Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Eripedagoogika ja logopeedia õppekava

Elerin Põder

VESTLUSOSKUSE HINDAMISSKAALA KOHANDAMINE: PROOVIUURING 1.–2. KLASSI ÕPILASTEGA

Magistritöö

Vastutav juhendaja: nooremlektor Anneli Paulus (MA)
Juhendaja: kaasprofessor Marika Padrik (PhD)

Tartu 2025

Kokkuvõte

Vestlusoskuse hindamisskaala kohandamine: prooviuuring 1.–2. klassi õpilastega

Eesti logopeedidel puuduvad hindamisvahendid pragmaatiliste oskuste hindamiseks. Magistritöö eesmärgiks oli tõlkida ja kohandada TOPICC (ingl *Targeted Observation of Pragmatics in Children's Conversation*) hindamisskaala eesti keelde ning katsetada selle abil vestlusoskuse hindamist 1.–2. klassi õpilastel. Valimi moodustasid 15 eakohase arenguga (EK) ja 15 erivajadusega õpilast (HEV). Vestlusoskuse hindamiseks kasutati kolme lastele tuttavat olukorda kujutavat fotot ning vestlust toetavaid küsimusi. TOPICC hindamisskaala on üks võimalikest vahenditest, millega laste pragmaatilisi oskusi, täpsemalt vestlusoskust hinnata. Hindamisskaala alusel on võimalik tuvastada vestlusoskuse eakohasest madalamat arengut ning pragmaatilisi raskusi. Skaala sise- ja hindajatevaheline reliaablus oli hea.

Märksõnad: pragmaatilised oskused, vestlusoskuse hindamine, hindamisskaala kohandamine, TOPICC.

Abstract

Adapting the conversational skills assessment scale: a pilot study with students from first and second grade

Estonian speech and language therapists have no assessment tools to assess pragmatic skills. The aim of this Master's thesis was to translate and adapt the TOPICC (*Targeted Observation of Pragmatics in Children's Conversation*) assessment scale into Estonian and to test its use in assessing the conversation skills of students from first and second grade. The research involved 15 students with special needs compared to 15 typically developing peers. Conversational skills were assessed by using three photos of situations familiar to the children and questions to support the conversation. TOPICC assessment scale is one of the possible tools to assess children's pragmatic skills, more specifically their conversational skills. The results of the study showed that it is possible to identify below-adequate development of conversational skills and pragmatic skills. The scale's internal and inter-rater reliability was good.

Keywords: pragmatic skills, assessment of conversational skills, adaptation of the rating scale, TOPICC.

Sisukord

Kokkuvõte ... 2
Abstract ... 2
Sissejuhatus ... 5
Teoreetiline ülevaade ... 6
Pragmaatika ja pragmaatilised oskused ... 6
Pragmaatiliste oskuste areng ... 7
HEV laste rühmad, kellel on puudulik pragmaatiline pädevus ... 8
Pragmaatiliste oskuste hindamine logopeedi töös ... 11
Vestlusoskuse hindamine ja TOPICC skaala ... 12
Uurimistöö eesmärk ja uurimisküsimused ... 13
Metoodika ... 14
Valim ... 14
Mõõtvahend ja andmekogumine ... 15
Andmeanalüüs ... 16
Tulemused ... 16
TOPICC hindamisskaala sobivus vestlusoskuse hindamiseks ... 17
TOPICC hindamisskaala sise- ja hindajatevaheline reliaablus ... 19
Muudatused TOPICC hindamisskaala sisus, vormis ja protseduuris ... 19
Arutelu ... 20
Tänusõnad ... 31
Autorsuse kinnitus ... 31
Kasutatud kirjandus ... 32
Lisa 1. Eesti keelde tõlgitud TOPICC hindamisskaala ... 36
Lisa 2. Vestlust toetavad küsimused ... 42
Lisa 3. Näited erinevatest pragmaatikavigadest ... 43
Lisa 4. Pragmaatiliste vigade skoorid ... 54

Sissejuhatus

Viimastel aastatel on logopeedide töös laste kommunikatsioonioskuste hindamisel ja arendamisel hakatud järjest enam tähelepanu pöörama pragmaatilistele oskustele (Padrik, 2018). Viimase kahekümne aasta jooksul on kasvanud teadlikkus laste suhtlemisoskustest, sh pragmaatilistest oskustest, nende piiratud arengust ning vastavate oskuste hindamisest (Loukusa, 2021). Märkimisväärselt on tõusnud nende laste arv, kes vajavad pragmaatiliste oskuste täpsustavat uurimist, mistõttu on suurenenud ka hindamisalased uuringud (Adams *et al*., 2011; Ketelaars & Embrechts, 2017).

Eestis on pragmaatilised oskused ja nende hindamine veel väheuuritud valdkond (Padrik, 2018). Seetõttu puuduvad ka sobivad hindamisvahendid ning eriti keeruline on olukord just kooliõpilaste puhul. Raskused pragmaatiliste oskuste arengus hakkavad aga just esimestel kooliaastatel rohkem välja paistma, sest suhtlusolukorrad muutuvad mitmekesisemateks ja keerulisemateks (Padrik *et al*., 2024). Eelnevat silmas pidades vajaksid ka Eesti logopeedid vahendit, mis toetaks laste ja eelkõige koolilaste pragmaatiliste oskuste hindamist.

Maailmas on välja töötatud mitmeid erinevaid (mitte)standardiseeritud teste ja hindamisskaalasid, millega pragmaatikas avalduvaid raskusi hinnata (Loukusa, 2021). Pragmaatiliste oskuste standardiseeritud hindamine on keeruline, sest suhtlemine sõltub olukorrast ja kontekstist (Padrik *et al.,* 2024). Üheks informatiivseks pragmaatiliste oskuste hindamise meetodiks peetakse vaatlust loomulikus keskkonnas, kuid vaatlemine on liiga ajamahukas ega ole alati teostatav (Cordier *et al*., 2021). Sobivaks vahendiks pragmaatiliste oskuste kirjeldamisel on vestluse näidised (Timler *et al*., 2021). Vestlusoskuse hindamiseks on loodud hindamisskaala TOPICC (ingl *Targeted Observation of Pragmatics in Children's Conversation*), mida peetakse sobivaks vahendiks laste pragmaatiliste oskuste ja vestluse kvaliteedi hindamiseks (Loukusa, 2021). Hindamisskaalas kasutatakse poolstruktureeritud vestlust, mis toimub lapse ja täiskasvanu vahel. Hindamise läbiviimisel kasutatakse lapsele tuttavaid sündmusi kujutavaid pilte (Cordier *et al*., 2014).

Käesoleva töö käigus tõlgitakse magistritöö autori poolt TOPICC hindamisskaala eesti keelde ning sellega katsetatakse vestlusoskuse hindamist 1.–2. klassi õpilastel. Sarnaseid prooviuuringuid laste vestlusoskuse hindamiseks ei ole teadaolevalt Eestis varem läbi viidud. Prooviuuring annab võimaluse välja selgitada, kas TOPICC hindamisskaala on sobiv vahend logopeedide töös pragmaatiliste oskuste hindamiseks ja sekkumise kavandamiseks ning kuidas see võimaldab eristada pragmaatikaraskustega lapsi eakaaslastest.

Teoreetiline ülevaade

Pragmaatika ja pragmaatilised oskused

Pragmaatika tähendab oskust mõista ja kasutada keelt vastavalt situatsioonile (Yule, 1996). Pragmaatika on seotud kasutatava keelega ning ühtlasi peetakse seda erinevate keeleaspektide analüüsimisel kõige raskemini määratletavaks valdkonnaks (Airenti, 2017). Pragmaatika on keeruline keeleoskus, kuna eeldab mitmete keeleliste, kognitiivsete, sensomotoorsete ja sotsiaal-kultuuriliste elementide integreerimist (Cordier e*t al*., 2014; Perkins, 2005).

Vastastikuses suhtluses ei piisa vestluspartneri öeldust aru saamiseks ainult erinevate keelevahendite (nt sõnade ja grammatiliste vormide) mõistmisest, vaid vaja on mõista ka lausungi pragmaatilist tähendust (Airenti, 2017). Pragmaatika on seotud keeleliste tähenduste ja nende tõlgendamisega (Levinson, 1983). Erinevates suhtlusolukordades toimetulekuks on vaja vestluspartnerit ja keskkonda mõista ning oma kõneakte vastavalt sellele kohandada. Üks olulisemaid aspekte kommunikatsiooni juures on selgesõnaliselt väljaütlemata jäetu mõistmine (Ketelaars & Embrechts, 2017). Vestluspartneri kommunikatiivsete kavatsuste mõistmiseks ja edukaks suhtlemiseks tuleb lausungite tõlgendamisel öeldust ehk sõnadest kaugemale minna. Tõlgendamine on keeruline ülesanne, mis omakorda nõuab kontekstuaalsetel teadmistel põhinevat järeldamist, kogemusi ja ühiseid teadmisi, mida vestluspartnerid peaksid jagama (Airenti, 2017; Norbury, 2014). Mõistmaks seda, mida pole selgesõnaliselt öeldud, on vaja veel mõista ka kujundlikke ütlusi, idioome, mitmetähenduslikke sõnu ja sarkasmi (Timler & Moss, 2021).

Pragmaatilised oskused on mitmetahulised, hõlmates sotsiaalses suhtluses keele kasutamist ja mõistmist ning sisaldades kõrgema taseme vestlus-, arutlus- ja jutustamisoskusi (Airenti, 2017; Hipolito & Johnson, 2021). Seega eeldavad pragmaatilised oskused teatud semantiliste, morfoloogiliste ja süntaktiliste keeleliste oskuste taset ning piisavalt heal tasemel kognitiivseid oskusi (Padrik, 2016a). Seetõttu ei piisa suhtlemiseks ainult keelevahendite valdamisest ja kasutamisest, vaid olulised on ka sotsiaal-pragmaatilised pädevused (Karlep, 2011). Sotsiaal-pragmaatiline pädevus koosneb suhtluspartneri kavatsuste mõistmisest ning keele- ja mitteverbaalsete suhtlusvahendite kasutamisest vastavalt suhtlusolukorrale (Norbury, 2014). Sotsiaal-pragmaatilised oskused koosnevad neljast suuremast osaoskuste rühmast: 1) verbaalsete ja mitteverbaalsete suhtlusvahendite kasutamine sotsiaalsetel eesmärkidel; 2) verbaalsete ja mitteverbaalsete suhtlusvahendite kasutamise paindlikkus lähtuvalt olukorrast ja partnerist; 3) sidusa kõne oskused ja 4) ülekantud tähenduse ja mitmetähenduslikkuse mõistmine (Ketelaars & Embrechts, 2017;

Timler, 2018b). Sidusa kõne oskuste alla kuulub omakorda vestlusoskus, mis hõlmab mitmeid osaoskusi: vestluse alustamine, oma vooru ootamine, partneri kuulamise oskus, samuti oskus sobival hetkel partneri vooru katkestada, viisakusväljendite kasutamine, oma kõne arusaadavuse ja selguse jälgimine ning mitteverbaalsete suhtlusvahendite kasutamine sõnumi edastamise toetamiseks (Padrik *et al*., 2024).

Pragmaatiliste oskuste areng

Sotsiaal-pragmaatilised oskused arenevad lapsel lõimitult keelelise ja kognitiivse arenguga (Baird & Norbury, 2016). Uuringutes on leitud, et hästi arenenud keelelised oskused toetavad ka pragmaatilise valdkonna arengut ja vastupidi (Wilson & Bishop, 2022). Väiksemgi puudujääk pragmaatiliste oskuste arengus võib kaasa tuua probleeme ja suhtlemishäireid vestlus- ja eakaaslastega (Timler, 2018a).

Lapsed hakkavad osalema suhtluses juba enne keele omandamist. Arengupsühholoogid toovad välja, et lapsed omandavad pragmaatika põhiaspektid juba kõne-eelsel perioodil, mistõttu võib märgata viiteid pragmaatiliste oskuste ebatüüpilisele arengule juba üsna varases eas. Kõne-eelsel perioodil kasutavad väikelapsed vastastikust suhtlust, millest algab vooruvahelduse oskuse areng. Vooruvaheldus on esmane pragmaatiline oskus, mille imikud omandavad ning see on seotud võimega luua ühistähelepanu. Vooruvahelduse reeglitega arvestamine on varajane oskus, mis areneb keeleliste oskuste arenedes edasi. Väikelaste mitteverbaalse suhtluse uurimine võimaldab tuvastada kõrvalekaldeid tüüpilisest arengust (Airenti, 2017). Kui väikelapseeas on võimalik märgata piiratud suhtluskavatsusi ja mitteverbaalsete kommunikatsioonivahendite kasutust, siis 4-5-aastaselt hakkavad pragmaatilised raskused selgemalt välja paistma, sest erinevad suhtlussituatsioonid eeldavad kõrgemal tasemel suhtlemisoskusi (Baird & Norbury, 2016). Väikelapseeas on esmased viited pragmaatiliste oskuste puudulikule arengule ka näiteks huvipuudus eakaaslastega suhtlemise ja mängimise vastu (Ketelaars & Embrechts, 2017). Pragmaatiliste raskustega lapsed võivad eelistada mängida nooremate kaaslastega või loomade ja täiskasvanutega, kellega suheldes on nõudmised suhtlusoskustele madalamad (Hipolito & Johnson, 2021).

Pragmaatiliste oskuste areng jätkub koolis, mil arenevad edasi laste ja noorukite oskused ning toimetulek sotsiaalsetes olukordades (Airenti, 2017; Timler & Moss, 2021). Tavapärase arengu korral oskab kooliealine (6–7-aastane) laps arvestada suhtlusolukorraga, kasutada suhtlemisel erinevaid strateegiaid ja intonatsiooni ning mõistab kaudseid ütlusi (Hallap & Padrik, 2008). Eakohase arenguga laps on selles vanuses omandanud oskuse

vestluses oma repliike laiendada ning vajadusel end täpsustada ja parandada (Hallap & Padrik, 2008). Samas võivad lapsed esialgu erinevaid suhtlusakte (nt küsimusi) tõlgendada erinevalt, sest mõistmine sõltub järeldusvõimest ja individuaalsetest teadmistest, mis arenevad vanuse suurenedes ja täiskasvanutega suhtlemisel. Üheks vastastikuses suhtluses raskemini omandatavaks oskuseks peetakse irooniast aru saamist ning arvatakse, et selle mõistmine algab 5-6-aastaselt koos kujundliku keele (nt lihtsamate metafooride ja idioomide) kasutamise ja mõistmise oskusega (Airenti, 2017).

I ja II kooliastmes (6–12-aastaselt) avalduvad lastel pragmaatilised raskused eelkõige siduskõne loomeoskustes (Ketelaars *et al*., 2016; Ketelaars & Embrechts, 2017). Narratiivide loomisel avalduvad raskused vestluspartneri teadmistega arvestamisel, mistõttu on kuulajal lugu keeruline mõista (Ketelaars & Embrechts, 2017). Pragmaatiliste raskuste korral annavad lapsed liiga palju üksikasjalikku informatsiooni, ei suuda meenutada sündmusi õiges järjekorras või teevad seda kontekstiväliselt (Hipolito & Johnson, 2021). Sageli edastavad nad vestluspartnerile ebaolulist või arusaamatut infot ning nende algatused ja reaktsioonid ei ole vastavuses olukorraga (Ketelaars & Embrechts, 2017). Ka laste verbaalne arutlusvõime võib olla kehv – raskused avalduvad nii suulises kui ka kirjalikus kõnes (Hipolito & Johnson, 2021).

