mis on kujunenud isikliku elukogemuse taustal. Kujutluste abil täidab lugeja tekstis esinevad mõttelüngad ja püstitab hüpoteese puuduva teabe kohta (Karlep, 2003). Miku (1980) järgi toimub lugemise käigus kogemuste ja loetud teabe seostamine ning järelduste tegemine, s.t. mõtestamine. Luuakse situatsioonimudel, s.t. tekstibaasi juurde lisatakse isiklik elukogemus või eelteadmised (Karlep, 2003).

Kirjaliku teksti sisu moonutamist esmase taju tasandil võib esile kutsuda ka pealkirja puudumine, eriti juhul, kui teksti leksika sisaldab ainult kaudset informatsiooni. Tajutud teabe töötlemise tasandil on oluline kujutluste täpsus (sõltub tajuja vanusest, intellekti arengu tasemest) ja nendega opereerimine. Situatsioonimudeli loomise etapp ei ole võimalik ilma tekstibaasita. Viimane eeldab omakorda kognitiivsete mõistmisstrateegiatega valdamist (Žinkin, 2009; Ahhutina, 2014; Karlep, 2003).

Ahhutina (2014) järgi vastutab vasak ajupoolkera ütluse/teksti keelelise analüüsi eest, nt. keeruliste lausete konstruktsioonid ja grammatiliste suhete analüüs jm. Parema ajupoolkera "otsib" terviksisu, vastutab situatsioonimudeli loomise ja tajutud teabe seostamise eest "reaalsusega" ehk inimese elukogemusega. Parema poolkera nõrkus väljendub eelkõige kujutluste probleemides, s.t. aktualiseeritavad kujutlused on ebatäpsed, piiritletud sõltuvalt tajuja kogemustest või hoiakutest. Metafooride ja ülekantud tähendusega ütluste mõistmine on samuti tihedalt seotud parema ajupoolkera tööga (Ahhutina, 2014).

Kokkuvõtteks võib öelda, et teksti mõistmise protsess saab alguse motiivist ja esmasest tajust, mille eest vastutab parem ajupoolkera. Tajutud teavet tõlgendatakse kontseptidega

opereerides ja mõistmisstrateegiate abil, hõivatud on aju vasak pool. Paremale poolkerale toetudes luuakse töödeldud teabe alusel situatsioonimudel, arvestades seejuures isiklikke hoiakuid ja elukogemusi. Teksti mõistmine on keeruline, terviklik psüühiline protsess, mis toimub nii suksessiivselt kui ka simultaanselt.

2.1. Teksti mõistmise strateegiad

Üheks teksti mõistmise põhjalikuks teooriaks on van Dijk'i ja Kintsch'i (1988) strateegiline mudel. Autorite arvamusel kasutatakse mõistmisel propositsiooni-, lokaalse sidususe, makro-, skeemi- ja produktsioonistrateegiaid. Eelnimetatud strateegiad on hierarhilise struktuuriga, kus väiksemaks üksuseks on propositsioon. Käesolevas uurimistöös pööratakse tähelepanu lauserühmadele ja nende piirides on tegemist valdavalt lokaalse sidususe strateegiaga, aga mitte ainult. Järgnevalt vaadeldakse iga strateegiat van Dijk'i ja Kintsch'i (1988) ning Karlepi (1998, 2003) toetudes.

1. Propositsioonistrateegia. Klassikalises mõttes kehtib see strateegia lausesiseselt ja aitab mõista lause tähendust. Tegemist on minimaalsete teabeüksustega - propositsioonidega, mis tavaliselt on baas- ehk tuumlausete eelduseks. Propositsiooni väljendamine on lause pindstruktuuris täpselt määratlemata, see võib endast kujutada mitte ainult reeglitepärast, vaid ka agrammatilist (kõnes süntagma) baaslauset (Karlep, Plado, Tõnurist 1999). Mõnikord osutub sanaõhendi või lause tähenduse mõistmine probleemseks (*Nt. Ühes peres... – Kas mõeldud on hulka (üks pere) või osutatakse konkretiseerimata (mingis/sarnaste hulgast) sotsiaalsele nähtusele?*). Laiendatud liit- või liitlausete puhul toetutakse mitmele propositsioonile, mida nimetatakse ka liitpropositsiooniks (Karlep, 1998).

Propositsioonid on aktuaalsed samuti tekstiloomelise puhul. Karlep (1998) käsitleb Ahhutina (1989) kõneloomelise skeemi. Lähtuvalt skeemist loob kõneleja semantilise süntaksi etapil propositsioonist tuleneva baaslause semantilise kirje (Karlep, 1998). Kui tegemist on liitpropositsiooniga, kujuneb baaslausete kirjete ahel, mida hiljem grammatiliselt struktureeritakse ja korrigeeritakse (Karlep, 1998 viide Lee'le, 1974).

2. Lokaalse sidususe strateegia eesmärk on seostada lausete teave. See on protsess, mille käigus otsitakse seoseid kõrvuti olevate lausete (mõnikord ei ole need laused siiski teineteise kõrval) ja mõtteliselt ühendatud lauseosade tähenduste vahel ning ühildatakse neid. Tuleb märkida, et liitlauses asetsevad mõtteliselt seotud osalaused (kõige enam) teineteise kõrval, kuid see ei ole reegel. Probleemseks võivad osutada samaviitelised sõnad (*Nt. Mari mängis õues. Seal nägi ta...*).

3. Makrostrateegia toimib teksti tasandil ja aitab luua hierarhilist ettekujutust tekstist. Valida teemat aitab teksti pealkiri, temaatiline sõnavara, sissejuhatavad laused.
4. Skeemistrateegia sarnaneb sisu poolest makrostrateegiaga. Seda käsitletakse makrostrateegia liigina. Kui viimast esitatakse teksti sündmuste ja objektide kujutlusena, siis skeemistrateegia on struktureeritum ja kajastab teksti "plaani", mis omakorda aitab ette aimata järgnevat teavet.
5. Produktsioonistrateegia rakendamine võimaldab teha järeldusi (s.h. mõista allteksti), täita mõttelinki, tuletada verbaliseerimata teavet. Eelnimetatud strateegia abil luuakse teksti semantilist ja pragmaatilist plaani.

Strateegiate rakenduse edukus sõltub kuulaja/lugeja pädevusest, tema hoiakutest, kogemustest, aga ka situatsioonist ja kontekstist. Van Dijk ja Kintsch (1988), Karlep (2003), Žinkin (2009) jt. mainivad, et teksti mõistmine on vähemalt osaliselt simultaanne (üheaegne) protsess. Strateegiate rakendamine toimub vajaduse tekkimisel, lõimitult, st. üks strateegia võib olla vajalik teise realiseerimiseks ja vastupidi (van Dijk ja Kintsch, 1988; Karlep, 2003). Teksti mõistmisel on põhiülesandeks situatsioonimudeli loomine (van Dijk ja Kintsch, 1988; Karlep, 2003). Selleks on vaja, et tajuja tunneb keeleüksused ära, mõtiskleb ja säilitab saadud infot mälus ning tuletab puuduva teabe (Karlep, 2003). Kõige selle juures täheldab Karlep (1998, 2003) pragmaatikat, s.t. võimet mõista ütluses või tekstis väljendatud tundeid, arvamusi, kavatsusi, emotsioone. Mõista on vaja kõneleja/kirjutaja eesmärki (Öim, 1986).

Eelnimetatud mõistmisstrateegiaid kasutatakse sõltuvalt vaimsetest võimetest ja haridustasemest. Kui mõni aspekt on puudulik, jääb strateegiate kasutamine, järelkult ka teksti mõistmine puudulikuks (van Dijk ja Kintsch, 1988; Karlep, 1998).

Toetudes van Dijk'i ja Kintsch'i (1988) käsitlusele, eristab Karlep (1998) viit mõistmistasandit. Käesoleva töö raames pakuvad huvi tasandid alates kolmandast, mis vastab "erikooli tubli lapse" tasemele. Sellel tasemel olevad lapsed loovad valdavalt pindstruktuuri seoseid. Teadmised ja oskused mõtisklemiseks on neil vähesed ning tulemuseks on fragmentaarne, pealiskaudne teksti mõistmine ja võimetus mõtet sõnastada. Neljandal tasemel olevaid lapsi iseloomustab eelkõige kohusetundlikkus, mis võib pedagoogi eksitada. Teadmised on neil mehhaanilist laadi, nt. sõnu tuntakse, hinnangud on "ära õpitud". Stereotüüpsete järelduste tõttu jääb tihti teksti põhiidee teadvustamata. Viiendal tasemel on lapsed, kes teevad mõned seaduspärased järeldused, kuid üldine teadmiste ja oskuste tase on madal (Karlep, 1998).

Teksti mõistmisstrateegiate rakendamist võimaldavad psühholingvistikas kirjeldatud muuteoperatsioonid, mida "kasutab kõnetegevuses osaleja kõnet tajudes ja genereerides" (Karlep, Kontor, 2001). Kõnet tajudes jaotatakse keerulisi süntaktilisi konstruktsioone analüüsides lihtsamateks, nt. liitlause jagatakse osadeks: baas- või laiendatud liitlauseteks. Ümberjutustamisel on semantilise süntaksi tasandil vaja propositsioonidest moodustada baaslauseid või lausungeid (suulise kõne puhul). Neid on vaja sisestada, ühendada ja muuta kontekstisidusateks. Selleks kasutatakse jällegi muuteoperatsioone, nt. pikemaid ja keerulisemaid lauseid lihtsustakse ehk jaotatakse väiksemateks arusaadavamateks süntaktilisteks struktuurideks. Vastandoperatsiooniks lause lihtsustamisele on baaslausete ühendamine ja sisestamine/laiendamine (*Nt. Tüdruk jalutab metsas. Tüdruk on väike. Mets on pime. - Väike tüdruk jalutab pimedas metsas.*) (Karlep, Kontor, 2001).

Kontekstisidusate lausete moodustamise võteteks on samaviiteliste sõnade ja siduvate sõnade kasutamine, sõnajärje muutmine (vajadusel koos sõnaasendusega), sõnade väljajätmine, asendamine ja/või lisamine ning ka sõnamoodustus. Kõiki neid võtteid võib kasutada kombineeritult vastavalt vajadusele. Tänu muuteoperatsioonidele, oskusele jaotada keerulist konstruktsiooni lihtsamateks või rinnastatud ahelaks, suudab õpilane mõista operatiivmälu mahtu ületavat lauset (Karlep, 2003; Karlep, Kontor, 2001).

2.2. Samasisuliste lauserühmade mõistmine

Lauset/lausungit defineeritakse väikseima kommunikatiivse üksusena. Eristatakse lauset kõnes ja keeles. Lause kõnes omab mõtet ja suhtlemissituatsiooni komponent on selle lahutamatu tingimus. Lause keeles ehk pseudolause omab ainult tähendust ja seda kasutatakse keelelise analüüsi või sünteesi objektina. Lauseid, mis on omavahel ühendatud mõtteliselt ja piiritletud temaatiliselt, võib nimetada lauserühmaks. Sisuliselt võiksid need moodustada lühiteksti (Plado, 1988, lk 86).

Lausetevaheliste seoste mõistmiseks kasutatakse eelnevalt käsitletud lokaalse sidususe strateegiat. Lauserühma tunnusteks on sidusus, järjestatus, terviklikkus ja ka TEEMA ning REEMA vahekord. Probleemiks võib olla struktureeritus (Plado, 1988; Karlep, 2003).

Samasisuliste lausete käsitlemisel tuleb rõhutada mitut aspekti. Esimene küsimus seisneb esitatud ja mõistetud teabe vahes, s.t. kui palju tajuja sai aru ja mõtles juurde. Karlep (2003, lk 251) mainib Õimu seisukohti kirjeldades tuletamist vajavat teavet (ei ole otseselt sõnastatud). Allteksti mõistmine, situatsioonimudeli loomine võib esile kutsuda elukogemusega seotud isiklikud kujutlused (Karlep, 2003).

Kuulaja/lugeja ammutab kujutlused mälust, mis aga ei pruugi samastuda kõneleja/kirjutaja seisukohtadega. Tekstis sisalduvat teavet võib seega erinevalt mõtestada. On teada, et KIP-ga lapsed jätavad tihti tähelepanuta lausetes määr- ja omadussõnu. Kui lauserühmas üldise tähendusega sõnad paiknevad esimeses või teises lauses, võib see takistada teabe mõistmist ja situatsioonimudeli loomist ning tekitada segadust. Probleem seisneb selles, et esmaselt tajutud tunnuste (võivad olla mitte olulised) alusel tehakse järeldusi (toetudes isiklikele hoiakutele ja kogemustele) järgnevat teavet teadmata. Edaspidi need esialgselt tajutud üldised tunnused ei võimalda konkreetset järeldust teha. Seejuures tajuja võime eristada tajutavat ja tajumisel juurde mõeldud teavet on piiratud. Olulist rolli omab ka sõnastus. Oleks tarvis mõelda, kas teksti autor ja tajuja mõistavad sõnade tähendust erinevalt või sarnaselt (nt. jalg – laua jalg, inimese jalg). Võimalik, et kasutatakse ka metafoore ehk ülekantud tähendusega sõnastust. Viimaseks aspektiks on süntaksi ja morfoloogiliste vahendite erisused, sest üks ja sama mõte võib olla väljendatud eri lausemallide ja morfoloogiliste vahenditega. Mõtete arvuga võrreldes on keeleliste vahendite hulk piiratud (Karlep, Kontor, 2001, lk 98).

Kõiki eelnimetatud aspekte arvesse võttes võib järeldada, et samasisulised laused on sünonüümsed konstruktsioonid, milles kasutatud sõnad ja grammatiline struktuur võivad aga märgatavalt erineda. Samasisuliste lauserühmade puhul on teabe hulk ja kasutatud vastete tähendused võrdsed või vähemalt lähedased. Edukaks samasisuliste lausetega tööks on oluline tajuja intellekt, et eristada juurdemõeldud, puuduvat või moonutatud teavet esialgse (originaal) teksti sisuga võrreldes. Lisaks tuleb tajuja teha vahet esitatud ja oma kogemuse alusel juurde mõeldud teabel (Karlep, Kontor, 2001, lk 98).

2.3. Teksti mõistmist mõjutavad tegurid

Zalevskaja (2007) täheldab, et teksti mõistmist mõjutavaid tegureid võib vaadelda mitmeti. Eelkõige on need lugejast/kuulajast sõltuvad, nt. tema taust (vanus, kultuur, keskkond jne), oskused ja tunnetusprotsesside arengutase. Teiseks avaldavad mõju tekstiga seotud tegurid: struktuur ja keelevahendid (nt. vormistus, kasutatud sõnavara, morfoloogia ja süntaks) ning sisu (Zalevskaja, 2007). Osaliselt on probleemidele viidatud ka varem.

2.3.1. Tajuja teadmiste, oskuste ja arengutaseme roll teksti mõistmisel. Žinkin (2009) rõhutab, et teksti mõistmisel ei oma otsustavat rolli ainult keeleline pädevus. Beljanin (2004), Karlep (1998) ja Plado (1988) märgivad, et mõistmine sõltub tajuja kogemusest ning toimub sellele vastavalt. Zalevskaja (2007) järgi püstitatakse tajumisel eelkõige hüpoteesid teksti teabe kohta, mis seostatakse oma kogemustega. Järelikult mängivad teksti mõistmisel esialgu võtmerolli kuulaja/lugeja kogemused ja teadmised maailmast (Zalevskaja, 2007). Teadmised

jaotakse kolme kategooriasse (Karlep, 1998): teadmised maailmast, mis moodustavad aluse füüsilike nähtustest, objektidest, suhetest ja hinnangutest ning hoiakutest (nt. hea–halb, õige–vale jne); suhtlemisest ehk elu pragmaatika; metakeelised teadmised, mis võimaldavad teadlikult muuta keeleüksusi vastavalt vajadusele ning rakendada neid nii suulise kui ka kirjaliku teksti tajus ning loome protsessis. Karlep (2003) rõhutab, et esialgu kasutavad väikesed lapsed neid teadmisi alateadlikult ja vähesel määral, aga õppimise käigus pädevus kujuneb ja paraneb. Kui tegemist on arengu mahajäämusega, võivad lapsel just need kogemused puududa või olla mittetäiuslikud, millest võivad tuleneda raskused kogemuste ja tekstist saadud teabe seostamisega, mis omakorda võib viia teksti väär mõistmiseni (Karlep, 2003; Žinkin, 2009).

Mõistmine algab tajust. Tajus täpsus avaldab mõju kõnes väljendatud tunnete hulga. Tajus mahust ja kiirusest sõltub kujutluste hulk ja sellest tulenevalt ka sõnavara maht ning sõnatäendus. Tajus analüütilisus osaleb olulise info valikul hargnenud ütluse puhul (Karlep, 1998, lk 227).

Mälust ammutamine ja uute seoste loomine on olulised protsessid kõne mõistmisel. Tulvingu (1994) järgi säilitatakse pikaajalises mälus teadmisi mitte ainult inimese enda ja maailma kohta, vaid ka keelelisi teadmisi: keelevahendid ja nende „kasutamise reeglid“. Žinkin (1972) lisab sellele ka metakeelised teadmised ehk teadvustatud teadmised keele süsteemist ja keelekasutusest (Karlep, 1998). Kõiki säilitatud keele ja kõnega seotud oskusi, teadmisi, kujutlusi nimetatakse omakorda keelemäluks (Karlep, 1998).

Kõne tajumisel ja mõistmisel on vaja operatiiv- ehk töömälu abi. Selle maht on normi kohaselt 7+/- 2 üksust. Üksuseks võib pidada häälikut, silpi, sõna, ütlust või selle osa jne. Üksuse maht sõltub kasutaja oskustest. Mida rohkem on protsess automatiseeritud, seda vähem koormab ta operatiivmälu. Lugemistehnika omandamise alguses loeb laps tähtede (häälikuid häälides) või sõnaosade haaval. Sellel etapil on lapse operatiivmälu hõivatud lugemisprotsessi tehniliste toimingute ja/või operatsioonidega ning seetõttu on tal raskusi loetud sõnade ühendamisega lause sisu mõistmiseks. Kui lugemise protsess muutub rohkem automatiseerituks, siis kasvab lugemise kiirus ja paraneb teksti /lause mõistmine (Karlep, 1993; 1998).

Operatiivmälu rollile teksti mõistmisel, -loomes ja vahendamisel ning ka lugemisel on tähelepanu pööranud paljud uurijad. Nii ütluse loome kui ka tajumise ajal on vaja säilitada sõnajärge kuni lause lõpuni (Plado, 1988).

Operatiivmälu abil jaotab lugeja võtmesõnadele toetudes pikemaid lauseid osadeks, mida hoitakse töömälus, kuni tekib kujutus. Järgnevalt heidetakse liigne informatsioon töömälust välja, teabeüksus jäetakse meelde ja asutakse uue informatsiooni töötlemisele. Toimib printsiip: väiksemate üksuste liitmine suuremateks, kuni jõutakse lõpptulemuseni (Žinkin, 2009).

Ümberjutustamisel operatiivmälu roll seisneb teksti plaani, üksikute sõnade ja konstruktsioonide mälus hoidmises ja nendega opereerimises (Karlep, Kontor, 2001). Operatiivmälus tuleb hoida Žinkini järgi mõtete ahelat sõltumatult moodustatava lause pikkusest (Karlep, Kontor, 2001). Autorid pööravad tähelepanu muuteoperatsioonide (vt. ptk. 2.1) rollile. Baaslauseid on vaja sisestada, ühendada ja muuta laused kontekstisidusaks. Selleks muudetakse sõnavorme ja sõnajärge, kustutakse, asendatakse ja lisatakse ning moodustatakse sõnu (Karlep, Kontor, 2001, lk 108). Võib järeldada, et nimetatud toimingute sooritamisel osaleb aktiivselt operatiivmälu (Karlep, 1998).

Kokkuvõtteks võib öelda, et keelemälu teenindatakse mäluliikidega, mis sõltuvad teabe laadist: protseduuriline mälu säilitab keeleüksusi, reegleid ja metakeelelisi teadmisi; episoodiline – isiklike elukogemusi; semantiline – teadmisi maailmast ja tajutud kõne sisu, s.h. fakte. Mälu ja kõne on omavahel seotud. Mälus säilivad teadmised. Kõne abil saab mälu täiendada abstraktsete teadmistega, luua fantaasiakujutlusi või aktiveerida mälestusi sündmustest episoodilises mälus (Karlep, 1998; Tulving, 1994).

Varem on juba väidetud, et kontsept ehk teabeüksus koosneb kujutlustest, verbaalsest ehk sõnastatud teabest (võib jõuda ka mõiste tasandile) ja teadmistega seotud emotsioonidest ning hoiakutest. Terminit *kontsept* kasutades ei vastandata kujutusi/kujutlusi ja mõisteid ning emotsioone/hoiakuid, vaid käsitletakse neid kui dünaamilise teabeüksuse lõimuvaid osi (Karlep, 1998).

Mõtlemine võimaldab rakendada metakeelelisi teadmisi ja oskusi, väljendada suhteid ja seoseid ning genereerida mõtet. Kõnet mõistes saab tajuja aru mitte ainult tekstibaasist, vaid ka varjatud infost, autori kavatsustest ja motiividest. Kõne omakorda võimaldab informatsiooni struktureerida (segmenteerida, jaotada, rühmitada), aitab kaasa suhete fikseerimisele keeleliste vahendite abil (nt. sidesõnad). Mida rohkem teadvustatakse keelelisi vahendeid (nt. grammatilised üksused) ja võtteid (nt. metakeelelised operatsioonid, analüüs, süntees jne), seda enam kasutatakse neid tahtlikult ja teadlikult (Karlep, 1998).

Kirjaliku teksti tajumisel ja seejärel ka mõistmisel on oluline lugemistehnika, mis on tihedalt seotud töömälu ja tähelepanu arengu tasemega. Lugemisviise kombineeritakse

(tähtaaval, märgatavate pausidega enna sõna hääldamist, ladus lugemine), aga juhtivaks on vastaval etapil siiski üks. Karlep (1993) on kirjeldanud seost lugemisviisi ja teksti mõistmise vahel. Enamikel juhtudel takistab teksti mõistmist tähtaaval lugemine. Samas ka liiga kiire lugemine võib põhjustada sisu moonutamist (Karlep, 1993).

Kokkuvõtteks võib öelda, et tunnetusprotsessid ja kõne mõjutavad üksteist, neid kasutatakse lõimunult. Psüühiliste protsesside ja kõne peamine funktsioon on infoüksustega opereerimine. Kõne toetub tajule. Hangitud info säilitamisel ja kasutamisel osaleb mälu. Operatiivmälu võimaldab sooritada toiminguid üksustega. Mõtlemine vastutab teabe struktureerimise, seostamise ja mõistmise eest. Kirjaliku teksti tajumisel on oluline lugemistehnika, mis mõjutab protsessi.

2.3.2. Kirjaliku teksti omaduste roll mõistmisel. Teksti mõistmist mõjutavad tegurid on seotud kolme aspektiga: vormiline(1), keeleline ja grammatiline(2) ning sisuline(3) keerukus. Tänapäeva arvutiprogrammidega saab muuta teksti graafilisi omadusi ning osaliselt mõjutada tajumist ja mõistmist. Teksti taju ja järelikult ka mõistmine on seotud nt. kirja suuruse ja reavahe laiusega (Pastarus, 2013).

Karlep (1998) pöörab tähelepanu järgmistele teksti omadustele: teabe hargnevus, tüüp ja liigendatus. Mõistmine on otseselt seotud hargnevusega, mis mõjutab analüüsi. Mida rohkem tuletamist vajab väljendatav teave, seda suurema hargnevusega võiks olla kohandatud tekst. Mõtte sügavus ja hargnevus peaksid olema ikkagi tasakaalus, sest detailidega liialdamine võib segada. Mõtestatud lauserühmade ja lõikude liigendatus kergendab mõistmist, aitab luua skeemi. Teksti tüübist sõltub enamasti sõnavara keerukus, lausemallide valik, kirjeldatava teabe ning situatsiooni tutvavus ja teised tekstiomadused. Võib oletada, et teaduslik tekst füüsika või matemaatika valdkonnast võib osutada mõtestamisel keerulisemaks kui ilukirjanduslik jutustus (Karlep, 1998).

Teksti puhul on oluline ka süntaks. Selle all mõeldakse lausekonstruktsioonide pikkust, tüüpi ja keerukust. Luria (1979), Karlep, Plado (1983) ja Žinkin (2009) märgivad, et ütluse pind- ja süvastruktuur erinevad teineteisest. Teisisõnu, mida suurem on erisus, seda raskem on ütlust/lauset mõista. Teksti tajumisel võib tekkida vajadus pindstruktuuri lihtsamaks muuta, nt. baaslauseteks. Selle alusel tekib kujutlus, nt. skeem, mis mõnikord võib sisaldada ainult üksikuid sõnu (Žinkin, 1982 ; Karlep, 1998).

Žinkini (2009) järgi on mõistmiseks kergem klassikalise ehitusega (A+Ö+S) lause, mis aitab kiiresti luua kujutluse. Kui tegemist on inversiooniga ja sõnajärg ning grammatika on

muudetud (nt. S+Ö+A), üritab tajuja lauset muuta klassikaliseks (A+Ö+S) ehk lihtsustada (Žinkin, 2009). Vaja on liikuda pindstruktuurist süvastruktuuri suunas (Luria, 1979).

Lausemalli keerukuse mõju mõistmisele (KIP-ga lastega) kinnitavad ka Karlepi ja Plado (1983) uuringud. Autorite arvamusel vajab keerulisemate lausete mõistmine täiendavat aega, metakeelelisi oskusi ja sõltub töömälust. Karlep (1998, lk 162–164) ja Mikk (1980) pööravad tähelepanu lausekonstruktsioonidele, mida on keerulisem mõista. Autorid nimetavad põhilisi (neid on tegelikult rohkem) konstruktsioone ja toovad näiteid, nt. võrdluskonstruktsioon, osalause seostamine põhisõnaga jm.

Karlep (1998, 163-164) ja Pastarus (2013) mainivad, et lausete tajumist soodustavateks teguriteks on enamlevinud lausemallid ja grammatilised vormid. Oluline on ka jõukohane sõnavara ja lausepikkus, mis vastab töömälu mahule (5–6 üksust). Lausete tajumist soodustavad samuti keerulistest lausekonstruktsioonidest hoidumine ja lause sisu ning lapse teadmiste vastavus.

Sõnade vahel on semantilised seosed ehk üks sõna kutsub esile teisi (Karlep, 1998). Kui tajuprotsessid (parem ajupoolkera) on puudulikud, siis semantilisi seoseid on vähem ja võib ilmnedu kujutluse aktualiseerimiskus. Selle tagajärjel kitsenevad semantilised väljad ja kujutlus on epatäpne (Ahhutina, 2014, lk 292–294). Kujutluse ebatäpsuse korral mõistetakse sõna ainult teatud kontekstis või situatsioonis, millega seoses on sõnavara maht ja sõnadega seotud teave lugejatel erisugune (Mürk, 1997; Karlep, 1998). Teksti sõnaline keerukus on teksti omadus, mida autor võib korrigeerida vastavalt lugeja vajadustele ja arengule.

Kokkuvõtteks võib öelda, et teksti omaduste osakaal mõtestatud tajumisel on oluline. Mõju avaldavad füüsilised, vormilised ja lingvistilised (süntaktilised ja leksikaalsed) omadused. Teksti füüsilised ja vormilised tunnused omavad olulist, aga mitte otsustavat rolli. Verbaalset aspekti võib pidada esmaseks, kuna keerulisemate süntaktiliste konstruktsioonide või sõnastuse tõttu võib teksti sisu tajujal moonduda. Tekst peaks olema lugejale jõukohane nii verbaalselt kui ka sisuliselt.

3. Intellekipuudega laste arengu iseärasused

Integreeritud psüühilise tegevuse eelduseks on vaimne võimekus ehk intellekt. Selle taseme näitajateks on eristus- ja üldistusvõime, sh. võrdlemine, analüüsi ja sünteesi operatsioonid. Intellekt toetab mitmeid inimtegevuse valdkondi, nagu nt. kognitiivsed toimingud, käitumine ja kõne (Saarma, 2000). Kõnega tihedalt seotud psüühiline protsess on

taju, inimene mõistab tajutud teavet (Karlep, 1998). Tulenevalt intellekti seosest tunnetustegevuse, käitumise ja kõnega, on nende mõju vastastikune (Karlep, 1998). Puude korral kujunevad õpiraskused (ÕR). Eestis kasutatava pedagoogilise terminoloogia järgi nimetatakse ÕR-eks tegelikult nähtust KIP ja eakohase arengu vahel.

Sobivate õppe- ja kasvatustingimuste korral võivad õpiraskused olla mõnel määral ületatavad ja põhioskused õpetatavad. Tuleb arvestada, et KIP-ga laste arengutase varieerub õpiraskustest mõõduka IP-ni. Klassitingimustes teevad piirjuhud õpetamisprotsessi keerulisemaks eelkõige õppematerjali ja metoodika valikul. Sotsiaalse valdkonna oskused võimaldavad KIP-ga inimestel siiski teha iseseisvalt intellektuaalselt lihtsamat tööd ja ümbritsevas keskkonnas rahuldavalt hakkama saada (Davey, 2008; Heikkinen, 2006 jt).

IP põhjus tuleneb kahjustuse lokalisatsioonist ajus ja raskusastmest. KIP-i korral on orgaanilise ajukahjustuse või teiste puuet soodustavate tegurite leidmine keeruline, sageli on nendeks nt. geneetilised või keskkondlikud faktorid. Lähtuvalt puude tekkimise ajast eristatakse kolme staadiumi: sünnieelne, sündimise ajal saadud ja sünnijärgne kahjustus (Costin & Draguns, 1989; Kinsbourne & Wood, 2006; Psüühika- ja käitumishäirete ..., 1995).

Ahhutina (2014) andmetel pole lastel täiskasvanutega võrreldes ajupiirkonnad veel täpselt piiritletud. Autor jaotab laste aju üldjoones kolmeks osaks: parempoolseks (pragmaatika ja kujundid); vasakpoolseks, mis omakorda jaguneb eesmiseks (ütluse/teksti sisuline plaan, süntaks) ja tagumiseks (leksika) osaks. Ajukahjustuse tagajärjeks on kõrgema närvitegevuse nõrkus, mis põhjustab arengu mahajäämust, sh kõnepuudeid. Kahjustuse ulatusest (lokaalne, ulatuslik, globaalne) sõltub vastavate ajupiirkondade funktsioonide mahajäämus. Puude tüübi määratleb kahjustuse lokalisatsioon (Toomela, 1999).

Luria'lt (1973) pärineb psüühilise tegevuse hierarhilist neuroloogilist struktuuri arvestava funktsionaalsete ajuplokkide (FAP) teooria. Eesti keeles on seda kirjeldanud Karlep (1998, 2012), Toomela (1999) ning Bachmann, Maruste (2003) jt. Eristatakse kolme funktsionaalset ajuplokki (I, II ja III). Vastavalt Luria teooriale jaotub aju nende piirkondade ülesannetest lähtuvalt. Samuti on tähelepanuväärne FAP-de pidev koostöö. Ühe ploki kahjustus või väärareng võib mõjutada kogu süsteemi terviklikku toimimist. Lähtuvalt Luria teooriast toimub aju areng suunaga alt üles ja paremalt vasakule (paremakäelistel). Järgnev areng sõltub eelnevast – nii plokist kui ka piirkonnast. Suure tähtsusega on I ajuploki (närvitegevust) aktiveeriv roll. Ajuplokkide aktiivne areng algabki I FAP-st. Järgnevalt muutuvad juhtivateks teised plokid, mis ise arenedes toetavad varasema juhtiva ploki funktsioonide progressi. Ajuplokkide anotoomilise kujunemisprotsessi lõppedes (eakohase

arengu korral u. 15 a.) jätkub nende talitluslik areng (Homskaja, 1987; Karlep, 2012; Luria, 1973).

I FAP-i moodustavad piklik-, väike-, kesk- ja vaheaju ning ajutüvi. Selles piirkonnas paikneb ka retikulaarformatsioon ehk võrkformatsioon (*formatio reticularis*). Närviseosed toimivad kahes suunas: ajutüvest uusajukoore struktuuridesse ja vastupidiselt kõrgematest struktuuridest ajutüvesse. Sellest lähtuvalt toimub eri tasandite koostöö. Ühelt poolt on I FAP-i ülesandeks ajukoore seisundite reguleerimine, s.t. ärkveloleku säilitamine, pidurdusprotsesside teostamine ja kesknärvisüsteemi toonuse muutmine. Teisalt aga on plokk ise ajukoore struktuuride kontrolli all. Eelmainitud ajuplokk osaleb alati psüühilistes tegevustes ja on kaudselt seotud tahtmatute protsessidega (nt. tähelepanu ja teadvuse aktiveerimine). Lisaks seostatakse seda plokki ka mäliga, eelkõige tahtmatu meeldejätmisega, motivatsiooni ning emotsionaalsete seisunditega nagu nt. hirm, nauding, raev jne. (Homskaja, 1987; Karlep, 2012; Luria, 1987; Roosalu, 2010; Ülviste, 2015). Luria (1973) pöörab veel tähelepanu orienteerumisrefleksile (reaktsioon meeleorganitega tajutud signaalidele).

