

Tartu Ülikool  
Sotsiaalteaduste valdkond  
Haridusteaduste instituut  
Eripedagoogika ja logopeedia õppekava

Piia Pärn

TEKSTI MÕISTMINE 5-6 -AASTASTEL LASTEL PILDISEERIA TOEL

Magistritöö

Läbiv pealkiri: Teksti mõistmine

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: Marika Padrik, PhD

.....

(allkiri ja kuupäev)

Osakonna juhataja: Marika Padrik, PhD

.....

(allkiri ja kuupäev)

Osakonnas registreeritud

.....

(allkiri)

.....

(kuupäev)

Tartu 2016

### Kokkuvõte

Käesoleva töö eesmärk oli selgitada, kuidas vastavad 5-6-a eakohase arenguga lapsed erinevaid tekstimõistmise strateegiaid eeldatavatele küsimustele ja leida seos teksti mõistmise ning vahendatud tekstiloomise oskuse vahel. Uurimuses osales 20 5-a ja 20 6-a eakohase kõnearenguga last, kelle emakeeleks oli eesti keel. Selgus, et 6-a laste jutustuste mikro- ja makrostruktuur on võrreldes 5-aastaste laste jutustustega arenenum. Samuti andsid 6-a lapsed ka rohkem õigeid vastuseid, vastates pildiseeria toel küsimustele kuulnud teksti kohta. Siiski ei osutunud erinevused vanuserühmade vahel statistiliselt oluliseks. Enamasti said 5-6-aastased lapsed kuulnud teksti kohta esitatud küsimustele vastamisel hakkama propositsioonistrateegia ja lokaalse sidususe strateegiate rakendamisega. 6-aastased lapsed said edukamalt hakkama ka juba makrostrateegiate rakendamisega, 5-aastaste jaoks ei ole aga makrostrateegiate rakendamine veel nii jõukohane. Mõlema vanusegrupi jaoks osutusid keerulisteks ka küsimused, millele vastamine eeldas loo tegelaste tunnete ja mõtete kirjeldamist. Keskmise tugevusega seos avaldus küsimustele vastamise ja ümberjutustuste hinnangute vahel. Lapsed, kes andsid küsimustele vastates rohkem õigeid vastuseid, said enamasti paremaid hinnanguid ka ümberjutustuse kategooriates (mikro- ja makrostruktuur). Tulemused näitasid, et 5-6-aastased lapsed andsid pildiseeria toel kuulnud jutustuse kohta õigeid vastuseid keskmiselt (53%-74%) ja samuti olid areneval tasemel laste ümberjutustuste kohta antud hinnangud NHS-skaalal.

**Text comprehension of 5-6 year old children, supported by a picture serie.****Abstract**

Aim of the present study was to find out how 5-6 year old children with age appropriate language development answer to questions that demand different text comprehension strategies. To find a connection between narrative comprehension and story retelling skills. Participants were 20 five year old and 20 six year old estonian children. Occured that 6 year old children's retelled stories compared to 5 year old children's stories were evaluated better in micro- and macrostructure categories. Also 6 year old children gave more write answers while answering to questions about a text they had heard supported by a picture serie. The statistical difference was not significant though. Mostly 5 and 6 year old children managed to use proposition strategies and local coherence strategies while answering to questions. 6 year old children also managed to use macrostrategies but 5 year old children had difficulties with using macrostrategies while answering to questions. Both groupes had difficulties while answering to questions that expected to describe characters feelings and thoughts. There was a medium connection between answering to questions and retell evaluations. Children that gave more write answers mostly got better evaluations in retell categories (micro- and macrostructure). Finding show that 5 and 6 year old children gave write answers about heard text supported by a picture serie at an average level (53%-74%) and also their retelled stories were on a developing level in Narrative Evaluation Scale.

## Sisukord

Kokkuvõte.....	2
Abstract.....	3
Sissejuhatus.....	6
Teksti mõiste ja tunnused.....	6
Narratiivi mõiste ja tunnused.....	7
Narratiivi struktuur.....	7
Teksti mõistmine.....	8
Teksti mõistmisstrateegiad.....	11
Propositsioonistrateegiad.....	11
Lokaalse sidususe strateegiad.....	11
Makrostrateegiad.....	12
Skeemistrateegiad.....	12
Produktsioonistrateegiad.....	12
Teksti mõistmise areng.....	13
Teksti mõistmine kõnearengu näitajana.....	16
Teksti mõistmisoskuse uurimine koolieelses eas.....	17
Teksti mõistmise ja loome oskuste vaheline seos.....	18
Uurimuse eesmärk, uurimisküsimused.....	20
Meetod.....	20
Katseisikud.....	20
Mõõtmisvahendid ja protseduur.....	21
Kodeerimine.....	21
Tulemused.....	22
Laste vastuste tüübid.....	22
Tulemused mõistmisstrateegiate kaupa.....	26

Laste vahendatud jutustamise uurimise tulemused.....	29
Ümberjutustamise ja teksti mõistmise vaheline seos.....	31
Arutelu.....	31
Tänuõnad.....	38
Autorsuse kinnitus.....	39
Kasutatud kirjandus.....	40
Lisad.....	44
Lisa 1.....	44
Lisa 2.....	45
Lisa 3.....	46
Lisa 4.....	47
Lisa 5.....	48
Lisa 6.....	49
Lisa 7.....	50

## Sissejuhatus

Teksti mõistmine on eelkooliealiste Eesti laste puhul küllaltki vähe uuritud valdkond (Sarapuu, 2007; Oidekivi, 2011; Virkunen, 2012). Rohkem on uurimustes pööratud tähelepanu teksti loomele (Balkašina, 2006; Muts, 2006; Traumann, 2006; Arnek, 2007; Balkašina, 2008; Ojaste ja Perk, 2008; Ruul, 2009; Teiter, 2010; Aigro, 2010; Mäesaar, 2010; Piip, 2011; Trei, 2011; Kalvik, 2011; Põdra, 2011; Salumets, 2011; Sild, 2013). Arvan, et tekstide/kõne mõistmine on sama tähtis kui tekstide/kõne loome, sest mõistmine on tekstide loome puhul oluliseks eelduseks. Teema on mulle oluline ka seetõttu, et töötan lasteaia logopeedina ning pean väga oluliseks lasteaiaaeglaste laste kõne/tekstide mõistmise arendamist. Erinevad uurimused on näidanud seost varajaste teksti mõistmisoskuste ja loetud tekstide mõistmise vahel koolis (Kendeou, Van den Broek, White, Lynch, 2007). Seega tuleb teksti mõistmisoskuse arendamisega kindlasti tegeleda juba lasteaia eas.

### Teksti mõiste ja tunnused

*Tekst* on kirjaliku ja suulise väljenduse üksus, see on kasutusel olev keel, mille ülesandeks on vahendada sõnumit. Teksti omadused sõltuvad sellest **kus**, **kes** ja **milleks** teda kasutab (Kasik, 2007). Üldiselt vaadeldakse teksti kui kindla struktuuriga organiseeritud kõnet. Tekst võib olla ükskõik milline verbaalne üksus, või siis mingi kindla alguse ja lõpuga keeles kodeeritud sõnum, mis koosneb kahest või enamast mõtteliselt seotud lausest/lausungist ja vastab järgmistele tunnustele (Karlep, 2003):

- **Teksti sidusus**, seda kajastab lausete sisuline haakumine tekstis ning vormiline sidusus ehk sisulist sidusust kindlustavad keelevahendid.
- **Teksti terviklikkuse** ehk sihipärasuse üle otsustab tajuja. Terviklik saab olla ainult sidus tekst. Tervikliku teksti mõte hargneb mingi teema piirides. Selles on sõnastatud või tuletatav peamõte.

Tekstliigid e žanrid on kultuurisidusad keelekasutusviisid, nad on aja jooksul välja kujunenud ja üha uutes tekstides korduvana kinnistavad tekstiliigitavasid. Teadusalad ja tekstiuurijad liigitavad tekste mitmel eri viisil. Kõige üldisemas jaotuses eristatakse argikeelt, ilukirjanduskeelt ja tarbekeelt (Kasik, 2007). Üks ilukirjanduskeele alaliike on jutustus ehk narratiiv.

## Narratiivi mõiste ja tunnused

Kõigil meil on arusaam sellest, mis on jutustus ehk narratiiv, aga selle täpsem piiritlemine polegi alati nii lihtne. Keeleteaduses on mõistet narratiiv defineeritud erinevalt. Labov'i ja Waletzky (1967) arvates on narratiiv lausete/osalausete jada, mis sisaldab vähemalt ühte ajalist ühenduspunkti. McCabe ja Peterson (1991) pakkusid, et narratiiv on tõeliste või välja mõeldud ajalisel järgnevate sündmuste esitamine. Gee (1991, viidatud Nelson, 1996 j) aga lükkab ümber idee, et jutustuse peamine tunnus on ajaline järgnevus, rõhutades pigem jutustuse temaatilist struktuuri. Mõistet narratiiv defineeritakse keeleteaduses erinevalt, kuid enamasti ollakse ühel meelel, et narratiivne tekst jutustab tüüpiliselt tegelaste tegevusest ja/või tunnetest ja mõtetest ajalisel mõõtnes (Soodla, Kikas, Pajusalu, Adamka, Parm, 2010). Eri keeltes ja kultuurides sisaldavad jutustused erinevaid lingvistilisi vahendeid ja kultuurilisi tõlgendusi. Seega on jutustus kultuuri- ja keeletundlik žanr, mis varieerub kultuurides ja kogukondades (Kang, 2005). Jutustused võivad avalduda ka mitteverbaalsetes vormides, nt tantsus, pantomiimis, piltide kaudu. See omakorda loob võimaluse, et jutustus kui vorm võib areneda keelest sõltumatult. Lapsed mitte ainult ei kuula lugusid, vaid ka vaatavad neid televiisorist, filmidest ja loovad jutustusi näidendites. Jutustuse ülesehitus areneb täiskasvanute abiga ning see struktureerib lapse jaoks oluliste kogemuste mälu. Selline teooria hõlmab kahte jutustamise põhifunktsiooni: jutustus kui üks diskursuse alaliik, mis korrastab vastastikuseid vestluseid, ning jutustus kui mõtlemise viis. Jutustamine on sotsialiseerumise viis, mis väljendab isiklikel kogemustel põhineva jutustamise kaudu inimese olemust ja käitumist teatud sotsiaalkultuurilises rühmas (Nelson, 1996).