Pragmaatiliste oskuste piiratud areng võib inimese suhtlemisoskusi mõjutada veel ka täiskasvanueas (Timler & Moss, 2021; Whitehouse *et al*., 2009). Täiskasvanud kasutavad suhtluseesmärgi saavutamiseks mitmeid strateegiaid, kuid pragmaatiliste oskuste puudulik areng ja raskused erinevate strateegiate kasutamisel võivad suhtluseesmärkide realiseerimist olulisel määral takistada (Airenti, 2017). Probleemide avaldumine igapäevaelus sõltub eelkõige pragmaatiliste oskuste tasemest ning logopeedilisest sekkumisest (Timler & Moss, 2021). Sotsiaalne suhtlemine ja pragmaatilised keeleoskused on keerulised oskused, mistõttu ei pruugi lühike sekkumisperiood oodatud tulemusi anda. Seetõttu vajavad pragmaatikaraskustega lapsed ja noorukid regulaarset logopeedilist abi, sest ajas kasvavad nõudmised nii sotsiaalsele suhtlusele kui ka keeleliste oskuste valdamisele (Norbury, 2014).

HEV laste rühmad, kellel on puudulik pragmaatiline pädevus

Erivajadustega lastel on võrreldes eakohase arenguga lastega sotsiaalses suhtluses ja pragmaatiliste oskuste arengus suurema tõenäosusega puudujääke (Norbury, 2014). Erinevate erivajadustega laste rühmadel võib sotsiaal-pragmaatiliste oskuste areng hilineda ja kujuneda raskustega. Suhtluspädevuse kujunemine on piiratud lastel, kellel esineb probleeme kognitiivsete võimete, täidesaatvate funktsioonide, sotsiaal-kognitiivsete võimete ja keeleliste

oskuste arenguga (Padrik *et al*., 2024). On leitud, et keeleliste oskuste aeglasem areng väikelapseeas on üheks riskiteguriks pragmaatiliste raskuste kujunemisel (Ellis *et al*., 2021).

Pragmaatiliste raskustega laste rühmad on väga heterogeensed ning raskused suhtlemisel ja keelelistes oskustes erinevad olulisel määral (Timler & Moss, 2021). Näiteks intellektipuudega (IP) lastel kannatab sotsiaal-pragmaatilise pädevuse kujunemine nõrgemate kognitiivsete võimete, aktiivsus- ja tähelepanuhäirega (ATH) lastel täidesaatvate funktsioonide häirituse, autismispektrihäirega (ASH) lastel sotsiaal-kognitiivsete võimete ja keelepuudega lastel keeleliste raskuste tõttu (Padrik *et al*., 2024). Arvatakse, et arengulise keelepuude korral on pragmaatilised oskused võrreldes teiste keelevaldkondadega paremini arenenud (Andreou *et al*., 2024). Kuid arengulise keelepuudega lastel on pragmaatikas avalduvad raskused teisesed – pragmaatilised oskused kannatavad keeleliste vahendite puuduliku arengu ja nende vähese kasutamise oskuse tõttu. Seetõttu tekivad neil raskused dialoogides ja vestluses osalemisel ning sidusa kõne loomel ja mõistmisel (Padrik, 2016b). Hage jt (2021) toovad välja, et võrreldes eakohase arenguga lastega esineb arengulise keelepuudega lastel igapäevaselt rohkem suhtlemisraskusi. Tingituna puudulikest keelelistest vahenditest kasutavad arengulise keelepuudega lapsed suheldes näiteks rohkem ka mitteverbaalseid vahendeid (Padrik *et al.,* 2024).

Sotsiaal-pragmaatiliste oskuste kahjustuse korral peaksid ilmnema raskused eelkõige suhtlusolukordades, suhtlusstiili kohandamisel kontekstiga, vestlusreeglite järgimisel ja mitmetähendusliku keele mõistmisel (Norbury, 2014). IP-ga lastel esineb raskusi nii sõnade, lausete kui ka tekstide mõistmisel. Nende suhtluskavatsused on piiratud ning häiritud on ka oskus tõlgendada verbaalset ja mitteverbaalset infot. IP-ga lapsed kasutavad suhtlussituatsioonides vähem mitteverbaalseid vahendeid ega suuda nende abil puudulikke kõnelisi oskusi kompenseerida (Karlep, 2003). Lisaks on IP-ga laste jaoks keeruline oma ütlusi parandada või infot juurde anda, mistõttu kipuvad nad pigem öeldut kordama (Diken, 2019). ATH-ga laste pragmaatilisi oskusi mõjutavad tähelepanematus, impulsiivsus ja hüperaktiivsus (Loukusa, 2017). Raskused avalduvad nii kõne mõistmisel kui ka kasutamisel loomulikus keskkonnas. ATH korral on iseloomulik liigne rääkimine, vestluspartneri katkestamine ja raskused vooruvaheldusel (Cordier *et al*., 2021). ATH-ga lapsed kipuvad sageli vestluses domineerima ja vestlust kontrollima ning nende algatused võivad olla sobimatud (Carruthers *et al*., 2022). Lisaks toovad lapsed vestlusesse sisse ebaolulisi kommentaare, mis ei ole vestlusteemaga seotud ning neil on raske võtta kuulaja rolli (Loukusa, 2017). ATH korral avalduvad raskused küsimustele vastamisel, juhiste täitmisel ja järelduste tegemisel (Green *et al*., 2014). Samuti avalduvad ATH korral raskused iroonia ja

kujundlike väljendite mõistmisel (Carruthers *et al.*, 2022). Vähem on täheldatud ATH puhul stereotüüpset keelekasutust ja sobimatut mitteverbaalset suhtlust (Rosello *et al*., 2017). On leitud, et ATH-ga lastel on olemas teadmised pragmaatilistest oskustest, kuid nad ei suuda antud teadmisi erinevates kontekstides rakendada (Green *et al*., 2014; Rosello *et al*., 2017). ASH-ga laste populatsioonis on sedavõrd palju erinevusi, et kõigil ASH-ga lastel esinevaid kindlaid iseloomulikke pragmaatilisi raskusi on keeruline tuvastada. Sümptomid antud häire puhul on varieeruvad, mistõttu on ASH-ga laste rühm väga heterogeenne (Volden, 2017). On leitud, et peamised raskused ASH-ga lastel avalduvad just sotsiaalses suhtluses. Kuigi ASH avaldub enamasti lapsepõlves, siis pragmaatilised raskused võivad hakata välja paistma hiljem, kui sotsiaalsed nõudmised keskkonnas suurenevad. ASH korral avalduvad sotsiaal-emotsionaalse vastastikususe puudujäägid, raskused vooruvaheldusel, mitteverbaalses suhtluses ja selle mõistmises (nt silmside, kehakeele ja žestide tajumisel), raskused suhete loomisel, arendamisel ja hoidmisel (Loukusa, 2021). Võrreldes ATH-ga lastega, esineb ASH-ga lastel rohkem ka stereotüüpset keelekasutust ning ebasobivat mitteverbaalset suhtlust (Rosello *et al*., 2017). Uuringutest on ilmnenud, et ASH-ga lapsed tulevad vestluses paremini toime oma lähedastega kui võõraste inimestega suheldes (Volden, 2017).

Omaette rühma moodustavad pragmaatilise keelepuudega lapsed (ingl *pragmatic language impairment – PLI)*, kelle peamiseks raskuseks on pragmaatiliste oskuste puudulik areng, kuid muud keelelised oskused on neil arenenud suhteliselt heal tasemel. Seega pragmaatilise keelepuude puhul avalduvad keeleliste oskustega võrreldes ebaproportsionaalselt suured raskused just pragmaatilistes oskustes (Ketelaars & Embrechts, 2017). Seda peetakse küllaltki uueks arenguhäireks, mistõttu ei ole levimuse ja esinemissageduse kohta piisavalt informatsiooni. Pragmaatilise keelepuude riskifaktoriteks peetakse näiteks perekonnas varasemalt esinenud ASH-d ja õpiraskuseid. Lisaks kaasnevad pragmaatilise keelepuudega sageli ATH, käitumisraskused ja keelelise arengu mahajäämus (Timler & Moss, 2021). Pragmaatilise keelepuude peamised sümptomid on 1) puudujäägid ja raskused suhtluse kasutamisel sotsiaalsetel eesmärkidel; 2) vähesed oskused muuta suhtlust vastavalt kontekstile või kuulaja vajadustele; 3) raskused vestlusel või jutustamisel; 4) kujundliku keele mõistmise raskused (st selle mõistmine, mis pole selgesõnaliselt öeldud) (Ketelaars & Embrechts, 2017). Pragmaatilist keelepuuet iseloomustavad püsivad raskused verbaalse ja mitteverbaalse suhtluse kasutamisel sotsiaalsetel eesmärkidel, aga samas puuduvad ASH-le omased korduvad käitumismustrid ja huvide piiratus (Norbury, 2014). Kõige keerulisem ongi pragmaatilise keelepuude eristamine ASH-st (Timler, 2018a; Timler

& Moss, 2021). Kuigi pragmaatilise keelepuude puhul avalduvad peamised raskused pragmaatilistes oskustes, siis võib neil lastel esineda ka madalamatel keeletasanditel avalduvaid keele vormilise külje probleeme, mistõttu on vajalik ka keeleliste oskuste hindamine (Timler & Moss, 2021).

Pragmaatiliste oskuste hindamine logopeedi töös

Pragmaatiliste oskuste hindamine on logopeedile lapse kommunikatsioonioskuste hindamisel oluline töölõik, kuna annab vajalikku infot lapse suhtlemisoskuste ja toimetuleku kohta sotsiaalsetes situatsioonides ning on sisendiks teraapiale. Täpsustav hindamine on vajalik, sest mõningatel juhtudel võib oskuste puudulik areng olla kommunikatsioonipuude peamine tunnus ning teisalt aitab see eristada pragmaatilist keelepuuet teistest diagnoosidest (Cordier *et al.,* 2021). Usaldusväärselt ei saa mahajäämust hinnata enne, kui lapse keelelised oskused on tasemel, mis võimaldavad erinevaid pragmaatilisi osaoskusi täpsemalt uurida (Ketelaars & Embrechts, 2017; Timler & Moss, 2021).

Sotsiaal-pragmaatiliste oskuste hindamise muudab keeruliseks lasterühmade heterogeensus, hindamisvahendite puudumine ning asjaolu, et standardiseeritud hindamine on keeruline – pragmaatilised oskused sõltuvad ka kontekstist, kultuurist ning partnerist (Padrik, 2018). Standardiseeritud testide kasutamise miinuseks on olulised erinevused lapse saavutatud testitulemuste ja vanemate ning õpetajate poolt antud hinnangute vahel lapse reaalsetele pragmaatilistele oskustele (Timler, 2018b). Ka Ketelaars ja Embrechts (2017) toovad välja, et pragmaatiliste raskustega laste probleeme on keeruline standardiseeritud testidega tuvastada, seevastu standardiseerimata testid annavad lapse oskustest terviklikuma ja realistlikuma ülevaate. Kõiki pragmaatilisi raskusi ei ole ka alati võimalik tuvastada, sest struktureeritud testisituatsioonis võib laps hästi toime tulla, kuid igapäevastes suhtlusolukordades võib tal raskusi siiski esineda. Seega kergeid raskusi pragmaatilistes oskustes ei ole alati võimalik märgata, sest paljud lapsed suudavad pragmaatilisi ülesandeid lahendada, kuid reaalses elus jäävad nende oskused sotsiaalsetes olukordades puudulikeks (Norbury, 2014; Loukusa, 2021).

Maailmas on pragmaatiliste oskuste hindamiseks loodud erinevaid teste. Mitmetes uurimustes on kasutatud järgmisi hindamisvahendeid: TOPL-2 (ingl *Test of Pragmatic Language*), MIPO (ingl *Manchester Inventory of Playground Observations*), POM-2 (ingl *Pragmatic Observation Measure*) ja TOPICC (ingl *Targeted Observation of Pragmatics in Children's Conversation*) (Norbury, 2022). Erinevad hindamisskaalad muudavad hindamise

tõhusamaks ja aitavad pragmaatikas avalduvaid raskusi efektiivsemalt välja selgitada (Loukusa, 2021). Normeeritud testid annavad kindla tulemusskoori, kuid on hindaja jaoks võrreldes lühikeste hindamisskaaladega liiga ajamahukad (Timler, 2018b). Just seetõttu on pragmaatiliste oskuste hindamine keeruline eelkõige kliinilistes tingimustes ning ajapiiratuse tõttu eelistatakse kasutada erinevaid kontrollnimekirju, mis aitavad pragmaatikas avalduvaid raskusi kiiresti välja selgitada (Loukusa, 2021). Pragmaatiliste oskuste hindamisel on oluline hinnata ka kujundliku keele mõistmist, järeldamisoskust ja mitteverbaalset suhtlust. Kui raskused avalduvad suulise keele mõistmisel, siis kanduvad need üle ka kirjalikku kõnesse (Timler & Moss, 2021). Lisaks standardiseeritud testide kasutamisele on soovitatav kasutada ka narratiiviloomet ja mõistmist, vestlust ja selle analüüsi ning jälgida lapse suhtlemist eakaaslastega (Ketelaars & Embrechts, 2017; Timler 2018a). Sotsiaalse suhtluse hindamiseks on hea kasutada õpetajate ja lapsevanemate hinnanguid ning võimaluse korral ka lapse enda arvamust (Timler, 2018a).

Vestlusoskuse hindamine ja TOPICC skaala

Pragmaatiliste oskuste hindamisel peetaksegi üheks kõige paremaks meetodiks vestlust, mis eeldab kindlate reeglite kasutamist (Airenti, 2017; Timler, 2018b). Vestluses tuleb mõista, mida öeldakse ja mõeldakse, lähtudes intonatsioonist, miimikast ja kontekstist (Ketelaars & Embrechts, 2017). Reaalses vestluses on vaja jälgida vestluspartneri näoilmeid, žeste ja sõnu (Timler & Moss, 2021). Olulised on oskused vestlust algatada ning seda hoida, vahetada vooru, hallata teemat ja vajadusel end parandada. Vestlusoskuses on kesksel kohal vastastikusus, mitteverbaalne suhtlus ning konteksti mõistmine (Loukusa, 2021). Just need oskused ongi pragmaatiliste raskustega lastel kahjustunud – nende algatused ja reaktsioonid tunduvad sageli kohatud ja ebasobivad ning nad annavad teavet, mis on ebaoluline või vestluspartnerile arusaamatu (Ketelaars & Embrechts, 2017). Seega pragmaatiliste raskuste korral ilmnevad nõrgad vestlusoskused kõikides suhtlusolukordades (Hipolito & Johnson, 2021).