I FAP-i kahjustuse või nõrkuse korral ilmneb vaimse aktiivsuse ja liigutuste langus. Närvisüsteem väsib kiiresti, sest plokk on koormatud esmaste vajaduste rahuldamisega (näljatunne, valuaistingud jne.). I FAP-i aktiveerivad liigutused (Karlep, 2012; Luria, 1987).

Kokkuvõtteks on alust väita, et I FAP on kõigist kolmest esimesena arenev plokk, mis vastutab eelkõige kesknärvisüsteemi erksuse ja toonuse reguleerimise eest. Selle pädevuses on ka esmavajaduste kontroll. I FAP-i nõrkuse korral väheneb tunnetusprotsesside roll käitumise reguleerimisel ja ülekaalus on esmaste vajaduste ja emotsioonide mõju (Bebko & Weiss, 2006; Brimer, 1990). Kaudselt osaleb plokk (erineva osakaaluga) psüühilistes protsessides (Homskaja, 1987; Karlep, 2012; Luria, 1987; Ülviste, 2015).

II FAP-i moodustavad uusaju koore äärmised alad, kus asetsevad peamised analüüsikeskused: (1) kuklasagar (nägemine), (2) kiirusagar (sensoorne/kinesteetiline tajus) ja (3) oimusagar (kuulmine). II FAP (juhtiv plokk alates 5.–6. kuni 11.–13. e.a.) vastutab keskkonnast tuleva teabe tajumise (hankimise), töötlemise (analüüs, süntees), säilitamise ning ka mälust ammutamise eest. II ajuplokk on hierarhilise ehitusega, mille tulemusel on võimalik toimingute jaotamine võimalikult väikesteks osatoiminguteks. Analüüsikeskused koosnevad perifeersetest ja tsentraalsetest aladest. Perifeersed alad teostavad stiimulite analüüsi ja valikut füüsikaliste parameetrite järgi (sagedus, kestus, intensiivsus jne), tsentraalsed aga analüüsivad ja sünteesivad stiimuleid tähenduse järgi (Homskaja, 1987).

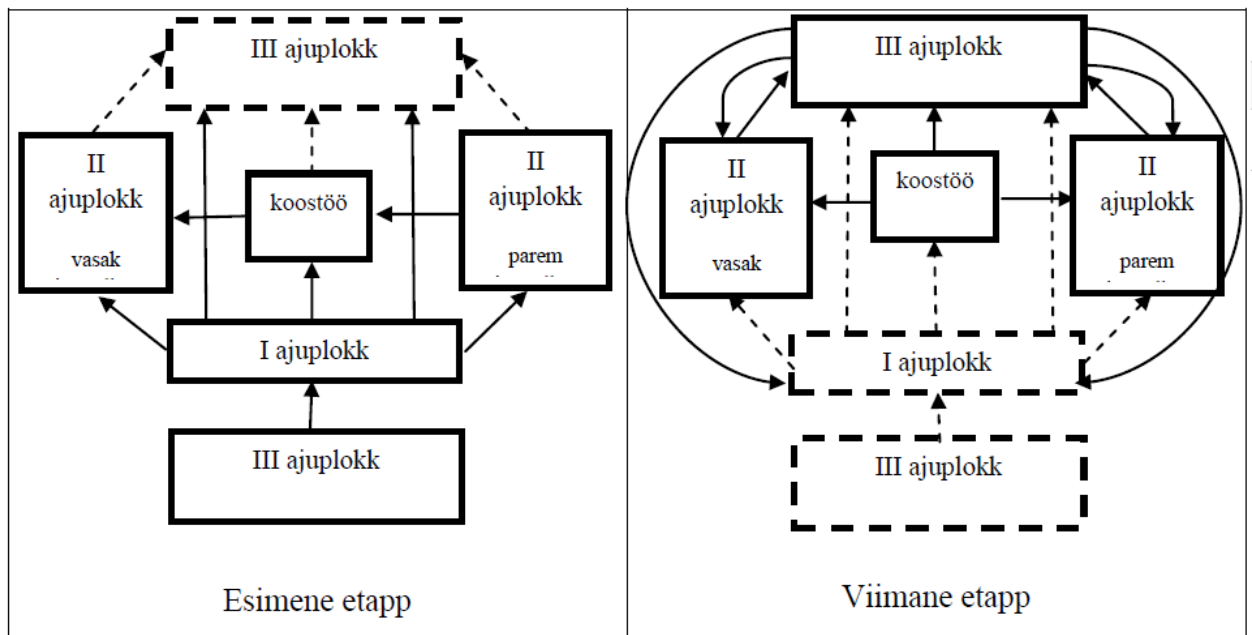
Teabe töötlemine toimub II FAP-i eri tasanditel, keerulised analüüsi- ja sünteesiprotsessid leiavad aset ajupoolkerade koostöös. Ajukoort iseloomustab kihilisus, kus igal kihil on erinev funktsioon. Kihiti jaotuvad funktsioonid järgnevalt: esimeses analüüsitakse tajutavat objekti/nähtust (sõltuvalt meeleorganist) ja selle konkreetseid tunnuseid; järgnevas kihis tekivad kõigis keskustes (nägemis-, kuulmis- ja sensoorses keskus) assotsiatiivsed seosed tajutud tunnuste vahel; viimases kihis toimub info lõimimine, sh. mälust ammutamine ning puuduva tunnuse aktiveerimine (nt. kohvimasina heli kuuldes meenub kohvi lõhn ja kujutlus kohvitassist) (Homskaja, 1987; Karlep, 2012; Luria, 1987).

Kõnearengu seisukohalt on II FAP-i arengus olulised kolm etappi, mis seostuvad ajupoolkerade omavahelise koostööga. Paremakäelistel hakkab suurenema vasaku ajupoolkera ja vasakukäelistel parema poolkera roll. Esimesel etapil arenevad paremakäelistel need parema ajupoolkera funktsioonid, mis vastutavad terviku tajumise ja kujutluste tekkimise eest (kaemuslik-praktiline mõtlemine). Kui II FAP-i tegevus on häiritud, kasvab kujutluste hulk aeglaselt ja need on ebatäpsed. Eelmainitu mõjutab omakorda sõnavara mahtu (k.a semantikat) ning sellest lähtuvalt kõnemõistmist. Järgnevalt areneb ajupoolkerade omavaheline koostöö (kaemuslik-kujundiline mõtlemine) ja lõpuks on ülekaalus vasaku poolkera tegevus (kõne, analüütilis-sünteesiline tajus, eri mõtlemisvormide lõimumine). Seega kõne, sh. sisekõne areng on otseses seoses II FAP-i küpsemisega (Homskaja, 1987; Karlep, 2012; Luria, 1987).

III FAP-i moodustavad otsmikusagara motoorsed, premotoorsed, prefrontaalsed ja tsentraalsed piirkonnad. III FAP juhtiv roll kujuneb eakohase arengu korral 11–13 kuni 17–18 a. vanuses ja ühtlasi muutub juhtivaks psüühiliseks protsessiks verbaalne mõtlemine. III ajuplokk on tahtliku programmeerimise, reguleerimise ja kontrolli keskus. Ploki funktsioonide hulka kuulub olulise/vajaliku teabe eristamine, mille alusel koostatakse toimingute kava ja ühtlasi kontrollitakse teostamise protsessi ja tulemust. Näiteks annab III FAP esimesele ajuplokile käsu toonuse muutmiseks, kontrollib toimingu tulemust ja vajadusel korraldab vigade parandamist (Homskaja, 1987; Karlep, 2012; Luria, 1987).

III FAP-i tegevuse puudulikkuse korral pole inimtegevus, s.h. kõne piisavalt planeeritud, reguleeritud ega kontrollitud. Toiminguid sooritatakse puudulikult või tegevus pidurdub sootuks. Samuti muutub orienteerumisrefleks ebastabiilseks või olematuks. Lisaks häiruvad pidurdusprotsessid, mis osalevad olulise teabe eristamisel ebaolulisest ja tähelepanu jaotamisel (Homskaja, 1987; Karlep, 2012; Luria, 1987).

Oodatud, kuigi mitte alati võimalikke muutusi ajutegevuses eripedagoogilise mõjutuse korral kajastab Semenovitši skeem (Joonis 1). Funktsionaalsete ajuplokkide (FAP) koostöö on vastastikune. Normaalse talitluse korral aktiveerib I FAP teisi plokkide ja vastutab esmaste refleksi toimimise eest. III FAP suunab ja kontrollib omakorda I ja II ajuploki tööd, sh. reguleerib nende toiminguid. Koostöö toimub ka lateraalselt ajupoolkerade vahel. I FAP osaleb motiivi loomises, tagades lähtuvalt teostatavast psüühilisest tegevusest vajaliku kesknärvisüsteemi aktiivsustaseme. Samuti vastutab ta (baas)emotsioonide eest. II FAP tegeleb teabe vastuvõtu, töötlemise ja säilitamisega. Esialgu on ülekaalus parema poolkera (taju) roll. III FAP teostab, reguleerib ja kontrollib eesmärkide ning programmide seadmist, olles samal ajal seotud madalama, II FAP-ga. III FAP-i puuduliku tegevuse (patoloogiad) või ebaküpsuse (väikelaps) puhul kontroll inimtegevuse üle on nõrk või koguni puudub. Ühe ajuploki aktiivsuse nõrkus ja/või funktsioonide arenematus mõjutab oluliselt ka teiste plokkide tööd ja võib tingida vääringuid (Homskaja, 1987; Karlep, 2012; Luria, 1987; Semenovitš, 2007; Toomela, 1999; Ülviste, 2015).



Joonis 1. Korvava arendamise skeem A. Semenovitši (2007) järgi. Ploki passiivne seisund

- - - (mõjutatakse väliselt); ploki aktiivne seisund – — — (sisemine reguleerimine);

→ – prioriteetsed suunad; - - -> – teisejärgulised suunad.

3.1. Kerge intellektipuude avaldumine

Eelnevalt on mainitud, et eri arenguetappidel on juhtivaks üks psüühiline protsess. Selleks on peale kaheteist-, neljateistkümnendat eluaastat verbaalne mõtlemine, kuid paljudel intellektipuudega lastel tunnetusprotsessid hilinevad või viimasele etapile ei jõuta üldse. KIP-ga laste intellektuaalne tegevus on võrreldav ligikaudu poole nooremate eakaaslasega. Põhjus on FAP-de arengu eripäras (Karlep, 1998; 2012).

3.3.1. Tunnetustegevus. Tajutava teabe äratundmise ja analüüsi protsessid kulgevad KIP-ga lastel aeglaselt, nad eristavad ja järelkult ka liigendavad vähem. Puudulik on ka taju terviklikkus, nt. laps vaatab puid, aga märkab ainult ühte konkreetset, näeb objekti, aga märkab/keskendub vaid ühele tunnusele. KIP-ga lapsed tajuvad situatsiooni piiratult. Nad märkavad seejuures juhuslikke stiimuleid ja tunnuseid. Tajutud teabe töötamise protsessid on aeglasemad, alati ei õnnestu stiimulite süstematiseerimine. Järelkult luuakse puudulikke ning ebatäpseid taju- ja mälukujutlusi, mis on kontseptide koostiosaks (semantika baas) (Aru & Bachmann, 2009; Karlep, 2009; Plado, 2011; Taju erinevus..., 2009).

V klassiks kujuneb KIP-ga lastel objektide ja tegevusaktide (eakohase arengu puhul 5.-7. e.a.) samaaegne ja analüütiline taju. VI–VII klassi jõudes suudab KIP-ga laps samaaegselt tajuda rohkem kui ühte sündmust või nähtust. Objekti osade eristamine kujuneb VI–VII abikooli klassides. VII–IX klassides suudab õpilane analüüsida märgatud tunnuseid. Kuid omandatud oskuste tase ei ole ühelgi kirjeldarud etapil eakohase normiga võrreldav (Karlep, 2009; Plado, 2011; Taju erinevus..., 2009).

Tajuga on tihedalt seotud ka tähelepanu, mis suunab psüühilist tegevust (Karlep, 1998; 2012). Tähelepanu ja töömälu on puudulikud ning see tingib nõrga enesekontrolli. Tegemist on nii tahtmatu kui ka edaspidi tahtliku tähelepanu puudulikkusega ja samuti tajutud üksuste tähelepanuväljas hoidmisega. Kognitiivsed protsessid arenevad omavahel seostatult. Tajuprotsesside puudulikkusest tuleneb näiteks omadus- ja määrsõnade vähene mõistmine ja kasutamine. II FAP mõjutab ka mälu kvaliteeti (Aru & Bachmann, 2009; Karlep, 2009; Plado, 2011; Taju erinevus..., 2009).

Tavaarenguga lastel on mälu juhtivaks kognitiivseks protsessiks alates 5–6. a. kuni 12.–14. a.-ni, KIP puhul tavaliselt alates 11–12. a.-st ehk V klassist. Selleks perioodiks on töömälu maht suurenenud kuni viie üksuseni. Semantilisel seotud materjali, nt. sõnapaaride meelde jätmine paraneb. Paralleelselt toimub mälu täiendamine ja süstematiseerimine. Puudujääkidest esinevad mälulüngad ja säilitatud teabe moonutused. Ilmnevad mälust ammutamise raskused: fragmentaarsus, juhuslikud asotsiatsioonid ja vähene kriitilisus ammutatud info suhtes. Samal

ajal episoodilises mälus säilitatakse vähe isiklikke kogemusi ja üksikuid aspekte, mis pealegi on ebatäpsed. Mälust ammutamine on seotud stiimuli konkreetsusega (Karlep, 2009; Plado, 2011; Taju erinevus..., 2009).

Vaatamata aeglasele tempole toimub KIP-ga õpilastel mälu areng ja VI–VII klassides suudab laps elementaarsel tasandil seoseid luues loetut teadlikult meelde jätta. Nendeks seosteks on koht, aeg, põhjus-tagajärg (on seotud sündmuste ajalise järgnevuse tajumisega), objekti/tegevuse üldised ja individuaalsed tunnused ning funktsioon. VII–IX klassides hakkab laps loetud ja õpitud teavet oma tegevuses rakendama, kuid siiski ilmneb loogiliste seoste puudulikkus (Karlep, 2009; Plado, 2011; Taju erinevus..., 2009).

Alates V klassist hakkab KIP-ga laps kasutama ja mõistma piiratud koguses erilaadseid seoseid (aeg – „samal ajal“, „enne“, „pärast“; koht; põhjus-tagajärg jne). Nimetatud seoste mõistmine on seotud mõtlemise põhiliste operatsioonide arenguga, milleks on analüüs ja süntees. KIP-ga lastel on analüüs süsteemitu ja süntees nõrk, mille tõttu kannatavad võrdlemis- ja rühmitamisoskused (VI–VII kl. KIP-ga lapsed siiski rühmitavad kahe-kolme tunnuse alusel). Puuduliku võrdlemisoskuse tõttu ilmneb probleeme teabe üldistamise ja konkretiseerimisega. Rühmitamisoskus on seotud hierarhiliste süsteemide loomise ja metakeeleliste üldistuste kujunemisega (Karlep, 1998; 2009; Plado, 2011; Taju erinevus..., 2009). VIII–IX klassiks KIP-ga õpilasel ei toimu üleminekut verbaalsele mõtlemisele kui juhtivale kognitiivsele protsessile (osakaal küll kasvab). Õpilane jääb ikka kaemuslik-kujundilise mõtlemise etapile, mis võimaldab luua ainult lihtsamaid seoseid tuttavas situatsioonis (tänu mälus olevatele kujutlustele) (Põhikooli lihtsustatud..., 2011; Strebeleva, 2010).

Kokkuvõtteks võib öelda, et kõrgema närvitegevuse nõrkus mõjutab teabe töötlemise aktiivsust ja taju- ning mälukujutiste konkreetsust/üldistatust (lõpuks kontsepti). Ajutegevuse lokaalse aktiveerimise ja pidurdusmehhanismide puudulikkuse tõttu on teabe ja toimingute iseseisev valimine vähene. Teisisõnu, taju suunamine on puudulik (Karlep, 1998, 2009, 2012; Plado, 2011).

Mälu, taju ja tähelepanu puudulikkus tingivad KIP-ga õpilaste sotsiaalse ning isikliku kogemuse iseärasuse, kogemuse ammutamine mälust on raskendatud. Sellel taustal kõne hilinenud areng (planeerimine toetub ainult osaliselt verbaalsele teabele) ei soodusta omakorda kognitiivsete protsesside arengut ega reguleeri neid piisavalt (kõne planeeriv-reguleeriv funktsioon). Tunnetusprotsesside areng küll toimub, kuid ei jõua eakohasele tasemele. Areng on võrreldav liigikaudu kaks korda noorema eakohaselt arenenud lapse omaga (Karlep, 1998).

3.3.2. Kõne. KIP-i puhul on puudulik nii kõne informatiivne kui ka reguleeriv-planeeriv ja tunnetustegevust teenindav funktsioon. Kannatavad kõik kõne tasandid: mõttest sensomotoorse tasandini, kõige enam kõrgemad. See avaldub sõnavara väikses mahus, k.a. sõnatähenduse piiratuses, semantika ja pragmaatika puudulikkuses nii süntaksi kui ka teksti tasanditel. Eelnimetatu puudutab nii impressiivset kui ka ekspressiivset kõnet (Karlep, 1998; 2012; Ülviste, 2015).

Kõne ja mõtlemine mõjutavad teineteist ja nende lõimumine toimub Vögotski järgi eakohase arengu puhul alates teisest eluaastast. Mõtlemise abil saab opereerida abstraktsete teabeüksustega, mis ei toetu otseselt tajukujutlustele (Karlep, 1998; Leontjev, 1967). Kaasajal nimetatakse intellektuaalses tegevuses (sh. kõnetegevuses) kasutatavaid teabeüksusi kontseptideks, mille osadest moodustatakse lause/lausungi eelduseks olevad propositsioonid (Karlep, 1998).

Sõna on juurdepääs teabele, s.t. kontseptile (Zalevskaja, 2001). Kujutluste ja emotsionaalsete hoiakute eest vastutab aju parem poolkera. Kogu kontsepti kõnetegevuses ei teadvustata, vaid valitakse kontekstist või situatsioonist lähtuvalt vajalik osa (vastutab vasak ajupoolkera). Aju arengu puudulikkuse korral kannatab esmaselt kujutus. See on seotud aju arenguga paremalt (kujutluste eest vastutav ajupoolkera) vasakule (vastutab keelevahendite ja nende analüüsi eest) (Ahhutina, 2014).

KIP-ga lapse sõnavara areneb pidevalt, ehkki eakohase arenguga võrreldes aeglasemalt. Mingil teemal kõneldes erineb KIP-ga laste sõnakasutus normist (3–4 korda vähem sõnu). Objekti tunnuseid tajutakse puudulikult, eriti kuni I–III klassini. Alates IV klassist hakatakse rohkem tunnuseid märkama. Liigikaudu 40% V klassi õpilastest suudab siiski nimetada vähemalt osutamise korral enamuse objekti tajutavatest tunnustest (Karlep, 1999).

KIP-ga lastel koosneb sõnavara peamiselt keskmise üldistusastmega nimisõnadest ning vähestest üldise tähendusega tegu- ja omadussõnadest (Karlep, 1998, 134). Mürki (1997) uuringust selgus, et V, VII ja IX klassi LÕK järgi õppivate õpilaste sõnade mõistmise näitajad erinevad klassiti vähe. Autor märgib vigade teket häälikulise ja kõlalise sarnasuse põhjal, sõnade sisuliste vastandtähtenduste õigeks pidamist ning piiratud (ainult lapsele tuttavas kontekstis) sõnatähenduse valdamist (Mürk, 1997).

V klassiks KIP-ga lastel hakkab sõnavara täienema mitte ainult konkreetsete, vaid (vähesel määral) ka abstraktse tähendusega nimi- ja tegusõnadega ning lisaks omadussõnadega. Sõnavara kasvule kaasneb ühtlasi senisest suurem arv vale kasutamist. Vaatamata kujutluste

osalisele täpsustamisele, nende hierarhilisele liigendatusele (üldistused ja liigendused, mis enam-vähem vastavad õpitud normile) ja laiendatud semantiliste väljadele (tuttavate sõnade puhul), on teise etapi LÕK õpilastele endiselt iseloomulik sõnaühendite piiratus ja primitiivsus (seotud semantiliste tunnuste vähesusega). Sõnavara areng ja semantiliste komponentide suurenenud hulk siiski toetab sõnakasutust ja soodustab sõnatähenduse täpsustamist (Karlep, 1999).

V klassi KIP-ga õpilasel kujunevad mentaalsed kujutlused, mis on nüüd ka vaimse tegevuse tulemus (mälu toel). Abstraktse tähendusega sõnade omandamist toetab kontekst, mis konkretiseerib tähendusi. Samal ajal esineb mentaalsete kujutluste ebatäpsusi, millega on seotud sõnade kasutamise probleem eri kontekstis. Ülekantud tähendusega sõnu mõistetakse pigem harilikus tähenduses, kuna ei suudeta välja tuua "vajalikke" tunnuseid. V klassi lastel avaldub sõnavaraline probleem olmes vähem kui I–III klassi õpilastel. Alatest V klassist alustatakse sõnatuletuse käsitlemist ja õpetamist, mis osutub üheks raskemaks teemaks vanemates klassides (Karlep, 1999).

Sõnavara aktiivse arenguga pareneb V klassi (LÕK) lastel ka sõnade liigendamisoskus ja osatakse paremini seostada situatsiooni komponente. Omandatakse uusi sõnavorme ja lausemalle. Hakkab arenema muuteoperatsioonide valdamisoskus, millele kaasneb küsilause moodustamine (V klassis ühes katses 30% võimalikest küsilausest). Eelnimetatu avaldab positiivset mõju baaslausete sisestamisele ja ühendamisele (Karlep, 1999).

V klassi (LÕK) õpilaste lausetes on vabu laiendeid ikkagi vähe (Karlep, Vosman, 1985). Liitlausetest osutub kolmandik ahellauseteks. Laiendatud lause pikkus on kuni 5 sõna (optimaalne 3–4 sõna). Sõnade arvu lauses piirab operatiivmälu vähene maht. Lauseloome seisukohalt on oluline omandada sõnavormi tähendust. V klassi (LÕK) õpilaste põhiliseks probleemiks on nii sõnavormide kui ka sõna leksikaalse tähenduse ebaselgus. Selleks, et jõuda laiendatud lihtlause või liitlausete moodustamistasemele, peab arenema sõnadevaheliste suhete mõistmine (Karlep, 1999).

Laienditena kasutatakse lausetes täiendeid ja eri määrusi (Karlep, Vosman, 1985), millega seoses väheneb lauses sihitiste ja kohamääruste osakaal. Laiendite puhul kasutatakse kõige enam sõnavorme, mis tähistavad tegevuse toimumiskoha. Vähem kasutatakse lähte- ja sihtkoha ning aja-, eesmärgi- ja põhjussuhteid. Oluliselt harvem väljendavad kasutatud vormid sõna ülekantud tähendust (Karlep, 1999).

VII – IX klassi õpilaste (LÕK) sõnavaraline probleem praktiliselt olmetasandil ei avaldu. Jätkub aktiivne sõnavara täiendamine abstraktsete tähendustega, k.a. omadussõnad. Lisaks muutuvad aktiivsemaks sõnatuletus- ja liitmisoperatsioonid (Karlep, 1999).

LÕK-i VII ja IX klassides tingib sõnavara areng leksikaalsete vigade rohkust (isegi võrreldes III–V klassidega). Põhjuseks on uute sõnade semantiliste seoste vaesus. Semantilised puuded mõjutavad kogu sõnavara, lauseloomet ja mõistmist (Karlep, 1999).

Sõnavara täieneb ka seoses võimalikuks osutunud sõnaloomele, ehkki tuletatud sõnu kasutatakse sageli ebakohaselt. Edukalt kasutatakse tuttavatest sõnadest moodustatud muutevorme. Raskused ilmnevad mitmetähenduslike ja abstraktsete või ülekantud tähendustega sõnade kasutamisel ning mõistmisel. Neid sõnu kasutatakse kõige enam ebakohaselt. Sõnaliikidest on ka sel etapil enam omandatud nimi- ja tegusõnad. Omadus-, määr- ja abimäärsõnade kasutamine ja mõistmine on piiratum. Põhjuseks on nimetatud sõnaliikide abstraktsus ning väheste tunnustega teabeüksused (Karlep, 1999).

KIP-ga lapsed abiõppe jooksul sõnamoodustusoskust täielikul määral ei omandada, võtavad kasutusele vaid piiratud hulga sõnamoodustusmalle. Liitsõnade korral ühendatakse tihti sobimatuid sõnatüvesid või liitsõna komponente, tehakse valed valikud järjestamisel või muutevormide puhul. Põhjuseks on ebatäpne sõnatähendus ja semantiliste seoste vähesus. Tuletuste puhul orienteerutakse mitte ainult sõna aluse tähendusele, vaid ka liitele, mis muudavad sõna tähenduse (nt. mets – metsik – metsnik). Vaatamata ühisele tuletusalusele ei saa nimetatud sõnade tähendusi võrdsustada. Lisaks on igal sõnatuletusel omalaadsed semantilised seosed. Kui liite tähendus on umbmäärane, siis seoste arv väheneb ja need muutuvad ebatäpseks. Tuletades omab suurt rolli ka liite tähenduse abstraktsus ja aluse tuttavus. Eesti keelele on iseloomulik samuti tuletamise ja liitumise põimumine, mis oluliselt raskendab KIP-ga lastel sõnade valikut ja mõistmist (Karlep, 1999).

LÕK-i teise kooliastme laste jaoks on problemaatiline luua pikka ja keerukat lauset. Valdavalt kasutatakse nt. ümberjutustamisel lihtlauseid ja lohisevaid ahellauseid. Üksikutel juhtudel esineb ka põimlauseid, kuid nad on tihti väljajäetelised (Lutskina, 1976). Põhjuseks on muuteoperatsioonide ebapiisav valdamine ja sõnavormide rolli puudulik tundmine. VII klassi õpilased suudavad siiski moodustada rohkem küsilauseid, võrreldes V klassi õpilastega (V kl. – 30%; VII – 39% võimalikest küsilausestest). Paremini koostatakse küsimusi aluste ja määruste ning sihitiste ja öeldiste kohta, halvemini – täiendite kohta. Suurt rolli omab operatiivmälu. Mida pikem on lause, seda keerulisem on esitada selle kohta küsimust ja seda mõista (Karlep, 1999).

VII klassiks kasutatakse lihtlauseid olmetasandil lähedaselt normile, samuti kasutatakse lihtsamaid koond- ja liitlauseid. VII klassis koostatakse liit- ja koondlauseid enamasti sidesõnaga "ja" (96% lastest). Mõistmiseks ja kasutamiseks on raskemad koondlauseid sidesõnadega "või"/"ehk"/"ega" ("ega" mõistab 84%, "või" – 68%). Lapsed on suutelised asendama sidendit, kasutama sünonüüme või muutma lauses sõnade järjestust ja vorme.

Sidendite kasutus jääb piiratuks. Samuti esineb teabe lisamist, enamasti toetudes isiklikule kogemusele. Teise kooliastme õpilased suudavad lihtsustamise teel lauset muuta. Välistatakse sageli vabu laiendeid, milleks enamasti on omadus- ja määrsõnad. Edasi antakse ligikaudu 80% sisust (Karlep, 1999).

Vaatamata VII klassi õpilaste muuteoperatsioonide paremale valdamisele, võrreldes nooremate klassidega, esineb vigu liitlausete koostamisel ehk lihtlausete ühendamisel. Nendeks on obligatoorsete lauseliikmete väljajätmine või lisamine, sidendi vale valik või puudus, öeldise vale aeg ja pööre ning ühildumis- ja rektsioonivead (Karlep, 1999).

IX klassi õpilased kasutavad peamiselt vähe laiendatud lihtlauseid. Kõnes esineb endiselt palju ahellauseid, ilmneb sidesõnadega liialdamist (tihti *ja/siis/ja siis*, harvem *et/kui/aga*). Kohati on märgata ka baaslauseid. Ilmneb ahel- ja liitlausete ebamääraseid kombinatsioone (Karlep, 1999; Lutskina, 1976).

Lausete moodustamisoskus on tihedalt seotud mõistmisega, mida seejuures toetab kirjalik esitus. Mõistmisel omab lapsele tähtsust ka lauses kirjeldatava situatsiooni tuttavus (olmega seotud lauseid mõistetakse paremini). Karlep (1999) juhib tähelepanu, et liitlausete mõistmine sõltub:

- väljendavatest suhetest (raskemateks on aja-, põhjus- ja eesmärgisuhete mõistmine);
- sidendite tähenduse puudulikkust tundmisest;
- lausemallide, konstruktsioonide ebatäpsest praktilisest valdamisest;
- lapse isikliku kogemuse tähtsusest (eriti kui lause ei jää meelde piiratud operatiivmälu või lause grammatilise keerukuse tõttu).

Kokkuvõtteks võib öelda, et KIP-ga lapse kogu kõne funktsionaalsüsteem ei arene eakohaselt. Eakohaselt arenenud kaaslastega võrreldes on KIP-ga lastel sõnatähendus kitsam ja sõnavara maht väiksem. Eelnimetatud põhjustab semantika probleem, k.a. tuletamis- ja järeldamisoskuste puudulikkus. Lisaks jääb äärmiselt piiratuks pragmaatiline tähendus. V klassis toimub baasõnavara tähenduste konkretiseerimine, edaspidi samuti uute tähenduste omandamine tänu kontekstile. Osaliselt arusaadavaks muutuvad ka ülekantud ning abstraktsed tähendused. Morfoloogilised ja süntaktilised oskused on primitiivsed ja arenevad aeglaselt. V klassis hakatakse järjest suuremat tähelepanu pöörama mitte ainult sõna tähendusele, vaid ka vormile. Kasutatakse lihtsamaid laiendatud lihtlauseid, s.h. koondlauseid. VII klassis laiendatud lihtlausete ja lihtsamate liitlausete osakaal kasvab ning IX klassiks kasutatakse lihtlauseid olmes normilähedaselt. VII–IX klassides toimub töö keerulisemate lausete tähenduste, lausetevaheliste seoste ja ka teksti mõistmisega.

3.3.3. Teksti mõistmise iseärasused intellektipuudega lastel. KIP-ga laste kõne ja keele areng, sh teksti mõistmine läbib samad etapid, mis eakohase arengu puhul (Jõgisuu ja Plado, 2001). Erisus ilmneb kiiruses, kvaliteedis ja arengu tipu tasandis. KIP-ga laps ei jõua oma arengus eakohase arenguga lapse tasemele (Plado, 1981).

Sidusteksti mõistmine on kogu õppe vältel (LÕK) puudulik ja primitiivne. Mõistmisele avaldab mõju mõtteprogrammi meeldejätmise puudulikkus. Teksti tajutakse kohati ebamääraselt, seega ei teki konkreetset kujutlust. Probleemi aluseks on sõnatähenduse (k.a. semntika) piiratus, keerulisemate lausekonstruktsioonide mõistmise ja teksti plaani meeleshoidmise raskus. Eelnimetatule lisandub teadmiste ja analüüsioperatsioonide puudulikkus (Karlep, 1999).

Eristatakse kolme kõnetaju tasandit: sensoorne, keele- ja mõttetasand. Kaks esimest on aluseks mõttetasandile. Peamisteks puuduliku mõtestamise põhjusteks on keeleüksuste äratundmise raskus; sõnavormi ja ütluse (süntaktilisel tasandil) tähenduse mõistmise puudulikkus; lausetevaheliste seoste (s.h. samaviitelised sõnad) mittetäielik mõistmine (Karlep, 1999).

Semantilise probleem ilmneb juba sõna ja sõnaühendite tasandil. Sõnaühendites ei teadvusta KIP-ga lapsed määr-, omadus-, abisõnade rolli ega arvesta tähenduse olulisust. Lisandub teabe tuletamise ja järeldamise probleem. Sõnaloometasandil on probleemne tuletissõnade tähenduste mõistmine, kuna liide muudab tähendust ja tõstab abstraktsuse taset (Karlep, 1999).

Tihti piirduvad KIP-ga lapsed teksti tajudes mõne sõna tähendusega, mis ei tingi veel lause mõistmist. Näiteks on KIP-ga õpilastel tekstülesannete mõistmisel raskusi tekstibaasi ja edaspidi ka situatsioonimudeli loomisega (Kuusk, 2005).