## Narratiivi struktuur

Bruneri (1977, viidatud Nelson, 1996 j) arvates sisaldavad head jutud tegevuses karaktereid, kellel on kavatsused või eesmärgid, mida nad püüavad mingis tegevuspaigas saavutada. Selle analüüsi kohaselt moodustavad jutustuse struktuuri aluse: kes, mis, kus, millal, miks ja kuidas. Jutustuse struktuuril on kaks olulist dimensiooni: (1) ajalisus (süntaks), (2) teema või tähendus (semantika). Gee (1991, viidatud Nelson, 1996 j) aga väidab, et mitte aeg, vaid hoopis ruum on jutustuse aluseks ja et keskne on teema, mitte süžee. Nelson (1996) leiab, et on küllaldaselt tõendatud, et vaimsed sündmuste peegeldused on varajases lapsepõlves tunnetuse põhilised vormid, mis toetavad jutustamise arengut. Huvitav on see, et juba väga väikesed lapsed mäletavad täpselt ajalisi järgnevusi ja eriti veel järgnevusi, millel on

põhjuslikke komponente. Taolised tegevuste järgnevused ongi jutustuse struktuuri kesksed komponendid.

Narratiiv on üles ehitatud hierarhiliselt kahel tasandil- mikro- ja makrostruktuuri tasandil (Norbury, Bishop, 2003). Mikrostruktuur moodustub teksti väiksematest üksustest- sõnadest, lausungitest ning lausungite vahelistest seostest. Makrostruktuuri all peetakse silmas teksti üldist sisulist ülesehitust. Jutustuse makrostruktuur koosneb taustakirjeldusest ja episoodide süsteemist. Taustakirjeldustes tutvustatakse peategelasi ning kirjeldatakse sotsiaalset, füüsilist või ajalist konteksti, milles sündmused hakkavad aset leidma. Jutustus võib koosneda ühest, kuid enamasti siiski mitmest omavahel seotud episoodist, mis omakorda koosneb kuuest komponendist: 1) käivitav sündmus, mis tekitab tegelasel lahendamist vajava probleemi; 2) sisemine vastus- käivitavast sündmusest tingitud tegelase reaktsioon (tunded, mõtted); 3) sisemine plaan- tegelase plaan probleemi lahendamiseks või olukorra muutmiseks; 4) tegevus- tegelase toimingud plaani täitmisel; 5) tagajärg- tegevuse otsene tagajärg; 6) reaktsioon- tegelase reaktsioon tagajärjele. Struktuurilt kõige olulisemateks peetakse käivitavat sündmust või sisemist vastust, eesmärgipärast tegevust ja tagajärge (Soodla et al., 2010). Ka Van den Broek (1981; Van den Broek jt, 2003) toob välja, et episoodid sisaldavad neid kolme põhilist komponenti: eesmärk, tegevus ja tulemus. Narratiivile on iseloomulikud põhjuslikud seosed episoodide sees ja vahel ning teksti mõistmisel mängibki olulist rolli just see, kui palju on ühel episoodi komponendil teistega seoseid.

### **Teksti mõistmine**

Teksti mõistmisega puutume kokku mistahes keelelise materjali lugemisel või kuulamisel. Teksti mõistmiseks peab mõistma ja omavahel ühendama madalamaid tasandeid: sõnade mõistmine, lausete mõistmine ja teksti kui terviku mõistmine. Seega, et mõista teksti põhiideed, on vaja aru saada teksti madalamatest tasanditest ning need omavahel ühendada (Mikk, 1980). Kuulates mingit teksti, tekib kuulajal sellest vaimne kujutluspilt. Selle kujutluspildi tekkimist mõjutavad kuulatud tekst ise, kuulaja eelnevad kogemused ja teadmised antud teema raames ning samuti ka kuulaja tõekspidamised, arvamused ja hoiakud. Mõistmine hõlmab endas nii välise kui ka sisemise, kognitiivse informatsiooni töötlemist ja seostamist. Teksti mõistmisprotsessi võivad mõjutada ka kuulaja ootused kuuldava teksti kohta. Kuulajal võivad olla teksti suhtes omad ootused juba enne teksti kuulmist (Van Dijk,

Kintsch, 1983). Teksti mõistmisesse on haaratud ka teadmised käitumisest, sest jutud ongi tekstid inimtegevusest. Jutte võib analüüsida kui probleemülesandeid, milles peategelane peab lahendama mingi probleemi püüeldes oma eesmärkide poole (Rumelhart, 1975, viidatud Van Dijk, Kintsch, 1983 j).

Mõistmise üheks eelduseks on arusaamine teksti sisust ehk verbaliseeritud teabeüksustest. Otseselt tekstist hangitavat teavet nimetatakse tekstibaasiks. Tekstibaasi ühendamine tajuja taustteadmistega võimaldab luua situatsioonimudeli kirjeldatud objektist või sündmusest (Karlep, 2003). Leontjevi (viidatud Karlep, 2003 j) arvates kinnitab tekstist arusaamist selles väljendatud mõtte tõlkimine mingisse teise vormi: ümberjutustus, parafrasid, tõlge teise keelde, kompressioon (annotatsioon, referaat, resüme, tugi- ehk võtmesõnade jada), graafiline skeem, ikooniline pilt, emotsionaalne hinnang, algoritm.

Teksti mõistmise tasandeid iseloomustab Zimnjaja (1986, viidatud Karlep, 2003 j) järgmiselt:

- Teksti **teema** mõistmine. Lugeja/kuulaja saab aru, millest tekst räägib. Tajuja on tekkinud kujutus ainult sellest, keda-mida või mis sündmust on tekstis kirjeldatud.
- Teksti **teema ja peamise sisu** mõistmine, st tajuja on üldine kujutus sellest, mida antud teemal on räägitud/kirjutatud.
- Teksti **teema ja sisu detailne mõistmine**. Tajuja mõtestab ka objekti või sündmuse kirjelduse nüansse, eristab varem teada olevat ja uut teavet, pöörab tähelepanu sellele, milliste keelevahenditega on teavet edastatud. Lisaks teadmisele sellest, millest (kellest) on tekst ja mida sel teemal verbaliseeriti, suudetakse ette kujutada ka seda, kuidas miski toimub/toimus.
- Teksti **peamõtte mõistmine** (sõnumi ja selle eesmärgi mõistmine). Kui peamõte on tekstis sõnastatud, siis tajuja leiab selle. Kui peamõte on sõnastamata, teeb vajalikud järeldused tajuja ise.

Teksti mõistmise iga tasand jaotub omakorda mitmeks etapiks, mis erinevad oma kvaliteedilt ja kajastavad mõistmise dünaamikat. Etappe iseloomustab tajuja võime mõistetut verbaliseerida või mitte, kasutada originaali või oma sõnastust. Mida sügavam on mõistmise tase, seda enam etappe on võimalik vastavalt tasandilt eristada. On võimalik eristada järgmisi etappe (Smirnov, 1987, viidatud Karlep, 2003 j):

- Mõistmise **eeletapp**: arusaamine hakkab alles kujunema.
- **Ebamäärase** mõistmise etapp. On tekkinud mingi üldine, kuigi ebaselge arusaamine. See võib olla arusaamine tekstis kirjeldatud sündmuse või objekti valdkonnast, mingi emotsiooni meenutamine jne. Tajuja suudab sellel etapil osutada sobivale pildile, jaotada käitumisaktid või tegelased headeks ja halbadeks.
- **Sõnastamata** mõistmise etapp. Tajuja arvab, et ta on tekstist aru saanud. Teksti mõistmine on veel ebatäpne, sisu taastamine iseseisvalt ei õnnestu või on fragmentaarne, küsimustele sisu kohta vastates võivad esineda vead. Tekst ei ole küllaldaselt mõtestatud, situatsioonimudel on konstrueerimata, kujutus tekstibaasist on kujunemise algjärgus. Sellel etapil tullaakse toime piltide valikuga, alternatiivküsimustele vastamisega (ka valikvastustega).
- Teksti **taastamine** valdavalt **originaali sõnastusega**. Etappi iseloomustab olukord, kus kujutus tekstibaasist on kujunenud, kuid situatsioonimudel veel mitte. Jutustamine oma sõnadega ei õnnestu, sõnastuse muutmist ja järeldamist-tuletamist nõudvatele küsimustele vastamine tekitab raskusi. Suudetakse vastata küsimustele, millele tekstis leidub otsene vastus.
- Teksti **sisu ja mõtte interpreteerimine oma sõnadega**. Vahendatud tekstiloome nimetatud tasandil eeldab allteksti mõistmist, piisavat tuletamist-järeldamist, arusaamist kõneleja/autori kavatsusest.

Mõistmise defineerimisel tuuakse oluliste komponentidena välja tekstis tajutud informatsiooni tõlgendus, eelnevate teadmiste kasutamine selle info töötlemiseks ning kuidas saab kuulaja/lugeja hakkama tekstist sidusa kujutuspildi loomisega. See kujutuspilt on lugejale/kuulajale aluseks, millele tugineda teksti ümberjutustamisel, tekstist teadmiste omandamisel, teema väljaselgitamisel jne. Mõistmine tugineb meie võimele seostada jutustustes erinevaid sündmusi ja luua nendest vaimne kujutuspilt. Me suudame jutustuse sündmuste vahel leida erinevaid seoseid, nt põhjuslikke, ruumilisi ja tuletuslikke. Palju on tähelepanu pööratud põhjuslike seoste loomisele ja arvatakse, et need on mõistmisprotsessis kesksel kohal. Täiskasvanute jaoks on selliste seoste loomine tavaliselt automaatne tegevus, kuid laste jaoks võib see osutada küllaltki vaevarikkaks (Kendeou et al., 2007).

Suulise ja kirjaliku teksti mõistmine on keeruline ülesanne, mis hõlmab endas palju erinevaid kognitiivseid oskusi ja protsesse. Lastel on juba enne lugema õppimise alustamist olemas arenenud kõnemõistmise oskused, mis abistavad neid lugema õppimise varases staadiumis. Kuuldud kõne mõistmisoskused on aluseks/vundamendiks loetud teksti mõistmisele, kuid iseenesest ei garanteeri nad siiski edukat lugemist (Cain, Oakhill, 2007).