Vestluse hindamise läbiviimisel on oluline luua võimalikult loomulik suhtlusolukord (Adams *et al*., 2011; Padrik, 2018). Vestlusoskuse analüüs võimaldab saada põhjalikku teavet lapse sotsiaal-pragmaatiliste pädevuste kohta. Erinevalt jutustamisülesandest on vestlusesse kaasatud ka suhtluspartner ning rakendada tuleb pragmaatilisi, keelelisi ja kognitiivseid oskusi (Ketelaars & Embrechts, 2017). Vestlused annavad võimaluse jälgida, kuidas laps suhtlusolukorras reageerib, vestlust algatab, vooru vahetab, teemat arendab ning vajadusel end parandab (Timler, 2018b). Lisaks verbaalsele keelekasutusele tuleb hinnata ka lapse

mitteverbaalset kommunikatsiooni (Timler & Moss, 2021). Vestlusoskuse hindamisel on soovituslik kasutada videosalvestamist, sest helisalvestuse põhjal ei ole võimalik hinnata lapse mitteverbaalseid pragmaatilisi oskusi (nt silmside, žestid, näoilmed ja kehaasend). Video põhjal on võimalik lapse ütlusi transkribeerida, käitumist jälgida ning täpsemalt välja selgitada, miks näiteks laps jättis vooru võtmata – kas ta mõtles vastusele või oli hoopis tema tähelepanu hajunud. Vestlusoskusi hinnates ei soovitata lapse ütlusi ega käitumist reaalajas transkribeerida, sest see võib lapse tähelepanu ja käitumist mõjutada, mistõttu loomulik suhtlus katkeb. Transkriptsioonid on heaks võimaluseks semantilise analüüsi läbiviimiseks ning selle alusel on võimalik vaadelda pragmaatilistes oskustes avalduvaid raskusi (nt vestluspartneri katkestamist, teemaväliseid kommentaare jms). Transkriptsioonide abil on võimalik võrrelda tulemusi ja pragmaatiliste oskuste arengut ka pärast sekkumise läbiviimist (Timler, 2018b).

Üheks võimaluseks lapse vestlusoskuse hindamisel on TOPICC (ingl *Targeted Observation of Pragmatics in Children's Conversation*) hindamisskaala kasutamine. TOPICC on praktikas laialdaselt kasutatud hindamisskaala, mis on välja töötatud pragmaatiliste oskuste hindamiseks, puudulike oskuste kaardistamiseks ning sekkumise kavandamiseks lastele vanuses 6–11 aastat (Adams *et al*., 2011). Nimetatud hindamisprotseduur võimaldab uurida sotsiaal-pragmaatiliste oskuste ühte kitsamat valdkonda – vestlusoskust (Loukusa, 2021). Hindamisskaala koosneb ühest vaatluslehest, kus on välja toodud peamised vestluses hinnatavad sotsiaal-pragmaatiliste oskuste valdkonnad ja pragmaatikavead. Iga kategooria üksuse jaoks on lisatud hindaja jaoks näitlikustavad juhised. TOPICC hindamisskaalat kasutatakse poolstruktureeritud vestluse hindamiseks, mille läbiviimisel kasutatakse pildimaterjali (Timler, 2018b). TOPICC võimaldab arvutada nii eraldi skoori alamkategooria kohta kui ka hindamisskaala koguskoori. Hindamisel on oluline teada, et pragmaatika hindamine on raskesti normeeritav, mistõttu ei ole ka TOPICC hindamisskaala kohta olemas norme (Adams *et al*., 2011).

Eestis on pragmaatiliste oskuste hindamist vähe uuritud ning logopeedidel puuduvad pragmaatiliste oskuste hindamiseks sobivad hindamisvahendid (Padrik, 2018). Seega vajavad logopeedid laste pragmaatiliste oskuste hindamiseks praktilist vahendit, mille kasutamine ei oleks liiga aeganõudev (Adams et al., 2011). Käesoleva magistritöö eesmärgiks on piloteerida TOPICC hindamisskaala sobivust 1.–2. klassi õpilaste vestlusoskuse hindamiseks. Vastuseid otsitakse järgmistele küsimustele:

1. Kas ja kuidas on eesti keelde tõlgitud TOPICC hindamisskaala alusel võimalik tuvastada eakohasest madalamal tasemel vestlusoskust?

2. Millised on TOPICC hindamisskaala reliaabluse näitajad (sise- ja hindajatevaheline reliaablus)?
3. Milliseid muudatusi ja täpsustusi tuleks piloteerimise alusel teha TOPICC hindamisskaala sisus (pragmaatiliste oskuste valdkonnad ja pragmaatikavead), vormis ning protseduuris?

Metoodika

Valim

Uuringus osales 30 eesti keelt emakeelena kõnelevat 1.–2. klassi õpilast vanuses 7–9 aastat. Valimi moodustamisel oli antud vanusevahemik oluliseks kriteeriumiks, kuna selles vanuses on laste pragmaatilised oskused vestlusoskuse hindamiseks piisavalt arenenud. Valimi moodustamisel kasutati mugavusvalimit, kellest moodustati kaks rühma. Katsegrupi (N=15) moodustasid erivajadusega lapsed (HEV), kes kaasati uuringusse Viljandi Haigla Psühhiaatriakliiniku Laste- ja noorukitepsühhiaatria osakonnast, kuhu suunatakse lapsed täpsustavatele uuringutele, sh logopeedilisele hindamisele. Need on lapsed, kes on suunatud uuringutele ATH, ASH või IP kahtlusega ning kelle sotsiaal-pragmaatiliste oskuste areng võib sellest tulenevalt olla hilinenud. Katsegrupi lapsed olid eelnevalt Viljandi Haigla Laste- ja noorukitepsühhiaatria osakonna logopeedi poolt hinnatud; nende keelelised oskused ei vastanud eale, tegemist oli alakõne III astme lastega. Kontrollgrupi (N=15) moodustasid eakohase arenguga lapsed (EK), kes ei ole kooliõpingute jooksul vajanud logopeedilist või eripedagoogilist tuge ning selle kohta saadi vastavasisuline kinnitus kooli eripedagoogilt. EK grupi lapsed õppisid kõik Viljandi Kesklinna Koolis. Nimetatud grupi moodustamisel olid abiks Viljandi Kesklinna Kooli 1. ja 2. klassi klassiõpetajad, kes aitasid uuringusse sobivaid lapsi valida. Katsegruppi kuulus 12 poissi ja 3 tüdrukut. Kontrollgruppi kuulus 5 poissi ja 10 tüdrukut. Valimi kirjeldus on tabelis 1.

Tabel 1. Uuringus osalenud rühmade vanuseline ja sooline jaotuvus

Õpilaste rühm	N	Poiss/tüdruk	Keskmine vanus*	Vanusevahemik
EK	15	5/10	8;1	7;4–8;9
HEV	15	12/3	8;6	7;5–9;10

Märkus. *Vanuse märkimine: aasta; kuu

Mõõtvahend ja andmekogumine

Vestlusoskuse uurimiseks kasutati eesti keelde tõlgitud TOPICC vestluse hindamisskaalat (lisa 1), mille tõlkimiseks ja katsetamiseks on käesoleva magistritöö raames saadud luba hindamisskaala autorilt dr Catherine Adams´ilt (University of Manchester). Tagasitõlget originaalkeelde ei pidanud dr Adams vajalikuks, kuna hindamisskaala on olnud internetis vabalt kättesaadav. Hindamisskaala originaalversioonis on välja toodud 6 pragmaatiliste oskuste valdkonda, mis omakorda on jaotatud 14 pragmaatiliseks veatüübiks. Eesti keelde tõlgitud versioonis ühendati kaks valdkonda (3. valdkond *paljusõnalisus* liideti 1. valdkonnaga *suhtlemise vastastikusus/vooruvaheldus*), mistõttu on kohandatud versioonis 5 valdkonda (lisa 1). Valdkondade liitmine on täpsemalt põhjendatud arutelus.

Hindamisel kasutati kolme lapsele tuttavat situatsiooni kujutavat pilti (sünnipäev, suvevaheaeg, jõulud), mille abil viidi lapsega läbi poolstruktureeritud vestlus. Hindamisskaalal välja toodud pragmaatikavigade hindamine toimus 4-punktilise skaala alusel (0 = ei esine üldse, vestlusoskused on eakohasel tasemel, 1 = avaldub vestluses aeg-ajalt, kuid mõjutab suhtlemist vähesel määral, 2 = avaldab suhtlemisele mõõdukat, kuid siiski märkimisväärset mõju. Vestluses on raskus märgatav, kuid esineb võrreldes skooriga 3 vähemal määral, 3 = avaldub vestluse ajal läbivalt või väga sagedasti, mõjutades vastastikust suhtlust märkimisväärselt). Kõrgem punktisumma viitab pragmaatiliste oskuste piiratusele ja eakohasest madalamale tasemele ning 0-tulemus pragmaatiliste oskuste eakohasele arengule. Samas vestlusvoorus võis korraga avalduda mitu pragmaatikaviga, mis märgiti eraldi veatüübi alla.

Andmeid kogusid käesoleva töö autor ja Viljandi Haigla Laste- ja noorukitepsühhiaatria osakonna logopeed Anneli Paulus (magistritöö juhendaja). Kõikide kontrollgrupi lastega viis hindamised läbi töö autor. Nelja katsegrupi lapsega viis hindamised läbi magistritöö autor logopeedi juhendamisel. Ülejäänud katsegrupi lastega viis vestlused läbi logopeed. Enne hindamist kooskõlastasid töö autor ja juhendajad vestlust toetavad küsimused (lisa 2). Uuring viidi läbi ajavahemikus detsember 2023 – veebruar 2024. Esmalt võeti ühendust Viljandi Kesklinna Kooli õppejuhiga, kes andis info uuringu läbiviimise kohta edasi klassiõpetajatele. Seejärel võttis töö autor ühendust uuringus osalemiseks nõusoleku andnud klassiõpetajatega ja leppis kokku kohtumised õpilastega neile sobival ajal. Enne hindamist võeti lapse seaduslikult esindajalt kirjalik nõusolek lapsega vestluse läbiviimiseks ja uuringus osalemiseks. Laste- ja noorukitepsühhiaatria osakonnast valis uuringusse sobivad lapsed logopeed Anneli Paulus. Vanematelt võeti nõusolek kirjalikult ning kõikidelt lastelt küsiti suuline nõusolek videosalvestamise alguses. Vestlus viidi läbi iga õpilasega

individuaalselt eraldi klassiruumis või uuringus osaleva logopeedi kabinetis. Üheks kohtumiseks õpilasega oli planeeritud 10–15 minutit ning testimine viidi läbi ilma puhkepausita. Kõik uuringud videosalvestati IRIS Connect keskkonnas (www.irisconnect.com), mille haldajaga on Tartu Ülikool sõlminud lepingu ning kõik privaatsuse kaitse nõuded põhinevad Euroopa Liidu üldistel andmekaitse juhistel (GDPR). IRIS Connect keskkonnas olevad videod on kaitstud personaalse kasutajatunnuse ja salasõnaga. Igale uuritavale lapsele määrati osalejakood ning salvestused kodeeriti (nt HEV1 või EK1). Vastava koodi taga olev nimi oli teada vaid magistritöö autorile ja juhendajale ning uuritavate konfidentsiaalsus oli tagatud ka piiratud juurdepääsuga salvestustele (ligipääsu omasid ainult hindajad). Uuringu läbiviimiseks ja valimi moodustamiseks on saadud kooskõlastus Tartu Ülikooli inimuuringute eetika komiteelt (kooskõlastus nr 383/T-9).

Andmeanalüüs

Andmete analüüsimiseks kasutati nii kvalitatiivset kui ka kvantitatiivset analüüsi. Kõik vestluste salvestused vaatas töö autor enne lõplikku skoorimist korduvalt üle. Salvestatud vestlustest püüti leida erinevates pragmaatilistes valdkondades avalduvaid vigu. Vead kodeeriti etteantud koodide alusel, skoorimise lihtsustamiseks märgiti ka vigade esinemise sagedus ning seejärel anti numbriline hinnang tunnuse esinemise raskusastmele. Igale õpilasele määrati iga veatüübi puhul skoor (0–3).

Andmetöötlusteks kasutati IMB SPSS Statistics (2024; versioon 29.0.2.0). Hindamisskaala sisereliaabluse hindamiseks leiti Cronbachi α. Lisaks kirjeldavale statistikale võrreldi EK ja HEV laste rühmi veatüüpide ja valdkondade kaupa Mann-Whitney U-testiga ($p<0,05$). Kahe hindaja hinnangute usaldusväärsuse leidmiseks hindas ka magistritöö juhendaja 3 EK ja 3 HEV õpilast ning hindajatevahelise reliaabluse leidmiseks arvutati Cohen kappa κ. Vestlusoskuses avalduvate raskuste näitlikustamiseks ning hindamisskaala kasutamise toetamiseks transkribeeris töö autor lõike HEV ja EK laste kõnenäidistest. Näited erinevatest pragmaatilistest vigadest on välja toodud lisas 3.

Tulemused

Käesoleva magistritöö eesmärgiks oli katsetada eesti keelde tõlgitud TOPICC hindamisskaala kasutamist ja välja selgitada vahendi sobivus vestlusoskuse hindamiseks 1.–2. klassi õpilastel. Saadud tulemusi analüüsitakse ja kirjeldatakse uurimisküsimuste kaupa.

TOPICC hindamisskaala sobivus vestlusoskuse hindamiseks

Esimese uurimisküsimusega sooviti välja selgitada, kas ja kuidas on TOPICC hindamisskaala alusel võimalik tuvastada eakohasest madalamal tasemel vestlusoskuse arengut.

Kahe grupi pragmaatiliste vigade valdkondade eristamise tulemustest (vt tabel 2) selgub, et statistiliselt olulist erinevust ($p<0,05$) ei ilmnenud vaid teemakohasuse valdkonnas. Ülejäänud neljas valdkonnas erinesid HEV õpilased EK õpilastest statistiliselt olulisel määral ($p<0,05$). HEV grupi lastel tuvastati rohkem pragmaatilisi vigu kui EK grupi lastel.

Pragmaatiliste vigade analüüsi tulemused (vt tabel 2) näitavad, et HEV õpilased erinesid EK õpilastest olulisel määral ($p<0,05$) järgmiste pragmaatiliste vigade (8) puhul: *raskused küsimustele vastamisel, vestluspartneri katkestamine; sagedased pausid, liigsete küsimuste esitamine, ebakindlus vestlemisel, puuduliku ja ebapiisava (vähese) info esitamine, ebasobiva distantsi hoidmine, mitteverbaalsete suhtlusvahendite ebasobiv kasutamine* ning *kõnemõistmisraskustest või keelevahendite piiratusest tingitud ebasobivad vastused*. Olulist erinevust kahe grupi vahel ei ilmnenud järgmistes pragmaatikavigades (6): *vestluses domineerimine*, *liiga detailse ja rohke info esitamine*, *teemasse kinnijäämine*, *teemas püsimise raskused*, *stereotüüpne või ebaharilik keelekasutus*, *ebasobiv suhtlusstiil (liigne vaoshoitus või sõbralikkus)*. Ainuke pragmaatiline viga, milles EK grupil suuremad raskused avaldusid, oli *teemasse kinnijäämine*. *Stereotüüpne või ebaharilik keelekasutus* puhul said mõlemad grupid võrdselt punkte – viga esines mõlemas grupis ühel lapsel ning avaldus ebaharilikus keelekasutuses – ingliskeelsete väljendite kasutamises. Kõikide uuringus osalenud laste skoorid pragmaatiliste vigade kohta on välja toodud lisas 4.