Mõttetasandil tuleb ühendada keeleline tähendus (tekstibaas) hoiakute ja kogemustega ning luua situatsioonimudel. Teksti mõistmisel täidetakse mõttelünki, otsitakse allteksti. Lõppeesmärk on partneri motiivist või kavatsusest arusaamine. KIP-ga lapsed jõuavad allteksti mõistmiseni harva (järeldamise ja tuletamise oskuste puudulikkus). Teksti sisu ja allteksti mõistmise kontrollimiseks/suunamiseks esitatakse sisu taastavaid ja järeldusi nõudvaid küsimusi/korraldusi (Karlep, 1999, 136–140). Üldisematele sisu taastavatele küsimustele on KIP-ga lastel vastata raskem, s.t. vastus on ebatäpne (Petrova, 1977). Sisu taastavatele konkreetsematele küsimustele on KIP-ga lastel vastata kergem. Veel V klassis on järeldusi eeldavatele küsimustele vastamine oluliselt raskem (nt. katses õigeid vastuseid 54% võimalikest), vaatamata sellele, et sisu taastavatele küsimustele suudeti vastata edukamalt

(74%). IX klassi õpilastel õigete vastuste suhe mõlema küsimuse tüübi kohta erinevad vähem (83% ja 74% vastavalt). Teksti mõistmise edukus sõltub peale selle tekstiga tutvumise viisist: ette loetud, isesisvalt (häälega/ vaikselt – vähem efektiivne) (Karlep, 1999, 136–140).

Teksti puuduliku mõtestamise põhjusi on mitu, nt. lausete keerulistest grammatilistest vormidest vähene arusaamine ja muuteoperatsioonide ebapiisav valdamine (Karlep, 1998; 1999; 2003). Jõgisuu ja Plado (2001) rõhutavad puudulikku üldistamisoskust, mälu nõrkust, sh. operatiivmälu vähest mahtu, sõnavara kitsust (nii aktiivne kui ka passiivne), puudulikke taustteadmisi ja kogemusi. Judd, Bilsky (1989) lisavad, et KIP-ga lastel on raske eraldada ehk sorteerida olulist infot üldteabest.

Eelnevalt on mainitud, et kirjaliku teksti mõistmisel omab tähtsust lugemisoskus. KIP-ga lastel õnnestub ümberjutustus paremini, kui nad loevad originaalteksti häälega. Korduv lugemine soodustab teksti mõistmist (Sumarokova, 1976). Karlep (1993) ja Sorokina (1980) pööravad tähelepanu KIP-ga õpilaste lugemistempole, mis on eakohaselt arenenud eakaaslastega võrreldes märgatavalt aeglasem. Seoses loetava teksti sisulise raskusega lugemistempo KIP-ga lastel aeglustab. Ka ladiusal lugemisel esineb teksti mõistmise raskusi. Sellisel juhul on lugemisoskus pigem mehaaniline (Karlep, 1999, 188).

Kokkuvõtteks võib öelda, et KIP-ga lastel ilmneb teksti mõistmisel sõna ja sõnavormi tähenduse (semantika) probleem. Süntaktilise ja morfoloogilise tasandi takistused on seotud vähese analüütilise võimekuse, muuteoperatsioonide puuduliku valdamise ja operatiivmälu piiratud mahuga. Situatsioonimudeli loomisel mõjutab mõistmist ka mõtlemise stereotüüpsus, mis omab tihti KIP-ga laste jaoks otsustavat rolli. KIP-ga lapse teksti mõistmist takistab ka lugemistehnika madal tase.

3.3.4. Samasisuliste lausete või lauserühmade mõistmine intellektipuudega lastel.

Samasisuliste lausete eripära avaldub selles, et sama teave võib olla sõnastatud erisuguste keeleliste vahenditega (sõnavaralised, grammatilised ja konstruktsioonilised). KIP-ga laste mõistmisoskust on kirjeldatud ja uuritud enamasti teksti või sõnavara tasandil, vähem tähelepanu pöörati lause mõistmisele (Karlep ja Plado, 1983; Karlep, 1998).

Samasisuliste lausete mõistmisele avaldavad mõju kõik semantilised ja süntaktilised aspektid (ptk. 3.2.2. ja 3.3.3.) – sõnade ja lausete tähendus, mis on seotud keeruliste loogilis-grammatiliste suhete realiseerimise ja ka mõistmisega ning sõnavormide puuduliku valdamisega (Karlep, 1999).

Muutevormidest puudulik arusaamine põhjustab lause ja edaspidi teksti väär mõistmist. Muutevormid muudavad mitte ainult sõna tähendust, vaid ka abstraktsuse taset. KIP-ga lapsed orienteeruvad muutevormide puhul pigem sõna tüvele, mitte grammatilisele tunnusele, mis annab uue tähenduse (Karlep, 1999, 136–138). Lausetes märkavad KIP-ga lapsed mitte kõiki vigu. Ebaloogilisust ja lause moonutatud struktuuri märgatakse ning parandatakse paremini kui morfoloogilisi vigu (Karlep ja Plado, 1983).

Karlep (1990) rõhutab mõistmisel tegusõna rolli, sest see on seotud lauses kõikide sõnadega otseselt või kaudselt. Tegusõna vorm (aeg, arv) võib sageli mõjutada lause või isegi teksti sisu. Autor täheldab oma töös, et tegusõna grammatiliste vormide omandamine toimub KIP-ga lastel ebaproportsionaalselt. Nad kasutavad peamiselt lihtsamaid suure kasutussagedusaga sõnu (levinud on nt. *olema* kasutamine). Keerulisemad ja vähem kasutatavad tegusõnad on omandatud ainult osaliselt ning väärkasutamine avaldub ka vanemates klassides (Karlep, 1990). Eesti keelele omased on ühe või mitme hääliku/tähe poolt erinevad enesekohased tegusõnad (nt. *ärkama* – *äratama*, *valmistama* – *valmistuma* jne). KIP-ga laste kõne mõistmise iseärasuste tõttu jäävad need „ebaolulisused“ erisused märkamata, mis mõjutab negatiivselt teksti/samasisuliste lauserühmade äratundmist ja mõistmist.

Samasisuliste lausete puhul on võimalik edastada teavet eri grammatiliste konstruktsioonide abil. Liitlausete mõistmisel on oluline nii lausega väljendatud teave kui ka järelduste tegemine ja osalausete vaheliste seoste taipamine. Pikema konstruktsiooni puhul on suur roll ka operatiivmälul (Karlep, 1999). Plado (1981) märgib, et paremini mõistetakse neid sõnastatud tegevusi, mis toimuvad üheaegselt. Raskemateks osutuvad konstruktsioonid, kus kirjeldatud tegevused vahelduvad tihti ja kus sõnade ning sõnastatud tegevuste järg ei lange kokku. Lause alguses sõnastatud tegevust tajub KIP-ga laps sageli varem toimununa (Plado, 1981).

Sõnajärg omab tähtsust ka lauserühmade ja teksti puhul, nt. kui kaks kõrvalolevat lauset väljendavad sündmuste ahelat, siis peetakse esimeseks just seda sündmust, mis on kajastatud esimeses lauses (Plado, 1988). Sõnajärjest tingitud vigade arv on seotud vanuse ja kõnearengu tasemega, kuid lause mõistmine sõltub ka sõnavormidest ja nende funktsioonidest, lause loogilis-grammatiliste suhete tüübist ja kirjeldatud situatsiooni tuttavusest (Karlep, Plado, 1983).

IV–VIII klasside õpilased mõistavad koond- ja liitlausetega esitatud teavet harilikult paremini. Liitlausete mõistmine on edukas juhul, kui sellega on väljendatud põhjuse ja tagajärje suhted tuttavas situatsioonis. Mõistmist toetavad loogilisele seosele viitavad

sidesõnad. Kohta, tingimust ja eesmärki väljendavaid suhteid mõistetakse paremini, kui need on esitatud lihtlausetena, põhjust ja eesmärki paremini juhul, kui need on sõnastatud lause alguses (Karlep, 1993).

Lause, samasisuliste lauserühmade/teksti mõistmist toetab piltlik materjal, lausete/lühitekstide võrdlemine (sisuline) ja konkreetset küsimused. Piltlik materjal aitab suunata mõtlemist ja ületada stereotüüpsete kujutluste tekkimist (Karlep, 1999; Protsko, 1976). Mõistmist kergendab kirjalikult esitatud tekst (Karlep, Plado, 1983). Teksti valju häälega lugemine toetab mõistmist kuni VI klassini, edaspidi vaikne lugemine osutub otstarbekamaks (Karlep, 1999). Kirjalikult esitatud lausete või teksti lugemisel on lugemistehnika parem kui üksiksõnade korral. Lugemiseks on vajalik suksessiivne ehk üheaajaline analüüs ja lisaks piisav operatiivmälu maht (Karlep, 1993).

Kokkuvõtteks võib öelda, et lauserühm on tekst ja selle mõistmisel kehtivad samad seaduspärasused, mis teksti mõistmisel. Teiseks, lauserühmade spetsiifika on teabe edastamine eri sõnade, sõnavormide ja konstruktsioonide abil. Seoses KIP-ga laste piiratud operatiivmälu mahu, puuduliku taju, muuteoperatsioonide ebapiisava oskuse ja tuletamise, järeldamise ning analüüsimisvõime puudulikusega ilmneb neil muutevormide, abisõnade ja eri konstruktsioonide puudulik märkamine ja tõlgendamine. Eelnimetatu teeb samasisuliste konstruktsioonide märkamise ja mõistmise problemaatiliseks.

3.3.5. Intellektipuudega laste ümberjutustus. Üheks teksti variandiks võib nimetada ümberjutustust ehk Karlepi (2003) järgi vahendatud tekstiloomet. Nii tavalise teksti kui ka ümberjutustuse puhul kasutatakse samalaadseid tekstiloomeratsioone (Karlep, Kontor, 2001). Ümberjutustuse eripära seisneb selles, et rääkija/kirjutaja edastab tajutud informatsiooni, mis avaldab oma mõju tekstiloomele (Karlep, 2004). Karlepi ja Kontori (2001) kirjeldatud tulemused tõestavad, et isegi süntaktiliste struktuuride kasutamine on seotud originaalteksti sisu ja sõnastusega, sest originaalteksti konstruktsioonid soodustavad teatud loomeoperatsioonide sooritamist (nt. öeldistäited mõjutavad rinnastavate ahelate moodustamist, määruslikud konstruktsioonid võetakse kasutusele vabade laienditena). Plado (1981), Karlep (2003) ja Zimnjaja (1989) väidavad, et õpilased suudavad edasi anda ainult tajutud, mõistetud teavet. Karlep ja Kontor (2001) täheldavad, et teabe hulk ümberjutustuses on originaaliga võrreldes väiksem. Sõnastus sõltub teksti tajumise ja vahendamise vahelisest perioodist. Lugeja parem teksti mõistmine vähendab harilikult originaalteksti sõnastuse kasutamist. Originaaltekstile liiga lähedase ümberjutustuse puhul (süntaktiliste konstruktsioonide ja sõnastuse muutmatuse) on tekstist arusaamise tõenäosus väiksem (Žinkin, 1982).

Sõltuvalt mälu võimekusest on võimalik lühikese teksti pähe õppimine ja ümberjutustamine (Karlep, 2003). Mehaaniliselt pähe õpitud teksti peamõte ja sisu jääb mõtestamata, kuna ei looda situatsioonimudelit (Karlep, Kontor, 2001). Ümberjutustus nõuab mitte ainult teksti tajumist, vaid ka loomet (Karlep 2003).

KIP-ga laste teksti vahendamise eripära tuleneb nii impressiivse kui ka ekspressiivse kõne puudulikkusest. Olulist rolli mõistmisel ja edaspidi ka ümberjutustamisel omab isiklik kogemus, mis on seotud KIP-ga laste mõtlemise stereotüüpsusega. Lapsed lisavad isikliku kogemuse alused tekkinud assotsiatsioonid ümberjutustusesse. Ilmneb samuti teabe lisamine assotsiativsete mälu kujutluste baasil (Karlep 1998, 1999, 2003; Karlep, Kontor 2001; Petrova, 1977).

Lutskina (1976) andmetel esineb KIP-ga laste ümberjutustustes nii lause konstruktsioonide lihtsustamist (nt. jäetakse välja ruumisuhteid ja eesmärki väljendavaid konstruktsioone) kui ka keerulisemaks tegemist (V–VII klassi õpilased suudavad genereerida põimlauset, mis on valdavalt väljajätteline).

V klassi (LÕK) õpilase tekstiloomele on iseloomulikud mõtete katkendlikkus ja nende juhuslik järjestus. Kohati esinevad teemast kõrvalkalded, s.h. juhuslikud assotsiatsioonid, liialdatakse asesõnadega. Eelnimetatu on seotud kujutluste puuduliku konkreetsusega, lause ja teksti plaani ebapiisava loome- ja taastamisoskusega ning operatiivmälu koormatusega (Karlep, 1999; Petrova, 1977).

VII klassis võimaldavad korduvad esitused taastada kuni kuuesõnalist lauset. Kriitiliseks lausepikkuseks on seitse üksust. Lausete taastamisedukus sõltub kasutatud sõnavara ja grammatiliste suhete tuttavusest ning lausekonstruktsioonist. Ümberjutustustes ilmnevad sõnade kordused, mille põhjuseks on KIP-ga lapsel teabe täpsustamise soov (Karlep, 1999; Lutskina, 1976; Petrova, 1977).

VII klassi KIP-ga õpilased suudavad taastada poole suuliselt esitatud tekstist (Petrova, 1977), seejuures paremini konkreetseid tegevusi väljendavat teavet. Mida suurem on abstraktsuse tase, seda raskemaks osutub taastamine, s.t. muutub ebatäpseks (Ozolaite, 1976). Juhtub, et teksti ümberjutustamisel jääb KIP-ga laps vait. Selle põhjuseks võib olla Protsko (1976) järgi kriitikameel – kui laps saab aru, et ei saa õiget vastust/põhjendust, k.a. sõnastust leida. Juodraitis´e ja Ozolaite (1976) väidavad, et konkreetsete küsimuste esitamine küll soodustab, aga ei taga (eriti suurema abstraktsuse taseme puhul) keelelise materjali omandamist ega taastamist vajalikul määral.

Jermilova, Komskaja jt (1980) täheldavad, et KIP-ga laps (konkreetselt V, VII kl.) taastab vähem teavet kui oli originaalis. Lisaküsimuste esitamisel selgub, et meelde jätta suudavad

need õpilased oluliselt rohkem teavet. Edukamalt taastatakse tegelasi, kohta, tegevusi väljendavaid teabeüksusi ja vähem – esemete ja tegevuste tunnuseid.

Pärast suulist originaalteksti esitamist märgati sisulisi vigu moonutatud tekstides vastavalt vanusele ja klassile (vähem edukas V kl., edukam – VIIkl.). Originaali taastamisel (pärast muudetud jutustuse kuulamist) esinesid järgmised vead: mittetäielik moonutatud teabe märkamine (enamus vigadest oli küll parandatud); õpilane märkas valdavalt ühte tüüpi vigu (nt. muudetud või puuduvat teavet); oma teabe põhjendamata lisamine; parandatud sisulise vea ümberjutustusesse üle kandmine (Jermilova, Komskaja jt (1980). Nimetatud puudujäägid teksti taastamisel on käesoleva töö seisukohalt eriti olulised.

Kokkuvõtteks võib öelda, et psüühilise protsesside arengu mahajäämuse ja eripära tõttu (vt. ptk. 3.3) võib KIP-ga laps luua vale situatsioonimudeli, mis on mõtestamise eelduseks. Puudulik tunnetusprotsesside areng võib mõjutada originaalteksti sisu moonutamist, mille tõttu vahendatud teksti sisu ei pruugi kokku langeda originaaliga. Pidades oma kogemusi prioriteetseteks, teeb õpilane järeldusi neile toetudes. Teksti vahendamisel kasutab KIP-ga laps oma piiratud võimeid ja temale tuttavaid keelelisi vahendeid. Kuulates kaaslaste muudetud ümberjutustusi, võivad moonutused jääda märkamata. Tuleb arvestada, et eakohase arenguga lastega võrreldes on KIP-ga õpilaste võimed liigikaudu poole võrra madalamad.

4. Uurimustöö

4.1. Eesmärk ja uurimisküsimused

Kirjanduse ülevaates on kirjeldatud KIP-ga laste arengu ja samasisuliste lauserühmade mõistmise eripära. Probleem on sisuliste ja keeleliste erisuste märkamine teksti tajumisel ning nende sõnastamisel. Nimetatud teemat ei ole aga seni piisavalt uuritud. Teoreetilisest analüüsist lähtuvalt püstitati **eesmärk** välja selgitada LÕK-i järgi õppivate V, VII ja IX klassi õpilaste oskused mõista samasisulisi lauserühmi sõltuvalt sisust ja sõnastusest.

Kirjanduse põhjal esitati järgmised **uurimusküsimused**:

1. Mis sisulisi erisusi lauserühmades LÕK-i järgi õppivad õpilased märkavad või ei märka ja mis laadi sarnaseid/erisuguseid sisulisi vigu tehakse ümberjutustamisel ja lauserühmi analüüsides (võrreldes algtekstiga)?
2. Mis mõju avaldavad samasisuliste lauserühmade mõistmisele järgmised tegurid: sõnastus (sõnavara, süntaks), lugemistehnika, abi laad?
3. Mis individuaalsed erisused ilmnevad ülesandeid täites?

4.2. Meetod

4.2.1. Katseisikud. Valimis oli 30 ükskeelset õpilast Kroonuaia koolist (18 last) ja Tondi põhikoolist (12 last) ning kontrollrühm Tartu Kivilinna koolist (10 last). Kroonuaia ja Tondi põhikoolis õppisid lapsed LÕK-i järgi (10 – V, 10 – VII ja 10 – IX klassis), Kivilinna koolis – RÕK-i järgi (III klassis). Valim koosnes juhusliku valiku alusel valitud eesti keeles LÕK-i või RÕK-i järgi õppivatest õpilastest.

4.2.2. Mõõtevahendid. Uurimismaterjali aluseks oli tekst „Õde ja kaks venda“ (*Lisa 1*), mida vähesel määral täiendati/muudeti. Teksti on varem kasutanud suulise ümberjutustamise uurimiseks Gololobova (2007) ja Pajuste (2005). Tekst koosnes 17 lausest ja 66 propositsioonist ning sisaldas otsekõnet. Teksti mõistmise kontrollimisvahendina oli ülesannetega test (*Lisa 2*), milles oli iga originaalteksti lõigu kohta neli muudetud lausestruktuuri ja sõnastusega lauserühma (nn. nelja õpilase „ümberjutustused“ (16), millest pooled olid moonutatud (8) ja pooled õige (8) sisuga). Motiveerimiseks kasutati kirjalikku innustavat formuleeringut, mis lisati ülesannetele. Originaaltekstis ja testis olevaid lauserühmi jagati propositsioonideks (väikseim teabeüksus, mis vastab baasausele või vabale laiendile) ja lähtuti üksuse mõttelisest tervikkusest.

V–IX klassi kirjaliku uurimismaterjali vormistamisel lähtuti Kontori (2009) ja Kruusmaa (2011) esitatud õppevara koostamise nõuetest, mille järgi kasutati klassikalist kirjastiili *Times New Roman*, V klassi jaoks kirjasuurusega 16 ja VII, IX (LÕK) ning III klassi (RÕK) jaoks – 14 punkti. Reavahe oli 2 punkti. Samuti pöörati tähelepanu uurimismaterjali keelelisele jõukohasusele, mida kontrolliti kontrollrühmas (III klass, Kivilinna Kool). Esinenud puudujääke arvestades tehti vajalikud parandused.

Teksti (s.h. lauserühmade) mõistmise täiendavaks kontrollimiseks kasutati originaalteksti ümberjutustamist: lindistati, litereeriti (näiteid vt. *Lisa 3*) ja analüüsiti kasutatud propositsioonide ja keelevahendite alusel.

4.2.3. Protseduur. Originaaltekstiga võrreldes olid testis esitatud lauserühmades õiged ja valed propositsioonid. Õiged olid originaalsõnastusega, sünonüümse, puuduva ja varjatud teabega, valed – sisuliselt muudetud ja lisatud teabega tekstid. Propositsioone omakorda eristati: tegevus (13), tegelane (7), hulk (3), objekt (1), protsess (2), vahend (2), koht (1), tegevuse viis (1) ja kirjeldus (1). Uurijal oli protokoll (*Lisa 4*), kus olid märgitud puuduva või teisiti sõnastatud teabega kohad ja kolmeastmeline abi, mis oli koostatud teaduskirjanduse (Karlep, 1999) soovitustest lähtudes. Esimene abi oli tähelepanu suunamine ja ergutamine,

paluti võrrelda testis olevat lõiku originaaltekstiga. Teiseks abivõtteks oli osutamine veaga lausele, kust laps pidi vea leidma. Kolmandaks võtteks kasutati suunavaid küsimusi. Neid oli mitu ja iga järgmine oli eelmisest konkreetsem. Küsimuste pikkus oli kuni 6 sõna (arvestati operatiivmälu mahtu).

Katseid korraldati individuaalselt. Katse kestis keskmiselt 45 minutit. Õpilastele anti lühikesi suulisi korraldusi, mis olid esitatud ka kirjalikult töölehtedel. Lapsel paluti lugeda teksti "Õde ja kaks venda" häälega. Pärast lugemist tuli õpilasel parandada teiste lugejate (Anni, Jüri, Ott ja Liisa) "ümberjutustusi" (testülesanne). Iga testülesande ülemises osas oli originaalteksti lõik (laps võis seda kasutada vastamisel, võte oli mõeldud mälu toetamiseks). Pärast iga "ümberjutustuse" lugemist pidi laps otsustama, kas loetud lõik on õige või vale. Paberile pidi risti panema õige lõigu juurde. Oma otsust oli vaja põhjendada. Selleks esitas uurija katseisikule küsimusi (mis on lisatud, mis jäi rääkimata ja mis on valesti jutustatud). Vajadusel osutas uurija abi. Kui õige vastus oli saadud või kolm abi tasandit olid rakendatud, isegi kui ükski ei osutunud tõhusaks, jätkas laps uue lõiguga. Pärast testülesande täitmist paluti lapsel veel kord originaalteksti lugeda ja seejärel ümber jutustada. Ümberjutustuse ajal originaaltekst (algtekst) ei olnud kasutusel.

Kasutati kvalitatiivset uurimust. Andmetöötlus oli suunatud samasisuliste lauserühmade mõistmist takistatavatele teguritele ja abivõtete tõhususele. Tulemuste töötlemise käigus selgitati välja, mis laadi sisulisi variatsioone KIP-ga õpilased märkasid, k.a. klassiti ning klassisisiselt. Selleks jagati kogu originaaltekst ja testis esinevad tekstid (4) propositsioonideks. Propositsioonide suhtes arvestati vastavate teabeüksuse abstraktsusega. Hinnang anti sõnastatud teabele. Propositsioonide sõnastused on variatiivsed, mille tõttu töö raames tehtud valik on mõneti subjektiivne ja jaotus võib olla ka teistsugune. Laste ümberjutustustes esinenud propositsioone võrreldi originaaliga ja testi "ümberjutustustega" (lühitekstidega). Samasisuliste lausete mõistmist uurides analüüsiti õigete ja valede, samuti võimalike juhuslike vastuste (järgnev seletus oli vale/puudus) arvu. Jälgiti abivõtete mõju tulemusele (ümberjutustuse sisuline ja keeleline aspekt), fikseeriti nii abi tõhusus kui ka kasutatud võtete arv klassiti. Lisaks fikseeriti, mis vead ilmsid õpilaste ümberjutustustes: testi sooritamisel tekkinud ja vaatamata osutatud abile parandamata jäänud vead, testi sooritamisel tekkinud ja abiga parandatud vead ning põhjendamata originaalteksti täiendamine (oma teabe lisamine). Kontrolliti, kas ja millised sisulised vead kanduvad pärast moonutatud tekstide analüüsi ümberjutustustesse üle. Samuti analüüsiti ja seostati lugemistempo teksti ja samasisuliste lauserühmade mõistmise edukusega. Analüüsimisel arvutati tulemuste keskmine protsent, s.h. klassiti. Hinnati seost (korrelatsiooni) nähtuste

vahel ja tehti kindlaks, kas tulemuste vahelised erisused on olulised või mitte (t-test).

Analüüsi teostati admetöötlusprogrammiga *Microsoft Office Excel*.

4.3. Tulemused

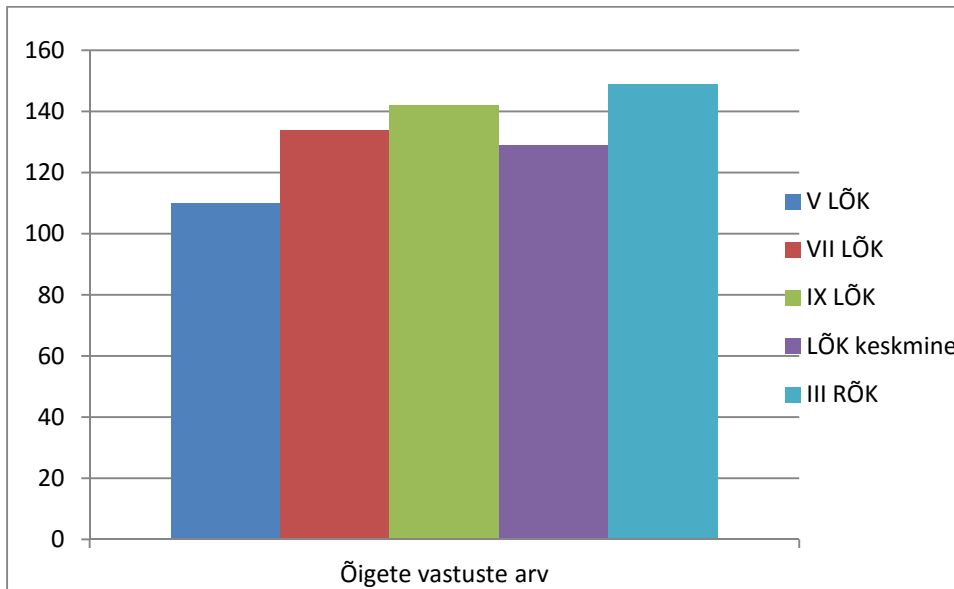
Samasisuliste lauserühmade mõistmine ja abi roll. Test oli "ümberjutustustega" tööleht. Edaspidi vaadeldakse ülesannete sooritamise tingimusi ja tulemusi. Juhul, kui lauserühma sisu oli õige, pidi laps märkima selle juurde risti. Vale lauserühma puhul oli vaja jätta lahter tühjaks ning see tähendas, et laps tundis ära vale teabe (vastust peeti õigeks). Teisisõnu oli õige valiku puhul kaks kombinatsiooni: vale vastust peeti valeks ja õiget vastut peeti õigeks. Iga nelja tekstilõigu kohta oli esitatud 4 lauserühma (millest oli 2 õige ja 2 vale sisuga). Igas klassis tuli anda tekstilõigu kohta 40 vastust. Kogu teksti kohta oodati õpilaselt 16 vastust. Kümnel õpilasel oli võimalik õigesti vastata 160 juhul, 30 õpilasel – 480, 40 õpilasel – 640 korda, ühe lõigu kohta vastavalt neli, 40 (10 õpilast), 120 (30 õpilast) ja 160 (40 õpilast) korda.

Samasisuliste lauserühmade äratundmine. Testülesandeid sooritades oli vaja lapsel lauserühm õigeks või valeks määrata. Valiku tegemisel tuli samasisulist ja moonutatud sisuga teavet eristada. Tabelis 1 on toodud testi sooritamise käigus iseseisvalt antud õigete vastuste (valikute) osakaal III klassi (RÕK) ja V, VII ning IX klasside (LÕK) kohta. Testis märgitud vastuseid ei parandatud (parandati vajadusel ainult valiku põhjendusi/seletusi). Olid juhud, kui õiget vastust ei suudetud põhjendada/seletada (vt. Tabel , 4,5), vale vastuse või põhjenduse andmisel sai õpilane abi (vt. Tabel 6,7.).

Tabel 1. Testi sooritamisel iseseisvalt antud õigete vastuste arv klassiti ja protsentuaalne suhe

ÕK	LÕK								RÕK	
	V kl.	V kl. % (40)	VII kl.	VII kl. % (40)	IX kl.	IX kl. % (40)	KOKKU	% (120)	III kl.	III kl. % (40)
1. lõik	30	75	33	83	30	75	93	78	37	93
2.lõik	29	73	31	78	39	98	99	83	39	98
3.lõik	29	73	31	78	36	90	96	80	36	90
4. lõik	22	55	30	75	37	93	89	74	37	93
Kogu tekst	110/69% (160)		125/78% (160)		142/89% (160)		377/79% (480)		149/94% (160)	

Võimalikest 480-st vastusest (LÕK) oli antud 377 ehk 79% võimalikest. Enam vastati õigesti III klassis (94%). LÕK-i järgi õppivate õpilaste õigete vastuste hulk erines klassiti – vanemad õpilased sooritasid testi edukamalt. Ilmnes, et õigete vastuste arv klassis oli erinev (V–VII–IX klasside vaheline erisus on liigikaudu 10 %).



Joonis 2. Õigete vastuste arv klassiti.

IV tekstilõigu töötlemine (samasisuliste lauserühmade ära tundmine) oli KIP-ga lastel (V ja VII kl.) raskem (vt. Tabel 1). Põhjuseks võis olla selles lõigus sisalduva teabe abstraktsus ja tuletamise/järeldamise vajadus.

Andmete analüüs (Tabel 2, Lisa 5) näitab, et RÕK-i järgi õppivatest lastest suutsid kõiki õigeid valikuid teha kuus õpilast (16 vastust 16-st võimalikust), seega edukamalt kui V, VII ja IX klassides. Lähedase tulemuse said ka IX klassi õpilased (Tabel 2).

III klassis oli õigete vastuste hulk üsna homogeenne (11–16 ehk vahe oli 5 ühikut). 11 õiget vastust oli III klassis ainult ühel õpilasel, ülejäänud üheksa klassikaaslast andsid 14–16 õiget vastust. V ja VII klassi tulemus oli 8–16, vahe oli 8 ühikut. V klassis oli neljal õpilasel tulemuse alla 10. IX klassis oli õigeid vastuseid 12–16 ja rühma tulemused olid ühtlased. V klassi õigete vastuste arvust olid rohkem kui pooled seejuures põhjendamata. VII ja IX klassi (LÕK) õigete ja juhuslikult õigeks osutunud vastuste osakaal oli sarnane ja lähenes pigem III klassi (RÕK) õpilaste tulemusele.

Tabel 2. Õigete vastuste jaotus õpilaste kaupa

ÕPILANE/KLASS	V kl. (LÕK)	VII kl. (LÕK)	IX kl. (LÕK)	LÕK KOKKU	III kl. (RÕK)
KOKKU	110	125	142	377	149
Enam antud õigete vastuste arv	8, 12	10, 12, 15,	12,14,15		16
Õpilaste vastuste erisuse "piirid"	8 – 16	8 – 16	12 – 16		11 – 16
Keskmine õigete vastuste arv iga õpilase kohta	11	12,5	14,2		14,9

Tabelis 3 on toodud andmed õige vastuse (valikute) andmise sagedusest. Saadud andmetest selgus, et tulemused sõltusid õpilase arengutasemest. Andmetest võib järeldada, et RÕK-i järgi õppivad lapsed tundsid ära samavõrd hästi nii vale kui ka õige teabe. III klassi laste tulemuste vahe oli minimaalne (76 – vale ja 73 – õige teabe ära tundmine). KIP-ga lapsed tundsid paremini ära õiget teavet, seejuures klassides vale ja õige teabe ära tundmise tulemuste vahed olid lähedased (vahe V klassis 12 vastust ja IX klassis – 10). Tulemus näitas, et LÕK-i järgi õppivate laste teabe äratundmise oskuste suhe ei erinenud oluliselt sõltuvalt vanusest ega arengust. Oskus ise oli vanematel KIP-ga õpilaste parem (laps suutis märgata rohkem samasisulisi lauserühmi). KIP-ga IX klassi õpilaste samasisuliste lauserühmade äratundmise oskus oli lähedane tavakooli III klassile. Moonutatud sisuga lauserühmade äratundmine oli IX klassis siiski madalam.

Andmetest valede vastuste kohta (*Lisa 6*) selgus, et KIP-ga lapsed eksisid rohkem moonutatud (vale) teabe tuvastamisel. Mida vähem andis laps õigeid vastuseid, seda suurema tõenäosusega piirdusid need õige lauserühma valikuga.

Tähelepanu väärrib fakt, et VII klassis olid ka õpilased, kes suutsid võrdselt hästi või paremini ära tunda moonutatud (vale) teavet (õpilane nr. 2 16-st kaheksa; õpilane 7 12-st – seitse). IX klassi õpilaste üldine tase oli kõige ühtlasem.

Järeldus. Samasisuliste lauserühmade ära tundmise edukus sõltus lapse vanusest, õppekava tüübist ja teabe moonutatusest. LÕK-i järgi õppivate laste tase oli suhteliselt madal. Ainult IX klassi tulemused sarnanesid vastustega III klassis. KIP-ga õpilaste rühmasisene tase ei olnud nii ühtlane kui III klassil. LÕK-i järgi õppivad lapsed tajusid ja tundsid paremini ära õiget teavet, tendents säilis vaatamata vanusele ja arengule. Vähem edukad ja nooremad KIP-ga lapsed tundsid ära valdavalt õige sisuga lauserühmi, valede tuvastamine oli problemaatilisem.