Teksti mõistmise teoreetilised mudelid erinevad detailides, kuid edukat mõistmist tagavate tegurite kohta ollakse üksmeelel. Teksti mõistmine on sidusa vaimse kujutluspildi loomine, milles teksti erinevad komponendid on semantiliselt üksteisega ja samuti ka oluliste taustateadmistega seotud. Neid seoseid tõlgendab lugeja/kuulaja läbi tuletamisprotsesside, mis on osaliselt automaatsed, osaliselt strateegilised. Mõistmise edukus või edutus sõltub nende protsesside teostamisest (Van den Broek, 2012).

### **Teksti mõistmisstrateegiad**

Põhjaliku ülevaate teksti mõistmiseks kasutatavatest kognitiivsetest strateegiatest on esitanud Van Dijk ja Kintsch (1989, viidatud Karlep, 2003 j, Karlep, 1998 j). Kirjeldatud strateegiad on järgmised:

- ***Propositsioonistrateegia***

Propositsioonistrateegia kujutab endast minimaalsete teabeüksuste mõistmist. Propositsioonid on abstraktsed kognitiivsed üksused (koosnevad predikaadist ja argumentidest või argumentidest). Tüüpiliseks propositsiooni vasteks keeles on baaslause. Vabade laienditega laused ja liitlaused sisaldavad enam kui ühte propositsiooni, nad moodustavad liitpropositsiooni. Traditsioonilise terminoloogia järgi kujutab strateegia endast operatsioone lausetähenduse mõistmiseks. Seega kujutab propositsioonistrateegia endast tegelikult lausetähenduste mõistmist. Semantilisest mälust otsitakse sõnatähendused ning seostatakse need lausemallides. Seejuures toetutakse eelnevatele lausetele või kogu teksti struktuurile.

- ***Lokaalse sidususe (koherentsuse) strateegia***

Lokaalse sidususe strateegia eesmärgiks on seostada ütluse (sidusa lauserühma) propositsioonid. Valdavalt on tegemist kõrvuti asuvate lausete või lauseosade tähenduste ühendamise tervikuks. Strateegia kirjeldamiseks kasutatakse ka väljendeid nagu *mõtete*

*haakumine* või *mõtete liitmine*. Nimetatud strateegia järgi luuakse operatiivmõeldused seosed kõrvuti asetsevate lausete vahel. Seosed tuleb luua ütluse (mõtestatud lauserühma) ulatuses.

- ***Makrostrateegiad***

Nimetatud strateegiate eesmärgiks on luua terviklik ja harilikult ka üldistatud kujutus tekstis kirjeldatud sündmus(t)est. Nende strateegiate valdamist kinnitavad sellised oskused nagu teksti peamõtte sõnastamine, kokkuvõtlik ümberjutustus, resümees või teeside koostamine, teksti illustreerimine. Mõnikord on makrostrateegia rakendamise kinnituseks ka kava või tugisõnade jada, kuid mitte alati. Kavapunkt on küll üldistus tekstilõigust, kuid esmajoonel kajastab kava või tugisõnade lineaarne rida teksti struktuuri, mis ei pea vastama sündmuste struktuurile. Nimetatud strateegia puhul on võimalus opereerida võimalikult erinevat liiki infoga. Tajujat abistab teksti pealkiri, temaatiline sõnavara, sissejuhatavad laused, teadmised kirjeldatud valdkonnast.

- ***Skeemistrateegiad***

Siin mõeldakse kultuurist sõltuvaid tekstistruktuuride skeeme. Tundes tekstide struktuure, on võimalik mälu toetudes püstitada oletusi tajutava kohta- „ette näha“ võimalikke tekstilõike.

- ***Produktsioonistrateegiad***

Need strateegiad täiendavad skeemistrateegiaid. Oletusele toetudes püütakse luua teksti semantilist plaani. Viimane sisaldab kuulaja teadmisi, arvesse tuleb kontekst, suhtlemissituatsioon, ütluse pragmaatiline aspekt jne.

Mida rohkem strateegiaid tajuja kasutab, seda paremini teksti mõistmine õnnestub (Karlep, 1998). Antud uurimustöös vaadeldakse 5-6-aastaste laste küsimustele vastamisel kolme esimese strateegia kasutamist (propositsiooni-, lokaalse sidususe- ja makrostrateegiaid).

Teksti mõistmisel mängib olulist rolli ka tuletamine/järeldamine. Läbi on viidud suur hulk uurimusi, mis pühenduvad küsimusele, milliseid tekstipõhiseid tuletisi inimesed üldse teevad. On tuletisi, mille moodustamine on hädavajalik, kuid on ka tuletisi, mille moodustamine ei ole mõistmise seisukohalt nii vajalik ja neid saab vaadelda kui võimalikke tuletisi. Kuuldes lauset: *Tiit on vanem kui Tiina*, oleme me päris kindlad, et Tiina on noorem kui Tiit, või kui kuuleme lauset: *Tiina unustas oma vihmamantli maha*, võtame me seda

iseeneselt mõistetavalt, et tal ei ole vihmamantlit kaasas (Rescher, 1976, viidatud Van Dijk, Kintsch, 1983 j). Tuletamis- või järeldamisprotsess on olulisel kohal ka makrostruktuuri loomisel. Näiteks, loetud raamatu makrostruktuur eksisteerib lugeja peas kui mälusalvestis. See mälusalvestis omakorda esindab ainult ühte hulka võimalikest makrostruktuuridest. Iga lugeja, kindlate eesmärkide ja taustateadmistega, seostub tekstiga erinevalt, luues erineva makrostruktuuri. Võimalikel makrostruktuuride kogumikel ühe teksti raames võib olla palju ühist, sest lõppude lõpuks kõik makrostruktuurid on tuletatud samast tekstist erandiga, et lugejate vahel ilmnevad teadmiste ja eesmärkide erinevused (Van Dijk, Kintsch, 1983).

### **Teksti mõistmise areng**

Teksti mõistmise oskus hakkab kujunema dialoogis, mis on seotud lapse tegevusega. Esmalt mõistab laps lühikesi lauseid, seejärel juba mitme lausega ütlusi. Arendades laste tekstimõistmist ja tekstiloomet koolieelses eas, tuleb jälgida:

- kas tekstis kasutatavate sõnade tähendus on lapsele tuttav;
- kas lausepikkus ja esitatud info hulk vastab lapse mälumahule;
- kas tekstis on kõik oluline info välja öeldud või peab täiskasvanu vajadusel kommenteerima või last küsimustega suunama väljaütlemata info tuletamisele;
- kas tekstis on alltekst, st. mõte pole otse välja öeldud.

(Hallap, Padrik, 2009)

Cain ja Oakhill (2007) pakuvad, et mõistmise arengut mõjutavad: sõna ja lausetasandi oskused, metalingvistilised oskused ja diskursuse tasandi oskused (jutustuse mõistmine ja loomine). Sõna ja lausetasandi oskuste all puutume kokku fonoloogiliste oskustega/sõnade dekodeerimisega, semantiliste ja süntaktiliste oskustega. Diskursuse tasandi oskuste all vaadeldakse näiteks tuletamist ja jutu struktuuri mõistmist. Gough, Hoover ja Peterson (1996) esitasid metaanalüüsi uurimustest, mis keskendusid korrelatsioonile loetud teksti mõistmise, kuuldud teksti mõistmise ja dekodeerimise oskuste vahel erievates vanusegruppides. Nad leidsid, et vanusega muutub loetud teksti mõistmine nõrgemalt seotuks dekodeerimise oskustega ja suureneb seos loetud ja kuuldud tekstide mõistmise vahel. Need leiud viitavad sellele, et vanusega hakkab loetud teksti mõistmine sõltuma rohkem keelelistest oskustest, mis on olulised ka kuuldud teksti mõistmisel.

Pikaajaliste uuringute tulemused näitavad, et mõistmist toetavad kognitiivsed oskused (nt. tähelepanu jaotamine, järelduste tegemine) hakkavad arenema juba eelkooli eas. Vanusega muutuvad järeldusoskus ja mõistmisstrateegiad rafineeritumaks ja tõhusamaks. Nende mõistmisoskuste areng on suhteliselt sõltumatu elementaarsete keeleoskuste arengust nagu näiteks dekodeerimine, kuid kaks oskuste hulka ühinevad, kui laps hakkab tekste lugema (Van den Broek, 2012). On väga oluline mõista, kuidas areneb eelkoolieas lastel kõne mõistmise oskus ja kuidas see erineb teistest keele- ja kõne oskustest. Oluline on mõista, kuidas saab arendada laste kõne mõistmisoskusi juba varakult, et nad oleksid kooli minnes paremini ettevalmistatud lugema õppimiseks ja ka loetud teksti mõistmiseks (Kendeou et al., 2007). Juba 2-3-aastased lapsed oskavad sündmustest rääkides luua ajalisi ja põhjuslikke seoseid. Nad mõistavad lühikesi ja tuttava situatsiooni kohta käivaid tekste. 3-4-aastased lapsed kasutavad stsenaariumite loomisel juba lingvistilisi vahendeid (Nelson, 1996). 5-aastane laps arvestab kuulaja teadmistega, tal on ettekujutus, mida kuulaja võiks asja kohta teada. Täiskasvanupoolse suunamisega mõistab laps ka oma kogemuste välist teksti ning suudab oma kogemuste najal tuletada tekstist puuduvat infot. 6-aastane laps mõistab kaudseid ütlusi ja hakkab ka ise kaudseid palveid, ettepanekuid, teateid väljendama. Täiskasvanu suunamisel mõistab laps (oskab seostada situatsiooni inimese emotsiooniga, nt millal on ema rõõmus, kurb, vihane) ja väljendab kõnes tundeid ning emotsioone. Laps eristab olulist infot ebaolulisest ja annab edasi peamiselt olulist infot. Ta mõistab kõnes väljendatud grammatilisi suhteid: ei toetu mõistmisel enam ainuüksi situatsiooniloogikale, vaid suudab arvestada ka grammatilisi suhteid (Hallap, Padrik, 2008). Eelkoolilapsed suudavad seostada kuulnud/nähtud juttude sündmusi, tuletada, toetuda oma taustateadmistele ja luua jutustusest sidusa vaimse kujutluspildi. Laste võime täpse kujutluspildi loomiseks ja erinevat tüüpi seoste moodustamiseks areneb vanusega. Vanusega hakkavad lapsed jutustustes paremini mõistma põhjuslikkust, pöörama tähelepanu tegelaste sisemistele sündmusele ja moodustama seoseid sündmuste vahel, mitte ainult teksti episoodide vahel (Kendeou et al., 2007).