Tabel 2. Pragmaatiliste vigade võrdlus EK ja HEV õpilastel

Pragmaatiliste oskuste valdkonnad ja pragmaatilised vead	**EK (N=15)**		**HEV (N=15)**		**U**	**p**
	M	**SD**	**M**	**SD**		
Suhtlemise vastastikusus/ vooruvaheldus	1,67	1.95	6,53	2,70	15,50	0,00
Raskused küsimustele vastamisel	0,47	0,83	2,13	0,99	26,00	0,00
Vestluspartneri katkestamine; sagedased pausid	0,47	0,83	1,8	1,08	38,50	0,00

Vestluses domineerimine	0,27	0,70	0,33	0,72	106,00	0,68
Liigsete küsimuste esitamine	0	0	0,53	0,99	82,50	0,04
Ebakindlus vestlemisel	0,47	0,74	1,73	1,22	48,50	0,01
Vestluspartneri teadmistega arvestamine	1,2	1,52	2,93	1,44	42,50	0,00
Liiga detailse ja rohke info esitamine	0,6	1,12	0,87	1,13	93,50	0,36
Puuduliku ja ebapiisava (vähese) info esitamine	0,6	0,74	2,07	0,88	27,00	0,00
Teemakohasus	0,6	1,24	0,73	1,16	105,00	0,70
Teemasse kinnijäämine	0,27	0,70	0	0	97,50	0,15
Teemas püsimise raskused	0,27	0,59	0,67	1,05	93,50	0,31
Stereotüüpne või ebaharilik keelekasutus	0,07	0,26	0,07	0,26	112,50	1,00
Suhtlusstiil	0,6	0,99	3,8	2,43	21,50	0,00
Ebasobiva distantsi hoidmine ja sobimatu käitumine	0	0	0,8	0,86	45,00	0,00
Ebasobiv suhtlusstiil (liigne vaoshoitus või sõbralikkus)	0,53	0,83	1,27	1,34	78,50	0,12
Mitteverbaalsete suhtlusvahendite ebasobiv kasutamine	0,07	0,26	1,73	1,1	18,50	0,00
Probleemid vastamisel	0,13	0,35	1,6	1,30	38,00	0,00
Kõnemõistmisraskustest või keelevahendite piiratusest tingitud ebasobivad vastused	0,13	0,35	1,6	1,30	38,00	0,00
Valdkonnad kokku	4,2	4,66	15,6	5,71	16,00	0,00

Märkus. EK – eakohase arenguga lapsed, HEV – haridusliku erivajadusega lapsed, N – laste arv, M – aritmeetiline keskmine, SD – standardhälve, U – statistiku väärtus (Mann-Whitney U), p – statistiline tõenäosus/olulisuse nivoo

TOPICC hindamisskaala sise- ja hindajatevaheline reliaablus

Teise uurimisküsimusega sooviti välja selgitada, milline on TOPICC hindamisskaala sise- ja hindajatevaheline reliaablus. Hindamisskaala sisereliaabluse leidmiseks kasutati Cronbachi α. Sisereliaabluse aktsepteeritav suurus on 0.7 (Tavakol & Dennick, 2011). Tulemustest selgub, et sisereliaablus HEV grupis on α=0,62 ja EK grupis α=0,78.

Kahe hindaja vahelise usaldusväärsuse välja selgitamiseks leiti Cohen kappa (*κ*) 3 EK ja 3 HEV lapse puhul kahe hindaja hinnangute põhjal (vt tabel 3). Tulemustest nähtub, et hindajatevaheline usaldusväärsus jäi vahemikku 0.31 (rahuldav) – 0.64 (märkimisväärne) (McHugh, 2012) (vt tabel 3). Lähtudes asjaolust, et pragmaatiliste oskuste hindamine on raskesti standardiseeritav ja hindamine on subjektiivne, võib tulemust pidada heaks.

Tabel 3. Hindajatevaheline reliaablus

Õpilane	*κ*	Standardviga	Alumise 95% klassi piir	Ülemise 95% klassi piir
EK3	0.31	0.14	0.03	0.59
EK5	0.43	0.16	0.11	0.74
EK6	0.46	0.30	-0.12	1.00
HEV5	0.50	0.15	0.20	0.80
HEV11	0.63	0.16	0.32	0.94
HEV15	0.64	0.17	0.32	0.97

Märkus. κ – Cohen kappa

Muudatused TOPICC hindamisskaala sisus, vormis ja protseduuris

Kolmanda uurimisküsimuse eesmärgiks oli välja selgitada, milliseid muudatusi ja täpsustusi tuleks piloteerimise alusel teha hindamisskaala sisus, vormis ja protseduuris.

TOPICC hindamisskaala originaalne versioon jaotab pragmaatilised oskused 6 suuremasse valdkonda, mille all on välja toodud 14 erinevat pragmaatikaviga. Hindamisskaala originaalversioonis olnud kolmandas valdkonnas *paljusõnalisus* (ingl *verbosity*) olnud osaoskused *vestluses domineerimine* (ingl *child dominates conversation*) ja *liigsete küsimuste esitamine* (ingl *child uses too many questions*) liideti eestikeelses versioonis esimese valdkonnaga *suhtlemise vastastikusus/vooruvaheldus* (ingl *reciprocity/turn-taking*). Valdkondade liitmise põhjendus on täpsemalt välja toodud arutelus.

Originaalskaalas oli iga pragmaatilise vea skooride kõrvale lisatud *Kokkuvõte/märkmed* lahter. Skaala käepärasemaks kasutamiseks lisati eestikeelsesse versiooni iga pragmaatilise vea alla *Sagedus* ja *Märkused/näited* lahtrid. Piloteerimise käigus täpsustusid *stereotüüpse ja ebahariliku keelekasutuse* ja *ebasobiva distantsi hoidmise* vea kirjeldused. Stereotüüpse ja ebahariliku keelekasutuse alla märgiti ära ingliskeelsed väljendid, mida lapsed vestluse jooksul kasutasid. Ebasobiva distantsi puhul täiendati pragmaatilise vea kirjeldust ning arvestati sealjuures ka liigset füüsilist aktiivsust ja käitumist, mis ei ole vestlusolukorda sobiv.

Hindamisskaala katsetamise käigus selgus, et vestluses ei ole võimalik kõiki aspekte hinnata, kui laps räägib väga vähe. Seega kui mõni viga ei avaldu vähese kõnelemise tõttu üldse, ei anna 0 skoori märkimine adekvaatset tulemust. Sellisel juhul võib jääda mulje, et lapsel raskusi ei esine, kuid need ei pruukinud lihtsalt avalduda ning sellisel viisil ei saa vestlusoskuses avalduvate pragmaatiliste vigade kohta piisavalt infot. Väga tagasihoidliku ja vähe kõneleva lapse puhul toetavad vestluse läbiviimist eelnevalt välja mõeldud küsimused. Vajadusel tuleks vestlusoskuse hindamiseks kasutada ka muid vahendeid (nt vestlust lapsele huvipakkuval teemal, vestlust lapsevanemaga/õpetajaga, lapse vaatlust eakaaslastega suheldes jms).

Hindamisskaala kasutamisel selgus, et vahendi kasutamine on küllaltki aeganõudev ja vajab eelnevalt harjutamist. Enne hindamisskaala kasutamist võiks skaalat paaril korral testida, et vahend muutuks käepärasemaks. Lisaks selgus, et korduv videote vaatamine hakkab hindamist mõjutama. Seetõttu tuleks määrata kindel kordade arv, mil ühe lapse videot vaadatakse ja analüüsitakse.

Arutelu

Tänapäeval on hakatud järjest enam teadlikustama, et logopeedilisel hindamisel on väga oluline lisaks keelelistele oskustele hinnata ka pragmaatilisi oskusi. Ühtlasi on tõusnud nende laste arv, kes vajaksid just pragmaatiliste oskuste täpsustavat uurimist (Adams *et al*., 2011; Ketelaars & Embrechts, 2017). Eestis aga puuduvad vahendid pragmaatiliste oskuste hindamiseks. Lisaks sobilike vahendite puudumisele raskendab hindamist asjaolu, et pragmaatiliste oskuste hindamine on äärmiselt subjektiivne ning sõltub suuresti hindajast. Ka Eesti logopeedid vajaksid vahendit, mis toetaks pragmaatiliste oskuste hindamist. Käesoleva magistritöö eesmärgiks oli tõlkida eesti keelde TOPICC hindamisskaala ning viia läbi prooviuuring 1–2. klassi õpilaste vestlusoskuse hindamiseks. Töös püstitati kolm

uurimisküsimust, millele vastuste leidmiseks kasutati nii kvalitatiivset kui kvantitatiivset analüüsi.

Esmalt analüüsiti, kas ja kuidas eesti keelde tõlgitud TOPICC hindamisskaala alusel on võimalik tuvastada eakohasest madalamal tasemel vestlusoskuse arengut. EK ja HEV lapsi hinnates selgus, et hindamisskaala võimaldab välja selgitada vestluses avalduvaid pragmaatilisi vigu mõlemas grupis. Kuigi erinevaid pragmaatikavigu avaldus mõlemal rühmal, olid HEV grupi skoorid hindamisskaalal võrreldes EK grupiga oluliselt kõrgemad. Kõrgem punktisumma viitab aga eakohasest madalamal tasemel pragmaatiliste oskuste arengule. Uurimistulemustest selgus, et EK grupis avaldus enim vigu *liiga detailse ja rohke info esitamisel*, *puuduliku ja ebapiisava (vähese) info esitamisel* ning *sobiva suhtlusstiili valikul*, mil avaldus liigne vaoshoitus. Uuringus osalenud EK õpilastel ei esinenud *liigsete küsimuste esitamist* ega *ebasobiva distantsi hoidmist.* HEV grupis avaldus enim vigu *küsimustele vastamisel, vestluspartneri katkestamisel ja sagedastes pausides* ning *puuduliku ja ebapiisava (vähese) info esitamisel.* Uuringus osalenud HEV grupi õpilastel ei esinenud *teemasse kinnijäämist*. HEV grupis avaldusid võrreldes EK lastega suuremad raskused 12 pragmaatilises veas. Järgnevalt antakse ülevaade pragmaatilistest vigadest ja nende esinemisest mõlemas grupis.

Raskused küsimustele vastamisel avaldusid erinevalt: laps ei reageerinud täiskasvanu suhtlusalgatusele või ignoreeris täiskasvanut ja tema küsimust, lapse vastused ei haakunud küsimustega või laps kordas küsimust (siin ja edaspidi vt näiteid lisa 3). EK grupis võisid lapsed küsimustest mööda vastata eelnevasse teemasse kinni jäämise tõttu. See võis tuleneda soovist jagada vestluspartnerile võimalikult palju infot, et läbi selle end võimalikult hea suhtlejana näidata. Samas oli EK grupis ka neid lapsi, kes ei julgenud liigsest häbelikkusest tingituna vastata ja ignoreerisid sel viisil täiskasvanu küsimust. See aga ei mõjutanud vestlust olulisel määral. HEV grupi vastused ei haakunud sageli küsimustega ning esines uurija suhtlusalgatuse ignoreerimist. Uuringus osalenud ATH kahtlusega lapsed jätsid küsimustele vastamata, ignoreerisid vestluspartneri küsimust või vastasid küsimusest mööda. Green jt (2014) võrdlesid erinevaid uuringuid ATH ja pragmaatiliste keeleprobleemide kohta aastast 1979 kuni tänapäevani ning leidsid, et ATH korral avalduvad raskused küsimustele vastamisel. See võib tuleneda asjaolust, et laps ei pruugi tähelepanematusest küsimust täpselt mõista või võib vastupidiselt liigsest impulsiivsusest tingituna vastata küsimusest mööda. Käesolevas uuringus osalenud mõlemad IP kahtlusega lapsed ei osanud sageli küsimustele vastata. Karlep (2003) on öelnud, et küsimustest mööda vastamine võib olla seotud verbaalse info tõlgendamise raskustega, mis kannatab just IP korral. Samas Airenti (2017) toob

pragmaatiliste raskuste kirjeldamisel välja asjaolu, et lapsed võivad küsimusi erinevalt tõlgendada, mistõttu ei pruugi lapse antud vastused olla täiskasvanu jaoks ootuspärased. Ketelaars ja Embrechts (2017) kirjeldavad, et pragmaatiliste raskuste tõttu võivad lapsed vastata küsimustest mööda. Sama tulemus avaldus ka käesolevas uuringus, kus ASH kahtlusega lapse vastused ei haakunud sageli küsimustega ning võisid kohati jääda arusaamatuks ja teemaväliseks.

Vestluspartneri katkestamisel või *sagedaste pauside esinemisel* avaldusid lapsel raskused vooruvaheldusel – õpilane katkestas sageli vestluspartnerit või jättis voorude vahele liiga pikki pause ehk ei võtnud vestlusvooru üle. Puudulikud oskused vooruvaheldusel olid lihtsasti tuvastatavad. Kui EK grupis esines ainult vestluspartneri katkestamist, siis HEV grupis esines ka liigseid pause voorude vahel. EK grupis avaldunud vead ei mõjutanud suhtlemist oluliselt. Samas võib EK gruppi kuuluda õpilasi, kel on viiteid ATH-le, kuid raskused igapäevaelus ei avaldu niivõrd olulisel määral, et takistaks õpilase toimetulekut või vajaks täpsustavaid uuringuid. Seevastu HEV grupis avaldas selline viga vestlemisele olulist mõju. Airenti (2017) on öelnud, et vooruvaheldus on esmane pragmaatiline oskus, mille väikelapsed omandavad. Seega nii EK kui HEV gruppi kuulus lapsi, kellel esines raskusi vastastikuses suhtluses. Käesolevas uuringus osalenud ATH kahtlusega õpilastel esines 8-st lapsest 7-l sageli vestluspartneri katkestamist tema vooru ajal. Näiteks ei suutnud lapsed küsimust lõpuni kuulata ning vastasid koheselt, kui aimasid küsimuse sisu. See kattub ATH ühe sümptomiga, milleks on impulsiivsusest tingitud sagedane vestluspartneri katkestamine (Cordier *et al*., 2021). Impulsiivsusest tingituna võisid HEV grupi lapsed erinevatel hetkedel väljendada tekkinud mõtteid ja ideid, mis ei olnud teemakohased. Uuringus osalenud ASH kahtlusega lapsel avaldusid sagedased pausid vestlusvoorude vahel, mil õpilane jäi oma mõtetesse ja jälgis pingsalt ühte punkti. Raskused vooruvaheldusel on kooskõlas varasemate leidude ja järeldustega, et ASH puhul avalduvad sotsiaal-emotsionaalse vastastikususe puudujäägid ja raskused sotsiaalses suhtluses (Loukusa, 2021). Seega võis laps olla oma mõtetes ning ei suutnud seetõttu vestluspartneri ja vestlusteemaga haakuda. Carruthers jt (2022) võrdlesid 34 erinevat uuringut, mis kirjeldavad ATH ja ASH-ga seotud pragmaatilisi raskusi. Leiti, et ATH korral võib laps püüda sageli vestlust kontrollida. Sama tulemus avaldus ka käesolevas uuringus osalenud ATH ja ASH kahtlusega õpilasel, kes katkestas sageli vestluspartneri vooru ning võis sealjuures sisse tuua teemasse mittepuutuvat infot, püüdes sel viisil vestlust kontrollida ning suunata omale sobival viisil. Liigsetest katkestamistest tingituna oli lapsel raskusi kuulaja rolli võtmisel, mida on kirjeldanud ka Loukusa (2017). Impulsiivsusest tingituna ei suutnud laps püsida kuulaja rollis, katkestas

vestlusvooru ning hakkas hoopis ise vestluspartnerile teemaväliseid küsimusi esitama. Samuti leidsid Carruthers jt (2022), et ATH korral võivad laste vestlusalgatused olla olukorda sobimatud.