Samasisuliste lauserühmade äratundmise tulemus oli klassist klassi parem, klassisiseste tulemuste erisus vanemates klassides vähenes ja IX klassi õpilased lähenesid tavakooli III klassi õpilaste tulemustele. Rühmasiseselt oli IX ja III klassi laste tase ühtlasem. VII klassis on üleminekuperiood, mida tõestasid üksikute õpilaste valikute head tulemused.

Lauserühmade rühmitamisel antud vastuste põhjendamise/seletamine. Õigeid vastuseid andes oli vaja ka valikut seletada. Kui lapsed seda ei osanud, oli tegemist põhjendamata vastusega. Seletuse andmisel oli vaja märgata ja nimetada ühte kuni nelja teabeüksust. Juhul, kui õpilane nimetas neid valesti või ainult osaliselt, loeti seletuse valeks/puudulikuks. Kokku oli kolmes LÕK-i järgi õppivas klassis 197 põhjendamata õiget või valet vastust (Tabel 3) ehk 41% vastuste üldarvust (480) ja 52% KIP-ga laste õigete vastuste arvust (377, vt. Tabel 1). Põhjendamata vastuste arvud VII, IX ja III klassides erinevad vähe, enam eksiti V klassis. Protsentuaalsest suhtest selgub, et põhjendamata vastuste osakaal siiski vähenes vastavalt õpilase arengutasemele ja vanusele. V klassis oli põhjendamata vastuste osakaal suurem, IX klassis väiksem. Kõige väiksem põhjendamata vastuste protsent oli tavaarenguga õpilastel, kuigi see ei erine oluliselt IX klassi tulemusest.

Tabel 3. Testi sooritamisel tehtud põhjendamata valikud klassiti

Vastused/ klass	Õige vastus + puuduv/vale/puudulik põhjendus	Vale vastus + õige põhjendus	Kõik põhjendamata (õiged + valed) vastused	Õiged vastused (160 iga klassi kohta)	Põhjendamata vastuste % õigete arvust klassiti
V klass	58	13	71	110	65%
VII klass	56	7	63	125	50%
IX klass	60	3	63	142	44%
III klass	54	8	62	149	42%

* Vale vastus + õige põhjendus – nt. õpilane märgib vale lauserühma õigeks, aga seletab "üंबरjutustuse" viga.

Tabelis (Lisa 7) on esitatud andmed sellest, kuidas sõltuvalt testis tehtud valiku (vastuse) õigsusest suutsid lapsed seda põhjendada. Kui õpilane teeb õige/vale valiku ja leiab sellele õige/vale põhjenduse, on tema otsus seletatud. Kui õigele vastusele antakse vale põhjendus, seletus üldse puudub või valele vastusele järgneb õige seletus (nt. lause ...*Mari mängis kepphobusega*... peab laps õigeks, oma valiku seletamisel leiab, et tegelikult *Mari mängis*

nukuga), tekib kahtlus, et valik oli tehtud juhuslikult või laps ei suutnud madala kõnearengu taseme tõttu valikut teadvustada.

Ülevaade sellest, mis seostes olid valed vastused seletusega, on esitatud lisa (*Lisa 7*). Põhjuseks võib olla kiire vastus või süvenematus. Kui uurija suunas lapse tähelepanu põhjendusele, suudeti paljudel juhtudel õige vastuse leida. V klassi lapsed tegid seda laadi vigu peaaegu kaks korda sagedamini, võrreldes VII ja III klassidega. IX klassi tulemus on omakorda peaaegu kolm korda parem, võrreldes tavaarenguga lastega. Samas näitavad tulbas E andmed, et III klassi õpilane ei teinud ühtegi vale otsust ilma põhjenduseeta. Kui tavaarenguga laps pidas lauserühma valeks, oskas ta sellele ka seletuse leida (vaatamata sellele, et seletus oli eksiklik). LÕK-i järgi õppivate laste jaoks osutus vale valiku põhjendamine raskeks (sama tendents ilmnis ka õigete valikutega – tulbad A,B,C). Eriti olid raskustes vale otsuse põhjendamisega V klassi õpilased (E tulp).

Edaspidi vaadeldakse tendentse (*Lisa 7*) õpilaste kaupa. Mida edukam oli õpilane, seda vähem tegi ta valesid valikuid ja järelilikult pidi vastuseid ka seletama (nt. V kl. õpilasel 1 oli kümme õiget vastust õige seletusega (tulp A) ja null vale vastust vale (D) või puuduva seletusega (E), ülejäänud kuus vastust olid õiged, aga vale või puuduva seletusega; õpilasel 9 – 9 (A), 2 (D) ja 2 (E); VII kl. õpilasel 2 – 12 (A), 0 (D), 1 (F); IX kl. õpilastel 8 ja 10 – 11(A) igapähele, 0 (D) ja 0 (E); III kl. õpilastel 9 ja 8 – 11 ja 10 (A), 0 (D) ja 1 (E) igapähele. Seos ilmnis ka vastupidises suunas. V ja VII klassi õpilaste puhul suurema valede vastuste (vale või õige seletusega) arvuga õpilastel oli õigete seletustega õigete vastuste arv väiksem (nt. V kl. õpilased 2,7 ja 8; VII kl. õpilased 6 ja 10). X ja III klasside vähem edukad õpilased seletasid õigeid valikuid valesi/puudulikult või seletus puudus.

V klassi õpilased ei suutnud sageli seletada oma õiget (B) ega vale (E) valikut (*Lisa 7*) (nt. õpilasel 2 – seitse põhjendamata õiget ja kaheksa vale vastust; õpilasel 5 – vastavalt viis ja viis vastust; õpilasel 6 – üheksa ja kaks). Vanemates klassides oli õigete vastuste arv suurem, põhjendamata vastusteid vähem. III klassi õpilastel põhjenduseeta jäetud valed vastused puudusid. IX klassis oli üldine tase ühtlasem, võrreldes VII klassi õpilastega.

Samasisuliste lauserühmade äratundmine sõltus klassist ja õppekavast. Nooremad KIP-ga õpilased tegid rohkem põhjendamata valikuid. Vanemate KIP-ga laste seletuste arv lähenes III klassi tavakooli õpilaste tulemusele. Moonutatud või samasisulise lause ära tundmisel arenes põhjendamisoskus koos vanusega, IX klassi õpilastel lähenes III klassi õpilaste tasemele. Mida noorem oli laps, seda raskem oli tal põhjendada oma valikut (V klassi õpilaste tulemus oli oluliselt madalam). III klassisiga võrreldes anti IX klassis harvemini valeks tunnistatud

lauserühma puhul õigeid seletusi. Nähtus võis olla seotud nooremate laste suurema impulsiiivsusega ja paremini kinnistunud õppetoimingutega IX klassi õpilastel. V klassi õpilaste raskused valikute seletamisel võisid tuleneda kujutlustele toetuva valiku puudulikust sõnastusoskusest.

Samasisuliste lauserühmade mõistmine sõltuvalt teabe iseärasustest ja abi roll.

Samasisuliste lauserühmade õigsuse üle otsustamisel oli vaja seda põhjendada. Katseisik pidi märkama testitekstides sisalduvaid teabeüksusi (uurija poolt vaadelduna rühmitatud) kahest seisukohast. Esimene jaotus lähtus teabe laadist (*Tabel 4, 5; Lisa 8, 9*): õige – lisatud (sõnastatud originaalis varjatud teave), puuduv ja vale ehk muudetud teave. Teiseks arvestati, mida teabeüksus tähistab (*Tabel 6*): hulk (*Lisa 10*), tegevus (*Lisa 11*), tegelane (*Lisa 12*), objekt (millele tegevus on suunatud) (*Lisa 13*), tegevuse viis (*Lisa 14*), kirjeldus (*Lisa 15*), protsess (*Lisa 16*), koht (*Lisa 17*). Testis tehtud valiku (õige-vale) põhjenduse/seletuse leidmine eeldas problemaatilise teabeüksuse märkamist. Kui õpilane ei suutnud eristavat teavet iseseisvalt märgata, osutati temale abi (nr. 1,2,3). Oli juhtumeid, kui vaatamata osutatud abile erisusi ei märgatud. Andmete analüüsil selgitati välja, kui suurt osa muudetud, puuduvast või lisatud teabest märgatakse iseseisvalt ehk abita ja vaatamata osutatud abile (abivõtteid nr. 1, 2 ja 3) ei märgata.

Igas testis oli 16 "ümberjutustust" – kaheksa sisuliselt õigeid (teisiti sõnastatud) ja kaheksa valesid (sisu oli moonutatud). Iga "ümberjutustus" (lauserühm) sisaldas omakorda ühest–neljani muudetud teabeüksust. Kokku terves "ümberjutustustega" testis oli 32 teabeüksust, millest 8 olid sisuliselt muudetud, 20 puuduva (originaaliga võrreldes) ja neli lisatud (originaaliga varjatud) teabega. Muudetud teave vajab seletamist/parandamist (nt. *Kord läks Mari õue kepphobusega mängima*. Tegelikult Mari läks **nukuga** mängima), puuduv teave – taastamist (nt. *Peres elasid kolm last. Vendadel oli nendest noorem õde Mari. Üks poistest õppis juba koolis, teine veel mitte*. Tegelikult jäi rääkimata, et vanema venna nimi oli **Mati**), lisatud ehk sõnastatud varjatud teave märkamist (nt. ... *Peale selle isa aga tahtis, et poiss mõistaks, mida ta ise valesti tegi. Pärast isa küsimust sai **Mikk aru**, et tema pole vennast parem*. Lisatud on viimane lause, milles räägitakse, et Mikk sai oma veast aru).

Katses osalesid 10 õpilast ja võimalik oli igas klassis fikseerida probleemse teabe märkamise 320 juhtumit (võimalike märkamiste üldarv klassi kohta). Terve valimi kohta (40 last) oleks võimalike märkamise juhtumite üldarv **1280**, LÕK- i järgi õppivatel lastel 960 (vt. *Tabel 4,5*).

Tabel 4. Teabe märkamine abita ja märkamatuks jätmine abi korral

ABI ROLL	ABITA					KASUTAMATA ABI				
TEABE VARIANDID	V	VII	IX	III	Kokku LÕK	V	VII	IX	III	Kokku
MT	28	44	44	60	116	31	13	15	9	59
% MT LÕK	12	18	18			45	19	22		
% KV LÕK	3	5	5			3	1	1		
% MT KL	35	55	55	75		39	16	19	11%	
PT	81	114	111	149	306	27	26	15	6	68
% PT LÕK	13	19	19			5	4	3		
% KV LÕK	8	12	12			3	3	2	3%	
% PT KL	41	57	56	75		14	13	8	3%	
LT	12	15	21	22	48	4	6	2	0	12
% LT LÕK	10	13	18			3	5	2		
% KV LÕK	1	2	2			0,4	0,6	0,2		
% LT KL	30	38	53	55		10	13	5	0	
KT	121	173	176	231	470	62	45	32	15	139
% KV LÕK	13	18	18	24	49	6	5	3	2	14
% KV KL	38	54	55	72		19	14	10	5	

MT – muudetud teave ; PT – puuduv teave; LT – lisatud (varem "varjatud") teave; KT – kogu teave; % MT LÕK – muudetud teabest (240); % MT KL – protsent klassi (10 last) muudetud teabe märkamisvõimalustest (80); % PT LÕK – puuduva teabe märkamisvõimalustest (600); % PT KL – protsent klassi puuduva teabe märkamisvõimalustest (200); % LT LÕK – lisatud teabe LÕK-i järgi õppivate laste märkamisvõimalustest (120); % LT KL – protsent klassi lisatud teabe märkamisvõimalustest (40); % KV LÕK – kõikidest võimalikest märkamisvõimalustest (960); % KV KL – protsent klassi kogu teabe märkamise võimalustest (320).

Andmeid analüüsid (Tabel 4) selgus, et muudetud ja puuduvat teavet märkasid õpilased iseseisvalt suhteliselt hästi. Kõikides rühmades (sh kontrollrühm) oli lisatud (originaalis varjatud) teabe abita märkamine raskem. V klassi õpilastel olid teabeüksuste iseseisva märkamise tulemused kõige madalamad ja erinesid VII klassi tulemustest 10–20% (MT abita märkamine: V kl. – 35%, VII kl 55%; PT abita vastavalt 41% – 57%, SVT abita märkamine 30% – 38%). IX klassi tulemused erinesid oluliselt III klassi omadest, välja arvatud lisatud (sõnastatud varjatud) teabe iseseisev märkamine (IX – 53% ja III kl – 55%). VII klassi tulemused olid kõikuvad, muudetud ning puuduva teabe iseseisev märkamine õnnestus neil IX klassiga võrdselt. Lisatud teabe märkamisoskus lähenes pigem V klassi tulemusele.

Vaatamata osutatud abile jäi osa teabeüksustest märkamata, kuigi abi tõhusus oli üldiselt suur. Katserühmades jätsid abi kasutamata enamasti V klassi õpilased, eriti sisuliselt muudetud teabe osas (39 korral abi ei olnud tõhus). LÕK-i järgi õppivatest õpilastest oli kõige vähem kasutamata abi juhtumeid IX klassis. VII klass oli tulemuste poolest V ja IX klassi näitajate vahel, välja arvatud lisatud (originaalis varjatud) teabe osas (V kl. – 10%; . VII – 13% ja IX kl. – 5% klassi lisatud teabe märkamisvõimalustest). Kontrollrühma lapsed jätsid abi kasutamata harva.

Abi tõhusust vastavalt laadile (1., 2., 3.) vaadeldi klassiti (vt. Tabel 5). Teabe laadist tulenevalt olid klassiti tendentsid erinevad. Muudetud teabe märkamise puhul osutus kõige tõhusamaks abi nr. 1 kõikides katserühmades. Tavakooli õpilased (III kl.) kasutasid kõige vähem abi nr. 3, mis on seletatav eelnevate abivõtete suurema kasutussagedusega. V, VII, IX klassi õpilased kasutasid abi nr. 2 ja 3 praktiliselt võrdselt, osakaal erines oluliselt abist nr. 1.

Puuduva teabe märkamiseks suudeti abi nr. 1 kasutada vähe. Tavakooli õpilased kasutasid abi nr. 2 ja 3 võrdselt, V ja VII klassi õpilased kõige rohkem abi nr. 3. IX klassi õpilaste puhul toimus juba abi nr. 2 veidi paremini (nr. 3 vajati seetõttu vähem).

Lisatud teabe märkamise tendentsid olid klassiti väga erinevad. Tavakooli õpilaste tulemuste vahe ei olnud väga suur, aga siiski tõhusamaks osutus abi nr. 3., vähem kasutati abi nr. 2. V klassi õpilasi aitas veidi vähem abi nr. 1 ja veidi rohkem abi nr. 2. Abi nr. 3 kasutus ilmselt ei olnud enam vajalik. VII klassis õnnestus sõnastatud varjatud teabe märkamine tänu abile nr. 1. Abi nr. 2 VII klassis ei kasutatud. IX klassi õpilasi aitas kõige enam abi nr. 2. Abi nr. 1 tõhusus oli madal.

Tabelis (Lisa 8, 9) on näidatud teabe märkamise tendentsid õpilaste kaupa sõltuvalt teabe laadist. Iseseisvalt vähem teavet märganud lapsed aitasid paremini konkreetseid küsimused, ehkki suur osa abivõimalustest jäi neil kasutamata.

Järeldus. Muudetud ja puuduv teave oli tajumiseks kergem. Lisatud teabe tundsid harvemini ära just edukamad õpilased. Põhjuseks võis olla raskus järeldatud ja kirjutatud teabe eristamisel. Loetud teksti baasil konstrueeritud situatsioonimudel arvatavasti juba sisaldas vajalikke järeldusi.

Abi tõhusus ja mõju sõltus otsitava teabe laadist, õpilase vanusest ja õppekavast. Mida vanem oli laps, seda tõhusamalt toetas abistamine muudetud teabe otsimist, märkamisele aitas kaasa tähelepanu suunamine probleemsele lausele (abi nr.1). Tavakooli õpilastele osutus üsna tõhusaks tähelepanu suunamine ja probleemsele lausele osutamine (abi nr. 1 ja 2). Lisatud

teabe puhul paranes III klassis teabe märkamise kõige rohkem konkreetsete küsimuste esitamisega (abi nr. 3). Puuduva teabe puhul oli suunamisest vähe abi ja lapsed (LÕK ja RÕK) vajasid konkretiseerimist. KIP-ga laste puhul (puuduva teabe korral) aitasid kõige enam konkreetset küsimused, IX ja V klassis ka probleemsele lausele osutamine (PT ja LT).

LÕK-i järgi õppivate laste jaoks osutus kõige tõhusamaks vea olemasolule tähelepanu suunamine muudetud teabeüksuste kohta, konkreetsete küsimuste esitamine puuduvate teabeüksuste kohta ja tähelepanu vea olemasolule ning viga sisaldavale lausele suunamine lisatud (originaalis varjatud) teabeüksuste kohta.

Tabel 5. Teabe märkamise abiga nr. 1,2,3 klassiti

TEAVE/ KLASS	ABI 1					ABI 2					ABI 3				
	V	VII	IX	III	Kokku LÕK	V	VII	IX	III	Kokku LÕK	V	VII	IX	III	Kokku LÕK
MT	19	16	19	7	54	1	4	0	4	5	1	3	2	1	6
% MT LÕK	8	7	8			0,4	2	0			0,4	1	0,8		
% KV LÕK	2	2	2			0,1	0,4	0			0,1	0,3	0,2		
% MT KL	24	20	24	11		1	5	0	5		1	4	3	1	
PT	6	5	2	10	13	36	14	38	18	88	50	41	34	18	125
% PT LÕK	1	0,8	0,3			6	2	6			8	7	6		
% KV LÕK	0,6	0,5	0,2			4	1	4			5	4	4		
% PT KL	3	3	1	5		18	7	19	9		25	21	17	9	
LT	5	16	9	2	30	8	5	12	6	25	2	0	3	8	5
% LT LÕK	4	13	8			7	4	10			2	0	3		
% KV LÕK	0,5	2	0,9			0,8	0,5	1			0,2	0	0,3		
% LT KL	13	40	5	5		20	13	30	15		5	0	8	20	
KT	30	37	30	19	97	45	23	50	28	118	53	44	39	27	136
% KV LÕK	3	4	3	2	10	5	2	5	3	12	6	5	4	3	14
% KV KL	9	12	9	6		14	7	16	9		17	14	12	8	

MT – muudetud teave ; PT – puuduv teave; LT – lisatud (varem "varjatud") teave; KT – kogu teave; % MT LÕK – muudetud teabe (240); % MT KL – protsent klassi (10 last) muudetud teabe märkamisvõimalustest (80); % PT LÕK – puuduva teabe märkamisvõimalustest (600); % PT KL – protsent klassi puuduva teabe märkamisvõimalustest (200); % LT LÕK – lisatud teabe LÕK-i järgi õppivate laste märkamisvõimalustest protsent (120); % LT KL – protsent klassi lisatud teabe märkamisvõimalustest (40); % KV LÕK – kõikidest võimalikest märkamisvõimalustest (960); % KV KL – protsent klassi kogu teabe märkamise võimalustest (320).

*Kõik arvud on ümardatud täisarvuni, välja arvatud need, mille arv oli vähem kui üks.

Teine teabeüksuste jaotus, millele varem viidati, lähtus teabe valdkonnast. Hulka tähistavaid üksusi oli kolm (nt. *Poisil oli kaks nooremat venda...* tegelikult oli üks noorem vend, järelilikult hulka tähistav teabeüksus "kaks" on vale). Tähistati veel viisi (nt. *...aga hakkas äkki nutma...* sõna "äkki" kirjeldab õe nutmise viisi, tegevus oli äkiline), protsessi (nt. *...Mikk jooksis tuppa venna mängust rääkima...*, s.t. kirjeldama mängimise protsessi) ja vahendit (nt. *...kepphobusega mängima...*, antud juhul on "kepphobune" mängimise vahend) tähistavaid teabeüksusi oli kaks, objekti (millele tegevus on suunatud), kirjeldust ja kohta –igäihte üks. Kõige rohkem oli tegevusi (13) ja veidi vähem tegelasi (7) tähistavaid teabeüksusi.

Tabelis 6 on kirjeldatud, mis teavet märgati iseseisvalt, abiga ja mille puhul abi jäeti kasutamata. Reeglina said tavakooli õpilased teabe märkamisega paremini hakkama. LÕK-i järgi õppivate laste keskmise ja III klassi tulemuste vahe on kohati 20 – 30%. Kõige rohkem erinesid tulemused hulka (vahe on 31%), tegelast (28%), tegevust (25%), vahendit (23%) ja kirjeldust (20%) tähistava teabe iseseisval leidmisel. Kohta tähistava teabe märkamine õnnestus rühmadel peaaegu võrdselt hästi. Objekti tähistava teabe iseseisev leidmine õnnestus keskmise näitaja järgi paremini LÕK-i järgi õppivatel lastel, nii VII kui ka IX klassi õpilaste tulemused olid kontrollrühmaga võrreldes paremad. Kirjeldust tähistavat teavet märgati iseseisvalt vähe, KIP-ga lapsed tulid sellega toime võrdselt, vaatamata vanuselisele erisusele. Mida madalam oli iseseisvate seletuste arv, seda sagedamini kasutati abi. Kontrollrühma puhul oli abi üldiselt tõhus, kirjeldust ja protsessi tähistavate teabeüksuste märkamisel olid näitajad halvemad (protsess – 10% ja kirjeldus – 20%). LÕK-i järgi õppivate laste jaoks olid need valdkonnad samuti raskemad, eriti nooremate KIP-ga katseisikute jaoks. Protsessi tähistava teabe mitte märkamine, vaatamata osutatud abile, sarnanes IX klassi õpilastel pigem tavakooli lastega. VII ja V klassi laste tulemused olid lähedased.

Andmetest (*Lisa 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18*) selgusid õpilaste individuaalsed tulemused. Teabeüksuste märkamise tulemused abita olid oluliselt ühtlasemad IX klassis. Võrreldes IX klassiga olid VII klassis tulemused kõrgemad, aga õpilaste tase ei olnud ühtlane. Kõige madalam ja ebavõrdsem oli tase V klassis.

Järeldus. KIP-ga laste tase erines oluliselt üksteisest. Tulemuste ühtlus kasvas vastavalt KIP-ga laste vausele. VII klassi laste teabeüksuste märkamise oskus oli teabeliikide kaupa erinev, sarnanes siiski pigem vanemate koolikaaslastega. Nooremad KIP-ga lapsed märkasid paremini hulka ja tegevuse viisi tähistavaid teabeüksusi. Vanemad õpilased (VII, IX klass) said üsna hästi iseseisvalt hakkama tegevuse viisi ja vahendit tähistavate üksuste märkamisega. Nooremad lapsed märkasid tegelasi vähem (võimalik põhjus võis olla jutustuste peategelaste sarnased nimed). Samas suutsid nad üsna edukalt kasutada pakutud abivõtteid.

Tabel 6. Teabe märkamine testitekstides vastavalt teabe valdkonnale

	ABITA					ABIGA					KASUTAMATA ABI				
	V	VII	IX	LÕK	III	V	VII	IX	LÕK	III	V	VII	IX	LÕK	III
HULK (3)	19	16	12	47	25	10	13	18	41	5	1	1	0	2	0
% (30)	63	53	40	52	83	33	43	60	46	17	3	3	0	2	0
VIIS (2)	11	16	18	45	16	5	1	1	7	4	4	3	1	8	0
% (20)	55	80	90	75	80	25	5	5	12	20	20	15	5	13	0
PROTSESS (2)	2	8	8	18	12	12	7	10	29	6	6	5	2	13	2
% (20)	10	40	40	30	60	60	35	50	48	30	30	25	10	22	10
VAHEND (2)	9	14	14	37	17	9	4	4	17	3	2	2	2	6	0
% (20)	45	70	70	62	85	45	20	20	28	15	10	10	10	10	0
KOHT (1)	5	6	4	15	5	3	3	6	12	5	2	1	0	3	0
% (10)	50	60	40	50	50	30	30	60	40	50	20	10	0	10	0
TEGEVUS (13)	40	74	75	189	95	57	36	36	129	27	33	20	19	72	8
% (130)	31	57	58	48	73	44	28	28	33	21	25	15	15	18	6
TEGELANE (7)	30	39	43	112	57	35	25	22	82	10	5	6	5	16	3
% (70)	43	56	61	53	81	50	36	31	39	14	7	9	7	8	4
TEGEVUSE KIRJELDUS (1)	2	2	2	6	4	3	6	5	14	4	5	2	3	10	2
% (10)	20	20	20	20	40	30	60	50	47	40	50	20	30	33	20
OBJEKT (1)	3	6	5	14	4	7	3	4	14	6	0	1	1	2	0
% (10)	30	60	50	47	40	70	30	40	47	60	0	10	10	6	0
KOKKU (32)	121	181	181	483	235	141	98	106	345	70	58	41	33	132	15
% (320)	38	57	57	50	73	44	31	33	36	22	18	13	10	14	5

* % on arvutatud ühe klassi teabeüksuste märkamise võimalustest (nt. testitekstis oli kolm hulka tähistavat teabeüksust → 10 õpilast võisid neid märgata 30 korda).

*VIIS – tegevuse viis (nt. Mari hakkas **ükki** nutma).

Lugemistehnika ja teksti mõistmine. Uuringu alguses pidi laps originaalteksti lugema. Andmete kogumisel fikseeriti teksti lugemise tempo (sekundites). Juhul, kui lugemisaeg ületas kolme minutit ehk 180 sekundit, anti lapsele võimaluse lugeda teksti teist korda. Analüüsiti parima aja järgi (juhul kui loeti teksti kaks korda) ja leiti ka iga klassi keskmine aeg. Teksti kaks korda lugenud lapsi oli viis, kolm V klassis ja kaks IX klassis. LÕK-i järgi õppivate laste keskmine (arvutatud parema aja järgi) aeg oli 113 sekundit (vt. *Lisa 19*). V klassi õpilased lugesid teksti keskmiselt 151 sekundiga, VII klassis – 86 sekundiga ja IX klassis – 103 sekundiga. IX klassi keskmine tulemus on halvem kui VII klassil, kuna klassis oli kaks õpilast, kelle lugemistehnika erines oluliselt teiste klassikaaslaste tasemest (esimene lugemise aeg oli nelja minuti piires ja teine aeg ligikaudu kolm minutit). Kõige parem lugemistulemus LÕK-i järgi õppivatest õpilastest oli ühel (õpilane nr.6) VII klassis (61 sek.). III klassi õpilased lugesid teksti keskmiselt 87 sekundiga. Parim aeg oli 72 sekundit, halvem –106 sekundit.

Uuriti, kas lugemistempo on seotud õigete vastuste arvuga testi sooritamisel (vt. *Lisa 20*). Lugemistempo ja õigete vastuste vahel ilmnis negatiivne keskmine tugevusega (Nigulase järgi) seos ($r = -0,34$). Mida kiiremini õpilane luges, seda rohkem andis ta õigeid vastuseid. Seos ei olnud aga absoluutne, sest mõne kiire lugeja õigete vastuste arv oli üsna väike.

V klassis lugesid teksti kaks korda kolm last, s.t. et esimene lugemisaeg oli üle kolme minuti. Korduva lugemisega paranes aeg 52–75 sekundit. Üks V klassi õpilane (nr. 9), kes luges kõige aeglasemalt (aeg 1– 255 sek.; aeg 2– 215 sek.), suutis parandada tulemust ainult 40 sekundi võrra. Tõenäoline oli tema klassikaaslastest madalam testülesande täitmise tase, aga korduv lugemine aitab mõistmisele kaasa. Seda kajastasid ka selle õpilase tulemused (*Lisa 19*): õpilane 9 suutis anda 14 õiget vastust, samas otsuse seletamisel vajab ta abi (veidi üle poole seletustest olid iseseisvad, kolmandik – abiga, vaatamata osutatud abile jäid neli vastamata). Õpilane 8 (V klass) suutis oluliselt parandada teise katsega lugemistempot (aeg 1– 235 sek.; aeg 2– 160 sek.), vahe oli 75 sekundit. Tulemuste analüüsimisel selgus, et lugemine oli tal pigem formaalset laadi. Laps andis testi sooritamisel iseseisvalt ainult üheksa õiget vastust, mille seletamisel märkas iseseisvalt kaks ja abiga 13 teabeüksust (32-st). Vaatamata osutatud abile jäid sellel lapsel märkamata 17 teabeüksust. Kõige kiiremini luges V klassis õpilane 3 (87 sek.). Tema õigete vastuste arv oli keskmisele lähedane (12 vastust 16-st). Iseseisvate ja abiga antud seletuste jaotus oli sellel lapsel vastavalt 17 ja 14 (32-st). Maksimaalse tulemuse saavutas õpilane 1, kelle lugemistempo oli keskmine (131 sek.), kuigi seletuste andmisel peaaegu pooltel juhtumitest vajab ta abi ja viis teabeüksust jäid vaatamata osutatud abile märkamata.

VII klassi õpilastel oli üldine lugemistempo tase hea. Kõik lugesid teksti ühe korra ja lugemisaeg oli 61–124 sekundit. Õpilane 6 luges teksti kõige kiiremini. Testi sooritus tal oli nõrk (8 õiget vastust 16-st). Ilmselt vastates laps kiirustas, sest seletustega sai ta üsna edukalt isesesvalt hakkama (24 teabeüksust 32-st). Õpilased 10 ja 1 lugesid teksti lähedase ajaga (73 ja 74 sek.). Sarnanes ka õigete vastuste arv. Erines oluliselt seletuste ja teabe märkamise oskus. Õpilane 10 sõnastas enamus seletustest isesesvalt (24 teabeüksust 32-st). Õpilane 1 märkas 12 teabeüksust isesesvalt ja sama palju ei märganud vaatamata osutatud abile. Maksimaalse tulemuse saavutas õpilane 2 (16 vastust 16-st võimalikest), kelle lugemisaeg oli keskmisest küll oluliselt pikem (124 sek., keskmine 86 sek.). Teabe märkamisel ja seletuste andmisel vajab ta enamusel juhtudest siiski abi.

IX klassis olid aeglasemad lugejad õpilased 1 ja 4. Nende õigete vastuste tulemused olid keskmised, teabeüksusi märkasid nad peaaegu võrdselt nii iseseisvalt kui ka abiga. Märkamata jäetud teabe osakaal oli neil minimaalne. Kõige kiiremini suutis teksti lugeda (õpilane 10 – 49 sek.). Tema üldine tase oli üsna hea – maksimaalselt õigeid vastuseid, märkas enamuse teabeüksustest – 22 (32-st), abi oli üsna efektiivne.

Järeldus. Kiirema lugemistempoga lapsed andsid rohkem õigeid vastuseid. Kõiki vastuseid aga ei põhjendatud (vt. Tabel 3, 4). Kiiremate lugejate puhul mõjus abi üsna efektiivselt, v.a. VII klassi õpilane 1. Mõnel lapsel kiire formaalse lugemise tõttu õigete vastuste arv oli siiski madal. Õigete vastuste arv ja kasutatud abi oli korduvalt lugenud lastel kõrgemad kui keskmise ja veid alla keskmise kiirusega lugenud õpilastel. Seega võib oletada, et korduv lugemine mõjus teabe märkamisele poistiivselt ja enamus aeglastest lugejatest märkasid teabeüksusi ning seletasid oma valikut. Erandiks oli V klassi õpilane 8, kellel vaatamata korduvale lugemisele jäi märkamata pool teabeüksustest.

Propositsioonid originaaltekstis ja ümberjutustustes. Originaaltekstis oli 66 propositsiooni (vt. Lisa 21). Järgnevalt kirjeldatakse, mis ulatuses on katseisikud suulises ümberjutustuses suutnud taastada originaaltekstis esitatud teavet. Kuna propositsioone võib sõnastada mitmeti, siis Lisas 20 pakutud propositsioonid on oma olemuselt subjektiivsed ja võimalikud on mitmed samasisulised kombinatsioonid. Ümberjutustuste analüüsimisel eristati propositsioone järgnevalt: õiged, valed ja puuduvad propositsioonid. Õigeid propositsioone vaadeldi omakorda järgnevalt: (1) originaaltekstis esitatud sõnastuse kasutamine ja (2) sünonüümne sõnastamine. Sünonüümset informatsiooni vaadeldi vastavalt testis esitatud (3) Anni, (4) Jüri, (5) Oti ja (6) Liisa repliikidena ning (7) õpilase enda sõnastusena. Õigeteks peeti ka (8) varjatud teabe sõnastamist. Valed

propositsioonid jagunevad muudetud ja lisatud teabeks. Muudetud propositsioonide puhul eristati omakorda sõnastust: testis esitatud tegelaste sõnastuse kasutamine ja õpilase oma sõnastus. 40 katseisikut võis taastada kokku 2640 propositsiooni.

Õigesti taastati **833 propositsiooni** (kõik katseisikud), mis moodustab **32%** võimalikest juhtudest. Õigete propositsioonide hulgas oli 81 varjatud informatsiooni sõnastamise juhtu, mis moodustab 3% kõikidest võimalikest ja 10% õigesti taastatud propositsioonidest.