Kirjalike ja suuliste tekstide mõistmisel on mitmeid ühiseid komponente ja on väga tõenäoline, et mõned üldised keelelised oskused on mõlemal ühised. Suulise kõne mõistmise komponendid mis soodustavad keele mõistmist on olulised ka loetud teksti mõistmisoskuse arenemisel. Suulise kõne mõistmine nõuab kompetentsust mitmel tasandil- fonoloogia, semantika, süntaks ja pragmaatika. On mõistlik uskuda, et need komponendid mõjutavad ka kirjaliku kõne mõistmist. Küllaltki vähe on uuritud seda, kuidas varajane kõne mõjutab

hilisemal etapil kirjaliku kõne mõistmist. Keelelised aspektid nagu sõnavara ja grammatika mõjutavad tõenäoliselt lugemisoskuse arenemist. Sõnavaralised teadmised on tõenäoliselt olulised nii üksikute sõnade äratundmisel kui ka teksti mõistmisel. Grammatilised oskused võivad samuti soodustada sõnade äratundmist läbi konteksti ja kaasa aidata ka kirjaliku teksti mõistmisoskuse arenemisel. Lisaks võivad mitmed kõrgetasemelised diskursuse oskused soodustada loetud teksti mõistmisoskuse arenemist, kaasa arvatud tuletamist, metakognitiivseid oskusi ja teksti struktuuri mõistmist. On palju uurimusi, mis ennustavad sõnade lugemisoskust, kuid vähe selliseid uurimusi, mis keskenduksid mõistmisele (Cain, Oakhill, 2007).

Kendeou jt. (2007) uurisid mõistmisoskuse arengut, selleks kasutati erinevatest allikatest, keskkondadest tajutud jutustusi. Vaadeldi mõistmisoskuse arengut seoses baaskeeleoskustega ja uuriti, kuidas mõjutab jutustuste mõistmisoskust hilisemas eas loetud jutu mõistmist. Uurimuses osalesid 4-aastased ja 6-aastased lapsed. Neile loeti jutustus ette või näidati jutustust televiisoris ning hiljem paluti neil jutt ümber jutustada ning esitati neile jutustuse kohta faktilisi ning tuletamist nõudvaid küsimusi. Protseduuri korrati iga kahe aasta järel ja kui uuritavad lapsed olid juba lugema õppinud (nt. 8- ja 10- aastased) anti neile jutustusi lugeda, ümber jutustada ja küsimustele vastata. Selgus, et igas vanusegrupis (4-,6-,8- ja 10-aastased) oli kolmel viisil esitatud jutustuste mõistmine suures vastastikusel seoses. Ilmnes, et mõistmisoskused erinevatest allikatest esitatud juttude puhul ei olnud süstemaatiliselt seotud baaskeeleoskustega, nt. nagu fonoloogiline teadlikkus, tähtede ja sõnade tundmine. Leiti seos sõnavara arengutaseme, jutustuste mõistmisoskuse ja baaskeeleoskuste vahel. 4-aastaste laste jutustuste mõistmisprotsessid ennustasid ette 6-aastaste jutustuste mõistmisprotsesse ja 6-aastaste laste jutustuste mõistmisprotsessid ennustasid hiljem 8-aastaste jutustuste mõistmist. Tulemused viitavad sellele, et mõistmisoskused, mis kujunevad eelkoolieas on väga olulised ja annavad aluse laste mõistmisoskustele, kui nad alustavad kooliteed. Erinevatest allikatest tajutud jutustuste mõistmisprotsessid on väga sarnased ja arenevad paralleelselt baaskeeleoskustega ammu enne seda, kui lapsed lugema õpivad. Varajased mõistmisprotsessid liituvad baaskeeleoskustega ja mõjutavad loetud tekstide mõistmist, kui laps õpib lugema. Need väited ei ole kooskõlas tavapärase vaadetega, et dekodeerimise protsessid arenevad enne mõistmisprotsesside arengut. See uus vaade rõhutab, et loetu mõistmist mõjutab nii mõistmine kui ka baaskeeleoskused. Eelnevalt kirjeldatud uurimuse leiud toovad mõistmisoskuse hindamisel välja kolm printsiipi: esiteks, mõistmisoskust areneb

välja juba varajases lapseas: isegi 4-aastaste laste puhul on näha mõistmisoskusele iseloomulikke tunnuseid. Teiseks, mõistmine erinevatest meediatest tajutud tekstide puhul on suurel määral seotud ning neil on ühine tuum. Kolmandaks, mõistmisoskuste hindamisel tuleb tähelepanu pöörata mõistmise mitmetele aspektidele mitte keskenduda ühele kindlale aspektile. Lisaks tuleb mõistmisoskuse hindamisel tähelepanu pöörata nii mõistmise kvantiteedile kui kvaliteedile. Mõistmise kvantiteedile osutab laste poolt meelde jäetud informatsiooni hulk ja see, kui paljudele küsimustele nad on suutnud õigesti vastata. Mõistmise kvaliteedile osutab aga kui suurel määral pööravad lapsed ümberjutustamisel tähelepanu sündmustele ja faktidele, millel on palju seoseid teiste sündmuste ja faktidega (ja seega on teksti struktuuris kesksed) ning kuidas nad vastavad kõrgetasemelist tuletamist nõudvatele küsimustele. Laste oskuste suurenedes, paranevad ka mõistmise kvantitatiivsed aspektid, kuid mis veelgi tähtsam, arenevad ka kvalitatiivsed aspektid (Kendeou et al., 2007).

### **Teksti mõistmine kõnearengu näitajana**

On leitud, et mõistmisraskused on omased lastele, kellel ilmnevad järgnevad arengulised häired: spetsiifiline kõnearengupuue, pragmaatiline keelepuue, autismispektrihäired, tähelepanu defitsiidi/hüperaktiivsus ja õpiraskused (Cain, Oakhill, 2007). Uurijad on märganud üldisi printsiipe, mida juttude loomisel ja nende mõistmisel kasutatakse. Näiteks on leitud, et oskus luua ja mõista jutustusi on õpiraskustega laste puhul kahjustatud, isegi siis kui varasemalt ei ole laste keeleoskuste vallas probleeme esinenud. Sellest võib järeldada, et õpiraskustega laste poolt loodud jutustused ennustavad õpiraskustega laste akadeemilist võimekust (Schneider, Vis Dube, Hayward, 2003).

Toetudes eelnevale lõigule, võib järeldada, et mõistmisoskuse uurimine võimaldab avastada ja eristada spetsiifilise kõnearengupuudega lapsi eakohase kõnearenguga lastest. Samuti saab teksti mõistmist uurides eristada spetsiifilise kõnearengupuudega lapsi pragmaatilise keelepuudega lastest. Ryder'i, Leinoneni ja Schulz'i (2008) uurimistöö eesmärk oli arendada välja kognitiivne lähenemine pragmaatika hindamiseks ning arendada välja hindamisvahend pragmaatilise keelepuudega laste eristamiseks spetsiifilise kõnearengupuudega lastest. Uurimuses leiti, et kontekst mõjutab laste võimet järeldada ja integreerida informatsiooni pragmaatilise tähenduse mõistmisel. Mida võimekamaks lapsed saavad, seda enam suudavad nad kasutada verbaalset konteksti ja integreerida informatsiooni. Spetsiifilise kõnearengupuudega lapsed ja pragmaatilise keelepuudega lapsed jäävad arengus

maha järeltuste tegemisel, kuid pragmaatilise keelepuudega lapsed ei oska ka infot seostada. Tulemused toetavad vaadet, et kognitiivne lähenemine pragmaatilise mõistmiskuse hindamisel võib pakkuda kasuliku töövahendi kõne arengu hindajatele, võimaldades eristada spetsiifilise kõnearengupuudega lapsi pragmaatilise keelepuudega lastest.

Norbury'i ja Bishop'i (2002) uurimus annab ülevaate nelja lasterühma jutustuste mõistmisoskustest: spetsiifiline kõnearengupuue, pragmaatiline keelepuue, autism ja eakohane kõneareng. Mõistmise ülesandes pidid lapsed vastama küsimustele jutu sisu kohta ja küsimustele, mis hõlmasid kahte sorti tuletamist: tekstiga seostamine ja lünkade täitmine. Eakohase kõnearenguga kontrollgrupp ületas jutu mõistmise tulemustes ülejäänud kolme gruppi, kuid kliiniliste gruppide keskmised ei erinenud. Kõik lapsed tuletasid tekstist informatsiooni, kuid kõigi laste tekstist tuletatud info ei olnud alati jutu konteksti seisukohalt oluline. Leiti tugev seos jutu mõistmise ja ümberjutustuse vahel, need kes mõistsid teksti paremini ka jutustasid paremini.

### **Teksti mõistmisoskuse uurimine koolieelses eas**

Eelkoolieas saab teksti mõistmist uurides/hinnates kasutada pilte, kuulmise teel tajutavaid tekste või näiteks televisiooni, interneti. Eeldatakse et mõistmisega seotud oskused kanduvad läbi erinevate keskkondade (Kendeou, et al., 2007).

Tavapäraseks on muutunud kõne-keele valdkonna kliinilises hindamises ja sekkumises jutustuste kasutamine. Jutustuste kasutamine kõnearengu hindamisel on väga tänuväärne, sest võrreldes enamike testidega, mis vaatlevad sõnade ja lausete isoleeritud kasutamist, nõuavad jutustused lastelt sõnade ja lausete ühendamist mingil kindlal eesmärgil. Lisaks puutume igapäevases elus jutustustega kokku igal pool, nii suhtluses teistega kui ka meedias (raamatud, televisioon, filmid) (Schneider, et al., 2003).