Vestluses domineerimine väljendus liiga pikkades vastustes, mil laps ei andnud vooru vestluspartnerile üle või algatas alati ise vestlust. Raskused esinesid mõlemas grupis vähesel määral. EK grupi puhul avaldus vestluses domineerimine jutukamate laste puhul, kes soovisid võimalikult palju oma teadmisi näidata ja kogemusi jagada. Seetõttu hakkasid õpilased vestlust liigselt juhtima ning ei andnud vestluspartnerile võimalust vooru üle võtta. HEV grupis esines domineerimist vähesel määral. Kuigi Carruthers jt (2022) leidsid erinevaid uuringuid võrreldes, et ATH ilmnemisel kipuvad õpilased vestluses liigselt domineerima, siis käesolevas uuringus esines vestluses domineerimist vaid ühel ATH kahtlusega õpilasel. Nii ATH kui ka IP laste vähest domineerimist vestluses võib seostada suhtluskavatsuste piiratud kasutamisega, mida on varasemalt kirjeldanud ka Karlep (2003).

Neljas pragmaatiline viga esimeses valdkonnas oli *liigsete küsimuste esitamine*. Liigseks küsimuseks peeti seda, kui laps esitas vestluse jooksul korduvalt küsimusi ebaoluliste detailide kohta fotodel või vestlusesse mittepuutuva kohta. EK grupis sedalaadi vigu ei esinenud, kuid HEV grupi õpilased võisid kinni jääda vestluse aluseks olnud fotodesse ning nende küsimused olid seotud uuringus kasutatavate piltidega. Samas võisid õpilased küsimusi esitada ka vestlusteemasse mittepuutuva kohta (nt sünnipäeva tähistamisest vesteldes küsida ootamatult "*Kas täna on talv?")*. Kuigi liigsete küsimuste esitamist esines uuringu jooksul vähe, siis ATH ja ASH kahtlusega lapsel esines sagedast küsimuste esitamist. Ka Carruthers jt (2022) leidsid, et ATH korral võivad õpilaste vestlusalgatused olla situatsiooni sobimatud. Lisaks avaldusid lapsel kõnemõistmisraskused, mistõttu võis ta soovida ise vestlust arendada ja vältida partneri pakutud teemat, sest ei mõistnud esitatud küsimusi või kommentaare.

Ebakindlus vestlemisel tähendas, et vestlus oli lapse jaoks pingutust nõudev. Vastamisel oldi häbelik ja kõhklev ning vaikiti, vältides nii vestlemist. Sageli andsid ebakindlad lapsed vastuseid ajalise distantsiga, vajasid suunavaid lisaküsimusi ja julgustamist. Ebakindluse korral ei olnud vestlus sujuv ning sageli pidi täiskasvanu vestlust üleval hoidma. Uuringu läbiviijad arvestasid siinkohal ka loomulikku tagasihoidlikkust ja häbelikkust, mis võib võõra täiskasvanuga vesteldes tekkida. Enamike õpilaste ebakindlus vestluse jooksul kadus ning sellisel juhul esialgu avaldunud raskuse eest õpilasele punkte ei lisatud. Seega vastavad punktid märgiti õpilastele, kelle puhul avaldus läbivalt ebakindlus ning vestlemisel jäi juhi roll täiskasvanule. EK grupis avaldus ebakindlus pigem seetõttu, et

õpilased kartsid valesti vastata ja eksida. Ärevust võis tekitada ka vestlussituatsioon. HEV grupi ebakindlus vestlemisel võis tuleneda nõrgast verbaalsest arutlusoskusest, mis pragmaatiliste raskuste korral kannatab (Hipolito & Johnson, 2021). Käesolevas uuringus osalenud ATH kahtlusega laste jaoks oli vestlus pingutust nõudev. Ebakindlus avaldus selles, et lapsed ei olnud huvitatud vestlemisest ega vestlusteemade arendamisest, mis muutis vestluspartneri jaoks vestlemise ühepoolseks. Antud grupi puhul vastasid lapsed sageli küsimustele "*ei tea*", "*ei oska öelda*", "*ei oska seletada*" ega püüdnud teemakohaselt arutleda ega vastuseid etteantud fotode toel tuletada. Sarnaselt avaldus ebakindlus vestlemisel IP lastel. Uuringus osalenud IP kahtlusega lapsed olid vestlemisel ebakindlad, väitsid sageli, et ei tea vastuseid või ei taha vastuseid öelda. Nende suhtlemiskavatsused olid äärmiselt piiratud, mida on varasemalt IP korral kirjeldanud ka Karlep (2003).

Liiga detailse ja rohke info esitamisel andis õpilane liiga üksikasjalikku ja ülearust, sealhulgas teemaga mittehaakuvat informatsiooni. Laps võis minna teemasse süvitsi, muutuda liiga detailseks ja kalduda sealjuures algsest vestlusteemast kõrvale. EK grupi puhul kuulus valimisse õpilasi, kes olid väga huvitatud erinevatel teemadel vestlemisest. Võib oletada, et nad soovisid palju infot jagada ning uuringus edukalt osaleda. HEV grupi laste jaoks oli keeruline esitada piisavas koguses sobivat informatsiooni. Kolmel uuringus osalenud ATH kahtlusega õpilasel avaldus liigse ja detailse info esitamist. Carruthers jt (2022) jõudsid samale järeldusele, et ATH korral püüavad lapsed vestlust liigselt kontrollida. Tulemust kinnitab ka käesolev uuring, mil ATH kahtlusega õpilased hoidsid pikalt vooru enda käes, laskudes liigselt detailidesse ja jagades rohkelt infot.

Puuduliku ja ebapiisava ehk vähese info esitamisel oli lapse repliikide alusel raske mõista kellest või millest ta räägib, sest info jäi kuulaja jaoks ebaselgeks. Siia alla kuulusid olukorrad, kus laps vastas väga napisõnaliselt (nt sageli vaid ühe sõnaga) ega andnud piisavalt infot. Sellest tingituna pidi vestluspartner sageli lisaküsimusi esitama, et öeldut mõista ja küsimusele vastust saada. EK grupi puhul oli vähese info jagamine seotud pigem häbelikkuse ja tagasihoidlikkusega. HEV grupis avaldunud raskusi võib seostada õpilaste arenguliste iseärasustega. Puuduliku ja vähese info esitamist avaldus käesolevas uuringus osalenud kahe IP kahtlusega lapse puhul läbivalt. Laste vastused olid äärmiselt napisõnalised ning vestlused jäid sageli täiskasvanu poolt juhitud küsimus-vastus dialoogi tasandile. Vestlemisel oldi ebakindlad, anti puudulikku ja ebapiisavat infot. Samale tulemusele jõudis ka Diken (2019), kes uuris 5–12-aastaseid EK lapsi ja IP lapsi ning leidis, et IP korral avalduvad raskused sobiliku informatsiooni esitamisel ja lisamisel.

Teemasse kinnijäämise korral eelistas õpilane vestelda endale huvipakkuvatel teemadel ja vahetada täiskasvanu poolt pakutav teema enda meelisteema vastu, võis esitada teema kohta liigselt fakte ja lapsel oli raske vestlusteemat lõpetada. HEV grupis raskusi ei ilmnenud. EK grupis avaldunud raskused olid seotud liiga detailse ja rohke info esitamisega. Vestlusteemasid oli raske lõpetada EK grupi lastel, kel esinesid raskused ka sobiva info esitamisel ehk kes kippusid minema vestluses liiga detailseks ja jagasid liigselt infot. Sellega seonduvalt kippusid nad jääma teemasse kinni ning muutsid vestluspartneri jaoks keeruliseks teema muutmise ja vooru võtmise. Lapsed soovisid võimalikult palju oma kogemusi jagada ning ennast vestlejana heast küljest näidata, mistõttu võis arutelu ühel teemal pikalt kesta. Sellest tulenevalt võib järeldada, et *liiga detailse ja rohke info esitamise* ja *teemasse kinnijäämise* vead esinevad sageli koos – teemasse kinni jäädes võivad lapsed esitada liigset informatsiooni. HEV grupis avaldusid suuremad raskused pigem liiga vähese info andmisel (vt täpsemalt *puuduliku ja ebapiisava (vähese) info esitamine*), mistõttu ei tekkinud olukordi, kus õpilased oleksid teemadesse kinni jäänud.

Teemas püsimise raskuste all peeti silmas olukordi, mil laps pöördus ootamatult vestluses tagasi eelneva teema juurde või kaldus teemast kõrvale. EK grupis avaldus raskus samadel õpilastel, kes jäid teemadesse kinni ning jagasid liiga detailset infot. Samad õpilased kaldusid teemast kõrvale ning neil oli keeruline jääda vestlusteema piiresse – lapsed soovisid palju rääkida ja oma kogemusi jagada. HEV grupi puhul tõid õpilased sisse pigem teemasse mittepuutuvat infot, aga võisid ka vestlusteemat täiesti ootamatult muuta. Käesolevas uuringus avaldusid ATH kahtlusega lastel raskused teemas püsimisel. Näiteks võis ATH kahtlusega laps keset vestlust aknale osutada ja kommenteerida väljas toimuvat. Tulemus kattub Loukusa (2017) kirjeldusega, et ATH korral võivad õpilased tuua vestlusesse mittepuutuvaid kommentaare ning seeläbi vestlusteemast kõrvale kalduda.

Stereotüüpse või ebahariliku keelekasutuse alla kuulusid stereotüüpseid väljendid (nt täiskasvanutelt või multifilmidest kuuldud ütlused ja fraasid), mida laps vestluses kasutas. Stereotüüpset keelekasutust ei avaldunud ühelgi uuringus osalenud õpilasel, mis võib tuleneda asjaolust, et lühikese vestluse jooksul ei pruugi stereotüüpset keelekasutust avalduda. Ebahariliku keelekasutuse alla märgiti ingliskeelsed väljendid, mida lapsed vestluses kasutasid. Ingliskeelseid väljendeid kasutas mõlemast grupist üks laps. Seega oli ebaharilik keelekasutus pigem erand. Ebaharilikku keelekasutust ehk antud uuringus ingliskeelseid väljendeid kasutasid need õpilased, kes vestlesid meeleldi video- ja arvutimängude teemal, mistõttu võib arvata, et võõrkeelsed väljendid tulevad erinevatest mängudest ja nendega seonduvast.

Ebasobiva distantsi hoidmisel peeti silmas olukordi, kus laps kummardub/seisab vestluskaaslasele ebatavaliselt lähedale või vastupidi hoiab temast liiga kaugele. Kuna uuring viidi läbi vastastikku laua taga istudes, siis oli antud osaoskust keerulisem hinnata. Hindaja märkis siinkohal ära olukorrad, kus laps käitus füüsiliselt ebasobivalt (nt nõjatus üle laua või tooli seljatoe, kiigutas end toolil jms). Ebasobivat distantsi ega liigset aktiivsust EK grupis ei esinenud. HEV grupi õpilased olid füüsiliselt aktiivsemad ning seda oli märgata just ATH kahtlusega lastel. Käesolevas uuringus osalenud ATH kahtlusega lastel esines liigset ebasobivat füüsilist aktiivsust, mis ei olnud vestlussituatsioonis kohane. Õpilased kippusid liigselt nihelema, nõjatuma üle laua või tooli. Näiteks võis laps panna pea korduvalt lauale ja tõusta keset vestlust oma kohalt ning liikuda ruumis ringi. Ka Loukusa (2017) toob välja, et ATH-ga laste pragmaatilisi oskusi (sh vestlusoskust) mõjutab negatiivselt hüperaktiivsus.

Ebasobivaks suhtlusstiiliks peeti liigset vaoshoitust/tagasihoidlikkust või familiaarsust/pealetükkivust. Liigset vaoshoitust esines nii HEV kui ka EK grupis. Siinkohal arvestati ka loomulikku tagasihoidlikkust, mis võib esineda võõra täiskasvanuga vesteldes ning hindamisel võeti arvesse, et teatud määral vaoshoitus uues olukorras on loomulik. Küll aga esines EK grupis õpilasi, kes jäid vestluse lõpuni äärmiselt vaoshoituks ning tagasihoidlikuks. Uuringus osalenud IP kahtlusega lastel avaldus ebasobiv suhtlusstiil liigses vaoshoituses ja vestluse vältimises. Lapsed ei üritanud teemat laiendada ega vestlust arendada ning andsid vastuseid äärmiselt napisõnaliselt või jätsid hoopis vastamata. See võib olla seotud kõnemõistmisraskustega (Karlep, 2003).

Mitteverbaalsete suhtlusvahendite ebasobiva kasutamise puhul hinnati žeste, näoilmeid ja prosoodiat, mille kasutamine ei sobi suhtlusolukorda. Siia alla kuulusid olukorrad, kus näiteks laps lükkas vestluses kasutatava pildi eemale sooviga vestlus lõpetada, hakkas keset vestlust rääkima ebasobivat prosoodiat kasutades (nt muutis hääletooni olukorda mittesobivaks), vältis pilkkontakti või oli silmside uurijaga liiga intensiivne. EK grupis avaldus mitteverbaalsete suhtlusvahendite ebasobiv kasutamine ühel õpilasel ning oli seotud pilkkontakti vältimisega. HEV grupi lapsed kasutasid suhtlusolukorda mittesobivat prosoodiat, žeste (nt fotode eemale lükkamist) ja näoilmeid. Kuigi Rosello jt (2017) leidsid erinevaid allikaid uurides, et ATH puhul esineb võrreldes ASH-ga vähem sobimatut mitteverbaalset suhtlust, siis antud uuringu puhul avaldusid ATH kahtlusega lastel raskused mitteverbaalses suhtluses olulisel määral. Näiteks esines ATH kahtlusega laste vestluses grimasside tegemist ning olukorda sobimatut häälitsemist. Lapsed ei pruugi impulsiivsusest tingituna suuta oma käitumist kontrollida, mistõttu muutuvad ka mitteverbaalsed suhtlusvahendid vestlusesse sobimatuteks.

Viimasesse valdkonda kuulus pragmaatiline viga, milleks oli *kõnemõistmisraskustest või keelevahendite piiratusest tingitud ebasobivad vastused*. Mõistmisraskustest tingituna ei suutnud õpilased küsimustele sobivalt vastata ning keelevahendite piiratusest tingituna võisid vastused olla ebasobivad või ebaloogilised. Padrik (2016a) on öelnud, et pragmaatiliste oskuste rakendamiseks on vajalik teatud keeleoskuse tase. Erinevate HEV gruppide puhul kaasnevad aga sageli lisaks põhidiagnoosile ka keelelised raskused. On teada, et ASH korral esinevad keelelised raskused nii kõne mõistmisel kui ka loomel (Loukusa, 2021). Ka käesolevas uuringus osalenud ASH kahtlusega laps ei mõistnud küsimusi, mistõttu avaldusid raskused järelduste tegemisel, mis omakorda tingis ebasobivad ja ebaloogilised vastused.