Tabel 7. Propositsioonide (s.h. sünonüümsete propositsioonide ning varjatud teabe) taastamissagedus ümberjutustamisel

TEABEÜKSUSED/ KLASS	V kl. (LÕK)	VII kl. (LÕK)	IX kl. (LÕK)	KOKKU LÕK	III kl. (RÕK)
Õige propositsioon (originaalteksti sõn.)	97	101	182	380	136
Sünonüümne propositsioon (Anni sõn.)	4	1	4	9	6
Sünonüümne propositsioon (Jüri sõn.)	9	4	2	15	3
Sünonüümne propositsioon (Ott sõn.)	3	4	1	8	0
Sünonüümne propositsioon (Liisa, sõn.)	3	1	2	6	2
Sünonüümne propositsioon (katseisiku sõn.)	42	38	56	136	51

* *Anni sõn.* – "ümberjutustuses" *Anni sõnastus jne.*

Propositsioone taastati nii oma kui ka sünonüümse sõnastusega (Tabel 7). Sünonüümset sõnastust kasutati 236 korral ehk 31% õigesti taastatud propositsioonide arvust (varjatud teave arvestamata). Testiteksti sõnastust kasutati propositsioonide taastamisel 516 korral ehk 20% võimalikest ja 62% õigete propositsioonide koguarvust.

Järeldus. Ümberjutustustes kasutatud propositsioonide analüüs näitab, et enamasti üritasid lapsed kasutada selleks tekstis olevat sõnastust. Veidi vähem kasutati oma sõnastust, seejuures LÕK-i järgi õppivad lapsed kasutasid seda rohkem (enam iseloomulik stereotüüpsus). Testi "ümberjutustustes" (lühitekstides) sisalduv sõnastus avaldas mõju vähesel määral. LÕK-i järgi õppivad lapsed muutsid propositsioone pigem seotuna isiklike kogemustega.

Konkreetsete propositsioonide taastamist vaadeldi klassiti, sõltuvalt õppekavast ja individuaalselt (vt. Lisa 23, 24). 66-st taastatud propositsioonist oli valitud 16, mida taastati kõige enam (vt. Lisa 23). Propositsioonide taastamissagedust vaadeldi LÕK-i ja RÕK-i järgi õppivate õpilaste summeeritud tulemuste alusel. Alumiseks piiriks oli ühe konkreetse

propositsiooni taastamine vähemalt 20 korral (et iga propositsiooni maksimaalne taastamise võimalus oli 40, siis 20 taastatud propositsiooni moodustas sellest poole).

Andmetest ilmneb, et kõige edukamad propositsioonide taastamisel olid IX klassi (262 propositsiooni) ja III klassi (261 propositsiooni) õpilased (30% kõikidest õigesti taastatud propositsioonide hulgast). Vähemal hulgal suudeti propositsioone taastada V klassis, vastavalt 181 propositsiooni ehk 21% ja VII klassis, vastavalt 159 ehk 18% .

Järeldus. Tavakooli III klassi õpilased taastasid teksti baasi kajastavaid propositsioone rohkem kui LÕK-i järgi õppivad. Paremini taastati Mari tegevust, veidi vähem poiste tegevust. Enam kirjeldati praktilist tegevust. LÕK-i järgi õppivate laste ümberjutustustes oli sageli taastatud teksti 1. ja 2. lõik ning vähem 3. ja 4. lõik. 3. lõigu puhul vaheldusid tegelased ja nende tegevuste kirjeldused ning 4. lõigus tekitas raskusi isa jutule reageeriva Mati reaktsiooni kirjeldus, varjatud teabe rohkus ja piltlike väljendite ning ülekantud tähendusega sõnaühendite kasutamine.

Testis esinevate lauserühmade valiku seletamine ja ümberjutustamisel esinenud sisulised vead. Lisaks õigete vastuste arvule ja osutatud abi tulemustele vaadeldi ümberjutustamisel esinenud sisuliste vigade kokkulangevust testis esinenud vigadega (*Tabel 8*). Eristati kolme võimalust: (1) ümberjutustamisel tehtud sisuline viga langes kokku testi valiku seletamisel tehtud veaga (vaatamata abile jäi viga parandamata), (2) ümberjutustamisel tehtud sisuline viga langes kokku testi valiku seletamisel tehtuga, kuigi abiga see parandati ja (3) ümberjutustamisel tehtud sisuline viga ei langenud kokku testi valiku seletamisel tehtud veaga. Eelnimetatud võimaluste esinemissagedust vaadeldi klassiti (*Joonis 3*). Ümberjutustamisel oli sisulisi vigu vähem kui jäi märkamata iseseisvalt testülesandeid täites. Sisulisi vigu ümberjutustustes oli kokku 33, millest vaid üks viga oli tehtud III klassis (langeb kokku testis esinenud parandamata veaga). Ülejäänud 32 viga esinesid LÕK-i järgi õppivate õpilaste ümberjutustustes.

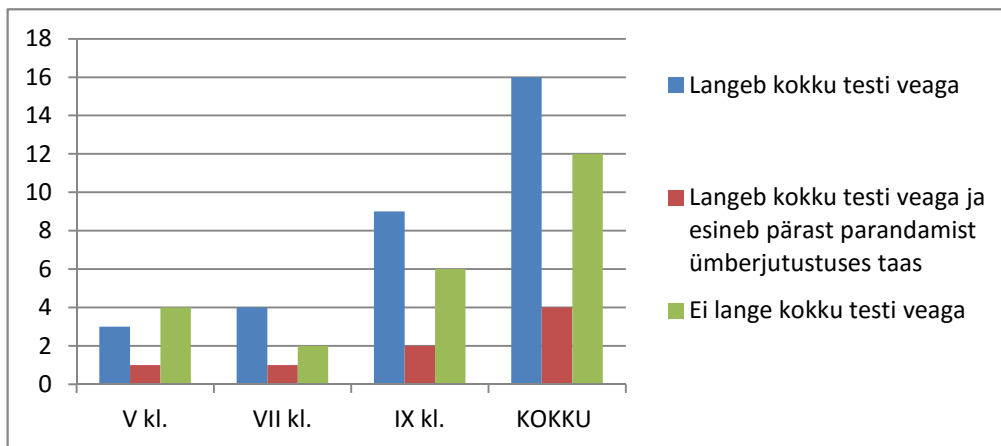
V, VII ja IX klassis tehti ümberjutustamisel kokku 16 viga, mis langesid kokku testis esinenud sisulise veaga, s.o. 50% kõigist sisulistest vigadest. Nendest üheksa viga tehti IX klassis, neli VII klassis ja kolm V klassis. Juhtumeid, kus ümberjutustamisel tehtud viga ei langenud kokku testis oleva veaga (viga on testis töödeldud informatsiooniga seostamata), esines V klassis neli korda, VII klassis – kaks ja IX klassis – kuus korda.

Tabel 8. Testiteksti ja ümberjutustuse sisuliste vigade kokkulangevus klassiti

	V kl. (LÕK)	VII kl. (LÕK)	IX kl. (LÕK)	LÕK KOKKU	III kl. (RÕK)
Langeb kokku veaga testis (jäi parandamata)	3 38%	4 57%	9 53%	16 50%	1 100%
Langeb kokku veaga testis ja esineb pärast parandamist ümberjutustuses taas	1 12%	1 14%	2 12%	4 12%	0
Ei lange kokku veaga testis	4 50%	2 29%	6 35%	12 38%	0
Sisulisi vigu kokku	8	7	17	32	1

* % arvutati sisuliste vigade arvust klassis.

LÕK-i järgi õppivate õpilaste tulemustest on näha, et pärast parandamist (pärast valiku põhjenduse (abiga) esitamist testülesannete sooritamisel) esines õpilaste ümberjutustustes sisulisi vigu suhteliselt vähe. Järelikult vigade märkamine ja parandamine osutus küllaltki tõhusaks võtteks sisuliste vigade vältimiseks ümberjutustamisel.



Joonis 3. Sisulised vead ümberjutustustes.

Järeldus. RÕK-i järgi õppivad lapsed peaaegu ei tee ümberjutustamisel sisulisi vigu. KIP-ga õpilaste ümberjutustustes on suurem tõenäosus analüüsimisel parandamata vea kordamiseks (analüüsi ajal sooritatud parandamata viga tõenäoliselt kordub). Nooremad KIP-ga õpilased teevad ümberjutustamisel rohkem kui pooltel juhtudel tekstiga seostamata vigu (juhuslikud sisulised vead), mis on seotud isiklike kogemustega. LÕK-i järgi õppivate katseisikutel esinesid analüüsi käigus parandatud vead ümberjutustustes harva.

4.4. Tulemuste analüüs ja arutelu

Käesoleva uurimustöö eesmärk oli välja selgitada lihtsustatud õppekava järgi õppivate V, VII ja IX klassi õpilaste oskused ära tunda samasisulisi lauserühmi sõltuvalt sisust ning sõnastusest. Õpilaste ülesanne oli märgata ja rühmitada "ümberjutustused" õigeks/valeks ning edaspidi suuliselt oma testi valikut põhjendada. Kui laps ei saanud ülesandega iseseisvalt hakkama (valiku tegemisel või seletamisel), osutati talle kolmeastmelist abi: tähelepanu suunamine vea olemasolule, veaga lausele osutamine ja konkreetsete küsimuste esitamine (küsimused teabeüksuste kohta).

Uurimistöö esimene küsimus oli *Mis sisulisi erisusi lauserühmades LÕK-i järgi õppivad lapsed märkavad või ei märka ja mis laadi sarnaseid/erisuguseid sisulisi vigu tehakse ümberjutustamisel ja lauserühmi analüüsid (võrreldes algtekstiga)?* Iseseisev teabe märkamisoskus oli LÕK-i järgi õppivatel lastel madalam (keskmiselt 79% võimalikest vastustest), võrreldes kontrollrühmaga (III kl. – 94%). Vanemate KIP-ga laste tulemused lähenesid tavakooli III kl. õpilaste tulemustele. KIP-ga laste iseseisvate õigete vastuste arv seostus vanuse ja klassiga (mida noorem oli laps, seda vähem õigeid valikuid ja seletusi). Tulemused on kooskõlas Homskaja (1987), Karlep (2012), Luria (1973) ja Semenovitš (2007) seisukohtadega KIP-ga laste madalamast arengutasemest. Autorid seostavad arengutaset psüühilise tegevuse neuroloogilise eripäraga, konkreetsemalt FAP-de puuduliku tegevuse ja koostööga.

Eakohase arenguga lapsed märkasid võrdselt hästi nii õiget kui ka moonutatud teavet. KIP-ga lastele oli kergem märgata sisult õigeid lauserühmi (valesid märgati 35% ja õigeid 43% klassi võimalike õigete vastuste üldarvust). Mida edutum õpilane oli, seda vähem õigeid vastuseid ja seda suurem osakaal oli just õige teabe märkamisel. Rühmasisestest tulemustest selgus, et V ja IX klassi õpilaste tase oli ühtlasem. VII klassi õpilaste tulemused erinesid üksteisest kõige rohkem: edukamate laste vastused sarnanesid IX kl. õpilaste tulemustega, vähem edukatel aga V klassi õpilaste vastustega. Leidis veel kord kinnitust, et (lüh)tekstide mõistmine tekitab KIP-ga õpilastele V–IX klassides raskusi (Karlep, 1999; Karlep ja Plado, 1983; Petrova, 1977; Ozolaite, 1976; jt.). Ühe arendava töövõttena sobiks sisult ja sõnastuselt mõneti erinevate tekstide analüüs/võrdlemine, sh moonutuste otsimine.

Sõltuvalt väljendatava teabe sisust eristati hulka, tegevuse viisi, protsessi, vahendit, objekti, tegevuse kirjeldust ja kohta tähistavaid keeleüksusi. Nooremad KIP-ga õpilased märkasid paremini hulka (63% teabe märkamise võimalustest klassis) ja tegevuse viisi (55%) väljendavaid teabeüksusi. Vanemad märkasid enam tegevuse viisi (VII kl. – 80%; IX

kl. – 90%) ja vahendit (VII ja IX kl. 70% igauks). Kohta väljendavaid teabeüksusi märgati kõikides klassides suhteliselt hästi. Objekti väljendavate teabeüksuste märkamissagedus oli VII ja XI klassis oluliselt parem kui V klassis (V kl. – 30%, VII kl. – 60; IX kl. – 50% võimalikest propositsioonidest). Eelnimetatud tulemused ei ole kooskõlas Jermilova, Komskaja jt. (1980) katsetulemusega, kus paremini märgati tegelasi, tegevusi ja kohta väljendavaid teabeüksusi. Võimalikeks põhjusteks võivad olla läbiviidud katsete korraldamise tingimused. Käesolev uurimistöo aluseks oli kirjalik tekst, Jermilova, Komskaja jt (1980) esitasid originaalteksti suuliselt. Lisaks käesoleva töös kasutatud originaaltekstis tegelelaste nimed olid sarnased (Mari, Mati, Mikk), mis võiski KIP-ga laste tunnetustegevuse eripära tõttu (Ahhutina, 2014; Homskaja, 1987; Karlep, 2012; Luria 1973; Semenovitš, 2007) segada märkamist.

Seoses Karlep'i ja Kontor'i (2001) tähelepanekuga, et ümberjutustuse sõnastus sõltub otseselt teksti tajumise ja vahendamise vahelisest perioodist, oli otstarbekas uurida, mis mõju mõistmisele avaldab tajumise ja jutustamise vahel analüüsitud moonutatud tekst. Vaatamata variatiivse sõnastusega lauserühmade analüüsile, kasutati teksti ümberjutustamisel valdavalt originaalteksti sõnastust, oluliselt vähem oma sõnastust: V kl. – 97 propositsiooni (teksti sõnastus) ja 42 (oma sõnastus); VII kl. – 101 ja 38; IX kl. – 182 ja 56; III kl. – 136 ja 51). "Ümberjutustustes" kasutatud sõnastust rakendati minimaalselt. Tulemused ei ole kooskõlas Žinkini (1982) seisukohaga, et lugeja halvem teksti mõistmine suurendab harilikult originaalteksti sõnastuse kasutamist. III klassis, kus tehti kõige rohkem õigeid valikuid, kasutati originaalteksti sõnastuse üsna aktiivselt. Tulemuste erisuse põhjuseks võib olla katseisikute ja kontrollrühma madalam (täiskasvanuga võrreldes) kõne arengu tase. Peale selle, arvatavasti osutus originaali sõnavara KIP-ga õpilastele vähe aktiivseks. Seejuures IX ja III klassis soodustas originaalteksti sõnastuse meelde jätmist nende operatiivmälu areng.

Originaalteksti esitati neljas muudetud variandis ("ümberjutustused"), mis võimaldas uurida nende mõju teksti mõistmisele ja moonutuste (vigade) mõju õpilaste ümberjutustusele. Vead jaotati kolmeks rühmaks: 1) ümberjutustuses tehtud sisulised eksimused langesid kokku veaga testis (jäi õpilasel analüüsides parandamata); 2) samalaadsed eksimused, kuigi "ümberjutustusi" analüüsides need parandati; 3) ümberjutustamisel esinesid sisulised vead, mis ei ole testmaterjaliga seotud. Ümberjutustamisel esines sisulisi vigu vähe. Testitekstis esinenud ja parandatud vead ümberjutustusse valdavalt üle ei kandunud. Suurem osakaal oli juhuslikel (tõenäoliselt

õpilase isikliku kogemusega seotud) vigadel, mis veel kord kinnitab kirjanduses esitatud seisukohti (Jermilova, Komskaja, 1980; Karlep, 1999, 2012; Petrova, 1977 jt).

Uurimistöö teine küsimus oli *Mis mõju avaldavad samasisuliste lauserühmade mõistmisele järgimised tegurid: sõnastus, lugemistempo, abi laad?* Sõltuvalt sõnastusest eristati muudetud, puuduvat ja sõnastatud varjatud (originaalis) teavet. Õpilastel oli vaja "ümberjutustusi" rühmitada (õige/vale) ja valikut põhjendada. Katseisikult oodati oma vastuste põhjendamiseks seletusi. Selgus, et mida madalamad olid õpilaste tulemused, s.t. mida vähem muudetud teavet (sisu, sõnastus) suudeti märgata, seda konkreetsemat abi nad vajasisid (nt. teabeüksuse kohta konkreetse küsimuse esitamine). Muudetud sõnastusega teavet mõisteti suhteliselt hästi vanemates klassides, aga see jäi ikka tunduvalt madalamaks III klassiga võrreldes (V kl. – 35%, VII kl. ja IX kl. – 55%; III kl. – 75% muudetud teabe märkamise võimalustest klassis). Tähelepanu suunamine vea olemasolule soodustas selle leidmist (V kl. – 24%, VII kl. – 20; IX kl. – 24%; III kl. – 7% märkamise võimalustest). Järelikult oli muudetud teabe tajumine suhteliselt jõukohane. Puuduva teabe märkamine oli problemaatilisem. V ja VII klassi õpilasi aitasid konkreetset küsimused, IX klassis piisas vastavale lausele osutamisest. Kõige raskemini tajutavaks osutus V ja VII klassi jaoks sõnastatud varjatud teave (originaalis sõnastamata, eeldas tuletamist). VII klassi KIP-ga õpilaste tulemused olid seda teavet abiga märgates isegi veidi paremad kui V ja IX klassis. Abi tõhusus kasvas klassist klassi. VII klassides oli sisulise veaga lausele osutamisel suur positiivne mõju. Selle nähtuse seletuseks võib olla õpilaste võimalus/vajadus originaalteksti ja "ümberjutustuse" lauseid võrrelda.

Eelnimetatud sõnastusega seotud küsimused on osaliselt Jermilova, Komskaja (1980) andmetega kooskõlas, kus väidetakse, et lapsed suudavad keskenduda märkamisel peamiselt ühele teabe moonutuse tüübile (puuduv või muudetud). Käesoleva uurimistöö käigus leiti, et muudetud teavet märgatakse osaliselt paremini. Samas Jermilova, Komskaja (1980) puuduvad andmed üldkokkuvõttes paremini märgatavast teabest.

Lugemistehnika ja samasisuliste lauserühmade mõistmise vaheline seos oli keskmine ($r = -0,34$). Ilmnes tendents, et aeglasem lugeja suutis teha vähem õigeid valikuid. Korduvalt (kaks korda) teksti lugenud õpilased orienteerusid tekstis keskmiselt paremini ning neid aitas suunamine.

Kokkuvõtteks võib öelda, et vähem edukatele õpilastele osutus tõhusamaks konkreetsete küsimuste esitamine. Korduv lugemine aitas parandada tekstis orienteerumist ja soodustas küsimustele vastamist. Muudetud sõnastusega teavet märgati suhteliselt hästi. Puuduva teabe

tajumine oli veidi raskem, eriti noorematel KIP-ga õpilastel. Originaalis varjatud teabe sõnastuse teadvustamiseks vajasisid ka vanemad KIP-ga õpilased rohkem aega ja konkreetsemaid abivõtteid. Nooremate õpilaste puhul aitas tekstide formaalne analüüs ja võrdlemine. Sel juhul jõuti õige vastuseni, kuigi teadvustamine võis jääda probleemseks. Arvestades teabeüksuste tajumise tendentsi ja abi rolli, võib oletada, et konkreetsete küsimuste esitamine tähenduse teadvustamiseks osutub valdavalt tõhusamaks.

Kolmas uurimisküsimus oli *Mis individuaalsed erisused ilmnevad ülesandeid täites?* V ja IX klasside õpilaste tase oli ühtlasem ja nõrgema ning tugevama õpilaste vastuste arvulised vahed olid väiksemad kui VII klassis. Nooremate õpilaste hulgas oli nõrgemaid lapsi rohkem. Näiteks moonutatud teabe märkamisega tulid kõige halvemini toime V klassis õpilased 2, 5 ja 7 ning VII klassis õpilane 6. Nad tegid kõige vähem iseseisvaid õigeid valikuid (8 õiget valikut igaks). Abiks olid valdavalt konkreetsete küsimused.

Vaatamata tendentsile, et aeglasem lugeja suutis märgata vähem samasisulisi lauseid, ei olnud seos absoluutne. Mõnel kiire lugemistemposga lapsel, ilmselt seoses mehaanilise lugemisega, oli üsna madal õigete vastuste osakaal (nt. V kl. õpilane 3 luges 87 sekundiga, õigeid iseseisvaid vastuseid oli ainult 8) ja vastupidi (nt. VII kl. õpilane 2 luges oma klassis kõige aeglasemalt (124 sek.), aga suutis anda iseseisvalt 15 õiget vastust 16-st).

VII klass oli individuaalsetest tulemustest lähtudes paljude õpilaste jaoks üleminekuperiood. Pedagoogi jaoks on ebaühtlane oskuste tase probleematuiline. Osa VII klassi lastest sarnanesid tulemuste poolest V klassi, osa IX klassi õpilastega. V klassis oli õpilane, kes suutis teha mõned õiged valikud ja kasutada konkreetseid abivõtteid, aga teksti ümberjutustamisega toime ei tulnud, vaikus. Võimalik, et sellist tendentsi seletab laste kõne madal arengutase: märkavad viga, aga ei suuda seda seletada ega teksti taastada.

Käesoleva uurimustöö tulemused on loodetavasti kasulikud nii tegev-pedagoogidele kui ka õppevahendite koostajatele, aitavad aru saada, mis mõju avaldab varieeritud teave lühiteksi ja lause tajumisele, mõistmisele ning sisu taastamisele.

On oluline teadvustada, et KIP-ga laste arengutase varieerub õpiraskustest mõõduka IP-ni (Davey, Heikkinen jt). Järelikult lisaks üldistele KIP-ga laste iseärasustele tuleb arvestada iga õpilase individuaalsete võimetega ning lähtuda abivõtete valikul konkreetse lapse arengutasemest, vanusest ja individuaalsetest erisustest.

LÕK järgi õpetades oleks otstarbekas ühe töövõttena kasutada osaliselt erisuguse sisu ja/või sõnastusega (lühi)tekste ja teha seda eri ainetes. Rõhuasetus peaks olema suunatud analüüsi konkretiseerimisele ja sisulisele/keelelisele võrdlemisele.

Lähtuvalt käesolevas uurimistöös ilmnenu teksti mõistmise ja ümberjutustamise probleemidest oleks edaspidi otstarbekas täiendavalt uurida tekstide sisu moonutuste ja sõnastuse erisuste variante: konkreetsema ja üldisema tähendusega sõnade kasutamine, sisumoonutuste eri valdkonnad (tegevus, tulemus, tunnused jne), varjatud teabe erisused (tuletamise vajadus), abi ja õppematerjali suurem variatiivsus, süntakstliste struktuuride erisused.

Uurimuse tulemustest ei saa teha olulisi üldistusi katseisikute väikse arvu tõttu.

Tänu sõnad

Käesoleva töö autor tänab järgmiste koolide õpetajaid ning õpilasi, kes olid valmis uuringule kaasa aitama ja selles osalema:

- Tondi Põhikool – Marika Leemet,
- Kroonuaia kool – Kaja Pastarus, Karin Konsa, Merle Varik,
- Kivilinna Kool – Taimi Ruusmäe.

Töö valmimisele aitasid kaasa ka Evelin Laul, Merilin Luks, Tatjana Mitrofanova, Helene Savolainen, Marit Sepma, Anni Skirta, Marge Sägi, Olga Telvar, Uliana Väizja.

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.

Autori allkiri

Kuupäev

Kasutatud kirjandus

- Aru, J., & Bachmann, T. (2009). *Tähelepanu ja teadvus*. Tallinn: Tänapäev.
- Bachmann, T., Maruste, M. (2003). *Psühholoogia alused*. Tallinn: Kirjastus Ilu.
- Bebko, J. M., Weiss, J. A. (2006). Mental Retardation. In Ammerman, R. T (Ed.), *Comprehensive Handbook of Personality and Psychopathology, vol. 3*, 233–253.
- Brimer, W. R. (1990). *Students with Severe Disabilities: Current Perspectives and Practices*. California: Mayfield Publishing Company.
- Costin, F., & Draguns, G. J. (1989). Mental Retardation. *Abnormal Psychology. Patterns, Issues, Interventions*. USA: John Wiley & Sons, 479–505.
- Davey, G. (2008). *Psychopathology : research, assessment and treatment in clinical psychology*. USA: John Wiley & Sons Ltd.
- Dijk, T.A. van, Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.
- Gololobova, G. (2007). *Tavakooli 1. klassi venekeelsete õpilaste suulised ümberjutustused: teksti sidusus ja terviklikus: bakalaureusetöö*. Tartu: TÜ
- Heikkinen, M., Henriksson, M., Lönnqvist, J., Marttunen, M., & Partonen, T. (Toim). (2006). *Psühhiaatria*. Tallinn: Kirjastus Medicina.
- Judd, T. P., Bilsky L.H. (1998). Comprehension and memory in the solution of verbal arithmetic problems by mentally retarded and non-retarded individuals. *Journal of Educational Psychology* 81.40, 541-546.
- Jõgisuu, S., Plado, K. (oktoober 2001). Tähelepanekud teise kooliastme toimetulekuklassi õpilaste lauseloomest. *Toimetuleku- ja hooldusõpe, Eripedagoogika*. Tartu: OÜ Tartumaa trükikoda, 6–11.
- Karlep, K. (1993). Этапы развития техники чтения: проблема, чтение отдельных слов. *Hälviklaste korrigeerimise psühholoogilis-pedagoogilised küsimused. Töid defektoloogia alalt*, 936. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus., 19–35.

Karlep, K. (1993). Этапы развития техники чтения: чтение текста и предложений, приёмы обучения. *Hälviklaste korrigeerimise psühholoogilis-pedagoogilised küsimused. Töid defektoloogia alalt, 936*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus., 36–43.

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

Karlep, K. (1999). *Emakeele abiõpe I*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

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

Karlep, K. (2012). *Lihtsustatud õppekava rakendamise põhimõtted ja põhjused*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

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

Karlep, K., Plado, K. (1983). О понимании предложений умственно отсталыми детьми. *Вопросы усовершенствования учебно-воспитательной работы в специальных школах. Труды по дефектологии, 636*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, 94–107.

Karlsson, F. (2002). *Üldkeeleteadus*. Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus.

Kinsbourne, M., & Wood, B. F. (2006). Disorders of Mental Development. In J. H. Menkes, H. B. Sarnat, & B. L. Maria (Eds.), *Child Neurology* (7th ed.). USA: Lippincot Williams & Wilkins, (pp. 1097–1156).

Kruusmaa, K. (2011). *Õpitarkvara disain erivajadustega eelkooliealistele: magistritöö*. Tallinn.

Kuusk, R. (oktoober 2005). Tekstülesannete mõistmise probleeme abikooli õpilastel. *Kroonuaia kool – eri. Eripedagoogika, 24*. Tartu: Tartumaa trükikoda, 24–37.

Mikk, J. (1980). *Teksti mõistmine*. Tallinn: Valgus.

Mürk, M. (oktoober 1997). Õpiraskustega laste emakeele ühissõnavara tundmisest. *Eripedagoogika*. Tartu: Tartumaa trükikoda, 24–27.

Leontjev, A. (1967). *Inimese keel ja mõtlemine*. (Tõlge vene keelest). Tallinn: Eesti Raamat.

Nassaj, H. (2007). Schema Theory and Knowledge-Based Processes in Second Language Reading Comprehension: A need for Alternative Perspectives. *Language Learning*, 57(1), 79–113.

Pajuste, M. (2005). *Tavakooli I ja III klassi õpilaste suulised ümberjutustused: lausungite keeleline seostamine: bakalaureusetöö*. Tartu.

Pastarus, K. (aprill 2013). Lünkülesanded lihtsustatud õppes. *Eripedagoogika (loodus- ja sotsiaalne vallana)*, 41. Tartu: Tarmest, 14–19.

Plado, K. (1981). Liitlausete kasutamise ja käsitlemise probleeme abikoolis. *Коррекционная работа в специальных школах. Труды по дефектологии III*, 559. Tartu: TÜ Kirjastus, 71–79.

Plado, K. (1988). Praktilise lauseõpetuse teoreetilisi küsimusi. *Вопросы специальной психологии и дидактики. Труды по дефектологии*, 826. Tartu: TÜ Kirjastus, 84–91.

Psüühika- ja käitumishäirete klassifikatsioon RHK-10. Kliinilised kirjeldused ja diagnostilised juhised (1995). Tartu: Tartu Ülikool.

Roosalu, M. (2010). *Inimese anatoomia*. Tallinn: Kirjastus Koolibri.

Saarma, J. (2000). *Psühhopatoloogia*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Schuchardt, K., Maehler, C., & Hasselhorn, M. (2011). Functional deficits in phonological working memory in children with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 32, 1934–1940.

Short-Meyerson, K., & Benson, G. (2014). Intellectual disability and communication. In L. Cummings (Ed.), *The Cambridge Handbook of Communication Disorders*. Cambridge: Cambridge University Press, 109–124.

Strebeleva, J. (2010). *Mõtlemise kujundamisest arenguliste erivajadustega lastel. Eripedagoogi käsiraamat*. Tartu: Atlex.

Toomela, A. (2012). *Ülevaade psühholoogiast. I osa*. Tallinn: Kirjastus Koolibri.

Tulving, E. (1994). *Mälu*. (Tõlk. inglise keelest ja eessõna: Jüri Allik). Tallinn: Kupar.

Õim, H. (1986). Pragmatika ja keelelise suhtlemise teooria. *Keel ja kirjandus*, 5, 257–269.

Õim, H. (1980). Язык, значения и знания. *Семантика и представление знаний*. (Труды по искусственному интеллекту), 619. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, 117–127.

Ülviste, A.M. (2010). *Ütluse pragmaatilise tähenduse mõistmine toimetulekuõppe III kooliastme õpilastel: bakalaureusetöö*. Tartu.

Ülviste, A.M. (2015). *Õppematerjalid toimetulekuõppe III arengutaseme õpilaste suhtlemiseks vajalike pragmaatiliste oskuste arendamiseks: magistritöö*. Tartu.

Алексина Л. И. (1977). *Динамика речевого развития умственно отсталых учащихся с нарушениями речи*. Москва: Академия педагогических наук СССР НИИ дефектологии.

Ахутина Т. В. (2014). *Нейролингвистический анализ лексики, семантики и прагматики*. Москва: Языки славянской культуры.

Барановская Е. Л. (2006). *Синтаксическая концептуализация последовательности событий*. Кемерово: Кемеровское книжное издательство.

Белянин В. П. (2004). *Психоллингвистика*. (2-е изд.) Москва: изд-во Флинта.

Выготский Л.С. (1982). *Мышление и речь*. Москва: Педагогика.

Ермилова К.Г., Комская С.Н., Луцкина Р.К., Петрова В.Г. (1980). Развитие умственно отсталых школьников умения критически относиться к прослушанному тексту. *Психологические проблемы коррекционной работы во вспомогательной школе*. Москва: Педагогика, 90 – 95.

Жинкин Н.И. (1972). Нарушение речи у дошкольников. *Интеллект, язык и речь*. Москва: Просвещение, 9 – 31.

Жинкин Н. И. (1982). *Речь как проводник информации*. Москва: Наука.

Жинкин Н.И. (2009). *Механизмы речи. Психоллингвистика*. (Сост. Седов, К.Ф.). Москва: Лабиринт, 221 – 287.

Залевская А. А. (2001). *Текст и его понимание*. Тверь: Издательство Тверского государственного университета.

Залевская А. А. (2007). *Введение в психоллингвистику*. (2-е изд.). Москва: Наука.

Зимняя И.А. (1989). *Психология обучения неродному языку*. Москва: Русский язык.

Карлеп К. (1990). Обоснование обучения формам глагола во вспомогательной школе. *Normaalsete laste õpitegevus ja isiksus. Труды по дефектологии*, 874. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, 35–54.

Карлеп К., Восман И. (1985). Составление учащимися вспомогательной школы ориентированных на глагол простых предложений. *Психолого-педагогическое изучение аномальных детей и вопросы коррекционной работы. Труды по дефектологии*, 712. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, 36–44.

Красных В. (2012). *Основы психолингвистики*. (2-е изд., доп.). Москва: Гнозис.

Леонтьев А. А. (1997). *Основы психолингвистики*. Москва: Смысл.

Лурия А. Р. (1973). *Основы нейропсихологии*. Москва: Изд-во Московского ун-та.

Лурия А. Р. (1979). *Язык и сознание*. Изд-во Московского ун-та.

Луцкина Р. К. (1976). Особенности синтаксического оформления пересказов и изложений прослушанного текста умственно отсталыми школьниками 3, 5, 7-го классов. *Клиническое и психолого-педагогическое изучение детей с интеллектуальной недостаточностью*. Москва: НИИ дефектологии, 102–107.

Микадзе В. Ю. (2008). *Нейропсихология детского возраста*. Санкт-Петербург: Питер Пресс.

Озолайте В.А. (1976). Дифференцированное применение вопросов для пересказа текста младшими умственно отсталыми школьниками. *Клиническое и психолого-педагогическое изучение детей с интеллектуальной недостаточностью*. Москва: НИИ дефектологии, 130–138.

Петрова В. Г. (1977). *Развитие речи учащихся вспомогательной школы*. Москва: Педагогика.