Teksti mõistmisoskuse uurimiseks kasutatakse ka kuulnud teksti kohta küsimuste esitamist. See võimaldab mõista, kuidas ja kas lapsed on tekstist aru saanud. Käesolevas uurimuses pööratakse tähelepanu sellele, millist mõistmisstrateegiat küsimusele vastamine eeldab - propositsioonistrateegia, lokaalse sidususe strateegia või makrostrateegia (vt. lk. 11-12). Samuti uuritakse laste ümberjutustusi, kasutades Mäesaare, Padriku ja Hallapi (2012) loodud Narratiivi Hindamisskaalat (NHS) (vt. lisa 7).

Mõistmisoskuse hindamiseks saab kasutada ka seeriapiltide reastamist. Vastavalt laste vanusele võib pildiseeria piltide arv olla erinev (antud uurimuses olid 5-osalistes pildiseeriad;

vt. lisa 5-6). Samuti võivad pildiseeriad erineda selle poolest, millist situatsiooni on pildil kujutatud. Pildiseeriad reastades on võimalik mõista, kas ja kuidas saab laps aru tegevuste järgnevusest ajas.

Väga hea meetod mõistmisoskuse uurimisel on kasutada piki ehk longituud - uurimusi. Longituud - uurimused võimaldavad jälgida muutusi mõistmisoskuse arengus ja pakuvad olulist informatsiooni mõistmisoskuse komponentide põhjuslike seoste kohta. Näiteks Cain ja Oakhill (2007) uurisid longituud-uurimuses lugemisoskuse arengut 4 aasta jooksul, sealhulgas pöörati tähelepanu ka loetud teksti mõistmisele. Nende uurimusest selgus, et loetud teksti mõistmisoskust ennustavad-tuletamist nõudvatele küsimustele vastamine ja jutustuse struktuuri mõistmine.

Mõistmisoskust ja muutusi mõistmisoskuses peaks uurima pikemalt läbi aja kahel lihtsal põhjusel. Esiteks peame me teadma, kuidas mõistmisraskused ajas muutuvad/püsivad. On võimalus, et mõistmisraskused ilmnevad üldise arengulise mahajäämuse tõttu. Seega mõned lapsed võivad saada kehvad tulemused loetud või kuulnud teksti mõistmisel sõltuvalt nende kronoloogilisest või keelelisest arengust uurimismomendil, kuid samas võivad nad aja möödudes oma raskusest nõ „välja kasvada“ ilma, et nad vajaksid selleks välist sekkumist. Teiseks, peame me arvesse võtma mõistmisraskuste laiemat mõju - kuidas mõjutavad need üldist keeleoskuste arengut ja milliste õpiraskuste kujunemisel on seos mõistmisraskustega (Cain, Oakhill, 2007).

### **Teksti mõistmise ja loome oskuste vaheline seos**

Teksti mõistmise ja loome oskused on omavahel väga tihedalt seotud. Lapsed, kes tekstidest paremini aru saavad, suudavad enamasti neid ka edukamalt edastada kui lapsed, kes tekstidest aru ei ole saanud. Lapsed hakkavad tekste mõistma varem, kui nad suudavad neid terviklikult ja sidusalt esitada. Seega on tekstide mõistmine üheks väga oluliseks eelduseks tekstide loomele (Norbury, Bishop, 2002). Tekstiloomine on keeruline protsess, mis saab alguse soovist või vajadusest midagi kellelegi mingil eesmärgil teatada. Koolieelses eas tekib see vajadus tavaliselt ühistegevuse käigus. Esmalt kasutab laps ühistegevuses egotsentrilisi repliike, seejärel hakkab osalema dialoogis. Dialoogis osalemine ei ole eakohase kõnearenguga lapsele tavaliselt raske. Küll aga tuleb mõelda, kuidas tekitada lapses soov või vajadus millestki pikemalt jutustada ehk luua monoloogi. Peale vajaduse tekke tuleb teemaga seotud mõtted ja lausungid järjestada. Lausungid tuleb seostada, kasutades siduvaid sõnu,

siduvaid lauseid. Teksti loomisel (jutustamisel) on olulised nii teadmised teema kohta kui ka keelelised oskused. Märkimisväärne hüpe jutustamisoskuse arengus ilmneb tavaliselt 5-6-aasta vanuses seoses sisekõne kujunemise algusega ning mälu muutumisega juhtivaks psüühiliseks protsessiks (Hallap, Padrik, 2008). Jutustus nõuab, et lapsed suudaksid orienteeruda nii praeguses ajas kui ka minevikus, tulevikus ja kujuteldavates maailmades. See nõuab lastelt informatsiooni integreerimist kindlatel eesmärkidel ja integratsiooni ning sidususe säilitamist teatud aja vältel. Jutustus on suhteliselt kõrgel tasemel kognitiivne, sotsiaalne ja lingvistiline operatsioon. Jutustamisoskus kujuneb aeglaselt lapsepõlve - noorukiea jooksul. Isikutel, kellel on erinevaid lingvistilisi või mittelingvistilisi puudusi, võib olla raskusi sidusate jutustuste loomisel (Leinonen, Letts, Smith, 2000). Suhe jutustamisoskuse arengu ja keeleliste oskuste arengu vahel võib olla vastastikune: et jutustada ja juttudest aru saada, peavad lapsed omandama konkreetseid keelelised vormid, aga jutustuste kuulamine ja rääkimine pakub spetsiifiliste lingvistiliste vahendite harjutamise võimalust, mis on keskne keele oskuslikus kasutamises (Nelson, 1996).

Tekstiloomes eristatakse iseseisvat ja vahendatud jutustust. Iseseisva jutustuse korral väljendab inimene oma mõtteid, vahendamisel edastatakse varem tajutud teksti - tegemist on ümberjutustamisega (Sunts, 2002). Ümberjutustuse/vahendatud tekstiloomes käsitlemise eesmärgiks on õpetada sidusalt, täpselt ja loogiliselt edasi andma teise inimese (originaalteksti autori) mõtteid. Tegemist on tekstilähedase jutustamisega (suuline jutustus) või kirjaliku loovtöö ühe vormiga. Teksti ümberjutustamiseks on vajalik saada võimalikult täpne kujutluspilt teksti abil kirjeldatud situatsioonist ja seda siis omakorda võimalikult täpselt kirjeldades teisele edasi anda. Seega nõuab ümberjutustamine teksti täpset taju ja head mälu. Mõtteline programm on ette antud ja see tuleb mälu säilitada. Kui see on õnnestunud, on vaja keeleliste väljendusvahenditega opereerimise oskust, et tekst koostada. Teksti sõnasõnaline taastamine mälu järgi pole kindlasti parim jutustamise võimalus ja enamasti see ei õnnestugi. Sama infot saab edastada väga erinevate keeleliste võimalustega, valik sõltub kõneleja/kirjutaja keele valdamise astmest (Plado, 2002). Sisu ja mõtte seisukohalt on oluline, et teksti ümber jutustades pole võimalik edasi anda enam, kui teksti tajudes on mõistetud. Teksti mõistmine sõltub taju kognitiivsest arengust ja keelelistest oskustest (kasutatud sõnavara, lausestruktuuride keerukus). Teksti tajumisel on olulised varsemad teadmised tekstis kirjeldatud sündmustest, teksti mõistmise strateegiate, sõnavara ja süntaktiliste struktuuride valdamine ja keeruliste lausete puhul ka oskus sooritada

muuteoperatsioone. Teksti vahendamise edukus sõltub ka sellest, kuidas tajuja on aru saanud teksti sisust, peamõttest ja mõistnud kõneleja (kirjutaja) kavatsusi ja motiive.

Ümberjutustamisele on iseloomulik, et suudetakse taastada vähem informatsiooni kui algselt oli originaaltekstis, kõneleja jaoks ebaoluline informatsioon jäetakse välja ning tehakse omapoolseid täiendusi (Sunts, 2002).

Käesoleva töö **eesmärk** on selgitada, kuidas vastavad 5-6-aastased eakohase arenguga lapsed erinevate tekstimõistmise strateegiate kasutamist eeldatavatele küsimustele ja kontrollida seost teksti mõistmise ja ümberjutustamise oskuse vahel.

Uurimisküsimused on järgmised:

1. Kuidas valdavad lapsed erinevaid tekstimõistmisstrateegiaid ehk millist tüüpi küsimused on lastele rasked?
2. Kuidas mõjutab laste vanus küsimustele vastamise edukust?
3. Milline on seos küsimustele vastamise edukuse ning ümberjutustuse terviklikkuse ja semantilise sidususe vahel?

## **Meetod**

### ***Katseisikud***

Uurimuse valimi moodustasid 40 eakohase arenguga last vanuses 4a 6k- 6a 5k. Uuritavad jagunesid vanuselisel kahte rühma: 5-aastaste rühma moodustasid 20 last vanuses 4,6- 5,5 ja 6-aastaste rühma moodustasid 20 last vanuses 5,6- 6,5. Kõik uurimuses osalenud lapsed olid ükskeelsest perekonnast (eesti keel) ja eakohase arenguga. Viimast hindasid lasteaiaõpetajad ja lasteaedade logopeedid (lapsel ei tohtinud olla diagnoositud alakõnet). Katses osalenud lapsed käisid lasteaedades Eesti erinevates piirkondades - Türi, Jõhvi, Tallinn, Tartu, Aidu. Jutustuse mõistmisoskuse uuriti 5-6-aastaste laste kõnetesti koostamise projekti raames. Samadelt lastelt koguti andmeid nende keelelise arengu, jutustamisoskuse ja teksti mõistmisoskuse kohta. Ühe lapse testimine kestis 1h ja 30 min, uurimus viidi lapsega läbi kahes osas (iga lapsega kohtuti 2 korda). Oma töös transkribeerisin ja analüüsisin kokku 40 lapse jutustusi ja küsimuste vastuseid. Ise viisin kõnetesti kogu ulatuses läbi 20 lapsega.