Teise uurimisküsimusega sooviti välja selgitada millised on eesti keelde tõlgitud TOPICC hindamisskaala sise- ja hindajatevahelise reliaabluse näitajad. Tulemustest selgus, et sisereliaabluse näitaja oli kõrgem EK laste rühmal (α=0,78) ja madalam HEV laste rühmal (α=0,62). EK õpilastel esines vähem pragmaatilisi vigu, paljude vigade skoor oli 0. Seega olid nende laste tulemused võrreldes HEV grupi laste omadega ühtlasemad ja tulemused paremas kooskõlas. HEV grupi sisereliaablus jäi madalamaks seetõttu, et laste skoorid olid sama pragmaatilise vea puhul erinevad (ulatudes skoorist 0 kuni 3-ni), mis tuleneb HEV rühma heterogeensusest. Hindajatevahelise reliaabluse tulemustest selgub aga, et EK laste puhul on reliaabluse näitaja madalam (κ – 0,31; 0,43; 0,46) ning HEV laste puhul (κ – 0,50; 0,63; 0,64) kõrgem. EK õpilasi oli keerulisem hinnata, sest pragmaatilisi vigu esines vähem ja seega oli raske paari vea korral sobivat hinnangut määrata ja eristada kõrvalekaldeid tavapärasest. Kõige rohkem eristus teistest üks laps (EK3), kelle puhul hindajatevaheline reliaablus jäi kõige madalamaks (0,31). Eriarvamused kahe hindaja vahel tekkisid seetõttu, et laps oli küllaltki jutukas ja arendas ise sageli teemat edasi. Sellisel juhul oli keeruline hinnata, kas laps vestleb ja laiendab teemat suhtlussituatsiooni sobivalt või on tegemist juba pragmaatilise veaga. Ka teised autorid on varasemalt leidnud, et testisituatsioonis ei ole võimalik ega lihtne kõiki pragmaatilisi raskusi alati tuvastada (Norbury, 2014; Loukusa, 2021). Hindamine sõltub nii partnerist, kontekstist kui ka kultuurist (Padrik, 2018). Iga hindaja tajub vestlust omamoodi, mistõttu võivad vestlusele antavad hinnangud erineda.

Kolmanda uurimisküsimuse eesmärgiks oli välja selgitada *milliseid muudatusi ja täpsustusi tuleks piloteerimise alusel teha TOPICC hindamisskaala sisus (pragmaatiliste oskuste valdkonnad ja pragmaatikavead), vormis ning protseduuris.* TOPICC hindamisskaala tõlkimisel liideti kolmas pragmaatiliste oskuste valdkond *paljusõnalisus* (ingl *verbosity*) esimese valdkonnaga – *suhtlemise vastastikusus ja vooruvaheldus*. Paljusõnalisuse valdkonda kuulunud *vestluses domineerimine* ja *liigsete küsimuste esitamine* otsustati liita esimese

valdkonnaga, sest hindamisskaala eesti keelde tõlkimisel ja ühise arutelu käigus magistritöö juhendajatega jõuti järeldusele, et antud pragmaatilised vead kuuluvad suhtlemise vastastikususe ja vooruvahelduse alla.

Tõlgitud hindamisskaalasse lisatud *Sagedus* ja *Märkused/näited* lahtrid lihtsustavad skaala kasutamist ja toetavad pragmaatilise vea skoori määramist. *Sagedus* võimaldab märkida mitmel korral vestluses antud viga esines ning see aitab määrata pragmaatilise vea lõppskoori. Samas ei saa hinnangu andmisel lähtuda ainult sellest, mitu korda viga esines, vaid tuleb arvesse võtta, kuivõrd see vestlust häiris ja arvestada sealjuures vestluse kestust. *Märkused/näited* lahter on mõeldud konkreetsete kõnenäidiste lisamiseks, et tuua välja vestluses avaldunud pragmaatilisi vigu.

Skaala kasutamise käigus täpsustus veel kahe pragmaatilise vea kirjeldus: 1) *stereotüüpse ja ebahariliku keelekasutuse* alla paigutati ka laste poolt kasutatud ingliskeelsed väljendid; 2) *ebasobiva distantsi hoidmise* puhul arvestati ka käitumist, mis ei olnud vestlusolukorda sobiv – liigne motoorne ja ebasobiv füüsiline aktiivsus (nt pidev nihelemine, üle laua või tooli nõjatumine, vestluse aluseks olevate piltide sage katsumine ja nendega mängimine, fotode eemale lükkamine jms). Kuigi vestluste jooksul stereotüüpset keelekasutust ei esinenud ühelgi õpilasel, siis ingliskeelseid väljendeid esines vähesel määral. Originaalskaala puhul ei olnud täpsustust, mida ebahariliku keelekasutuse all silmas peetakse. Seetõttu arutelus magistritöö juhendajatega leiti, et ingliskeelsed väljendid on sobilik märkida ebahariliku keelekasutuse alla. Samuti selgus skaala piloteerimise käigus, et ebasobivat distantsi on keeruline hinnata. Samas esines paljudel õpilastel sobimatut käitumist, mis ei olnud vestlusolukorda sobiv. Seega täiendati hindamisskaalat ja lisati ebasobiva distantsi juurde ka sobimatu käitumine.

Skaala kasutamisel tuleb arvestada, et tagasihoidlike ja vähem jutukate laste puhul ei ole võimalik kõiki pragmaatilisi vigu hinnata, sest need ei avaldu lühikese vestluse jooksul. Seega toetavad tagasihoidlike laste puhul vestlust eelnevalt hindaja poolt välja mõeldud küsimused, mis aitavad teemat arendada ja vestlust suunata. Hea vestlusoskusega lapse jaoks ei ole enamasti suunavaid küsimusi vaja, sest vestlus sujub ning laps on aktiivne kuulaja ja kõneleja. Küsimused on vajalikud ebakindlate ja kõnelemist vältivate laste puhul, kes ei arenda teemat edasi ning väljendavad end äärmiselt napisõnaliselt. Küsimuste ettevalmistamisel tuleks tähelepanu pöörata sellele, et need oleksid vestlust edasiviivad, tekitaksid seoseid ja võimaldaksid teemat arendada. Oluline on kasutada avatud küsimusi, mis suunaksid last vestlema. Siinkohal toetavad hindamise läbiviijat salvestised, mille alusel on võimalik ka ennast vestlejana analüüsida ning edaspidi teadlikumalt küsimusi ja

vestlusstiili valida. Samas ei tohiks küsimuste esitamisega liialdada, näiteks juhul kui laps annab läbivalt puudulikku ja ebapiisavat infot. Sellisel juhul jääbki vestlus lühikeseks ning raskused pragmaatilistes oskustes avalduvadki vähese ja puuduliku info andmises. Antud uuringus kasutati vestluse läbiviimiseks hindaja valitud pilte. Kui vestlus lapsega sellisel viisil ei õnnestu, siis on üheks variandiks anda lapsele valikuks erinevad pildid. Nende hulgast valib laps endale meeldivad fotod, mille alusel vestlust peetakse. Sel juhul peaks aga hindaja olema valmis ka kõikidel fotodel kujutatud teemadel vestlema ning vajadusel suunavaid küsimusi esitama. Kui aga vestlust ka sellisel juhul pidada ei õnnestu, võib püüda arutleda lapsega talle huvipakkuval teemal ning proovida antud tingimustes vestlust läbi viia.

Piloteerimise käigus selgus, et hindamisskaala kasutamine on esialgu küllaltki aeganõudev. EK laste hindamine sujus kiiremini, sest pragmaatilisi vigu esines vähem ja ühe salvestise vaatamisega sai paljud pragmaatilised vead välistada. HEV grupi õpilaste hindamine võttis aga oluliselt kauem aega, sest pragmaatilisi vigu esines palju ja mitmed vead esinesid samaaegselt, mis raskendas hindamist. Samas võib ühe ja sama vestluse videosalvestise korduv vaatamine hakata hindamist mõjutama. Seega tuleks skaala kasutamisel määrata kindel kordade arv (soovituslikult näiteks kolm korda), mil ühe lapse videot vaadatakse ja selle alusel pragmaatilisi oskusi hinnatakse.

Tehtud töö tulemustest selgus, et hindamisskaala võimaldab tuvastada eakohasest madalamal tasemel vestlusoskuse arengut. Erinevused HEV ja EK gruppide vahel olid enamiku pragmaatiliste oskuste valdkondade ja vigade puhul märkimisväärsed. Eesti keelde tõlgitud TOPICC hindamisskaala võimaldab välja selgitada pragmaatilistes oskustes avalduvaid raskusi vestluses HEV ja EK õpilastel, kuid see on vaid üks võimalus pragmaatiliste oskuste hindamiseks. Lõplikke järeldusi vestluse hindamisskaala alusel lapse pragmaatiliste oskuste kohta teha ei saa.

Eesti keelde tõlgitud hindamisskaala näol on tegemist esimese uuringuga Eestis ning seetõttu esinevad käesoleval uurimistööl ka piirangud. Esimeseks piiranguks oli valimi moodustamine ja suurus. Valimit oli keeruline sooliselt sobitada, sest uuringusse sai kaasata HEV lapsi, kes olid antud ajavahemikus kliinikusse hindamisele suunatud. EK grupp moodustus klassiõpetajate valiku ja lapsevanemate nõusolekute alusel. Edaspidistes uuringutes tuleks valim paremini sooliselt sobitada ning võrrelda ka soolisi erinevusi. Kuigi 30 õpilase vestlusoskuse pragmaatiliste oskuste valdkondadest joonistusid välja enam raskusi valmistanud pragmaatilised oskused, ei saa siiski niivõrd väikese valimi puhul uurimistulemustest üldistavaid järeldusi teha. Väikesest valimist tingituna ei olnud võimalik teha erinevate HEV gruppide kohta paikapanevaid järeldusi ja üldistusi. Mitmete häirete

koosesinemisel on kindlaid raskusi pragmaatilistes oskustes veelgi keerulisem määratleda. Kuigi pragmaatiliste oskuste hindamine on subjektiivne, selgus hindamisskaala piloteerimisel, et ilma skaalata oleks hindamine veelgi subjektiivsem. Seega toetab skaala kasutamine vestlusoskuse ja pragmaatiliste oskuste hindamist ning on oluliseks sisendiks teraapiate planeerimisel. Lisaks selgus hindamisskaala piloteerimise käigus, et vahendi kasutamine ei ole vähemalt esialgu piisavalt kiire igapäevaseks kasutamiseks, sest on küllaltki aeganõudev. Kasutamise käigus muutub hindamisskaala aga käepärasemaks ning paraneb ka hindaja oskus märgata erinevaid vigu. Seeläbi muutub hindamisprotsess kiiremaks ja efektiivsemaks. Seega enne hindamisskaala kasutama asumist oleks vajalik katsetada vahendi kasutamist paari õpilase puhul, et vahend muutuks käepärasemaks. Oluline on hindamisel kasutada video salvestamist, sest mitteverbaalseid pragmaatilisi vigu ei ole võimalik hinnata vaid helisalvestisega.

Käesolev magistritöö on väärtuslik, sest on teadaolevalt esimene katsetus vestlusoskuse hindamiseks konkreetse hindamisskaalaga. Eesti keelde tõlgitud TOPICC hindamisskaalat on võimalik kasutada ja katsetada ka teistel logopeedidel või eripedagoogidel, et laste pragmaatilisi oskusi vestluses hinnata. Edaspidi tuleks katsetada hindamisskaalat suurema valimi peal ning uurida erinevaid HEV gruppe. Suurema valimi abil võib olla võimalik tuvastada tunnuseid, mis võivad olla omased erinevatele HEV gruppidele. Lisaks tuleks hindamisskaala usaldusväärsust kontrollida rohkemate hindajate toel, et usaldusväärsemalt välja selgitada hindajatevaheline reliaablus ja hindamisskaala sisereliaablus.

Tänusõnad

Tänan väga oma juhendajaid Anneli Paulust ja Marika Padrikut konstruktiivse tagasiside ning heade nõuannete eest. Tänan ka Viljandi Kesklinna Kooli algklasside õpetajaid, kes nõustusid uuringus osalema ning aitasid kaasata valimisse sobivaid õpilasi. Olen tänulik lapsevanematele, kes andsid nõusoleku oma lapse uuringus osalemiseks ning tänan õpilasi, kellega vestlused toimusid.

Autorsuse kinnitus

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

Elerin Põder
/allkirjastatud digitaalselt/

Kasutatud kirjandus

Adams, C., Lockton, E., Gaile, J., & Freed, J. (2011). TOPICCAL applications: Assessing children's conversation skills: turning a research instrument into a clinical profile. *Speech and Language Therapy in Practice*, (Spring), 7–9.

Airenti, G. (2017). Pragmatic development. L. Cummings (Eds.), *Research in Clinical Pragmatics* (pp. 3–28). Springer.

Andreou, G., Lymperopoulou, V., & Aslanoglou, V. (2024). Developmental Language Disorder (DLD) and Autism Spectrum Disorder (ASD): similarities in pragmatic language abilities. A systematic review. *International Journal of Developmental Disabilities*, *70*(5), 777–791. https://doi.org/10.1080/20473869.2022.2132669

Baird, G., & Norbury, C. F. (2016). Social (pragmatic) communication disorders and autism spectrum disorder. *Archives of Disease in Childhood*, *101*(8), 745–751. https://doi.org/10.1136/archdischild-2014-306944

Carruthers, S., Taylor, L., Sadiq, H., & Tripp, G. (2022). The profile of pragmatic language impairments in children with ADHD: A systematic review. *Development and Psychopathology*, *34*(5), 1938–1960. https://doi.org/10.1017/S0954579421000328

Cordier, R., Munro, N., Wilkes-Gillan, S., Speyer, R., & Pearce, W. M. (2014). Reliability and validity of the Pragmatics Observational Measure (POM): A new observational measure of pragmatic language for children. *Research in Developmental Disabilities*, *35*(7), 1588–1598. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2014.03.050

Cordier, R., Wilkes-Gillan, S., & Munro, N. (2021). Attention Deficit Hyperactivity Disorder. L. Cummings (Eds.), *Handbook of Pragmatic Language Disorders* (pp. 283–309). Springer.

Diken, Ö. (2019). Describing and comparing pragmatic language skills of Turkish students with typical development and inclusive education students with mild intellectual disability. *International Journal of Progressive Education*, *15*(2), 157–166. https://doi.org/10.29329/ijpe.2019.189.11

Ellis Weismer, S., Tomblin, J. B., Durkin, M. S., Bolt, D., & Palta, M. (2021). A preliminary epidemiologic study of social (pragmatic) communication disorder in the context of

developmental language disorder. *International journal of language & communication disorders*, *56*(6), 1235–1248.

Green, B. C., Johnson, K. A., & Bretherton, L. (2014). Pragmatic language difficulties in children with hyperactivity and attention problems: An integrated review. *International Journal of Language & Communication Disorders*, *49*(1), 15–29. https://doi.org/10.1111/1460-6984.12056

Hage, S. V. R., Sawasaki, L. Y., Hyter, Y., & Fernandes, F. D. M. (2021, December). Social communication and pragmatic skills of children with autism spectrum disorder and developmental language disorder. In *CoDAS* (Vol. 34, No. 2, p. e20210075). Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia.

Hallap, M., & Padrik, M. (2008). Keel ja kõne. E. Kulderknup (toim), *Õppe- ja kasvatustegevuse valdkonnad* (lk 26–43). Kirjastus Studium.