Процко Т.А. (1976). Некоторые особенности решения мыслительных задач умственно отсталыми учащимися младших классов. *Клиническое и психолого-педагогическое изучение детей с интеллектуальной недостаточностью*. Москва: НИИ дефектологии, 71–82.

Семенович А. В. (2007). *Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте*. Москва: Генезис.

Сорокина Н. К. (1980). Особенности навыков чтения учеников вспомогательной школы, находящихся на этапе синтетического чтения. *Исследование личности и познавательной деятельности учащихся вспомогательной школы. Сборник научных трудов под ред. Петровой.* Москва: НИИ дефектологии, 44–53.

Сумарохова В.А. (1976). Психологический анализ запоминания и понимания текстов умственно отсталыми школьниками при чтении вслух и про себя. *Клиническое и психолого-педагогическое изучение детей с интеллектуальной недостаточностью.* Москва: НИИ дефектологии, 83–95.

Хомская Е. Д. (1987). *Нейропсихология.* Москва: Изд-во Московского ун-та.

Юодрайтис А.А. (1980). Особенности припоминания содержания словесного материала умственно отсталыми учащимися. *Исследование личности и познавательной деятельности учащихся вспомогательной школы. Сборник научных трудов под ред. Петровой.* Москва: НИИ дефектологии, 31–36.

Karlep, K. (2009). *Emakeel õpe. Abiõppelapse psüühika.* Külastatud aadressil [www.ekk.edu.ee/vvfiles/0/Karlepi%20loengukiled%20\(2\).doc](http://www.ekk.edu.ee/vvfiles/0/Karlepi%20loengukiled%20(2).doc)

Kontor, A. (2009). *Õppevara koostamine ja nõuded õppevarale.* Külastatud aadressil www.ekk.edu.ee/vvfiles/0/Ana%20ettekanne.ppt

Plado, K. (2011). *Põhikooli lihtsustatud Õppekava.* Külastatud aadressil https://www.google.ee/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CB0QFjAAahUKEwj57OXTu_HIAhUFz3IKHUZGBs0&url=http%3A%2F%2Fwww.ekk.edu.ee%2Fvvfiles%2F1%2F1.%2520ettekanne_Kaja%2520Plado.ppt&usg=AFQjCNGFh3dJz5Ucc983Jr-hsguAJPfnwQ&sig2=ua3vfgiopVoxzg7PZKSWvQ&bvm=bv.106379543,d.bGQ

Põhikooli lihtsustatud riiklik õppekava lisa 2 (2011). Külastatud aadressil https://www.riigiteataja.ee/aktalisa/1200/9201/1008/Lisa_2_uus.pdf#.

Taju erinevus eakohalisest arengust (2009). Külastatud aadressil www.ekk.edu.ee/vvfiles/0/Taju,%20malu,%20motlemine.doc

Originaaltekst lugemiseks.

Loe tekst häälega!

Õde ja kaks venda.

Ühes peres elas kolm last. Kõige noorem oli Mari. Tal oli kaks venda. Kõige vanem oli Mati. Tema käis juba esimeses klassis.

Ühel päeval läks Mari õue nukuga mängima. Äkki jooksis tema juurde noorem vend Mikk. Ta haaras nuku ja hakkas sellega kepphobuse seljas mööda õue ratsutama. Mari jäi seisma ja hakkas nutma.

Nüüd jooksis toast välja Mati, kes oli aknast Miku tegemist näinud. Tema arvates oli hoopis lõbusam nukku mööda õue vedada. Ta võttis Miku käest kepphobuse ära. Mikk jooksis tuppa isale Matit süüdistama.

Mikk kaebas isale, et vend võttis kõik mänguasjad ära. Isa aga istus akna juures ja oli pealt näinud kõike, mis toimus. Isa kostis: „Jah, paha lugu küll“, ja küsis Mikult: „Aga mida sina ise enne tegid?“. Mikk maigutas suud, vaatas pärani silmi isale otsa ja lõi pilgu seejärel maha.

Test.

Lapsed lugesid ka teksti. Loe häälega nende ümberjutustused.

- **Kui õpilane jutustas õigesti, pane rist (X) õige jutustuse juurde.**
- **Kui õpilane eksis, siis seleta viga!**
- **Jutusta ise sellest sündmusest!**

1. Ühes peres elas kolm last. Kõige noorem oli Mari. Tal oli kaks venda. Kõige vanem oli Mati. Tema käis juba esimeses klassis.

		ÕIGE
Anni:	Mati käis juba koolis. Poisil oli kaks nooremat venda. Peres elas veel Mari, kes oli kõige noorem laps.	
Jüri:	Peres elasid kolm last. Vendadel oli nendest noorem õde Mari. Üks poistest õppis juba koolis, teine veel mitte.	X
Ott:	Väike Mari ja kaks poissi elasid ühes peres. Üks vend oli Marist vanem . Tema oli juba õpilane.	
Liisa:	Kahel vennal oli õde Mari. Tüdruk oli kõige noorem laps peres. Poistest üks õppis juba esimeses klassis. Tema nimi oli Mati.	X

2. Ühel päeval läks Mari õue nukuga mängima. Äkki jooksis tema juurde noorem vend Mikk. Ta haaras nuku ja hakkas sellega kepphobuse seljas mööda õue ratsutama. Mari jäi seisma ja hakkas nutma.

		ÕIGE
Anni:	Kord läks väike õde õue ja hakkas nukuga mängima. Vend Mikk nägi seda ja jooksis Mari juurde. Poiss napsas nuku õelt ära ja hakkas kepphobusega õues ratsutama.	X
Jüri:	Ühel päeval mängis Mari õues nukuga, aga hakkas äkki nutma . Mikk nägi seda, võttis nuku ja hakkas ise sellega mängima. Ta ratsutas nukuga kepphobuse seljas.	
Ott:	Ühel päeval nägi Mikk, et õde mängis õues nukuga. Poiss tahtis ise sellega midagi teha. Mikk jooksis õe juurde ja krabas nuku enda kätte. Siis võttis vend hobusepeaga kepi ja hakkas ratsutamist mängima. Seda nähes tuli Marile nutt peale.	X
Liisa:	Kord läks Mari õue kepphobusega mängima. Seda nägi tema vend Mikk. Mikk tahtis ise kepphobusega ratsutada ja krabas selle õe käest ära. Mikul oli käes ka nukk , mille pärast hakkaski Mari nutma.	

3. Nüüd jooksis toast välja Mati, kes oli aknast Miku tegemist näinud. Tema arvates oli hoopis lõbusam nukku mööda õue vedada. Ta võttis Miku käest kepphobuse ära. Mikk jooksis tuppa isale Matit süüdistama.

		ÕIGE
Anni:	Mati ei näinud hästi, mida Mikk õues teeb, ja läks teda hoovi vaatama. Mati leidis, et kepphobuse seljas ratsutades on lahe nukku enda järel vedada. Ta võttis hobusepeaga kepi ja nuku vennalt ära. Mikk jooksis tuppa venna mängust isale rääkima.	
Jüri:	Mati nägi äkki aknast, kuidas vend mängib nuku ja kepphobusega. Poiss läks õue, võttis mänguasjad venna käest ära ja hakkas neid mööda õue lohistama. Mikk kiirustas tuppa, et isale venna teost rääkida ja abi saada.	X
Ott:	Mati nägi aknast venna toredat mängu ning tahtis ka ise nuku ja kepphobusega mängida. Ta jooksis õue, võttis vennalt mänguasjad ära ja hakkas neid õues ringi vedama. Mikk kiirustas tuppa, et sellest isale rääkida.	X
Liisa:	Aknast oli näha, mida Mikk ja Mari õues tegid. Mati kiirustas õue, et ka nende juures mängida. Ta otsustas õele ja vennale näidata, kui tore on nukku mööda õue vedada. Kui aga Mati mänguasjad oma kätte võttis, sai vend pahaseks ja hakkas nutma . Nüüd läks õde isale Mati teguvusest rääkima.	

4. Mikk kaebas isale, et vend võttis kõik mänguasjad ära. Isa aga istus akna juures ja oli pealt näinud kõike, mis toimus. Isa kostis: „Jah, paha lugu küll“, ja küsis Mikult: „Aga mida sina ise enne tegid?“. Mikk maigutas suud, vaatas pärani silmi isale otsa ja lõi pilgu seejärel maha.

		ÕIGE
Anni:	Mikk kaebas isale, et vend võttis tema mänguasjad ära. Isa oli Miku ütlemisega nõus. Ta oli laste tegemisi aknast näinud. Nüüd küsis isa, mida poiss ise enne tegi. Mikk ei saanud aru , mida isa teada tahtis. Poiss vaatas isale suurte silmadega otsa ja oli vait.	
Jüri:	Mikk tuli tuppa isale venna peale kaebama. Isa oli aga näinud mõlema poja vigu. Ta oli nõus Miku kaebusega. Peale selle isa aga tahtis, et poiss mõistaks, mida ta ise valesti tegi. Pärast isa küsimust sai Mikk aru, et tema pole vennast parem.	X
Ott:	Mikk kaebas isale, et vend võttis tema mänguasjad ära. Isa oli Mati paha tegu näinud ja oli poja jutuga nõus. Isa tundis aga veel huvi, mida Mari ja Mikk enne tegid. Mikk ei teadnud, millest isale rääkida.	
Liisa:	Mikk rääkis isale, kui halvasti vend käitus. Isa aga oli aknast näinud ka seda, et Mikk võttis enne õelt nuku ära. Isa oli nõus, et Mati käitus halvasti. Oma küsimusega tuletas ta Mikule meelde tema pahanduse. Pojal hakkas häbi.	X

Litereeritud ümberjutustused (näidised).

VII klass (LÕK), õpilane 4.

elas = kord (.) üks pere (..), kus oli kolm last (..) kaks poissi (.) ja üks tüdruk. (..) poiss (..) üks=poiss (.) käis koolis (.) esimeses klassis (..) ja teine veel ei käinud. (..) ja(.) üks kord (.) läks Mari õue(..) ja = Mikk nägi seda. (..) ja =Mikk tahtis kepp hobuse, (..) võttis ise ära, (..) hakkas ise ratsutama. (..) Mati (.) nägi pealt ka sed(..) ja siis (.) läks tema ka (.) hoovi(..) ja=siis (.) võttis kepp hobuse (.) vennalt ära(..) ja (..) vend (.) läks kaebama (.) sellest. (..) ja=siis (.) isa ütles (..) ta nägi pealt (.) mõlema poja vigu (..) ja= siis ütles (..) mida sa ise tegid(..) ja siis (..) ta vaatas (.) suurte silmadega (.) otsa(..)

IX klass (LÕK), õpilane 5.

ühes peres (.) olid lapsed. (..) tüdrukul Maril (.) olid vanemad vennad (..) Mikk ja Mati. (..)üks kord (.) läks tüdruk (.) õue (.) nukuga mängima. (..) ja siis (..) õue jooksis Mikk. (..) ta tahtis (.) krabada nuku(..) ja (.) Mari hakkas nutma(..) siis (..) Mikk mängis (.) kepp hobusega. (..) aga (.) Mati nägi (.) kuidas Mikk kiusab õde (..) ja=ta jooksis (.) toast välja. (..) ta tahtis(.) kõik mänguasjad (.) ära= võtta. (..) Mikk(.) läks isale rääkima. (..) mida Mati õues tegi. (..) aga isa (.) nägi mõlema poja vigu. (..) ja Mikk sai aru, (..) et (.) ei tohi kiusata(..)

IX klass (LÕK), õpilane 7.

ühel äeval (.) läks Mari õue(.) nukuga mängima. (.) ei (.) kõik otsast peale. (.) ühes peres (.) elas kolm last(..) kõige noorem oli (.) õde Mari. (..) kõige vanem (.) oli neist Mati, (.) kes käis juba (.) esimeses klassis. (..)siis (.) ühel päeval (.) läks Mari välja (.) nukuga mängima. (..) Eee (..) äkki (.) jooksis tema juurde (.) noorem vend Mikk. (..) ta võttis talt nuku (.) käest ära (..) ja= hakkas kepp hobusega (.) mööda õue (.) ringi jooksma. (..) Mari jäi seisma (..) ja= hakkas nutma. (..) Mati (.) oli pealt näinud (..) Mati oli (.) pealt aknast näinud (.) Miku tegevust. (..) Ta läks välja (.) ja võttis Miku käest (.) kõik mänguasjad ära(..) tema arvates (.) oli huvitavam kui (..) tema arvates (.) oli huvitavam nuku (.) mööda hoovi taga (..) enda järel vedada. (..) Mikk jooksis tuppa (.) isale kaebama, (..) et=Mati (.) võttis kõik tema mänguasjad ära(..) isa ütles,(..) et paha lugu küll,(..) et ta oli kõik (.) aknast pealt näinud (..) ja küsis (..) aga mida sina ise (.) enne tegid(..)

V klass (LÕK), õpilane 10.

peres oli (..) peres oli kaks venda (.) ja õde Mari. (..) Vennad olid vanemad(..) ühel päeval (.) läks Mari õue (.) nukuga mängima. (..) Aga (.) tuli vend Mikk (.) ja võttis nuku ära (.) Mari käest(..) ja hakkas puust hobusega (.) ringi jooksma. (..) siis=Mari hakkas nutma(..) siis (..) tuli Mati (..) ja =võttis õelt kõik ära(..) siis (.)Mikk jooksis tuppa (..) jooksis isale ütlem, (..) et vend (.) lohistab asju. (..) ja (..) et mina (.) tahan kõike tagasi teha, (..) mis õelegi. (..) aga isa küsis (..) aga mida sina tegid(..) aga poiss (..) ta ei tahtnud rääkida. (..)

Uurimuse protokoll.

Õpilase nimi:	
Vanus:	
Õppekava:	
Kool:	
Klass:	
Lugemistehnika	(aeg 1): ____ (min) ____ (s)
Lugemistehnika	(aeg 2): ____ (min) ____ (s)

ANNI:	
Mati käis juba koolis. Poisil oli kaks nooremat venda. Peres elas veel Mari, kes oli kõige noorem laps.	
Kui peab valet „jutustust” õigeks: Anni tegi vea. Mis vea Anni tegi?	
Vea seletus 1. katse	Poisil oli kaks nooremat venda.
Seleta veel, räägi täpsemalt? 2. katse	
ABI 1: „Jutustuses” on viga. Võrdle lõiguga! Leia viga!	
ABI 2: „Jutustuses” on viga selles lauses (osutamine). Loe lõik uuesti. Leia viga!	Poisil oli kaks nooremat venda.
ABI 3: Loe, mitu last oli peres? Mis on ühe venna ja õe nimed?	
JÜRI:	
Peres elasid kolm last. Vendadel oli nendest noorem õde Mari. Üks poistest õppis juba koolis, teine veel mitte.	
Kui peab õiget „jutustust” valeks: Võrdle tekstiga. Mis vea, sinu arvates, Jüri tegi?	
Mis jäi Jüril rääkimata?	Kõige vanema poisi nimi oli Mati.
ABI 1: Loe uuesti vanema venna kohta.	
ABI 2: Mis jäi vanema venna kohta veel rääkimata? Osutamine lausele.	
ABI 3: Mis oli vanema venna nimi?	

OTT:	
Väike Mari ja kaks poissi elasid ühes peres. Üks vend oli Marist vanem. Tema oli juba õpilane.	
Kui peab valet „jutustust” õigeks: Ott tegi vea. Mis vea Ott tegi?	
Vea seletus 1. katse	Üks vend oli Marist vanem
Seleta veel, räägi täpsemalt? 2. katse	
ABI 1: „Jutustuses” on viga. Võrdle lõiguga! Leia viga!	
ABI 2: „Jutustuses” on viga selles lauses (osutamine). Loe lõik uuesti. Leia viga!	Üks vend oli Marist vanem.
ABI 3: Mida on öeldud vendade vanuste kohta? Mari oli kõige noorem, järelkult... (jätka lause). Kes oli Marist vanem?	
LIISA:	
Kahel vennal oli õde Mari. Tüdruk oli kõige noorem laps peres. Poistest üks õppis juba esimeses klassis. Tema nimi oli Mati.	
Kui peab õiget „jutustust” valeks: Võrdle tekstiga. Leia viga.	

Mis jäi Liisal rääkimata?

Peres elas **kolm last**

ABI 1: Võrdle tekstiga!	
ABI 2: Loe originaalteksti esimest lauset	
ABI 3: Mitu last oli peres?	

2. Ühel päeval läks Mari õue nukuga mängima. Äkki jooksis tema juurde noorem vend Mikk. Ta haaras nuku ja hakkas sellega kepphobuse seljas mööda õue ratsutama. Mari jäi seisma ja hakkas nutma.

ANNI:	
Kord läks väike õde õue ja hakkas nukuga mängima. Vend Mikk nägi seda ja jooksis Mari juurde. Poiss nappas nuku õelt ära ja hakkas kepphobusega õues ratsutama.	
Kui peab õiget „jutustust” valeks: loe lõik uuesti. Võrdle tekstiga.	
Mis jäi Annil rääkimata?	Mari jäi seisma ja hakkas nutma.
ABI 1: Võrdle tekstiga	
ABI 2: Mis jäi Annil Marist rääkimata?	
ABI 3: Kuidas vastas Mari Miku tegevusele?	
JÜRI:	
Ühel päeval nägi Mikk, et õde mängis õues nukuga. Poiss tahtis ise sellega midagi teha. Mikk jooksis õe juurde ja krabas nuku enda kätte. Siis võttis vend hobusepeaga kepi ja hakkas ratsutamist mängima. Seda nähes tuli Marile nutt peale.	
Kui peab õiget jutustust valeks: loe lõik uuesti. Võrdle tekstiga.	
Mida Jüri rääkis rohkem?	Ühel päeval nägi Mikk, et õde mängis õues nukuga. Poiss tahtis ise sellega midagi teha.
ABI 1: Võrdle tekstiga!	
ABI 2: Mida Jüri rääkis Mikust rohkem?	
ABI 3: Miks Mikk jooksis õue? Mikk jooksis õe juurde, mida ta tahtis teha?	

OTT:	
Ühel päeval mängis Mari õues nukuga, aga hakkas äkki nutma . Mikk nägi seda , võttis nuku ja hakkas ise sellega mängima. Ta ratsutas nukuga kepphobuse seljas.	
Kui peab valet „jutustust” õigeks: Ott tegi vea. Mis vea Ott tegi?	
Vea seletus 1. katse	Ühel päeval mängis Mari õues nukuga, aga hakkas äkki nutma . Mikk nägi seda .
Seleta veel, räägi täpsemalt? 2. katse	
ABI 1: „Jutustuses” on viga. Võrdle lõiguga! Leia viga!	
ABI 2: „Jutustuses” on vead kahes esimeses lauses (osutamine). Loe lõik uuesti. Leia viga!	
ABI 3: Leia, pärast mida hakkas Mari nutma? Leia, mida Mikk tegelikult nägi? Mikk nägi seda, ... (jätka lause)	
LIISA:	
Kord läks Mari õue kepphobusega mängima. Seda nägi tema vend Mikk. Mikk tahtis ise kepphobusega ratsutada ja krabas selle õe käest ära. Mikul oli käes ka nukk , mille pärast hakkaski Mari nutma.	
Kui peab valet „jutustust” õigeks: Liisa tegi vea. Mis vea Liisa tegi?	
Vea seletus 1. katse	Kord läks Mari õue kepphobusega mängima. Mikul oli käes ka nukk , mille pärast hakkaski Mari nutma ...krabas selle (kepphobuse) õe käest ära
Seleta veel, räägi täpsemalt? 2. katse	
ABI 1: „Jutustuses” on vead. Võrdle lõiguga! Leia viga!	

ABI 2: Vead on igas lauses. Leia vead! (Vajadusel osutada igale lausele eraldi).	
ABI 3: Leia, millega mängis Mari? Leia, mis oli Miku käes? Leia, pärast mida hakkas Mari nutma?	

3. Nüüd jooksis toast välja Mati, kes oli aknast Miku tegemist näinud. Tema arvates oli hoopis lõbusam nukku mööda õue vedada. Ta võttis Miku käest kepphobuse ära. Mikk jooksis tuppa isale Matit süüdistama.

ANNI:	
Mati ei näinud hästi , mida Mikk õues teeb, ja läks teda hoovi vaatama . Mati leidis, et kepphobuse seljas ratsutades on lahe nukku enda järel vedada. Ta võttis hobusepeaga kepi ja nuku vennalt ära. Mikk jooksis tuppa venna mängust isale rääkima.	
Kui peab valet „jutustust” õigeks: Anni tegi vea. Mis vea Anni tegi?	
Vea seletus 1. katse	Mati ei näinud hästi , mida Mikk õues teeb, ja läks teda hoovi vaatama . Mikk jooksis tuppa venna mängust isale rääkima.
Seleta veel, räägi täpsemalt? 2. katse	
ABI 1: „Jutustuses” on vead. Võrdle lõiguga! Leia vead!	
ABI 2: Loe esimene lause! Loe viimane lause!	Mati ei näinud hästi , mida Mikk õues teeb, ja läks teda hoovi vaatama . Mikk jooksis tuppa venna mängust isale rääkima.
ABI 3: Anni arvates rääkis Mikk isale mängust.	

<p>Millest poiss tegelikult isale rääkis?</p> <p>Vaata sõna <i>süüdistas</i>. Milles võis Mikk Matit süüdistada?</p> <p>Mida Mati tegelikult aknast nägi?</p> <p>Mida Mati tegi Miku arvates halvasti, valesti?</p> <p>Anni arvates läks Mati hoovi venda vaatama. Milleks läks Mati tegelikult hoovi?</p>	
<p>JÜRI:</p>	
<p>Mati nägi äkki aknast, kuidas vend mängib nuku ja kepphobusega. Poiss läks õue, võttis mänguasjad venna käest ära ja hakkas neid mööda õue lohistama. Mikk kiirustas tuppa, et isale venna teost rääkida ja abi saada.</p>	
<p>Kui peab õiget jutustust valeks: loe lõik uuesti. Võrdle tekstiga.</p>	
<p>Mis jäi Jüril rääkimata?</p>	<p>Mati arvates oli hoopis lõbusam nukku mööda õue vedada.</p>
<p>ABI 1:</p> <p>Võrdle lõiguga!</p>	
<p>ABI 2:</p> <p>Loe originaalteksti lõigust Mati kohta!</p>	
<p>ABI 3:</p> <p>Mis laadi mäng tundus Matile lõbusam?</p> <p>Jüri rääkis, et Mikk tahtis abi saada. Mis abi tahtis Mikk saada?</p>	
<p>OTT:</p>	
<p>Mati nägi aknast venna toredat mängu ning tahtis ka ise nuku ja kepphobusega mängida. Ta jooksis õue, võttis vennalt mänguasjad ära ja hakkas neid õues ringi vedama. Mikk kiirustas tuppa, et sellest isale rääkida.</p>	
<p>Kui peab õiget jutustust valeks: loe lõik uuesti. Võrdle tekstiga.</p>	
<p>Mis jäi Otil rääkimata?</p>	<p>Mikk kiirustas tuppa, et süüdistada venda. Rääkis tema käitumisest.</p>

Mille kohta saab täpsemalt rääkida?	
ABI 1: Võrdle lõiguga!	
ABI 2: Loe originaal teksti lõigus Miku käitumise kohta!	
ABI 3: Millest tahtis Mikk isale tegelikult rääkida? ABI (vajadusel kui märkab, et mäng ei olnud TORE): Ott pidas Miku mängu toredaks, mis Miku arvates tore oli?	
LIISA:	
Aknast oli näha, mida Mikk ja Mari õues tegid. Mati kiirustas õue, et ka nende juures mängida. Ta otsustas õele ja vennale näidata, kui tore on nukku mööda õue vedada. Kui aga Mati mänguasjad oma kätte võttis, sai vend pahaseks ja hakkas nutma. Nüüd läks õde isale Mati teguvusest rääkima.	
Kui peab valet „jutustust” õigeaks: Liisa tegi vea. Mis vea Liisa tegi?	
Vea seletus 1. katse	Vend sai pahaseks ja hakkas nutma. Nüüd läks õde isale Mati teguvusest rääkima.
Seleta veel, räägi täpsemalt? 2. katse	
ABI 1: „Jutustuses” on vead. Võrdle lõiguga! Leia vead!	
ABI 2: „Jutustuses” on vead nendes lausetes (osutamine). Võrdle lõiguga. Leia vead!	Vend sai pahaseks ja hakkas nutma. Nüüd läks õde isale Mati teguvusest rääkima.
ABI 3: Mida on Mikust valesti räägitud? Loe, kes tegelikult jooksis isa juurde? Milleks jooksis Mikk isa juurde?	

4. Mikk kaebas isale, et vend võttis kõik mänguasja ära. Isa aga istus akna juures ja oli pealt näinud kõike, mis toimus. Isa kostis: „Jah, paha lugu küll“, ja küsis Mikult: „Aga mida sina ise enne tegid?“. Mikk maigutas suud, vaatas pärani silmi isale otsa ja lõi pilgu seejärel maha.

ANNI:

Mikk rääkis isale, kui halvasti vend käitus. Isa aga oli aknast näinud ka seda, et Mikk võttis enne õelt nuku ära. Isa oli nõus, et Mati käitus pahasti. Oma küsimusega tuletas ta Mikule meelde tema pahanduse. Pojal hakkas häbi.

Kui peab õiget jutustust valeks: loe lõik uuesti. Võrdle tekstiga.

Mida võiks Anni Mikust rohkem rääkida?

Mikk maigutas suud, vaatas pärani silmi isale otsa ja lõi p

ABI 1:

Võrdle lõiguga!

ABI 2:

Mikk kaebas isale.

Loe Miku tegevusest pärast seda!

ABI 3:

Mikul hakkas häbi. Mis sõnade järgi otsustad?

Mis lausest seda teada saad, (et poisil hakkas häbi)?

JÜRI:

Mikk tuli tuppa isale venna peale kaebama. Isa oli aga näinud mõlema poja vigu. Ta oli nõus Miku kaebusega. Peale selle isa aga tahtis, et poiss mõistaks, mida ta ise valesti tegi. Pärast isa küsimust sai Mikk aru, et tema pole vennast parem.

Kui peab õiget jutustust valeks: loe lõik uuesti. Võrdle tekstiga.

Mida rääkis Jüri Mikust rohkem?

Pärast isa küsimust sai Mikk aru, et tema pole vennast parem.

Mida jäi Jüril Mikust rääkimata?

	Mikk kaebas isale, et vend võttis kõik mänguasja ära.
ABI 1: Võrdle lõiguga!	
ABI 2: Loe veel Miku kohta!	
ABI 3: Mikk kaebas venna peale. Millest Mikk arvetavasti rääkis? Seleta täpsemalt, millest Mikk aru sai?	
OTT:	
Mikk kaebas isale, et vend võttis tema mänguasjad ära. Isa oli Mati paha tegu näinud ja oli poja jutuga nõus. Isa tundis aga veel huvi, mida Mari ja Mikk enne tegid. Mikk ei teadnud, millest isale rääkida.	
Kui peab valet „jutustust” õigeks: Ott tegi vea. Mis vea Ott tegi?	
Vea seletus 1. katse	Isa tundis aga veel huvi, mida Mari ja Mikk enne tegid. Mikk ei teadnud, millest isale rääkida.
Seleta veel, räägi täpsemalt? 2. katse	
ABI 1: „Jutustuses” on vead. Võrdle lõiguga, leia viga	
ABI 2: „Jutustuses” on vead nendes lausetes (osutamine). Võrdle tekstiga.	Isa tundis aga veel huvi, mida Mari ja Mikk enne tegid. Mikk ei teadnud, millest isale rääkida.
ABI 3: Kelle pahanduse kohta esitas isa küsimuse? Oti arvates, ei osanud Mikk isale vastata. Mis tegelikult Mikuga juhtus? Mis tunne võis Mikult tegelikult olla?	

LIISA:

Mikk kaebas isale, et vend võttis tema mänguasjad ära. Isa oli Miku ütlemisega nõus. Ta oli laste tegemisi aknast näinud. Nüüd küsis isa, mida poiss ise enne tegi. **Mikk ei saanud aru**, mida isa teada tahtis. Poiss vaatas isale suurte silmadega otsa ja oli vait.

Kui peab valet „jutustust” õigeks: Liisa tegi vea. Mis vea Liisa tegi?

Vea seletus

1. katse

Mikk ei saanud aru, mida isa teada tahtis.

Seleta veel, räägi täpsemalt?

2. katse

ABI 1:

„Jutustuses” on viga. Võrdle lõiguga. Leia viga!

ABI 2:

„Jutustuses” on viga selles lauses (osutamine).

Loe viimane lause tekstis, leia viga.

Loe, mis on kirjutatud Miku käitumisest?

Mikk ei saanud aru, mida isa teada tahtis.

ABI 3:

Liisa arvas, et Mikk ei saanud isa küsimusest aru.

Otsusta, kas Liisal oli õigus?

Seleta, mis tegelikult Mikuga juhtus.

Loe, kuidas Mikk reageeris isa märkusele?

Isa tegi Mikule märkuse. Loe, mida Mikk pärast seda tegi?

Tabel. Iseseisvalt antud õigete vastuste (valikute) jaotus õpilaste kaupa

ÕPILANE/KLASS	V kl. (LÕK)	VII kl. (LÕK)	IX kl. (LÕK)	LÕK KOKKU	III kl. (RÕK)
Õ 1	16	10	12	38	14
Õ 2	8	15	13	36	14
Õ 3	12	15	15	42	11
Õ 4	13	12	12	37	16
Õ 5	8	16	14	38	16
Õ 6	12	8	14	34	16
Õ 7	8	12	15	35	16
Õ 8	9	13	16	38	15
Õ 9	14	14	15	43	15
Õ10	10	10	16	36	16
KOKKU	110	125	142	377	149
Enim esinenud õigete vastuste arv	8, 12	15, 12, 10	15,12,14		16
Õpilaste vastuste erisuse "piirid"	8 – 16	8 – 16	12 – 16		11 – 16
Keskmine õigete vastuste arv iga õpilase kohta	11	12,5	14,2		14,9

Tabel. Õiged ja valed vastused sõltuvalt teabe õigsusest (samasisuline/moonutatud lauserühm) õpilaste kaupa

	V KLAAS				VII KLAAS				IX KLAAS				LÕK KOKKU				LÕK KESKMINE				III KLAAS RÕK			
	V		Õ		V		Õ		V		Õ		V		Õ		V		Õ		V		Õ	
	v	õ	õ	V	v	Õ	Õ	v	V	õ	õ	v	V	õ	Õ	v	v	õ	õ	v	V	õ	õ	v
Õ1	8	0	8	0	3	5	7	1	5	3	7	1	16	8	22	2	5	3	11	1	6	2	8	0
Õ2	0	8	8	0	7	1	8	0	6	2	7	1	13	11	23	1	4	4	12	1	7	1	7	1
Õ3	5	3	7	1	7	1	8	0	7	1	8	0	19	5	23	1	6	2	12	1	6	2	5	3
Õ4	6	2	6	2	6	2	6	2	5	3	7	1	17	7	19	5	6	2	10	3	8	0	8	0
Õ5	4	4	4	4	8	0	8	0	7	1	7	1	19	5	19	5	6	2	10	3	8	0	8	0
Õ6	6	2	5	3	2	6	6	2	6	2	8	0	14	10	19	5	5	3	10	3	8	0	8	0
Õ7	5	3	3	5	7	1	5	3	7	1	8	0	19	5	16	8	6	2	8	4	8	0	8	0
Õ8	4	4	5	3	6	2	7	1	8	0	8	0	18	6	20	4	6	2	10	2	7	1	8	0
Õ9	6	2	8	0	6	2	8	0	7	1	8	0	19	5	24	0	6	2	12	0	7	1	8	0
Õ10	4	4	6	2	4	4	6	2	8	0	8	0	16	8	20	4	5	3	11	2	8	0	8	0
KK	48	32	60	20	56	24	69	11	66	14	76	4	170	70	205	35	56	23	103	18	73	7	76	4
% kl.	30	20	37	13	35	15	43	7	41	9	47	3	35	15	43	7					46	4	48	3

V – vale teave; Õ – õige teave; v – valeks peetud teave; õ – õigeks peetud teave; Õ1, Õ2 jne – Õpilane 1, Õpilane 2 jne; KK – kokku; % kl. – protsent klassi võimalike õigete vastuste üldarvust (160), LÕK KOKKU puhul on protsent arvutatud kolme klassi võimalike õigete vastuste üldarvust (480).

*Paksult on tähistatud õigete vastuste tulbad (Vv või Õõ).