### ***Mõõtmisvahendid ja protseduur***

Jutustuste mõistmist lastel uuriti kahe 5-osalise pildiseeria *Palli lugu* ja *Lumememme lugu* (vt. lisa 5-6) ning nendele vastavate tekstide (vt lisa 1) ja küsimuste (vt lisa 2) alusel. Kümme 5-a last ja kümme 6-a last jutustasid ümber ja vastasid küsimustele *Palliloo* kohta. Kümme 5-a ja kümme 6-a last jutustasid ümber ja vastasid küsimustele *Lumememme* loo kohta. Kõik jutustused koguti 40 erineva lapse käest. Enne lapse testimist pidi lapsevanem andma oma kirjaliku nõusoleku ja uurijad (töö autor ja juhendaja) allkirjastasid konfidentsiaalsuseleppe. Katsed viidi läbi individuaalselt, ruumis viibisid ainult uurija ja katseisik. Pildiseeriatel kujutatud ning pildiseeriatele vastavad tekstid olid eeldatavalt sisu poolest lastele tuttavad ja arusaadavad ning vastasid jutugrammatika mudelile (Stein, Glenn, 1979), osutades mudeli sisukomponentidele (taust, käivitav sündmus, sisemine vastus, sisemine plaan, tegevus, tagajärg, reaktsioon). Tekstid on sarnase pikkuse, grammatilise ehituse, infoüksuste hulga ja keerukusega. Samasid tekste kasutas oma magistritöös ”Narratiivi loome oskused 5-6aastastel lastel” Kati Mäesaar (2010).

Lapsele esitati pildiseeria, ta pidi pildid järjestama, järgnevalt vaatas uurija lapse poolt järjestatud pildiseeria üle ja vajadusel parandas - koostas piltidest eeldatava pildiseeria . Seejärel esitas uurija lapsele pildiseeria alusel vastava jutustuse, mille alusel laps sai pildiseeriale toetudes luua oma ümberjutustuse. Kui laps oli ümberjutustuse lõpetanud, esitati talle teksti kohta küsimusi, pildiseeria oli samal ajal lapse ees. Küsimuste valik lähtus erinevatest tekstimõistmise strateegiatest (propositsioonistrateegia, lokaalse sidususe strateegia, makrostrateegia). Nii lapse jutustus kui ka küsimustele vastamine salvestati diktofonile ja transkribeeriti. Ümberjutustuste hindamisvahendina kasutati TÜ eripedagoogika õppejõudude ja praktikute poolt väljatöötatud hindamisskaalat (NHS) (vt. lisa 7), mille abil hinnatakse nii jutustuste makro- kui mikrostruktuuri näitajaid.

### ***Kodeerimine***

Andmeid töödeldi MS Exceliga 2013. Uurimuses analüüsisin kahe vanuserühma laste tulemusi ümberjutustamisel (NHS) ja jutustuste kohta küsimustele vastamisel. Narratiivi hindamisskaalal (NHS) (vt. lisa 7) vaadeldakse jutustuse makrostruktuuri ja mikrostruktuuri. Makrostruktuuri alla kuuluvad jutustuse ülesehitus (sissejuhatus, konflikt ja lahendus, lõpp), teemakohasus ja teema arendamine. Mikrostruktuuri all vaadeldakse jutustuse viitsuhete võrgustikku (viitamine), siduvate vahendite kasutamist, grammatilist õigsust ja keerukust.

Laste ümberjutustused jagunevad sellel skaalal kolmeks tasemeks- kõrgem tase (arenenud narratiiv-3 punkti), keskmine tase (arenev narratiiv- 2 punkti) ja madal tase (ebaküps, oskuste puudumine-1 punkt). Näiteid ümberjutustuste tasemete vahel jagunemisest on toodud lisas 7.

Uurimuse reliaabluse tagamiseks hindasid kõiki ümberjutustusi NHS-skaalal kaks inimest-uurimuse autor ja juhendaja poolt valitud logopeedia magistriõppe tudeng, kellel olid olemas kogemused hindamisvahendi kasutamises. Jaotuse erisuste osa vaatas üle uurimuse juhendaja ja andis oma lõpliku arvamuse. Kahe uurija hinnangud ühtisid 6-aastaste laste jutustustes 91% ja 5-aastaste laste jutustustes 93%.

Jutustuse kohta esitati igale lapsele 14 küsimust. Küsimused jagunesid strateegiate osas sarnaselt: kolm küsimust eeldasid vastamisel propositsioonistrateegia kasutamist (nt. *Mille ääres mängisid tüdruk ja koer palli? Kus ehitas tüdruk lumememme?*), seitse küsimust lokaalse sidususe strateegia (nt. *Mille otsustas poiss lumememmele teha? Miks lendas pall tiiki?*) ja neli küsimust makrostrateegia (nt. *Mida tüdruk sellest õnnetusest õppis? Kuidas sellest õnnetusest üle saadi?*) kasutamist.

## Tulemused

### *Laste vastuste tüübid*

Kahe loo kohta esitatud küsimuste vastuste analüüs võimaldas välja tuua viis vastusetüüpi:

(1) õige vastus;

(2) vastus on sisult õige, kuid sõnastuselt ebatäpne;

Küsimus: *Mida tüdruk tundis, kui poiss palli lumememme otsa tõstis?* Eeldatud vastus: *ta ehmus, kartis, tundis hirmu, et tema lumememm võib katki minna.* Laps vastas: *kurba.*

Küsimus: *Mis lumememmega juhtus?* Eeldatud vastus: *lumememm läks katki, vajus lössi.* Laps vastas: *läks mõlki.*

(3) vastus on sisult ebatäpne: võib oletada, et laps lähtus vastamisel oma kogemusest, mitte tekstibaasist või unustas tekstis esitatud info;

Küsimus: *Mille ääres mängisid tüdruk ja koer palli?* Eeldatud vastus: *tiigi (vee) ääres*. Laps vastas: *jõe ääres*.

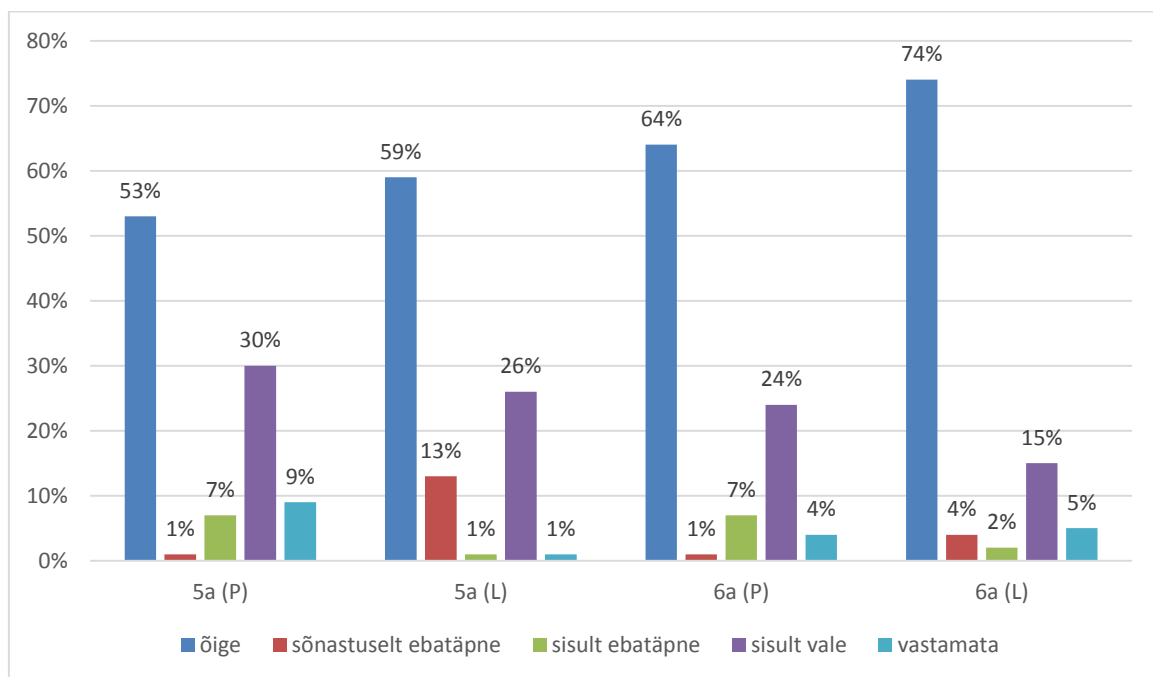
Küsimus: *Miks lendas pall tiiki?* Eeldatud vastus: *tuul viis*. Laps vastas: *sest tüdruk viskas kõvasti*.

(4) sisult vale vastus;

Küsimus: *Miks tüdruk käed silmade ette pani, kui koer vette hüppas?* Eeldatud vastus: *ta kartis, et koer võib ära uppuda; ta kartis*. Laps vastas: *ta tahtis*.

Küsimus: *Kus ehitas tüdruk lumememme?* Eeldatud vastus: *aias, õues, väljas*. Laps vastas: *veeretab lumepalli*.

(5) laps ei vastanud küsimusele või vastas, et ei tea.



Joonis 1. Kahe vanusegrupi vastuste jagunemine tüüpide ja juttude kaupa (max - 140 vastust; P - Pallilugu; L - Lumememme lugu)

Selleks, et otsustada, kas *Pallilugu* ja *Lumememme* oma raskuselt erinevad, viisin läbi sõltumatute valimite t-testid selgitamaks, kas kahe loo puhul ilmneb küsimustele vastamises ja ümberjutustamises erinevus. Tulemustest ilmnes, et 5-aastased lapsed ei erinenud statistiliselt oluliselt kahe loo küsimustele vastamises (õigete vastuste arv,  $p=0,11$ ) ega lugude ümberjutustamisel (NHS skaala punktisummad,  $p=0,75$ ). 6-aastased lapsed ei erinenud samuti

statistiliselt oluliselt küsimustele vastamise edukuses (õiged vastused,  $p=0,18$ ). Statistiliselt oluline erinevus ilmnes aga 6-aastaste laste ümberjutustustes (NHS skaala punktisummad,  $p=0,03$ ). Selgus, et tekst *Lumememme lugu* võis olla laste jaoks lihtsam, kuigi see leidis statistilist kinnitust ainult 6-aastaste laste ümberjutustuste puhul. Sama tendentsi võib märgata ka tekstide mõistmisel (õigete vastuste arv) ning 5aastaste laste analüüsides, kuid siin ei ilmnenu andmetes statistiliselt olulist erinevust. Seetõttu analüüsingi andmeid neljas rühmas - vanuserühmade ja lugude kaupa eraldi.