Hipolito, G., & Johnson, M. (2021). Selective Mutism. L. Cummings (Eds.), *Handbook of Pragmatic Language Disorders* (pp. 283–309). Springer.

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

Karlep, K. (2011). Suhtlemine ja kirjaliku dialoogi analüüs. M. Hallap (koost.), *Eripedagoogika. Logopeedia ja emakeel, 36,* 5–14. Tartu: Eesti Eripedagoogide Liit.

Ketelaars, M. P., & Embrechts, M. T. (2017). Pragmatic language impairment. L. Cummings (Eds.), *Research in Clinical Pragmatics*, (pp. 29–57). Springer.

Ketelaars, M. P., Jansonius, K., Cuperus, J., & Verhoeven, L. (2016). Narrative competence in children with pragmatic language impairment: A longitudinal study. *International journal of language & communication disorders*, *51*(2), 162–173. https://doi.org/10.1111/1460-6984.12195

Levinson, S. C. (1983). *Pragmatics*. Cambridge University Press.

Loukusa, S. (2017). Attention Deficit Hyperactivity Disorder. L. Cummings (Eds.), *Research in Clinical Pragmatics* (pp. 85–107). Springer.

Loukusa, S. (2021). Autism Spectrum Disorder. L. Cummings (Eds.), *Handbook of Pragmatic Language Disorders* (pp. 45–78). Springer.

McHugh, M. L. (2012). Interrater reliability: the kappa statistic. *Biochemia medica*, *22*(3), 276–282.

Norbury, C. F. (2014). Practitioner review: Social (pragmatic) communication disorder conceptualization, evidence and clinical implications. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *55*(3), 204–216. https://doi.org/10.1111/jcpp.12154

Norbury, C. (2022, May 26–27). Receptive Language and Pragmatics [Conference presentation]. Tallinn, Estonia.

Padrik, M. (2016a). Alakõne. M. Padrik, & M. Hallap (toim), *Kommunikatsioonipuuded lastel ja täiskasvanutel: märkamine, hindamine ja teraapia* (lk 305–355). Tartu Ülikooli Kirjastus.

Padrik, M. (2018). Semantilis-pragmaatiline puue – väljakutse logopeedidele. *Eripedagoogika, 56,* 43–50.

Padrik, M. (2016b). Spetsiifiline kõnearengu puue (alaalia). M. Padrik & M. Hallap (toim), *Kommunikatsioonipuuded lastel ja täiskasvanutel: märkamine, hindamine ja teraapia* (lk 357–394). Tartu Ülikooli Kirjastus.

Padrik, M., Hallap, M., & Kiiver, K. (2024). Suhtluspädevus. P. Häidkind & P. Soodla (toim), *Erivajadustega õppijad Eesti haridussüsteemis: märkamine, hindamine ja õpetamine* (lk 307–339). Tartu Ülikooli Kirjastus.

Perkins, M. R. (2005). Pragmatic ability and disability as emergent phenomena. *Clinical linguistics & phonetics*, *19*(5), 367–377. https://doi.org/10.1080/02699200400027155

Roselló, B., Berenguer, C., Navío, P., Baixauli, I., & Miranda, A. (2017). Executive functioning, social cognition, pragmatics, and social interaction in attention deficit hyperactivity disorder and autism spectrum disorder. *Current Developmental Disorders Reports*, *4*, 72–77. https://doi.org/10.1007/s40474-017-0114-1

Tavakol, M., & Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International journal of medical education*, *2*, 53.

Timler, G. R. (2018a). Similar… But Very Different: Determining when a child has social communication disorder versus autism spectrum disorder can be tricky. Here are some key considerations. *The ASHA Leader*, *23*(4), 56–61. https://doi.org/10.1044/leader.FTR2.23042018.56

Timler, G. R. (2018b). Using language sample analysis to assess pragmatic skills in school-age children and adolescents. *Perspectives of the ASHA Special Interest Groups*, *3*(1), 23–35. https://doi.org/10.1044/persp3.SIG1.23

Timler, G. R., & Moss, D. (2021). Social (Pragmatic) Communication Disorder. L. Cummings (Eds.), *Handbook of Pragmatic Language Disorders* (pp. 25–44). Springer.

Volden, J. (2017). Autism Spectrum Disorder. L. Cummings (Eds.), *Research in Clinical Pragmatics* (pp. 59–83). Springer.

Whitehouse, A. J., Line, E. A., Watt, H. J., & Bishop, D. V. (2009). Qualitative aspects of developmental language impairment relate to language and literacy outcome in adulthood. *International Journal of Language & Communication Disorders*, *44*(4), 489–510. https://doi.org/10.1080/13682820802708080

Wilson, A. C., & Bishop, D. V. (2022). A novel online assessment of pragmatic and core language skills: An attempt to tease apart language domains in children. *Journal of Child Language*, *49*(1), 38–59. https://doi.org/10.1017/S0305000920000690

Yule, G. (1996). *Pragmatics.* Oxford University Press.

Lisa 1. Eesti keelde tõlgitud TOPICC hindamisskaala

VESTLUSE HINDAMISE SKAALA

© TOPICC Catherine Adams, Jacqueline Gaile, Jenny Freed, Elaine Lockton 2010[1]

Lapse nimi:

Hindaja:

Pragmaatikavead pragmaatiliste oskuste valdkondade kaupa	**Juhised**	**Hinnang**			
Suhtlemise vastastikusus/vooruvaheldus					
Raskused küsimustele vastamisel	Laps ei reageeri täiskasvanu suhtlusalgatusele või ignoreerib täiskasvanut; lapse vastused ei haaku küsimustega; laps kordab küsimust.	0	1	2	3
Sagedus:					
Märkused/näited:					
Vestluspartneri katkestamine; sagedased pausid	Lapsel on raskusi vooruvaheldusel, mis avalduvad vestluspartneri katkestamises või liigsetes pausides voorude vahel.	0	1	2	3

[1] TOPICC - Targeted Observation of Pragmatics in Children's Conversation (TOPICC) Observation Scale

Sagedus:					
Märkused/näited:					
Vestluses domineerimine	Laps domineerib vestluses, st algatab ise alati vestlust või annab liiga pikki vastuseid, st ei anna vooru partnerile üle.	0	1	2	3
Sagedus:					
Märkused/näited:					
Liigsete küsimuste esitamine	Laps esitab vestluspartnerile liigselt küsimusi.	0	1	2	3
Sagedus:					
Märkused/näited:					
Ebakindlus vestlemisel	Laps on vastamisel ebakindel ja kõhklev. Vestlemine on lapse jaoks pingutust nõudev.	0	1	2	3
Sagedus:					
Märkused/näited:					

Vestluspartneri teadmistega arvestamine					
Liiga detailse ja rohke info esitamine	Laps esitab liiga üksikasjalikku ja ülearust infot, sh teemaga mittehaakuvat infot.	0	1	2	3
Sagedus:					
Märkused/näited:					
Puuduliku ja ebapiisava (vähese) info esitamine	Lapse repliikide alusel on raske mõista, kellest või millest ta räägib, sest info on puudulik ja ebaselge.	0	1	2	3
Sagedus:					
Märkused/näited:					

Teemakohasus					
Teemasse kinnijäämine	Laps eelistab vestelda endale huvipakkuvatel teemadel, mistõttu võib ta täiskasvanu poolt algatatud teema vahetada enda meelisteema vastu; võib esitada teema kohta liigselt fakte; lapsel on raskusi vestlusteema lõpetamisega.	0	1	2	3
Sagedus:					

Märkused/näited:					
Teemas püsimise raskused	Laps pöördub vestluses ootamatult tagasi eelneva teema juurde või kaldub teemast kõrvale.	0	1	2	3
Sagedus:					
Märkused/näited:					
Stereotüüpne või ebaharilik keelekasutus	Laps kasutab vestluses stereotüüpseid väljendeid (nt täiskasvanutelt või multifilmidest kuuldud ütlused ja fraasid). Laps kasutab võõrkeelseid sõnu või väljendeid (nt ingliskeelseid).	0	1	2	3
Sagedus:					
Märkused/näited:					

Suhtlusstiil					
Ebasobiva distantsi hoidmine ja sobimatu käitumine	Laps seisab/kummardub vestluskaaslasele ebatavaliselt lähedale või hoiab temast liiga kaugele. Laps on liiga aktiivne või käitub vestlusolukorda sobimatult (nt niheleb toolil,	0	1	2	3

	pikutab laual, paneb fotod näo ette jms).				
Sagedus:					
Märkused/näited:					
Ebasobiv suhtlusstiil (liigne vaoshoitus või sõbralikkus)	Laps on suhtlusolukorda arvestades liiga tagasihoidlik või liiga familiaarne/pealetükkiv.	0	1	2	3
Sagedus:					
Märkused/näited:					
Mitteverbaalsete suhtlusvahendite ebasobiv kasutamine	Lapse mitteverbaalsete vahendite (žestid, näoilmed, prosoodia) kasutamine ei sobi suhtlusolukorda.	0	1	2	3
Sagedus:					
Märkused/näited:					

Probleemid vastamisel					
Kõnemõistmisraskustest või keelevahendite piiratusest tingitud ebasobivad vastused	Lapsel on kõnemõistmise probleemide tõttu raskusi järelduste tegemisel. Keelevahendite piiratuse tõttu on vastused ebasobivad või	0	1	2	3

	ebaloogilised.				
Sagedus:					
Märkused/näited:					

Hindamisskaala kasutamine

Hinda iga tunnust eraldi ka siis, kui tundub, et lapse vestlusvoorus avaldub korraga mitu tunnust. Näiteks võib samas vestlusvoorus avalduda vestluses domineerimine ning liiga detailse ja rohke info andmine. Mõlemad vead märgitakse eraldi.

3 = avaldub vestluse ajal läbivalt või väga sagedasti, mõjutades vastastikust suhtlust märkimisväärselt.
2 = avaldab suhtlemisele mõõdukat, kuid siiski märkimisväärset mõju. Vestluses on raskus märgatav, kuid esineb võrreldes skooriga 3 vähemal määral.
1 = avaldub vestluses aeg-ajalt, kuid mõjutab suhtlemist vähesel määral.
0 = ei esine üldse, vestlusoskused on eakohasel tasemel.

Kõrgem punktisumma viitab pragmaatiliste oskuste piiratusele/eakohasest madalamale tasemele. 0-tulemus viitab pragmaatiliste oskuste eakohasele arengule.

Lisa 2. Vestlust toetavad küsimused

SÜNNIPÄEV

1. Mis pidu siin on? Mis siin toimub?
2. Millisel lapsel võiks olla sünnipäev? Kelle sünnipäev siin on? Milline neist on sünnipäevalaps? Miks Sa nii arvad?
3. Kus see pidu toimuda võiks? Miks Sa nii arvad?
4. Millal on Sinu sünnipäev?
5. Kas Sina oled oma sünnipäeva tähistanud? Kus/kellega/mida tegite?
6. Milline oleks Sinu unistuste sünnipäev?

SUVEVAHEAEG

1. Mida lapsed siin pildil teevad? Kus see tegevus toimub?
2. Mis aastaaeg siin pildil on? Miks Sa nii arvad?
3. Kus need lapsed on?
4. Kas Sina oled liivalossi ehitanud? Kuidas seda tegid/mida kasutasid?
5. Kas Sina oled mere ääres käinud? Oled mere ääres ööbinud? Kus te ööbisite? Mida sõite? Kas/Mis Sulle meeldis?
6. Mida Sina tavaliselt suvevaheajal teed? Mida Sulle meeldib kõige rohkem teha?

JÕULUD

1. Mis aastaajal see pilt tehtud on? Miks Sa nii arvad/mille järgi otsustasid?
2. Mida inimesed siin pildil teevad?
3. Kas Sinu peres tähistatakse jõule? Kuidas Sinu pere jõule tähistab?
4. Kes Sinu peres kuuske kaunistab? Millega kaunistad/kaunistate? Kas kaunistate ka kodu? Millega kaunistate?
5. Kas Sulle meeldivad jõulud? Miks? Mis kõige rohkem meeldib?

Lisa 3. Näited erinevatest pragmaatikavigadest

Pragmaatikavead pragmaatiliste oskuste valdkondade kaupa	
Suhtlemise vastastikusus/vooruvaheldus	
Raskused küsimustele vastamisel	Laps ei reageeri täiskasvanu suhtlusalgatusele või ignoreerib täiskasvanut; lapse vastused ei haaku küsimustega; laps kordab küsimust.
Näide: T (täiskasvanu): *mida sina suvevaheajal teed.* L (laps): meie koolis ei tule veel paba päeva. õpetaja arva näh õpetaja teeb teinekord on meiel on suke suvi olnud. tead. ui meie koolipäev lõppeb mul on kaks paba päeva. kui keik koolid on kei mul tuleb palju paba päeva. **Näide:** T: *kas sinu sünnipäeva ka tähistatakse.* L: ma saan raha sünnipäeval. **Näide:** T: *kas päris sellel jõuluõhtul ka te midagi tähtsat tegite? sõite võibolla midagi väga head.* L: mulle issi kinkis jõuludeks Husqvarna käru. **Näide:** T: *millega nad kaunistavad.* L: maja on ilus.	
Vestluspartneri katkestamine; sagedased pausid	Lapsel on raskusi vooruvaheldusel, mis avalduvad vestluspartneri

	katkestamises või liigsetes pausides voorude vahel.
Näide: T: *vaata näitan sulle sellist pilti. mis sa siin-* L: ühe lap- see on nagu Ralfi pea aga ruuduline natukene (naerab) T: *aga räägi mis seal pildil-* L: ühe lapse sünnipäev. **Näide:** T: *mille järgi sa aru said, et seal on sü-* L: sest seal on sünnipäevakook ja seal on seitse peal ja seal on küünlad ja seal on kõik sünnipäevamütsid ka ja kingitused. **Näide:** T: *kuidas seda maja ehit-* L: tellistega.	
Vestluses domineerimine	Laps domineerib vestluses, st algatab ise alati vestlust või annab liiga pikki vastuseid, st ei anna vooru partnerile üle.
Näide: T: *milline oleks kõige kõige ägedam sünnipäev mida sa tahaksid. mida siis tehakse näiteks.* L: mulle lubas issi sünnipäevaks kassi. ma- mulle meeldib kass. T: *aa?*	