Tabel. Õigete ja valede valikute põhjendamine õpilaste kaupa

	V KLASS						VII KLASS						IX KLASS						LÕK KOKKU						III KLASS				
	A	B	C	D	E	F	A	B	C	D	E	F	A	B	C	D	E	F	A	B	C	D	E	F	A	B	C	D	F
Õ1	10	2	4	0	0	0	4	4	2	2	4	0	5	6	1	1	2	1	19	12	7	3	6	1	8	4	2	0	2
Õ2	1	7	0	0	8	0	12	2	1	0	1	0	8	5	1	0	2	0	21	14	2	0	11	0	8	4	2	0	2
Õ3	3	4	5	1	2	1	7	6	2	0	1	0	9	6	0	0	1	0	19	16	7	1	4	1	9	2	0	3	2
Õ4	6	3	4	0	1	2	7	4	1	2	2	0	4	3	5	1	2	1	17	10	10	3	5	3	13	3	0	0	0
Õ5	3	5	0	1	5	2	9	6	1	0	0	0	10	3	1	2	0	0	22	14	2	3	5	2	9	3	4	0	0
Õ6	2	9	0	1	2	2	3	3	2	4	4	0	8	1	5	0	1	1	13	13	7	5	7	3	10	2	4	0	0
Õ7	5	3	0	2	4	2	4	2	5	3	0	2	9	3	3	0	1	0	18	8	8	5	5	4	9	5	2	0	0
Õ8	5	3	1	1	5	1	7	2	4	1	0	2	11	3	2	0	0	0	23	8	7	2	5	3	10	1	4	0	1
Õ9	9	5	0	0	2	0	10	0	4	0	0	2	8	5	2	0	1	0	27	10	6	0	3	2	11	2	2	0	1
Õ10	7	2	1	1	2	3	5	3	2	2	3	1	11	2	3	0	0	0	23	7	6	3	5	4	8	5	3	0	0
KK	51	43	15	7	31	13	68	32	24	14	15	7	83	37	23	4	10	3	202	112	62	25	56	23	95	31	23	3	8
KMN	5	4	2	1	3	1	7	3	2	1	2	1	8	4	2	0	1	0	67	37	21	8	19	8	10	3	2	0	1
%	32	27	9	4	20	8	43	20	15	9	9	4	52	23	14	3	6	2	42	23	13	5	12	5	60	19	14	2	5

Õ1, Õ2 jne – Õpilane 1, Õpilane 2 jne; KMN – keskmine arv; KK – kokku; % kl. – protsent klassi võimalike õigete vastuste valikute üldarvust (160), LÕK KOKKU puhul protsent on võetud kolme klassi võimalike õigete vastuste üldarvust (480).

Suured tähed tähistavad vastuse-põhjenduse kombinatsioone: A – õige testülesande vastus + õige valiku põhjendus; B – õige vastus + puuduv põhjendus; C – õige vastus + vale/puudulik (k.a. osaliselt) põhjendus; D – vale vastus + vale/puudulik (k.a. osaliselt) põhjendus; E – vale vastus + puuduv põhjendus; F – vale vastus + õige põhjendus.

* Punase värviga on tähistatud põhjendamata vastused B, C, F.

*Rohelise värviga on tähistatud õige vastuse puhul õige seletuse andmise juhud.

Tabel. Teabe märkamine õpilaste kaupa

		V klass										VII klass										IX klass									
		\bar{O} 1	\bar{O} 2	\bar{O} 3	\bar{O} 4	\bar{O} 5	\bar{O} 6	\bar{O} 7	\bar{O} 8	\bar{O} 9	$\bar{O}1$ 0	\bar{O} 1	\bar{O} 2	\bar{O} 3	\bar{O} 4	\bar{O} 5	\bar{O} 6	\bar{O} 7	\bar{O} 8	\bar{O} 9	$\bar{O}1$ 0	\bar{O} 1	\bar{O} 2	\bar{O} 3	\bar{O} 4	\bar{O} 5	\bar{O} 6	\bar{O} 7	\bar{O} 8	\bar{O} 9	$\bar{O}1$ 0
MT	KM	17	15	20	20	15	19	20	10	20	19	20	16	20	20	18	19	19	14	15	15	20	20	18	19	17	20	20	18	15	20
	AT	9	8	12	14	1	9	5	1	15	10	18	6	16	16	7	16	11	12	5	10	8	14	7	12	4	13	17	17	9	16
	ABI 1	0	0	0	2	1	0	0	0	0	2	0	0	0	0	1	1	0	1	2	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0
	ABI 2	3	1	5	4	4	8	4	0	5	3	1	2	2	0	4	1	0	0	3	2	3	3	7	4	8	4	1	1	3	3
	ABI 3	5	6	3	0	9	2	11	9	0	4	1	8	2	4	6	1	8	1	5	3	8	3	4	2	5	3	2	0	3	1
	KA	3	5	0	0	5	1	0	10	0	1	0	4	0	0	2	1	1	6	5	5	0	0	2	1	3	0	0	2	5	0
	AG	8	7	8	6	14	10	15	9	5	9	2	10	4	4	11	3	8	2	10	5	12	6	11	7	13	7	3	1	6	4
PT	KM	6	4	8	4	4	8	4	2	4	5	8	6	8	6	8	6	7	7	8	3	8	7	6	5	8	7	2	7	8	7
	AT	5	2	5	3	3	2	2	1	3	3	6	3	3	6	6	5	4	1	6	1	5	5	2	3	6	6	0	6	3	4
	ABI 1	0	2	3	0	0	4	2	1	0	2	2	3	4	0	1	1	2	2	2	0	3	1	3	1	1	0	2	1	5	2
	ABI 2	0	0	0	1	0	2	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	3	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
	ABI 3	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	2	0	0	1	1	1	1	0	0	0	1
	KA	2	4	0	4	4	0	4	6	4	3	0	2	0	2	0	2	1	1	0	5	0	1	2	3	0	1	6	1	0	1
	AG	1	2	3	1	1	6	2	1	1	2	2	3	5	0	2	1	3	6	2	2	3	2	4	2	2	1	2	1	5	3
SVT	KM	4	4	3	4	4	4	4	3	4	4	4	3	4	4	4	4	3	4	2	3	4	4	4	4	2	4	2	4	4	4
	AT	1	2	0	1	2	0	2	0	0	0	4	2	2	4	1	3	4	2	0	1	0	4	3	2	2	4	1	4	2	2
	ABI 1	1	2	1	3	1	1	1	1	3	1	0	0	2	0	1	1	0	1	3	1	3	0	1	2	0	0	0	0	2	2
	ABI 2	2	0	2	0	1	3	1	2	0	3	0	1	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
	ABI 3	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	KA	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	2	1	0	0	0	2	0	2	0	0	0
	AG	3	2	3	3	2	4	2	3	4	4	0	1	2	0	3	1	0	1	4	1	3	0	1	2	0	0	1	0	2	2

MT – muudetud teave; PT – puuduv teave; SVT – sõnastatud varjatud teave; KM – kokku märkamisi (isesvalt + abiga); AT – abita märgatud teave; KA – kasutamata abi; AG – abiga märgatud (abiga nr. 1, 2, 3); ABI 1 – tähelepanu suunamine vea olemasolule; ABI 2 – tähelepanu suunamine probleemsele lausele; ABI 3 – konkreetset vastust nõudva küsimuse esitamine.

Tabel (Lisa 8 jätk.). Teabe märkamine õpilaste kaupa

		VII klass										IX klass										III klass RÕK									
		Õ 1	Õ 2	Õ 3	Õ 4	Õ 5	Õ 6	Õ 7	Õ 8	Õ 9	Õ 10	Õ 1	Õ 2	Õ 3	Õ 4	Õ 5	Õ 6	Õ 7	Õ 8	Õ 9	Õ 10	Õ 1	Õ 2	Õ 3	Õ 4	Õ 5	Õ 6	Õ 7	Õ 8	Õ 9	Õ 10
MT	KM	20	16	20	20	18	19	19	14	15	15	20	20	18	19	17	20	20	18	15	20	20	20	20	19	20	20	20	18	20	20
	AT	18	6	16	16	7	16	11	12	5	10	8	14	7	12	4	13	17	17	9	16	13	11	18	16	15	17	14	14	16	19
	ABI 1	0	0	0	0	1	1	0	1	2	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	3	1	1	0	0	0	1	0	3	1
	ABI 2	1	2	2	0	4	1	0	0	3	2	3	3	7	4	8	4	1	1	3	3	4	4	1	1	2	1	0	4	1	0
	ABI 3	1	8	2	4	6	1	8	1	5	3	8	3	4	2	5	3	2	0	3	1	0	4	0	2	3	2	5	0	0	0
	KA	0	4	0	0	2	1	1	6	5	5	0	0	2	1	3	0	0	2	5	0	0	0	0	1	0	0	0	2	0	0
	AG	2	10	4	4	11	3	8	2	10	5	12	6	11	7	13	7	3	1	6	4	7	9	2	3	5	3	6	4	4	1
PT		8	6	8	6	8	6	7	7	8	3	8	7	6	5	8	7	2	7	8	7	6	7	6	6	8	4	8	8	7	8
	AT	6	3	3	6	6	5	4	1	6	1	5	5	2	3	6	6	0	6	3	4	6	6	3	5	6	3	5	6	6	8
	ABI 1	2	3	4	0	1	1	2	2	2	0	3	1	3	1	1	0	2	1	5	2	0	0	1	1	1	0	1	2	1	0
	ABI 2	0	0	0	0	1	0	1	3	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	1	0	0	0
	ABI 3	0	0	1	0	0	0	0	1	0	2	0	0	1	1	1	1	0	0	0	1	0	0	2	0	0	0	1	0	0	0
	KA	0	2	0	2	0	2	1	1	0	5	0	1	2	3	0	1	6	1	0	1	2	1	2	2	0	4	0	0	1	0
	AG	2	3	5	0	2	1	3	6	2	2	3	2	4	2	2	1	2	1	5	3	0	1	3	1	2	1	3	2	1	0
SV T	KM	4	3	4	4	4	4	4	3	4	2	3	4	4	4	2	4	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
	AT	4	2	2	4	1	3	4	2	0	1	0	4	3	2	2	4	1	4	2	2	2	4	2	2	2	4	4	2	2	4
	ABI 1	0	0	2	0	1	1	0	1	3	1	3	0	1	2	0	0	0	0	2	2	2	0	0	0	2	0	0	0	0	0
	ABI 2	0	1	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	2	2	0
	ABI 3	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0
	KA	0	1	0	0	0	0	0	1	0	2	1	0	0	0	2	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	AG	0	1	2	0	3	1	0	1	4	1	3	0	1	2	0	0	1	0	2	2	2	0	2	2	2	0	0	2	2	0

MT – muudetud teave; PT – puuduv teave; SVT – sõnastatud varjatud teave; KM – kokku märkamisi (isesvalt + abiga); AT – abita märgatud teave; KA – kasutamata abi; AG – abiga märgatud (abiga nr. 1, 2, 3); ABI 1 – tähelepanu suunamine vea olemasolule; ABI 2 – tähelepanu suunamine probleemsele lausele; ABI 3 – konkreetset vastust nõudva küsimuse esitamine.

Tabel. Hulga tähistava teabe märkamise testi lõikudes õpilaste kaupa

		HULK									
		Õ1	Õ2	Õ3	Õ4	Õ5	Õ6	Õ7	Õ8	Õ9	Õ10
AT	V	1	1	2	3	1	2	3	1	3	2
	VII	3	0	1	3	3	3	0	0	3	0
	IX	1	1	0	0	1	2	2	3	1	1
	III	2	2	3	3	2	3	2	3	3	2
AG	V	2	2	1	0	1	1	0	2	0	1
	VII	0	3	2	0	0	0	3	2	0	3
	IX	2	2	3	3	2	1	1	0	2	2
	III	1	1	0	0	1	0	1	0	0	1
KA	V	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
	VII	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
	IX	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	III	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
ABI 1	V	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
	VII	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0
	IX	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0
	III	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1
ABI 2	V	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
	VII	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
	IX	0	1	0	1	1	0	0	0	2	1
	III	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0
ABI 3	V	2	2	1	0	0	1	0	2	0	0
	VII	0	2	1	0	0	0	2	1	0	3
	IX	2	0	3	1	1	1	0	0	0	1
	III	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

KM – kokku märkamisi (isesvalt + abiga); AT – abita märgatud teabe; KA – kasutamata abi; AG – abiga märgatud (abiga nr. 1, 2, 3); ABI 1 – tähelepanu suunamine vea olemasolule; ABI 2 – tähelepanu suunamine probleemsele lausele; ABI 3 – konkreetset vastust nõudva küsimuse esitamine.

Tegevust tähistava teabe märkamise testi lõikudes õpilaste kaupa

		TEGEVUS									
		Õ1	Õ2	Õ3	Õ4	Õ5	Õ6	Õ7	Õ8	Õ9	Õ10
AT	V	8	5	8	5	2	1	3	0	5	3
	VII	11	7	9	10	7	9	9	4	5	3
	IX	4	10	5	7	8	9	5	11	6	10
	III	8	8	7	10	10	9	11	8	11	13
AG	V	5	3	4	5	5	12	7	4	5	7
	VII	2	4	4	2	5	2	4	5	7	1
	IX	8	3	5	3	3	3	2	1	6	2
	III	3	4	4	3	3	2	2	4	2	0
KA	V	0	5	1	3	6	0	3	9	3	3
	VII	0	2	0	1	1	2	0	4	1	9
	IX	1	0	3	3	2	1	6	1	1	1
	III	2	1	2	0	0	2	0	1	0	0
ABI 1	V	1	3	2	3	1	5	2	1	2	3
	VII	1	1	3	0	1	1	1	2	4	1
	IX	5	0	2	2	0	0	1	0	5	1
	III	2	0	1	1	1	0	1	2	1	0
ABI 2	V	2	0	1	2	1	6	2	1	2	3
	VII	0	1	1	0	3	0	0	3	0	0
	IX	0	2	2	1	1	2	0	1	0	1
	III	1	2	2	0	2	1	0	2	1	0
ABI 3	V	2	0	1	0	3	1	3	2	1	1
	VII	1	2	0	2	1	1	3	0	3	0
	IX	3	1	1	0	2	1	1	0	1	0
	III	0	2	1	2	0	1	1	0	0	0

KM – kokku märkamisi (isesvalt + abiga); AT – abita märgatud teabe; KA – kasutamata abi; AG – abiga märgatud (abiga nr. 1, 2, 3); ABI 1 – tähelepanu suunamine vea olemasolule; ABI 2 – tähelepanu suunamine probleemsele lausele; ABI 3 – konkreetset vastust nõudva küsimuse esitamine.

Tabel. Tegelast tähistava teabe märkamise testi lõikudes õpilaste kaupa

		TEGELANE									
		Õ1	Õ2	Õ3	Õ4	Õ5	Õ6	Õ7	Õ8	Õ9	Õ10
AT	V	3	3	3	4	1	4	2	1	4	5
	VII	7	1	5	7	1	5	5	3	2	3
	IX	4	5	4	3	2	5	5	6	4	5
	III	5	7	5	6	6	5	4	7	5	7
AG	V	2	4	4	3	6	3	4	4	3	2
	VII	0	4	2	0	6	2	1	2	4	4
	IX	3	2	3	4	4	2	1	0	1	2
	III	2	0	2	0	1	1	3	0	1	0
KA	V	2	0	0	0	0	0	1	2	0	0
	VII	0	2	0	0	0	0	1	2	1	0
	IX	0	0	0	0	1	0	1	1	2	0
	III	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0
ABI 1	V	0	1	1	1	0	0	0	1	0	1
	VII	0	0	0	0	1	2	0	1	0	0
	IX	1	0	1	1	0	0	0	0	0	1
	III	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0
ABI 2	V	0	1	3	2	2	3	1	0	3	0
	VII	0	2	0	0	3	0	0	0	2	2
	IX	1	1	2	1	3	1	1	0	1	0
	III	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0
ABI 3	V	2	2	0	0	4	0	3	3	0	1
	VII	0	2	2	0	2	0	1	1	2	2
	IX	1	1	0	2	1	1	0	0	0	1
	III	0	0	1	0	1	0	3	0	0	0

KM – kokku märkamisi (isesvalt + abiga); AT – abita märgatud teabe; KA – kasutamata abi; AG – abiga märgatud (abiga nr. 1, 2, 3); ABI 1 – tähelepanu suunamine vea olemasolule; ABI 2 – tähelepanu suunamine probleemsele lausele; ABI 3 – konkreetset vastust nõudva küsimuse esitamine.

Tabel. Objekti tähistava teabe märkamise testi lõikudes õpilaste kaupa.

		OBJEKT									
		Õ1	Õ2	Õ3	Õ4	Õ5	Õ6	Õ7	Õ8	Õ9	Õ10
AT	V	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0
	VII	1	1	0	1	0	1	1	1	0	0
	IX	0	1	1	1	0	1	0	1	0	0
	III	0	1	0	0	0	1	1	0	0	1
AG	V	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1
	VII	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0
	IX	1	0	0	0	0	0	1	0	1	1
	III	1	0	1	1	1	0	0	1	1	0
KA	V	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	VII	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
	IX	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
	III	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
ABI 1	V	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0
	VII	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0
	IX	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1
	III	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0
ABI 2	V	1	0	1	0	0	1	0	1	0	1
	VII	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
	IX	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
	III	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0
ABI 3	V	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	VII	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	IX	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	III	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0

KM – kokku märkamisi (isesvalt + abiga); AT – abita märgatud teabe; KA – kasutamata abi; AG – abiga märgatud (abiga nr. 1, 2, 3); ABI 1 – tähelepanu suunamine vea olemasolule; ABI 2 – tähelepanu suunamine probleemsele lausele; ABI 3 – konkreetset vastust nõudva küsimuse esitamine.

Tabel. Tegevuse viisi tähistava teabe märkamise testi lõikudes õpilaste kaupa

		VIIS									
		Õ1	Õ2	Õ3	Õ4	Õ5	Õ6	Õ7	Õ8	Õ9	Õ10
AT	V	1	2	2	2	0	1	0	0	2	1
	VII	2	1	2	2	2	2	2	2	0	1
	IX	2	2	1	2	1	2	2	2	2	2
	III	2	1	2	1	1	2	2	1	2	2
AG	V	1	0	0	0	1	1	2	0	0	0
	VII	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
	IX	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
	III	0	1	0	1	1	0	0	1	0	0
KA	V	0	0	0	0	1	0	0	2	0	1
	VII	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1
	IX	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
	III	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
ABI 1	V	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	VII	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	IX	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	III	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
ABI 2	V	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0
	VII	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	IX	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
	III	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0
ABI 3	V	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
	VII	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
	IX	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	III	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0

KM – kokku märkamisi (isesvalt + abiga); AT – abita märgatud teabe; KA – kasutamata abi; AG – abiga märgatud (abiga nr. 1, 2, 3); ABI 1 – tähelepanu suunamine vea olemasolule; ABI 2 – tähelepanu suunamine probleemsele lausele; ABI 3 – konkreetset vastust nõudva küsimuse esitamine.

Tabel. Kirjeldust tähistava teabe märkamise testi lõikudes õpilaste kaupa

		KIRJELDUS									
		Õ1	Õ2	Õ3	Õ4	Õ5	Õ6	Õ7	Õ8	Õ9	Õ10
AT	V	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0
	VII	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
	IX	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0
	III	1	0	1	0	0	0	0	1	0	1
AG	V	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1
	VII	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0
	IX	0	0	1	0	1	0	0	1	1	1
	III	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0
KA	V	1	1	0	1	0	0	0	1	1	0
	VII	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0
	IX	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0
	III	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0
ABI 1	V	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1
	VII	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0
	IX	0	0	1	0	1	0	0	1	1	1
	III	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0
ABI 2	V	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	VII	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	IX	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	III	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0
ABI 3	V	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	VII	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	IX	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	III	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

KM – kokku märkamisi (isesvalt + abiga); AT – abita märgatud teabe; KA – kasutamata abi; AG – abiga märgatud (abiga nr. 1, 2, 3); ABI 1 – tähelepanu suunamine vea olemasolule; ABI 2 – tähelepanu suunamine probleemsele lausele; ABI 3 – konkreetset vastust nõudva küsimuse esitamine.

Tabel. Protsessi tähistava teabe märkamise testi lõikudes õpilaste kaupa

		PROTSESS									
		Õ1	Õ2	Õ3	Õ4	Õ5	Õ6	Õ7	Õ8	Õ9	Õ10
AT	V	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0
	VII	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1
	IX	0	2	0	1	0	1	1	1	1	1
	III	1	0	2	1	2	2	1	0	1	2
AG	V	1	0	2	1	1	1	2	1	1	2
	VII	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0
	IX	2	0	1	1	2	1	1	0	1	1
	III	1	2	0	0	0	0	1	1	1	0
KA	V	1	2	0	0	1	1	0	1	0	0
	VII	0	1	0	0	0	0	1	1	1	1
	IX	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0
	III	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0
ABI 1	V	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	VII	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	IX	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	III	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
ABI 2	V	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1
	VII	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0
	IX	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1
	III	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0
ABI 3	V	0	0	1	0	0	0	1	1	0	1
	VII	0	1	0	1	1	0	1	0	0	0
	IX	1	0	0	0	1	0	1	0	1	0
	III	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0

KM – kokku märkamisi (isesvalt + abiga); AT – abita märgatud teabe; KA – kasutamata abi; AG – abiga märgatud (abiga nr. 1, 2, 3); ABI 1 – tähelepanu suunamine vea olemasolule; ABI 2 – tähelepanu suunamine probleemsele lausele; ABI 3 – konkreetset vastust nõudva küsimuse esitamine.

Tabel. Kohta tähistava teabe märkamise testi lõikudes õpilaste kaupa

		KOHT									
		Õ1	Õ2	Õ3	Õ4	Õ5	Õ6	Õ7	Õ8	Õ9	Õ10
AT	V	1	0	1	1	0	0	0	0	1	1
	VII	1	1	1	0	0	1	0	1	0	1
	IX	0	0	0	1	0	0	1	1	0	1
	III	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1
AG	V	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0
	VII	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0
	IX	1	1	1	0	1	1	0	0	1	0
	III	0	1	0	1	0	1	0	1	1	0
KA	V	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0
	VII	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
	IX	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	III	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
ABI 1	V	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	VII	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
	IX	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	III	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
ABI 2	V	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
	VII	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	IX	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	III	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
ABI 3	V	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0
	VII	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0
	IX	1	1	1	0	1	1	0	0	1	0
	III	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0

KM – kokku märkamisi (isesvalt + abiga); AT – abita märgatud teabe; KA – kasutamata abi; AG – abiga märgatud (abiga nr. 1, 2, 3); ABI 1 – tähelepanu suunamine vea olemasolule; ABI 2 – tähelepanu suunamine probleemsele lausele; ABI 3 – konkreetset vastust nõudva küsimuse esitamine.

Tabel. Vahendit tähistava teabe märkamise testi lõikudes õpilaste kaupa

		VAHEND									
		Õ1	Õ2	Õ3	Õ4	Õ5	Õ6	Õ7	Õ8	Õ9	Õ10
AT	V	1	0	1	2	0	2	0	0	2	1
	VII	2	0	2	2	0	2	2	2	0	2
	IX	1	2	1	2	0	2	2	2	0	2
	III	1	2	2	2	1	2	1	2	2	2
AG	V	0	2	1	0	2	0	2	1	0	1
	VII	0	1	0	0	2	0	0	0	1	0
	IX	1	0	1	0	2	0	0	0	0	0
	III	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0
KA	V	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0
	VII	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0
	IX	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0
	III	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
ABI 1	V	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	VII	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	IX	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	III	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
ABI 2	V	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	VII	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0
	IX	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	III	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0
ABI 3	V	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	VII	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	IX	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	III	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

KM – kokku märkamisi (isesvalt + abiga); AT – abita märgatud teabe; KA – kasutamata abi; AG – abiga märgatud (abiga nr. 1, 2, 3); ABI 1 – tähelepanu suunamine vea olemasolule; ABI 2 – tähelepanu suunamine probleemsele lausele; ABI 3 – konkreetset vastust nõudva küsimuse esitamine.

Tabel. Lugesitempo tulemused iga õpilase kohta sekundites

		Õ 1	Õ 2	Õ 3	Õ 4	Õ 5	Õ 6	Õ 7	Õ 8	Õ 8	Õ 10	Keskmine aeg I	Keskmine parem aeg
V klass	AEG 1	131	171	87	167	148	165	206	235	255	123	169	151
	AEG 2							150	160	215			
VII klass	AEG 1	74	124	89	68	95	61	94	86	100	73	86	86
	AEG 2												
IX klass	AEG 1	231	81	105	241	69	69	133	71	88	49	114	103
	AEG 2	172			189								
LÕK KOKKU												123	113
III klass	AEG 1	76	76	74	77	90	75	82	72	78	106	81	81
	AEG 2												

*Keskmine aeg on arvatatud esimesel lugemiskatsel kulutatud ajast.

* Keskmine parem aeg on arvatatud lühemast lugemisajast iga õpilase kohta.

Tabel. Lugemistempo ja teabeüksuste märkamise seos samasisulistest lauserühmades õpilaste kaupa

Klass/ õpilane	V klass						VII klass						IX klass						III klass					
	A	K	1	2	3	4	A	K	1	2	3	4	A	K	1	2	3	4	A	K	1	2	3	4
Õ 1	131	1	16	15	12	5	74	1	10	28	4	0	172	2	12	13	18	1	76	1	14	21	9	2
Õ 2	171	1	8	12	11	9	124	1	15	11	14	7	81	1	13	21	8	1	76	1	14	21	10	1
Õ 3	87	1	12	17	14	1	89	1	15	21	11	0	105	1	15	12	16	8	74	1	11	23	7	2
Õ 4	167	1	13	18	10	4	68	1	12	26	4	2	189	2	12	17	11	4	77	1	16	23	6	3
Õ 5	148	1	8	6	17	9	95	1	16	14	16	2	69	1	14	12	15	5	90	1	16	23	9	0
Õ 6	165	1	12	11	20	1	61	1	8	24	5	3	69	1	14	23	8	1	75	1	16	24	4	4
Õ 7	150	2	8	9	19	4	94	1	12	19	11	2	133	1	15	17	6	8	82	1	16	23	9	0
Õ 8	160	2	9	2	13	17	86	1	13	15	9	8	71	1	16	27	2	3	72	1	15	22	8	2
Õ 9	215	2	14	18	10	4	100	1	14	11	16	5	88	1	15	14	13	5	78	1	15	24	7	1
Õ 10	123	1	10	13	15	4	73	1	10	12	8	12	49	1	16	22	9	1	106	1	16	31	1	0
KK	1688	13	111	123	144	62	864	10	126	183	101	45	1137	12	143	180	109	41	806	10	150	237	73	19
KMN	151		11	12.1	14.1	5.8	86		12.5	18.1	9.8	4.1	103		14.2	17.8	10.6	3.7	81		14.9	23.5	7	1.5

Õ 1, Õ 2 jne – Õpilane 1, Õpilane 2 jne; KK – kokku; KMN – keskmine; A – parim aeg (sekundites); K – lugemiskordade arv; 1 – õige vastus (Max 16 vastust iga õpilase kohta); 2 – õige iseseisev põhjendus/seletus (s.t. kõik muudetud, puuduvad, lisatud (sõnastatud) teabeüksused on märgatud iseseisvalt); 3 – õige põhjendus/seletus abiga (s.t. kõik või osa muudetud, puuduvatest, lisatud (sõnastatud) teabeüksustest on märgatud abiga); 4 – õige põhjendus/seletus puudub üldse (s.t. ei suutnud märgata ühtegi muudetud, puuduvat, lisatud (sõnastatud) teabeüksust, abi ei ole tõhus).

*Tulpade 1,2,3 näitajate summa on 32, s.t. et iga õpilane võis testitekstis märgata 32 teabeüksust.

* Antud juhul tabelis on välja toodud mitte ainult valed/puudulikud ja õiged seletused (Tabelis 5), vaid on kokku loetud teabeüksused, et tagada objektiivsemat ülevaadet.

Propositsioonid. Originaaltekst.

I lõik

Ühes peres elas kolm last. Kõige noorem oli Mari. Tal oli kaks venda. Kõige vanem oli Mati. Tema käis juba esimeses klassis.

- | | | |
|---|-----------------------------------|----------------------------|
| 1. <u>Peres elasid lapsed</u> | 5. <u>Maril (Tal) olid vennad</u> | 8. <u>Mati (tema) käis</u> |
| 2. Pere oli üks paljudest (<u>ühes</u>) | <u>(venda)</u> | <u>esimeses klassis</u> |
| 3. Lapsi oli <u>kolm</u> | 6. Vendi oli <u>kaks</u> | 9. <u>Mati oli juba</u> |
| 4. <u>Kõige noorem oli Mari</u> | 7. <u>Kõige vanem oli Mati</u> | <u>koolilaps.</u> |

II lõik

Ühel päeval läks Mari õue nukuga mängima. Äkki jooksis tema juurde noorem vend Mikk. Ta haaras nuku ja hakkas sellega kepphobuse seljas mööda õue ratsutama. Mari jäi seisma ja hakkas nutma.

- | | | |
|-------------------------------------|---------------------------------------|------------------------------------|
| 10. <u>Mari läks õue</u> | 17. Venna nimi oli <u>Mikk</u> | 23. Mikk ratsutas |
| 11. Mari läks õue <u>mängima</u> | 18. Mikk jooksis Mari juurde | <u>kepphobuse seljas</u> |
| 12. Mari mängis õues <u>nukuga</u> | <u>äkki</u> (ootamatult) | 24. Mikk ratsutas <u>õues</u> |
| 13. Mari mängis õues <u>päeval</u> | 19. <u>Mikk (ta) haaras nuku</u> | 25. Mikk ratsutas <u>mööda õue</u> |
| 14. Mängimine toimus mingil | 20. <u>Mikk (ta) hakkas ratsutama</u> | 26. <u>Mari jäi seisma</u> |
| <u>päeval (Ühel)</u> | <u>nukuga</u> | 27. Mari <u>hakkas nutma</u> |
| 15. <u>Vend jooksis Mari (tema)</u> | 21. Mikk ratsutas nukuga | |
| <u>juurde</u> | <u>(sellega)</u> | |
| 16. Mari juurde jooksis | 22. Mikk (ta) ratsutas | |
| <u>noorem vend</u> | <u>kepphobusega</u> | |

III lõik

Nüüd jooksis toast välja Mati, kes oli aknast Miku tegemist näinud. Tema arvates oli hoopis lõbusam nukku mööda õue vedada. Ta võttis Miku käest kepphobuse ära. Mikk jooksis tuppa isale Matit süüdistama.

- | | | |
|-----------------------------------|---------------------------------|-------------------------------------|
| 28. <u>Mati vaatas aknast õue</u> | 29. Mati oli <u>näinud Miku</u> | 30. <u>Mati jooksis toast välja</u> |
| | <u>tegemist</u> | |

31. Mati jooksis õue Miku tegemisi (nuku haaramist ja ratsutamist) nähes (nüüd)
32. Matil (temal) oli oma arvamus vedamisest (Tema arvates oli vedamine)
33. Matil oli arvamus oli nuku vedamisest
34. Arvamus oli lõbusamast nuku vedamise viisist (lõbusam)
35. Mati arvates oli nuku vedamine hoopis lõbusam
36. Mati tahtis vedada nuku õues
37. Mati tahtis vedada nuku mööda õue
38. Ta (Mati) võttis kepphobuse ära
39. Mati võttis kepphobuse Miku käest
40. Mikk jooksis (Isale) isa juurde
41. Mikk tahtis süüdistada, kaevata
42. Mikk kaebas Matit isale

IV lõik

Mikk kaebas isale, et vend võttis kõik mänguasjad ära. Isa aga istus akna juures ja oli pealt näinud kõike, mis toimus. Isa kostis: „Jah, paha lugu küll“, - ja küsis Mikult: „Aga mida sina ise enne tegid?“. Mikk maigutas suud, vaatas pärani silmi isale otsa ja lõi pilgu seejärel maha.

43. Mikk kaebas isale
44. Mikk kaebas venna peale
45. Mikk rääkis Mati (venna) tegemisest
46. Mikk kaebas, et mänguasjad võeti ära (võttis ära)
47. Mikk kaebas, et Mati (vend) võttis mänguasjad ära
48. Mikk kaebas, et vend võttis kõik mänguasjad ära
49. Isa istus akna juures
50. Isa oli ise näinud laste tegemisi (aga)
51. Isa sai toimunud näha aknast (oli pealt näinud kõike, mis toimub)
52. Isa nägi tegemisi (oli näinud kõike)
53. Isa nägi kõik laste tegemised (kõike)
54. Isa vastas Miku kaebusele (Isa kostis)
55. Isa oli nõus Miku kaebusega (Jah)
56. Isa andis negatiivse hinnangu Mati käitumisele (Paha lugu küll)
57. Isa esitas Mikule küsimuse (Isa küsis + intonatsioon/küsimärk)
58. Isa küsis lapse tegevuse kohta („Mida tegid?“)
59. Isa suunas Miku tähelepanu just tema käitumisele mitte Matile (Aga)
60. Isa pööras Miku tähelepanu tema vea ajale (enne)
61. Mikk maigutas suud
62. Mikk sai oma veast aru
63. Mikk maigutas suud
64. Mikk vaatas isale otsa
65. Mikk vaatas isale suurte silmadega (pärani silmi)
65. Mikk lõi pilgu maha
66. Mikk lasi pilgu maha pärast isale otsa vaatamist (Seejärel)

Propositsioonid. Testi lõigud.

I lõik

A: Mati käis juba koolis. Poisil oli kaks nooremat venda. Peres elas veel Mari, kes oli kõige noorem laps.