Vastuste jagunemine tüüpidesse on välja toodud joonisel 1. Üldiselt võib näha, et lapsed mõistsid pildiseeria toel esitatud tekste keskmiselt. Antud õigete vastuste protsendid jäid vanusegruppides vahemikku 53%-74%. Jooniselt 1 selgub, et 6-a lapsed andsid vastamisel rohkem õigeid vastuseid (L-74%, P-64%). Samuti on näha, et vanemad lapsed andsid vähem sisult valesid vastuseid (L-15%, P-24%) kui 5-a lapsed (L-26%, P-30%). Lapsed, kes vastasid küsimustele teksti *Lumememme lugu* kohta olid vastamisel edukamad lastest, kes vastasid küsimustele teksti *Palli lugu* kohta. Ei saa aga põhjendatult väita, et tekst *Lumememme lugu* oleks laste jaoks tekstist *Pallilugu* paremini mõistetav, sest küsimustele vastanud lapsed olid erinevad. Vastamise edukust võis mõjutada nii tekst ise kui ka laps. Viisin läbi ka sõltumatute valimite t-testi selgitamaks, kas 5- ja 6-aastaste laste rühmad erinesid üksteisest küsimustele vastamise edukuse alusel. Selgus, et 5-6-aastased lapsed ei erinenud statistiliselt oluliselt küsimustele vastamise edukuses (*Pallilugu*  $p=0,18$ ; *Lumememme lugu*  $p=0,23$ ).

Sisult valesid vastuseid (tüüp 4) analüüsides järeldasin, et valesi vastamine võis olla tingitud järgnevatest asjaoludest:

(a) küsimuse ebatäpne mõistmine;

Küsimus: *Mida tüdruk tundis, kui pall vette kukkus?* Eeldatud vastus: *ta ehmus, tundis hirmu.*  
Laps vastas: *et ta ei saa enam palli kätte.* Laps kirjeldas tüdruku tunnete asemel tema mõtteid.

Küsimus: *Mida tüdruk tundis, kui oma palli kätte sai?* Eeldatud vastus: *ta oli rõõmus, õnnelik, tänulik vm.* Laps vastas: *kallistas.* Laps kirjeldas tüdruku tunnete asemel tema tegevust. Võib oletada, et laps ei mõista täpselt sõna "tundma" tähendust.

(b) küsimuse sõna-sõnaline mõistmine;

Küsimus: *Mida tegi poiss valesi?* Eeldatud vastus on: *veeretas liiga suure lumepalli.* Laps vastas: *pead.*

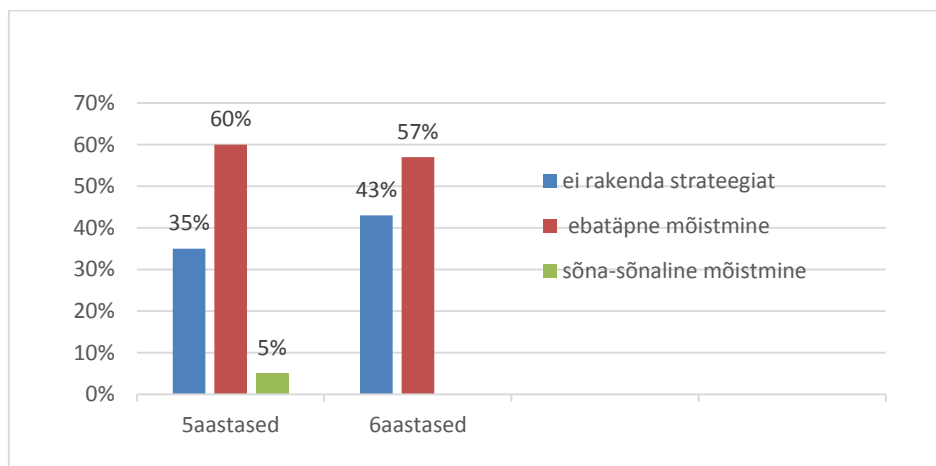
Küsimus: *Mida tüdruk sellest õnnetusest õppis?* Eeldatud vastus: *et nii tiigi lähedal ei tohi palli mängida, et Muki on hea sõber, et Muki oskab ujuda.* Laps vastas: *pallilugu.*

(c) laps ei rakendanud küsimusele vastamisel sobivat tekstimõistmisstrateegiat

Küsimus: *Miks tüdruk käed silmade ette pani, kui koer vette hüppas?* Eeldatud vastus: *ta kartis, et koer võib ära uppuda, ta kartis.* Laps vastas: *ta tahtis*

Küsimus: *Millise pealkirja sa loole paneksid?* Eeldatud vastus: *Tüdruk ja poiss ehitavad lumememme. Lumememme ehitamine. Enne mõtle, siis tegutse. Lumememmelugu.* Laps vastas: *Karumõmmi.*

5a ja 6a laste sisult valed vastused on välja toodud joonisel 2.



Joonis 2. Sisult valede vastuste (4. tüüp) jaotus (5-a max-79; 6-a max-54)

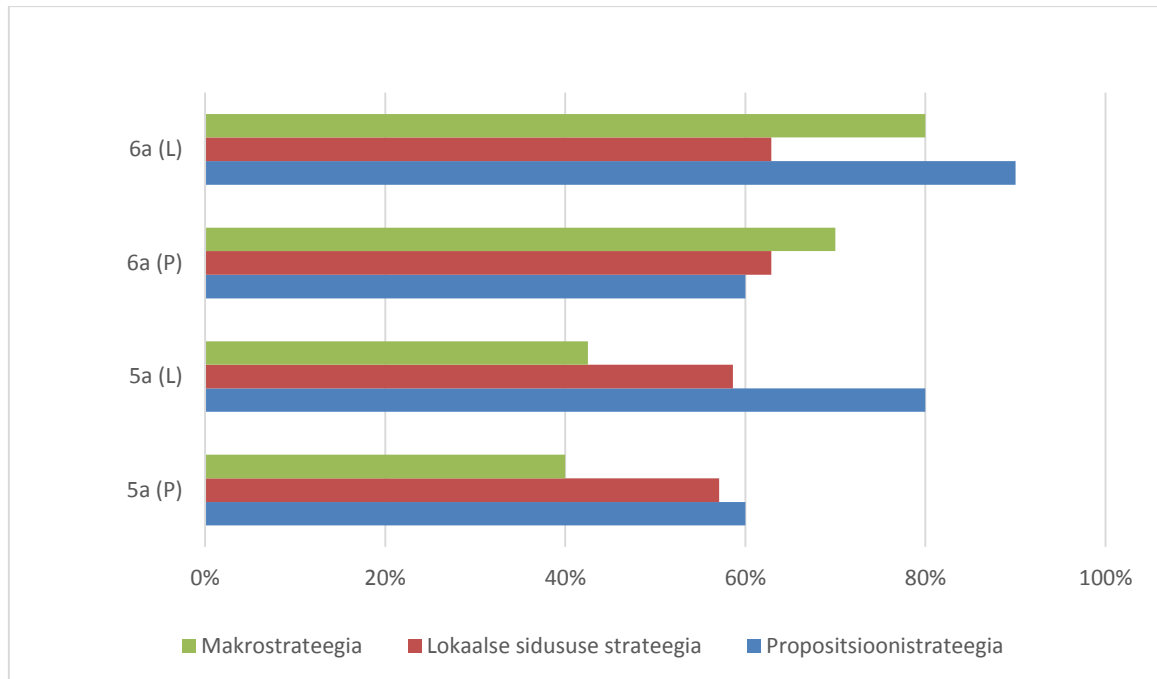
Enamasti oli sisult valede vastuste põhjuseks mõlemas rühmas küsimuse ebatäpne mõistmine. Järgnes valesi vastamine, mis oli tingitud tekstimõistmisstrateegiate rakendamise probleemist. 5-aastaste laste grupis ilmnis vähesel määral ka küsimuse sõna-sõnalist mõistmist, 6-aastaste puhul see veatüüp puudus.

Vaatlesin eraldi ka vastuseid, mis sisaldasid liigset infot, nt küsimuse: *Mille ääres mängisid tüdruk ja koer palli?* eeldatav vastus on: *tiigi (vee) ääres* aga laps vastas: *kui tahtsid kui kui läks vee sisse siis ta peab ujuma aga tige koerad ei oska ujuda.* Selline vastus loeti sisult valeks. Küsimuse puhul *Miks lendas pall tiiki?* oli eeldatav vastus: *tuul viis* aga laps

vastas: *selleks et pall jäi tiigi ääres ei tohi mängida.(...) kui mina mängin palli ääres tiigi siis puud olid ees ei kukkud.* See vastus loeti sisult ebatäpseks - laps lähtus oma kogemusest. Mitmele küsimusele vastates andis liigset infot ainult 2 last, mõlemad 5-a. Üks laps andis liigset infot 7 küsimuse (2 propositsiooni-, 4 lokaalse sidususe ja 2 makrostrateegia) ja teine 4 küsimuse (3 lokaalse sidususe ja 1 makrostrateegia) puhul. 6-a lapsed andsid liiast infot ainult ühe küsimuse puhul: *Mis õnnetus selles loos juhtus?* Selle küsimusele vastates andis liigset infot neli 6-a. last. Sellele küsimusele vastamine eeldas makrostrateegia rakendamist, mis eeldab, et kuulnud loost on aru saadud ja loodud terviklik kujutluspilt. Vastused, mis sisaldasid liiast infot, jagunesid kodeerimisel 4 vastusetüüpi (õige vastus, sõnastuselt ebatäpne, sisult ebatäpne, sisult vale) vahel. Eeldan, et liiase info andmine ei sõltunud konkreetsest loost, vaid lapsest (kogu valimis andis rohkem kui ühele küsimusele liiast infot ainult 2 last).

### **Tulemused mõistmisstrateegiate kaupa**

Teksti mõistmisstrateegiate kaupa jagunesid mõlema loo küsimused järgnevalt: 3 küsimust eeldasid vastamisel propositsioonistrateegia (nt. *Mille ääres mängisid tüdruk ja koer palli? Mis aastaag oli?*) rakendamist, 7 küsimust lokaalse sidususe (nt. *Miks lendas pall tiiki? Mida tüdruk tundis kui pall vette kukkus? Miks läks poiss tüdruku juurde? Mida tüdruk tundis, kui poiss palli lumememme otsa tõstis?*) ja 4 küsimust makrostrateegia (nt. *Mis õnnetus selles loos juhtus? Kuidas sellest õnnetusest üle saadi? Mida tüdruk sellest õnnetusest õppis? Millise pealkirja sa loole paneksid?*) rakendamist. Joonisel 3 on kujutatud, kuidas mõlema vanusegrupi lapsed küsimustele vastates nende strateegiate kasutamisega hakkama said. Arvutasin tulemuse nii, et võtsin iga strateegia juures protsendi võimalikust õigete vastuste arvust (propositsioonistrateegia - 30, lokaalse sidususe strateegia - 70, makrostrateegia - 40).