<table>
<tr><td colspan="2">L: aga enne mulle meeldis koer aga issi ükles koera küll ei saa. peab kassi. emme on nõus koeraga sellepärast et tal on- emmel on kassiallergia.
T: aa siis on natuke raske ja.
L: me käisime juuksuris seal oli üks koer valge karvane ja teda- ta oli nii sõbralik tahtis pai ja mängis. sellepärast on koerad meeldivad et nad mängivad aga ma kardan natukene võõraid kasse sellepärast mul on kodus üks must kass kes on all naabrite oma ja ma ükskord kui ma olin temaga õues. ta ei- tal oli ilu- hea kass siis oli nii et ma astusin ta käpa peale või selle ma ei tea kas ma astusin saba või käpa peale kogemata ma ei näinud ma olin- ta oli mu selja taga. ja ma kartsin väga ma üklesin et palun vabandust aga temal olid siuksed kahtlased silmad nagu tahaks mulle vastu teha. siis mul tuli möte joosta ära. ma jooksingi taha muru taga aga tema tuli kohe järele mulle. siis ma siis mul oli oli mul ei olnud kuhugi minna ja kass siis- ma ei ole nii kiire jooksja noh siin olen aga siis ma ei olnud ma olin natuke väike? ja siis oli nii et ma lisalt karjusin sest mulle ei meeldinud et ta kass ajab mind taga ma karjusin nii kaua kuni keegi aitab ja siis lõpuks keegi- emme oli üleval tema ei kuulnud aga mõned naabrid kuulsid seda ja siis nad aitasid.</td></tr>
<tr><td>Liigsete küsimuste esitamine</td><td>Laps esitab vestluspartnerile liigselt küsimusi.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Näide:
Lapse küsimused ühe foto kohta:
L: kellel see sümmelpäev on?
L: mis tema numbiks saab?
L: kuule kas see oled sinu moodi ka la?
L: kuule kas täna on talv?
L: kas Lukas pole kõhus isso luules?
L: miks ma- kas mul on külaset lapset?</td></tr>
</table>

<table>
<tr><td colspan="2">L: miks peab?</td></tr>
<tr><td>Ebakindlus vestlemisel</td><td>Laps on vastamisel ebakindel ja kõhklev. Vestlemine on lapse jaoks pingutust nõudev.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Näide:
T: mis sa arvad millisel lapsel on sünnipäev.
L: (ei vasta)
T: millisel lapsel võiks sünnipäev olla.
L: (osutab)
T: miks sa arvad et temal just.
L: (kehitab õlgu) ma ei tea (naeratab)
T: miks sa arvad et just temal. ma olen nõus et temal on sünnipäev. aga kust sa tead et temal on.
L: (kehitab õlgu)
Näide:
T: mida te teete tavaliselt sõpradega.
L: ma ei tea.
T: kas te rattaga käisite sõitmas.
L: ma ei tea.
Näide:
T: kuidas seda üldse tehakse (liivalossi).
L: ma ei oska öelda.</td></tr>
</table>

<table>
<tr><td colspan="2">T: mis sa arvad mida selleks vaja läheb.
L: ei tea.
T: kui sa seda pilti vaatad.
L: (ei vasta)</td></tr>
<tr><td colspan="2">Vestluspartneri teadmistega arvestamine</td></tr>
<tr><td>Liiga detailse ja rohke info esitamine</td><td>Laps esitab liiga üksikasjalikku ja ülearust infot, sh teemaga mittehaakuvat infot.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Näide:
T: kuidas sina oled oma sünnipäeva tähistanud.
L: (...) a ma sain alles. selleks ma tegin oma oma kodus. mu teine sünnipäev sain seitsme aastas saime tegin sünnipeal mängutoas. ja mu teine sünnipäev tuleb ma teen keipargis sünnipäeva endale. mul ei olnud kuhugile ruumi minna. ma ei tea kuhu ma teen oma sünnipäeva? ma mõtsin mõtsin. tuli välja keipark on ka minu lemmik see oli vaaga palju asju. ma läksin sisse ma natukene võõrustasin. ma olin mis see on see? mis sa mis mm: sa pead jalaga nii tegema. ma ei saanud aru mis asi see on. seal oli krisi sünnipäev.
Näide:
T: kelle sa siis kutsuksid sinna oma sünnipäevale.
L: ma väga ei tea. ma kustutasin seda Erik sünnipäevale. ta ei tohi piima juua.</td></tr>
<tr><td>Puuduliku ja ebapiisava (vähese) info esitamine</td><td>Lapse repliikide alusel on raske mõista, kellest või millest ta räägib, sest info on puudulik ja ebaselge.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Näide:
T: kuidas sina oma sünnipäeva tavaliselt tähistad.</td></tr>
</table>

L: ei tea.

T: *kas sul on ka pidu.*

L: nii. no- kodus ei ole vaid kodust võtame kõik asjad siis lähme sinna ja siis kutsume külalised noh vanemi.

T: *ahah. aga kuhu te lähete siis kui te kodust kõik asjad võtate.*

L: ei ma ei lähe kuskile. ma võtame söögiasjad.

T: *ja sa ütlesidki et te võtate söögiasjad? ja siis te lähete. aga kuhu te lähete siis pidu pidama.*

L: tuppa.

T: *kuhu tuppa.*

L: suurde tuppa. paneme sinna laua peale söögid.

Näide:

T: *no kus sa tahaksid oma sünnipäeva tähistada.*

L: tahan minna Uku keskusesse, sest seal on.

Teemakohasus	
Teemasse kinnijäämine	Laps eelistab vestelda endale huvipakkuvatel teemadel, mistõttu võib ta täiskasvanu poolt algatatud teema vahetada enda meelisteema vastu; võib esitada teema kohta liigselt fakte; lapsel on raskusi vestlusteema lõpetamisega.

Näide:

T: *aga mida sulle suvel muidu kõige rohkem teha meeldib. mida sa tavaliselt suvevaheajal teed.*

<table>
<tr><td colspan="2">L: tavaliselt lähen maale. kõ- mängin seal. aga kõi- väga- meil on sõbrad aga maal mulle meeldib kõige rohkem kulli mängida a- või pimesikku batuudil. mulle meeldib pi- vahepeal pimesikku sest nagu sa pead mõned meil on kaks sõpra kes piiluvad kui nad kõnnivad pimesikku aga siis on nii kui mina ei piilu ma kõnnin silmad kinni kui nad hüppavad kukun ma alati maha sest mul ei kannata jalad seista.
Näide:
T: kus sa tavaliselt kelgutamas käid.
L: ühes- mulle meeldib kõige rohkem kuskilt järsust mäest alla lasta. me tegime maal juba ühe mäe kus on traktori juurtes juures sõpradega ja siis nad tegid ühe mäe aga me leidsime raudasja ühe hea koha pealt kus on hüpekas nii et me ei tahtnud sealt lasta ja siis tuli üks see onu kes meid alati karavaniga viib kuhugi siis tema tal oli lumesaan ja ta lükkas lund juurde ja me tegime hüpeka.
T: ossa.
L: aga see oli liiga liiga kõva sest maa oli kõva ja seal ei olnud lund ja ma- ja kui keegi lasi siis alati ta kukkus.</td></tr>
<tr><td>Teemas püsimise raskused</td><td>Laps pöördub vestluses ootamatult tagasi eelneva teema juurde või kaldub teemast kõrvale.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Näide:
T: ahah. kas sa aitasid issil ehtida kuuske. (...) ehtisid.
L: (...) (grimassitab, pikutab laual)
T: ei aidanud ehtida kuuske.
L: kule. ma ei olegi beebi.
Näide:
L: ja siis on niimoodi et kui praegu on detsember siis on kaks kuud ju veel oodata lund. siis on kindlasti.
T: küll teda sajab. ma usun ka et teda sajab veel juurde.</td></tr>
</table>

<table>
<tr><td colspan="2">L: ee: kuna meil meil on külmkapp peaaegu tühi et me siis uusi juurde asju ei osta. kaks viinerit on veel kui ma need ära söön siis on kõik.
Näide:
T: aga siis teil tulebki järgmine nädal vaheaeg ja sina lähed siis vanaisa juurde jah.
L: jah aga minu väiksel õel on üks soov veel (…) kommimasin.
Näide:
T: sina ka lasid siis (mäest alla). said ka haiget.
L: ja. ja ma lasin kaks korda ma ei julgenud rohkem.
T: no kui haiget saab siis ei pea rohkem laskma.
L: (osutab fotole) ma tean milleks need rätikud kui vesi läheb ümber siis see ei lähe terve maha nagu.
Näide:
T: aga kus sa suvel käid tavaliselt.
L: mere ääres ja linnas ja(…) ma ei taha seda öelda aga mul on aifoun 16.</td></tr>
<tr><td>Stereotüüpne või ebaharilik keelekasutus</td><td>Laps kasutab vestluses stereotüüpseid väljendeid (nt täiskasvanutelt või multifilmidest kuuldud ütlused ja fraasid). Laps kasutab võõrkeelseid sõnu või väljendeid (nt ingliskeelseid).</td></tr>
<tr><td colspan="2">Näide:
T: mis sulle kõige rohkem meeldib jõulude juures.
L: et jõuluvana tõi mulle mängukonsooli.
T: mängukonsooli. ossa. mida sellega teha saab siis.
L: saab mängida arvuti peal ja teleka peal.
T: aa erinevaid mänge siis.</td></tr>
</table>

<table>
<tr><td colspan="2">L: ja saab mängida erinevaid. aga need maksavad raha pappi. mõned maksavad free.
T: tasuta.
L: ja tasuta. ja kui maksavad pappi siis pead panema kredetkaardi sisse ja siis saad.
Näide:
T: mis sinu sünnipäeva soov oleks.
L: viiaar heedset. see on mu driim asi.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Suhtlusstiil</td></tr>
<tr><td>Ebasobiva distantsi hoidmine ja sobimatu käitumine</td><td>Laps seisab/kummardub vestluskaaslasele ebatavaliselt lähedale või hoiab temast liiga kaugele. Laps on liiga aktiivne või käitub vestlusolukorda sobimatult (nt niheleb toolil, pikutab laual, paneb fotod näo ette jms).</td></tr>
<tr><td colspan="2">Näide:
Laps vestleb küljega partneri poole istudes.
Näide:
Laps paneb pea lauale, pikutab üle laua.
Näide:
Laps tõstab foto enda ja vestluspartneri vahele, kaotades sel viisil pilkkontakti.
Näide:
Laps võtab vestlemisel särgi seljast, keerutab seda enda pea kohal ja närib seda; kõnnib keset vestlust kraani juurde jooma.</td></tr>
<tr><td>Ebasobiv suhtlusstiil (liigne vaoshoitus või sõbralikkus)</td><td>Laps on suhtlusolukorda arvestades liiga tagasihoidlik või liiga familiaarne/pealetükkiv.</td></tr>
</table>

<table>
<tr><td colspan="2">Näide:
Laps on vestlemisel liiga tagasihoidlik, ei vasta ka lihtsamatele küsimustele (muigab, naeratab vastuseks jms).</td></tr>
<tr><td>Mitteverbaalsete suhtlusvahendite ebasobiv kasutamine</td><td>Lapse mitteverbaalsete vahendite (žestid, näoilmed, prosoodia) kasutamine ei sobi suhtlusolukorda.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Näide:
Laps väldib silmsidet – vaatab vestluse käigus vaid fotosid või ruumis ringi.
Näide:
Laps hakkab keset vestlust rääkima teistsuguse prosoodiaga (nt titalikult).
Näide:
Laps võtab vestlemise ajal foto enda kätte, mängib sellega, asetab selle enda näo ette jms.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Probleemid vastamisel</td></tr>
<tr><td>Kõnemõistmisraskustest või keelevahendite piiratusest tingitud ebasobivad vastused</td><td>Lapsel on kõnemõistmise probleemide tõttu raskusi järelduste tegemisel. Keelevahendite piiratuse tõttu on vastused ebasobivad või ebaloogilised.</td></tr>
<tr><td>Näide:
T: kus see pidu toimub. kus need lapsed on.
L: kõik lapset on siin kus ta sünnib.
T: ahah. ja kus see pidu siis toimub sinu arvates.
L: sünnipidu. sünnipäev pidu.
Näide:</td><td></td></tr>
</table>

T: *kust sa aru said, et tema sünnipäev on.* L: teisel ei ole veel sünnipäevale see tuli temale peole. **Näide:** T: *aga kuidas selle liiva märjaks saaks teha.* L: kaua saad sul ei ole märga liiva saad käida korraks sa märga liiva korraks teha märjaks raputada saad ka kui nii teha. **Näide:** T: *kas sulle meeldivad jõulud.* L: (noogutab) T: *miks sulle meeldivad jõulud.* L: enam ei meeldi jõulud.	

Lisa 4. Pragmaatiliste vigade skoorid

Pragmaatika-vead pragmaatiliste oskuste valdkondade kaupa	**Suhtlemise vastastikusus/vooruvaheldus**					**Vestluspartneri teadmistega arvestamine**		**Teemakohasus**			**Suhtlusstiil**			**Probleemid vastamisel**
	Raskused küsimustele vastamisel	Vestlus-partneri katkestamine; sagedased pausid	Vestluses domi-neerimine	Liigsete küsimuste esitamine	Eba-kindlus vestlemisel	Liiga detailse ja rohke info esitamine	Puuduliku ja ebapiisava (vähese) info esitamine	Teemasse kinni-jäämine	Teemas püsimise raskused	Stereo-tüüpne või ebaharilik keele-kasutus	Ebasobiva distantsi hoidmine ja sobimatu käitumine	Ebasobiv suhtlusstiil (liigne vaoshoitus või sõbralikkus)	Mitte-verbaalsete suhtlus-vahendite ebasobiv kasutamine	Kõnemõistmis-raskustest või keelevahendite piiratusest tingitud ebasobivad vastused
EK1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	2	1	0
EK2	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
EK3	2	1	2	0	0	3	1	2	2	0	0	2	0	1
EK4	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0
EK5	1	3	2	0	0	3	2	2	1	0	0	0	0	0
EK6	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
EK7	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
EK8	0	0	0	0	0	2	0	0	1	0	0	0	0	0
EK9	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
EK10	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
EK11	0	0	0	0	0	0	2	0	0	1	0	0	0	0

EK12	2	0	0	0	2	0	1	0	0	0	0	2	0	0
EK13	0	0	0	0	2	0	1	0	0	0	0	0	0	0
EK14	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
EK15	2	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
HEV1 (ATH + ekspr. kõnehäire)	3	3	0	0	0	1	2	0	2	1	3	3	3	1
HEV2 (IP+ATH)	3	2	0	2	3	0	3	0	0	0	1	2	1	3
HEV3 (ATH)	2	0	0	0	3	0	3	0	0	0	1	3	2	2
HEV4 (ATH)	3	1	0	1	2	0	0	0	0	0	1	0	0	3
HEV5 (ATH+ASH)	3	3	2	3	1	3	2	0	3	0	0	1	2	3
HEV6 (ATH)	1	1	2	0	0	2	2	0	1	0	0	0	0	0
HEV7 (ATH)	2	1	0	0	2	1	2	0	0	0	1	2	3	0
HEV8 (ASH)	3	3	0	2	2	1	2	0	2	0	2	0	2	3
HEV9 (ATH)	0	2	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	1	0
HEV10 (IP)	1	2	0	0	3	0	1	0	0	0	1	2	1	1
HEV11 (IP+ATH)	3	0	1	0	0	3	3	0	2	0	0	0	3	3
HEV12 (ATH)	2	3	0	0	2	0	1	0	0	0	1	0	1	3
HEV13 (ATH)	3	3	0	0	3	0	3	0	0	0	1	3	3	1

HEV14 (ATH)	1	2	0	0	2	0	2	0	0	0	0	0	3	1
HEV15 (IP)	2	1	0	0	3	0	3	0	0	0	0	3	1	0

Märkus. Sulgudes on välja toodud erivajadus, mille kahtlusega HEV õpilane uuringutele suunati

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Elerin Põder,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) oma loodud teose "Vestlusoskuse hindamisskaala kohandamine: prooviuuring 1.–2. klassi õpilastega", mille vastutav juhendaja on Anneli Paulus ja juhendaja Marika Padrik, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.

2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commonsi litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.

3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Elerin Põder
08.05.2025