- | | | |
|--|---|--|
| 1. <u>Mati</u> <u>kais</u> <u>koolis</u> | 5. Mõlemad vennad
olid <u>nooremad</u> | 8. <u>Mari</u> <u>(kes)</u> <u>oli</u> <u>laps</u> |
| 2. <u>Mati</u> <u>oli</u> <u>juba</u>
<u>koolieas</u> | 6. <u>Peres</u> <u>elas</u> <u>Mari</u> | 9. <u>Mari</u> <u>oli</u> <u>vendadest</u>
<u>kõige</u> <u>noorem</u> |
| 3. <u>Poisil</u> <u>olid</u> <u>vennad</u> | 7. <u>Lisaks</u> <u>vendadele</u>
<u>oli</u> <u>veel</u> <u>Mari</u> | |
| 4. <u>Vendi</u> <u>oli</u> <u>kaks</u> | | |

J: Peres elasid kolm last. Vendadel oli nendest noorem õde Mari. Üks poistest õppis juba koolis, teine veel mitte.

- | | | |
|---|--|--|
| 10. <u>Peres</u> <u>elasid</u> <u>last</u>
<u>(lapsed)</u> | 15. <u>Noorem</u> <u>kui</u> <u>vennad</u>
<u>(nendest)</u> | 18. <u>Poiss</u> <u>oli</u> <u>juba</u>
<u>kooliealine</u> |
| 11. <u>Lapsi</u> <u>oli</u> <u>kolm</u> | 16. <u>Üks</u> <u>õppis</u> <u>koolis</u> | 19. <u>Teine</u> <u>ei</u> <u>olnud</u>
<u>(mitte)</u> <u>kooliealine</u> |
| 12. <u>Vendadel</u> <u>oli</u> <u>õde</u> | 17. <u>Üks</u> <u>kahest</u> <u>poisist</u>
<u>(Poistest)</u> | 20. <u>Veel</u> <u>ei</u> <u>olnud</u> |
| 13. <u>Õe</u> <u>nimi</u> <u>oli</u> <u>Mari</u> | | |
| 14. <u>Mari</u> <u>oli</u> <u>noorem</u> | | |

O: Väike Mari ja kaks poissi elasid ühes peres. Üks vend oli Marist vanem. Tema oli juba õpilane.

- | | | |
|---|---|--|
| 1. <u>Mari</u> <u>elas</u> <u>peres</u> | 5. <u>Ühes</u> <u>paljudest</u>
<u>peredest</u> | 9. <u>Tema</u> <u>(vend)</u> <u>oli</u>
<u>õpilane</u> |
| 2. <u>Mari</u> <u>oli</u> <u>väike</u> | 6. <u>Vend</u> <u>oli</u> <u>vanem</u> | 10. <u>Vend</u> <u>oli</u> <u>juba</u>
<u>kooliealine</u> |
| 3. <u>Peres</u> <u>elasid</u> <u>ka</u>
<u>poisid</u> <u>(Ja... poissi)</u> | 7. <u>Üks</u> <u>vendadest</u> | |
| 4. <u>Poisse</u> <u>oli</u> <u>kaks</u> | 8. <u>Vend</u> <u>oli</u> <u>Marist</u>
<u>vanem</u> | |

L: Kahel vennal oli õde Mari. Tüdruk oli kõige noorem laps peres. Poistest üks õppis juba esimeses klassis. Tema nimi oli Mati.

- | | | |
|---|--|--|
| 1. <u>Vendadel</u> <u>(Vennal)</u>
<u>oli</u> <u>õde</u> | 6. <u>Mari</u> <u>oli</u> <u>kõige</u>
<u>noorem</u> | 10. <u>Nimi</u> <u>oli</u> <u>Mati</u> |
| 2. <u>Õe</u> <u>nimi</u> <u>oli</u> <u>Mari</u> | 7. <u>Üks</u> <u>vendadest</u>
<u>õppis</u> <u>esimeses</u>
<u>klassis</u> | 11. <u>Nimi</u> <u>oli</u> <u>ühe</u>
<u>koolilapse</u> <u>oma</u>
<u>(Tema)</u> |
| 3. <u>Vendi</u> <u>oli</u> <u>kaks</u>
<u>(Kahel)</u> | 8. <u>Üks</u> <u>laps</u> <u>poistest</u> | |
| 4. <u>Tüdruk</u> <u>oli</u> <u>laps</u> | 9. <u>Poiss</u> <u>oli</u> <u>juba</u>
<u>kooliealine</u> | |
| 5. <u>Mari</u> <u>elas</u> <u>peres</u> | | |

II lõik

A: Kord läks väike õde õue ja hakkas nukuga mängima. Vend Mikk nägi seda ja jooksis Mari juurde. Poiss nappas nuku õelt ära ja hakkas kepphobusega õues ratsutama.

- | | | |
|--|---|------------------------------------|
| 1. <u>Õde läks õue</u> | 6. <u>Vend nägi õe mängimist (seda)</u> | 11. <u>Poiss hakkas ratsutama</u> |
| 2. Ühel korral (<u>kord</u>) paljudest | 7. Venna nimi oli <u>Mikk</u> | 12. Poiss ratsutas |
| 3. <u>Õde oli väike</u> | 8. (Vend) <u>jooksis Mari juurde</u> | <u>kepphobusega</u> |
| 4. (<u>Õde</u>) <u>hakkas mängima</u> | 9. <u>Poiss nappas nuku ära</u> | 13. Ratsutamine toimus <u>õues</u> |
| 5. <u>Õde mängis nukuga</u> | 10. Nukk oli <u>õel (õelt)</u> | |

J: Ühel päeval nägi Mikk, et õde mängis õues nukuga. Poiss tahtis ise sellega midagi teha. Mikk jooksis õe juurde ja krabas nuku enda kätte. Siis võttis vend hobusepeaga kepi ja hakkas ratsutamist mängima. Seda nähes tuli Marile nutt peale.

- | | | |
|--|--|--|
| 1. <u>Mikk nägi mängimist (Mikk nägi, et mängis)</u> | 8. Mikk tahtis teha Mari nukuga (<u>sellega</u>) | 14. <u>Vend võttis kepi</u> |
| 2. Mängimine toimus <u>päeval</u> | 9. Mikk tahtis teha <u>ise</u> | 15. Kepp oli <u>hobusepeaga</u> |
| 3. Päev oli üks (<u>ühel</u>) paljudest | 10. <u>Mikk jooksis õe juurde</u> | 16. (Vend) <u>hakkas mängima</u> |
| 4. Mikk nägi <u>õe (Õde)</u> | 11. (<u>Mikk</u>) <u>krabas nuku</u> | 17. Vend mängis <u>ratsutamist</u> |
| 5. <u>Õde mängis nukuga</u> | 12. Mikk võttis nuku endale (<u>enda</u>) kätte | 18. Mari nägi venna ratsutamist nukuga (<u>seda nähes</u>) |
| 6. Mäng toimus <u>õues</u> | 13. Pärast nuku ära võtmist (<u>siis</u>) | 19. <u>Marile tuli nutt peale</u> |
| 7. <u>Poiss tahtis midagi teha</u> | | |

O: Ühel päeval mängis Mari õues nukuga, aga hakkas äkki nutma. Mikk nägi seda, võttis nuku ja hakkas ise sellega mängima. Ta ratsutas nukuga kepphobuse seljas.

- | | | |
|---|--|--|
| 1. <u>Mari mängis nukuga</u> | 7. <u>Mikk nägi Mari nutmist (seda)</u> | 12. <u>Ta (Mikk) ratsutas kepphobusega</u> |
| 2. Mari mängis <u>päeval</u> | 8. (<u>Mikk</u>) <u>võttis nuku</u> | 13. Ta ratsutas kepphobuse <u>seljas</u> |
| 3. <u>Ühel</u> päeval paljudest | 9. (<u>Mikk</u>) <u>hakkas mängima</u> | 14. Mikk ratsutas <u>nukuga</u> |
| 4. Mari mängis <u>õues</u> | 10. Mikk mängis nukuga (<u>sellega</u>) | |
| 5. (<u>Mari</u>) <u>hakkas nutma</u> | 11. Mikk hakkas mängima (<u>ise</u>) iseseisvalt | |
| 6. Nutt hakkas ootamatult (<u>äkki</u>) | | |

L: Kord läks Mari õue kepphobusega mängima. Seda nägi tema vend Mikk. Mikk tahtis ise kepphobusega ratsutada ja krabas selle õe käest ära. Mikul oli käes ka nukk, mille pärast hakkaski Mari nutma.

- | | | |
|--|---|--|
| 1. <u>Mari läks mängima</u> | 8. <u>Mikk tahtis ratsutada</u> | 15. <u>Mikul oli nukk</u> |
| 2. Üks <u>kord</u> paljudest | 9. Mikk tahtis ratsutada | 16. Mikk hoidis nuku kätega (<u>käes</u>) |
| 3. Mari läks <u>õue</u> | 10. <u>kepphobusega</u> | 17. Lisaks kepphobusele oli Mikul <u>ka nukk</u> |
| 4. Mari mängis <u>kepphobusega</u> | 11. Soov oli ratsutada iseseisvalt (<u>ise</u>) | 18. <u>Mari hakkaski nutma</u> |
| 5. <u>Mikk nägi</u> Mari mängu <u>seda</u> | 12. Mikk <u>krabas kepphobuse (selle ära)</u> | 19. Mari nutis <u>pärast kepphobuse äravõtmist (mille)</u> |
| 6. Mikk oli <u>vend</u> | 13. Mikk krabas <u>õelt (õe)</u> kepphobuse | |
| 7. Mikk (tema) oli Mari vend | 14. Kepphobune oli õe <u>käes (käest)</u> | |

III lõik

A: Mati ei näinud hästi, mida Mikk õues teeb, ja läks teda hoovi vaatama. Mati leidis, et kepphobuse seljas ratsutades on lahe nukku enda järel vedada. Ta võttis hobusepeaga kepi ja nuku vennalt ära. Mikk jooksis tuppa venna mängust isale rääkima.

- | | | |
|--|--|--|
| 1. <u>Mati ei näinud</u> õue tegemisi
(<u>mida teeb</u>) | 9. Arvamus oli <u>nuku</u> vedamise
kohta | 16. Kepp oli <u>hobusepeaga</u> |
| 2. Näha ei olnud <u>hästi</u> | 10. Arvamus lahedast (On lahe) | 17. Mikk võttis ka (<u>ja</u>) <u>nuku</u> |
| 3. Tegevust sooritati õues | vedamisviisist | 18. Nukk oli vennal (<u>vennalt</u>) |
| 4. Tegevust sooritas õues <u>Mikk</u> | 11. Lahe on <u>enda järel</u> vedamine | 19. <u>Mikk</u> jooksis rääkima |
| 5. (<u>Mati</u>) läks vaatama | 12. Vedamine ja samal ajal | 20. Mikk jooksis <u>tuppa</u> |
| 6. Mati vaatas Mikut (<u>Teda</u>) | ratsutamine (ratsutades) | 21. Mikk rääkis <u>isale</u> |
| 7. Mati läks <u>hoovi</u> | 13. Ratsutada tuleks | 22. Mikk rääkis <u>mängust</u> |
| 8. Matil oli arvamust
vedamisest (<u>leidis, et</u>
<u>vedada</u>) | <u>kepphobusega</u> | 23. Mikk rääkis <u>venna</u> mängust |
| | 14. Ratsutada kepphobuse <u>seljas</u> | |
| | 15. <u>Ta (Mikk)</u> võttis kepi ära | |

J: Mati nägi äkki aknast, kuidas vend mängib nuku ja kepphobusega. Poiss läks õue, võttis mänguasjad venna käest ära ja hakkas neid mööda õue lohistama. Mikk kiirustas tuppa, et isale venna teost rääkida ja abi saada.

- | | | |
|--|---|------------------------------------|
| 1. <u>Mati nägi</u> mängu (<u>kuidas</u>
<u>mängib</u>) | 7. Mati <u>võttis</u> mänguasjad ära | 12. Mikk kiirustas <u>tuppa</u> |
| 2. Mati nägi ootamatult (<u>äkki</u>) | 8. Mänguasjad olid venna käes
(<u>käest</u>) | 13. Mikk rääkis <u>isale</u> |
| 3. Mängib <u>vend</u> | 9. (<u>Poiss</u>) <u>hakkas neid lohistama</u> | 14. Mikk rääkis <u>venna</u> (st) |
| 4. Vend mängib <u>nukuga</u> (nuku) | 10. Poiss lohistas mänguasju
<u>mööda õue</u> | 15. Mikk rääkis venna <u>teost</u> |
| 5. Lisaks ka (<u>ja</u>) <u>kepphobusega</u> | 11. <u>Mikk kiirustas</u> (,et)rääkida | 16. Mikk tahtis abi <u>saada</u> |
| 6. <u>Poiss</u> (<u>Mati</u>) <u>läks õue</u> | | |

O: Mati nägi aknast venna toredat mängu ning tahtis ka ise nuku ja kepphobusega mängida. Ta jooksis õue, võttis vennalt mänguasjad ära ja hakkas neid õues ringi vedama. Mikk kiirustas tuppa, et sellest isale rääkida.

- | | | |
|---|--|---|
| 1. Mati vaatas aknast <u>aknast</u> õue | 11. Lisaks ka (<u>ja</u>) <u>kepphobusega</u> | 21. Mikk rääkis mänguasjade ära
võtmisest (<u>sellest</u>) |
| 2. Õues olid lapsed | 12. Mati (<u>Ta</u>) jooksis õue | |
| 3. <u>Mati nägi ühe lapse mängu</u> õues | 13. Mati <u>võttis mänguasjad ära</u> | |
| 4. <u>Mati nägi venna (Miku) mängu</u> | 14. Mati võttis <u>vennalt</u> | |
| 5. Miku mäng oli tore (<u>toredat</u>) | 15. Mati (<u>Ta</u>) <u>hakkas neid vedama</u> | |
| 6. (<u>Mati</u>) <u>tahtis ka mängida</u> | 16. Mati vedas <u>õues</u> | |
| 7. Mati tahtis mängida õues | 17. Mati liikus <u>ringi</u> | |
| 8. Mati tahtis mängida venna
mängu | 18. <u>Mikk kiirustas</u> (, et) rääkida | |
| 9. Mati tahtis mängida <u>ise</u> | 19. Mikk kiirustas <u>tuppa</u> | |
| 10. Mati tahtis mängida <u>nuku</u> (ga) | 20. Mikk rääkis <u>isale</u> | |

L: Aknast oli näha, mida Mikk ja Mari õues tegid. Mati kiirustas õue, et ka nende juures mängida. Ta otsustas õele ja vennale näidata, kui tore on nukku mööda õue vedada. Kui aga Mati mänguasja oma kätte võttis, sai vend pahaseks ja hakkas nutma. Nüüd läks õde isale Mati tegevusest rääkima.

- | | | |
|---|--|--|
| 1. Oli <u>näha tegemisi (mida tegid)</u> | 11. Ta <u>otsustas näidata vedamist (vedada)</u> | 21. (<u>Kui</u>) pärast mängu asja kätte võtmist |
| 2. Oli näha <u>aknast</u> | 12. Ta otsustas näidata <u>õle</u> | 22. <u>Vend sai pahaseks</u> |
| 3. Tegemisi sooritas <u>Mikk</u> | 13. Ta otsustas näidata ka (<u>ja</u>) <u>vennale</u> | 23. (<u>Aga</u>) Mitte Mati, vaid vend |
| 4. Mikuga koos (Ja) oli <u>Mari</u> | 14. Ta otsustas näidata <u>kui</u> <u>tore on vedada</u> | 24. Vend <u>hakkas nutma</u> |
| 5. Mikk ja Mari olid <u>õues</u> | 15. Ta vedas <u>nukku</u> | 25. <u>Õde läks rääkima</u> |
| 6. <u>Mati kiirustas (, et) mängida</u> | 16. Ta vedas <u>õues</u> | 26. Pärast (<u>nüüd</u>) Miku nutmist läks õde rääkima |
| 7. Mati kiirustas <u>õue</u> | 17. Ta vedas <u>mööda õue</u> | 27. <u>Õde läks isa(le) juurde</u> |
| 8. Mati kiirustas Miku ja Mariga olla <u>ka</u> | 18. <u>Mati võttis mänguasja</u> | 28. <u>Õde rääkis tegevustest</u> |
| 9. Mati kiirustas Miku ja Mariga (<u>nende</u>) mängida | 19. Mängu asi sa Mati <u>kätte</u> | 29. <u>Õde rääkis Mati tegevustest</u> |
| 10. Mati kiirustas Mati ja Mari <u>juures</u> mängida | 20. Mänguasi sai just Mati (<u>oma</u>) kätte | |

IV lõik

A: Mikk rääkis isale, kui halvasti vend käitus. Isa aga oli aknast näinud ka seda, et Mikk võttis enne õelt nuku ära. Isa oli nõus, et Mati käitus pahasti. Oma küsimusega tuletas ta Mikule meelde tema pahanduse. Pojal hakkas häbi.

1. Mikk rääkis käitumisest (... käitus)
2. Mikk rääkis käitumisest venna (vend)
3. Venn käitus halvasti
4. Mikk rääkis isale
5. Isa oli näinud Miku tegevust (sed)
6. Isa (Aga) nägi mitte ainult Mati, vaid ka miku tegevust
7. Isa nägi ka Miku tegevust
8. Isa nägi aknast
9. Mikk võttis nuku ära
10. Mikk võttis õelt (õde mõngis nukuga)
11. Enne Mati tegevust võttis Mikk nuku õelt
12. Isa nõustus käitumisega (oli nõus, et käitus)
13. Käitumine oli paha (pahasti)
14. Mati käitumine oli paha
15. Ta tuletas meelde pahanduse
16. Ta tuletas meelde Mikule
17. Pahanduse tegi Mikk (tema)
18. Ta tuletas meelde küsimusega
19. Isa tuletas meelde ise enda (Oma) küsimusega
20. Pojal hakkas häbi

J: Mikk tuli tuppa isale venna peale kaebama. Isa oli aga näinud mõlema poja vigu. Ta oli nõus Miku kaebusega. Peale selle isa aga tahtis, et poiss mõistaks, mida ta ise valesti tegi. Pärast isa küsimust sai Mikk aru, et tema pole vennast parem.

1. Mikk tuli kaebama
2. Mikk tuli tuppa
3. Mikk kaebas isale
4. Mikk kaebas venna peale
5. Isa oli näinud vigu
6. Isa aga nägi mitte ainult Mati vaid ka Miku käitumist
7. Vea tegid pojad (poegade)
8. Vea tegid Mikk ja Mati mõlema(d)
9. Ta (isa) oli nõus kaebusega
10. Isa oli nõus Miku kaebusega
11. Isa tahtis mõistmist (, et mõistaks)
12. Aga peale (selle) nõustamist isa tahtis vigade mõistmist
13. Isa tahtis poisi (poiss) poolset mõistmist
14. Mikk sai aru tegemisest (mida tegi)
15. Mikk tegi valesti
16. Mikk tegi ise midagi valesti
17. Mikk sai aru pärast
18. Mikk sai aru pärast küsimust
19. Küsimuse esitas isa
20. Tema pole parem
21. Ei ole parem kui vend (Vennast)

O: Mikk kaebas isale, et vend võttis tema mänguasjad ära. Isa oli Mati paha tegu näinud ja oli poja jutuga nõus. Isa tundis aga veel huvi, mida Mari ja Mikk enne tegid. Mikk ei teadnud, millest isale rääkida.

1. Mikk kaebas ära võtmisele

- | | | |
|---|---|--|
| 2. Mikk kaebas
<u>mänguasjade</u> ära
võtmisele | 8. Tegu oli <u>paha</u> | 14. Tegevusi sooritas ka
(ja) <u>Mikk</u> |
| 3. Mänguasjad olid Miku
(<u>tema</u>) omad | 9. (Isa) oli <u>jutuga nõus</u> | 15. Mikk tegi midagi <u>enne</u>
kaebamist |
| 4. Mikk kaebas venna
(<u>vend</u>) käitumisele | 10. (<u>Aga</u>) Peale nõustumist
isa tahtis teada | 16. <u>Mikk ei osanud (ei</u>
<u>teadnud) rääkida</u> |
| 5. Mikk kaebas <u>isale</u> | 11. <u>Isa tundis huvi</u> | 17. Mikk ei teadnud <u>millest</u>
rääkida |
| 6. <u>Isa oli tegu näinud</u> | 12. Tundis lisaks (<u>veel</u>)
huvi midagi vastu | 18. Mikk ei osanud <u>isale</u>
rääkida |
| 7. Tegu oli <u>Mati</u> tehtud | 13. Isa huvi oli <u>Mari</u>
tegevuse kohta (<u>mida</u>
<u>tegi</u>) | |

L: Mikk kaebas isale, et vend võttis tema mänguasjad ära. Isa oli Miku ütlemisega nõus. Ta oli laste tegemisi aknast näinud. Nüüd küsis isa, mida poiss ise enne tegi. Mikk ei saanud aru, mida isa teada tahtis. Poiss vaatas isale suurte silmadega otsa ja oli vait.

- | | | |
|---|---|---|
| 1. <u>Mikk kaebas ära</u>
<u>võtmisele</u> | 7. Misa oli <u>Miku</u>
ütlemisega nõus | 13. Isa küsis <u>poisi</u> tegevuse
kohta |
| 2. Mikk kaebas
<u>mänguasjade</u> ära
võtmisele | 8. <u>Ta oli tegemisi näinud</u> | 14. Isa küsis poisi <u>enda</u>
(ise) tegevuse kohta |
| 3. Mänguasjad olid Miku
(<u>tema</u>) omad | 9. Isa nägi laste laste
<u>tegevusi</u> | 15. Küsimus oli varasema
tegevuse kohta (enne) |
| 4. Mikk kaebas venna
(<u>vend</u>) käitumisele | 10. Isa nägi tegevusi <u>aknast</u> | 16. <u>Mikk ei saanud</u>
<u>küsimusest (teada</u>
<u>tahtis) aru</u> |
| 5. Mikk kaebas <u>isale</u> | 11. <u>Isa küsis tegevuse</u>
<u>kohta (mida tegi)</u> | 17. Mikk ei saanud <u>isa</u>
küsimusest aru |
| 6. <u>Isa oli nõus ütlemisega</u> | 12. <u>Nüüd pärast kaebamist</u>
küsis isa | |

Tabel. Enim taastatud originaalteksti ümberjutustamisel propositsioonid

	V klass (LÕK)	VII klass (LÕK)	IX klass (LÕK)	LÕK	III klass (RÕK)	LÕK+RÕK KOKKU
1. Peres elased lapsed	3	9	10	22	7	29
2. Pere oli üks paljudest	4	4	7	15	5	20
3. Lapsi oli kolm	4	9	8	21	7	28
10. Mari läks õue	7	6	10	23	9	32
11. Mari läks mängima	8	6	10	24	9	33
12. Mari mängis nukuga	7	5	9	21	9	30
15. Vend jooksis Mari (tema) juurde	8	4	10	22	7	29
17. Venna nimi oli Mikk	3	4	9	16	6	22
19. Ta (Mikk) haaras nuku	6	4	7	17	10	27
28. Mati jooksis toast välja	5	4	8	17	10	27
41. Mikk tahtis süüdistada	5	5	6	16	9	25
42. Mikk jooksis (isale) isa juurde	4	4	8	16	9	25
43. Mikk süüdistas Matit	7	1	6	14	6	20
57. Isa esitas Mikule küsimuse (Isa küsis + intonatsioon/küsimärk)	5	5	5	15	5	20
58. Isa küsis lapse tegevuse kohta („ Mida tegid? “)	5	5	5	15	5	20
61. Mikk sai oma veast aru	5	3	5	13	8	21

Enim taastatud propositsioone analüüsid selgus, et V klassi (LÕK) õpilased taastasid neid vähem kui 10 korral, kõige seejuures enam taastasid V teabeüksusi nr. 10, 11, 12, 15 ja 43, mis on järgnevad: „Mari läks õue“ (7 korda), „Mari läks mängima“ (8 korda), „Mari mängis nukuga“ (7 korda), „Vend jooksis Mari juurde“ (8 korda), „Mikk süüdistas Matit“ (7 korda). VII klassi (LÕK) õpilased suutsid taastada samuti vähem kui 10 propositsiooni. Nendeks olid propositsioonid nr. 1, 3, mis on järgnevad: „Peres elased lapsed“, „Lapsi oli kolm“. IX klassi (LÕK) õpilased kasutasid kõige enam propositsioone nr. 1, 2, 3, 10, 11, 12, 15, 17, 19, 28 ja 42, mis on järgnevad: „Peres elased lapsed“, „Pere oli üks paljudest“, „Lapsi oli kolm“, „Mari läks õue“, „Mari läks mängima“, „Mari mängis nukuga“, „Vend jooksis Mari juurde“, „Venna nimi oli Mikk“, „Mikk haaras nuku“, „Mati jooksis toast välja“, „Mikk jooksis isa juurde“. III klassi (RÕK) õpilased kasutasid kõige enam propositsioone nr. 1, 3, 10, 11, 12, 19, 28, 41, 42, 61, mis on järgnevad: „Peres elased lapsed“, „Lapsi oli kolm“, „Mari läks õue“, „Mari läks mängima“, „Mari mängis nukuga“, „Vend jooksis Mari juurde“, „Mikk haaras nuku“, „Mati jooksis toast välja“, „Mikk tahtis süüdistada“, „Mikk jooksis isa juurde“, „Mikk sai oma veast aru“.

Tabel. Populaarsemate propositsioonide taastamine õpilaste kaupa (V kl.)

Propositsiooni nr.	1	2	3	10	11	12	15	17	19	28	41	42	43	57	58	61
Õpil. 1	Õ	M	M	Õ	Õ	Õ	Õ	M	Õ	V	V	M	V	M	M	Õ
Õpil. 2	Õ	M	Õ	Õ	Õ	Õ	Õ	M	V	Õ	Õ	M	Õ	Õ	M	M
Õpil. 3	Õ	Õ	Õ	Õ	Õ	Õ	Õ	M	Õ	Õ	Õ	Õ	Õ	Õ	Õ	Õ
Õpil. 4	Õ	Õ	Õ	M	Õ	Õ	Õ	Õ	Õ	M	M	M	M	M	M	M
Õpil.5	M	M	M	M	Õ	Õ	Õ	M	M	M	Õ	M	Õ	M	M	Õ
Õpil.6	Õ	Õ	Õ	Õ	Õ	Õ	M	M	V	Õ	Õ	Õ	Õ	Õ	Õ	Õ
Õpil.7	Õ	Õ	Õ	Õ	Õ	M	Õ	M	Õ	M	Õ	M	Õ	Õ	Õ	Õ
Õpil.8	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M
Õpil.9	Õ	M	Õ	Õ	M	Õ	Õ	Õ	Õ	Õ	Õ	Õ	Õ	M	M	Õ
Õpil.10	Õ	M	Õ	Õ	Õ	Õ	Õ	M	V	Õ	Õ	M	Õ	Õ	M	M

Õpil. 1,2... õpilane 1, õpilane 2 jne.

Õ – õigesti taastatud propositsioon

V – valesti taastatud propositsioon

M – mitte taastatud propositsioon

Tabel. Populaarsemate propositsioonide taastamine õpilaste kaupa (VII kl.)

Propositsiooni nr.	1	2	3	10	11	12	15	17	19	28	41	42	43	57	58	61
Õpil. 1	Õ	M	Õ	Õ	Õ	Õ	Õ	Õ	Õ	Õ	Õ	Õ	Õ	Õ	Õ	Õ
Õpil. 2	Õ	Õ	Õ	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M
Õpil. 3	M	M	M	Õ	Õ	Õ	Õ	Õ	Õ	Õ	Õ	Õ	Õ	M	M	Õ
Õpil. 4	Õ	Õ	Õ	Õ	M	M	M	Õ	Õ	Õ	Õ	M	Õ	Õ	Õ	M
Õpil.5	Õ	Õ	Õ	Õ	Õ	Õ	Õ	M	Õ	M	V	V	M	M	M	Õ
Õpil.6	Õ	M	Õ	Õ	Õ	M	Õ	Õ	V	M	Õ	Õ	Õ	Õ	Õ	Õ
Õpil.7	Õ	M	Õ	M	Õ	Õ	M	M	Õ	Õ	Õ	Õ	Õ	Õ	Õ	M
Õpil.8	Õ	M	Õ	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	V
Õpil.9	Õ	M	Õ	Õ	Õ	Õ	V	V	V	M	M	M	M	M	M	M
Õpil.10	Õ	Õ	Õ	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M

Õpil. 1,2... õpilane 1, õpilane 2 jne.

Õ – õigesti taastatud propositsioon

V – valesti taastatud propositsioon

M – mitte taastatud propositsioon

Tabel. Populaarsemate propositsioonide taastamine õpilaste kaupa (IX kl.)

Propositsiooni nr.	1	2	3	10	11	12	15	17	19	28	41	42	43	57	58	61
Õpil. 1	Õ	M	Õ	Õ	Õ	Õ	Õ	Õ	V	Õ	Õ	Õ	M	M	M	Õ
Õpil. 2	Õ	M	Õ	Õ	Õ	V	Õ	M	Õ	Õ	Õ	Õ	M	M	M	Õ
Õpil. 3	Õ	Õ	M	Õ	Õ	Õ	Õ	Õ	Õ	Õ	Õ	Õ	Õ	M	M	Õ
Õpil. 4	Õ	M	Õ	Õ	Õ	Õ	Õ	Õ	V	M	Õ	Õ	Õ	Õ	Õ	Õ
Õpil.5	Õ	Õ	M	Õ	Õ	Õ	Õ	Õ	Õ	Õ	Õ	Õ	Õ	M	M	Õ
Õpil.6	Õ	Õ	Õ	Õ	Õ	Õ	Õ	Õ	Õ	M	M	M	M	V	V	M
Õpil.7	Õ	Õ	Õ	Õ	Õ	Õ	Õ	Õ	Õ	Õ	Õ	Õ	Õ	Õ	Õ	M
Õpil.8	Õ	Õ	Õ	Õ	Õ	Õ	Õ	Õ	Õ	Õ	O	M	Õ	Õ	M	Õ
Õpil.9	Õ	Õ	Õ	Õ	Õ	Õ	Õ	M	Õ	Õ	Õ	Õ	Õ	Õ	Õ	V
Õpil.10	Õ	Õ	Õ	Õ	Õ	Õ	Õ	Õ	Õ	Õ	M	M	M	Õ	Õ	Õ

Õpil. 1,2... õpilane 1, õpilane 2 jne.

Õ – õigesti taastatud propositsioon

V – valesti taastatud propositsioon

M – mitte taastatud propositsioon

Tabel. Populaarsemate propositsioonide taastamine õpilaste kaupa (III kl.)

Propositsiooni nr.	1	2	3	10	11	12	15	17	19	28	41	42	43	57	58	61
Õpil. 1	Õ	Õ	Õ	Õ	Õ	Õ	Õ	Õ	Õ	Õ	Õ	Õ	V	O	Õ	Õ
Õpil. 2	Õ	M	Õ	Õ	Õ	Õ	Õ	Õ	Õ	Õ	Õ	Õ	M	O	Õ	Õ
Õpil. 3	Õ	Õ	Õ	Õ	Õ	Õ	M	Õ	Õ	Õ	Õ	Õ	Õ	Õ	M	M
Õpil. 4	Õ	M	V	Õ	Õ	Õ	M	M	Õ	Õ	V	Õ	M	Õ	Õ	M
Õpil.5	Õ	Õ	M	Õ	Õ	Õ	M	Õ	Õ	Õ	Õ	Õ	Õ	Õ	Õ	Õ
Õpil.6	Õ	M	Õ	Õ	Õ	Õ	Õ	Õ	Õ	Õ	Õ	Õ	M	M	M	Õ
Õpil.7	Õ	Õ	M	Õ	Õ	Õ	Õ	Õ	Õ	Õ	Õ	Õ	Õ	M	M	Õ
Õpil.8	Õ	Õ	Õ	Õ	M	M	Õ	M	Õ	Õ	Õ	Õ	Õ	M	M	Õ
Õpil.9	Õ	M	Õ	Õ	Õ	Õ	Õ	M	Õ	Õ	Õ	Õ	Õ	M	Õ	Õ
Õpil.10	Õ	V	Õ	M	Õ	Õ	Õ	M	Õ	Õ	Õ	M	Õ	M	M	Õ

Õpil. 1,2... õpilane 1, õpilane 2 jne.

Õ – õigesti taastatud propositsioon

V – valesti taastatud propositsioon

M – mitte taastatud propositsioon

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina Darja Parts (sünnikuupäev: 22.05.1987)

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

**SAMASISULISTE LAUSERÜHMADE ÄRATUNDMISE OSKUSED LIHTSUSTATUD
ÕPPEKAVA JÄRGI ÕPPIVATEL V, VII JA IX KLASSI ÕPILASTEL,**

mille juhendaja on Karl Karlep, kaasjuhendaja Kaja Plado,

1.1.reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil,
sealhulgas

digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;

1.2.üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas
digitaalarhiivi

DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.

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

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

Tartus/Tallinnas/Narvas/Pärnus/Viljandis, 23. mai 2016