Joonis 3. Teksti mõistmisstrateegiate kasutamine (õigete vastuste %-d; L - Lumememme lugu, P - Pallilugu)

Jooniselt selgub, et strateegiate kasutamise saad kõige paremini hakkama 6-a lapsed, kes vastasid küsimustele *Lumememme loo* kohta, ja kõige vähem õigeid vastuseid andsid 5-a, kes vastasid küsimustele *Palliloo* kohta. Kõige paremini said lapsed hakkama propositsioonistrateegia kasutamist eeldavatele küsimustele vastamisega. Erines 6-a laste grupp, kes vastasid küsimustele *Palliloo* kohta. Nemad andsid propositsioonistrateegiat eeldavatele küsimustele kõige vähem õigeid vastuseid (60%). Arvan, et õigete vastuste madal protsent on põhjendatav vastamisega propositsioonistrateegiat eeldavale küsimusele - *Mis aasta tegi?* (vt tabel 1). Makrostrateegiat eeldavatele küsimustele vastamisel olid edukamad 6-a lapsed, nad andsid makrostrateegia kasutamist eeldavatele küsimustele isegi rohkem õigeid vastuseid kui lokaalse sidususe strateegia küsimustele vastamisel. 5-a laste grupis oli vastamise tendents vastupidine, 5-a andsid rohkem õigeid vastuseid lokaalse sidususe strateegia küsimustele kui makrostrateegia küsimustele. Oletan, et 5-a laste jaoks on makrostrateegia rakendamine küsimustele vastamisel veel keeruline ülesanne. Kõige võrdsemalt andsid lapsed õigeid vastuseid lokaalse sidususe strateegia kasutamist eeldavatele küsimustele.

Järgnevalt uurisin, millistele konkreetsetele küsimustele anti erinevate strateegiate raames kõige vähem õigeid vastuseid. Eeldasin, et rasked küsimused on need, mille õigete

vastuste arv rühmas jäi vahemikku 0-5 (max-10). Tabelid, milles on välja toodud mõlema loo kõikidele küsimustele antud õigete vastuste arvud, on esitatud lisades (lisa 3 ja lisa 4).

Makrostrateegia küsimustest osutusid *Palliloo* puhul keerulisteks küsimused: *Mida tüdruk sellest õnnetusest õppis? Millise pealkirja sa loole paneksid? Lumememme loo* puhul osutus laste jaoks keerulisemaks küsimus: *Millise pealkirja sa loole paneksid?* Lokaalse sidususe strateegia küsimustest olid laste jaoks *Palliloo* puhul keerulisemad küsimused: *Mida tüdruk tundis, kui pall vette kukkus? Miks tüdruk ehmus, kui pall vette kukkus? Mida koer tundis, kui palli veest välja tõi? Lumememme loo* puhul olid keerulised küsimused: *Mida tüdruk tundis, kui poiss palli lumememme otsa tõstis? Mida tüdruk tundis, kui lumememm lössi vajus? Mida poiss tundis, kui tüdruk tuppä läks?* Propositsioonistrateegiate puhul andsid vähe õigeid vastuseid lapsed, kes vastasid küsimustele *Palliloo* kohta. Selle loo puhul eksisid lapsed enim küsimusele - *Mis aastaag oli?* vastamisel.

Tabel 1. Raskeks osutunud küsimused

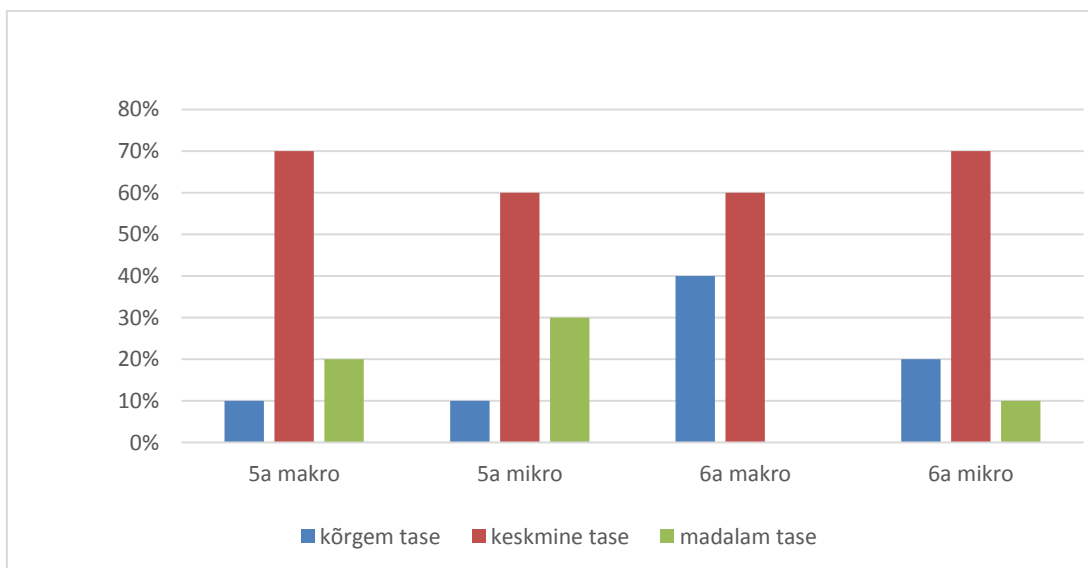
<b>Makrostr (pall)</b>	<b>5a õigeid.</b>	<b>6a õigeid</b>
Mida tüdruk sellest õnnetusest õppis?	1	4
Millise pealkirja sa loole paneksid?	4	>5
<b>Makrostr (lumi):</b>		
Millise pealkirja sa loole paneksid?	2	4
<b>Lok sidususe str(pall):</b>		
Mida tüdruk tundis, kui pall vette kukkus?	3	4
Miks tüdruk ehmus, kui pall vette kukkus?	5	3
Mida koer tundis, kui palli veest välja tõi?	3	>5
<b>Lok sidususe str (lumi):</b>		
Mida tüdruk tundis, kui poiss palli lumememme otsa tõstis?	4	1
Mida tüdruk tundis, kui lumememm lössi vajus?	3	4
Mida poiss tundis, kui tüdruk tuppä läks?	5	>5
<b>Propositsioonistr (pall):</b>		

Mis aastaag oli?	3	3
------------------	---	---

*Märkused: õiged vastused hõlmavad ka tüüpi 2- ebatäpse sõnastusega vastuseid; võimalik õigete vastuste arv mõlemas vanuserühmis on 10; >5- küsimusele anti vanuserühmas üle 5 õige vastuse*

### Laste vahendatud jutustamise uurimuse tulemused

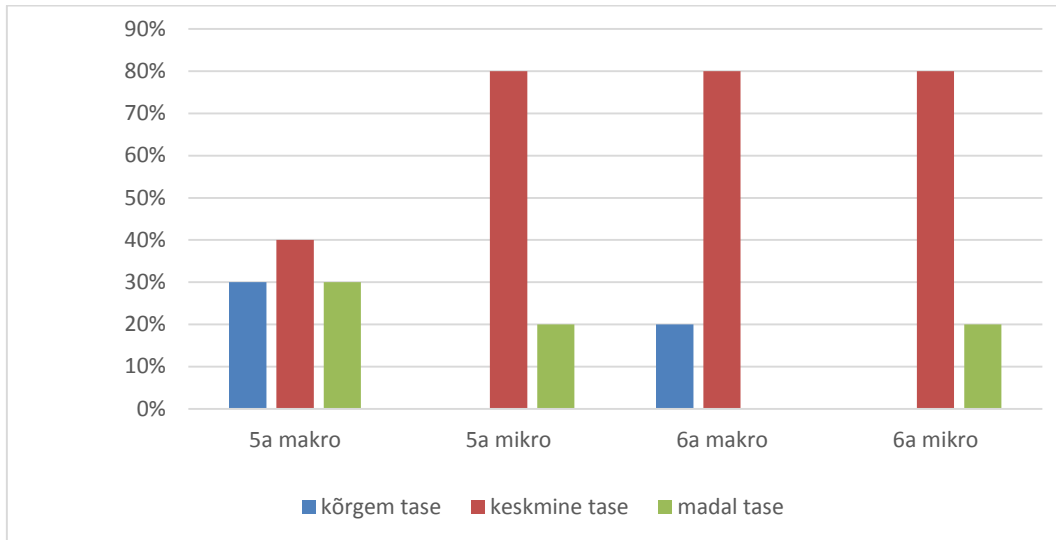
Uurimuses analüüsisin 5-6-aastaste laste tulemusi *Palliloo* ja *Lumememme loo* ümberjutustamisel, selleks kasutasin Narratiivi hindamiskaalat (NHS). Skaalal vaadeldi jutustuse makrostruktuuri ja mikrostruktuuri. Ümberjutustused jagunesid sellel skaalal kolmeks tasemeks- kõrgem tase (arenenud narratiiv-3 punkti), keskmine tase (arenev narratiiv- 2 punkti) ja madal tase (ebaküps, oskuste puudumine-1 punkt). Lapsed said punkte ulatuses 1-3 neljas makrostrateegia kategoorias (sissejuhatus, konflikt ja lahendus, lõpp/kokkuvõte ja teemakohasus ja teema arendamine) ja kolmes mikrostruktuuri kategoorias (viitesuhete võrgustik/viitamine, siduvate vahendite kasutamine ja grammatiline õigsus ja keerukus). *Pallilugu* esitanud laste tulemused on illustreeritud joonisel 4 ja *Lumememme lugu* esitanud laste tulemused on illustreeritud joonisel 5.



*Joonis 4. Pallilugu esitanud 5-6-a laste ümberjutustuste tulemused mikro- ja makrostruktuuri kategooriates (makro - makrostruktuuri kategooriad; mikro - mikrostruktuuri kategooriad)*

Jooniselt 4 näeme, et kõige rohkem hinnati jutustusi keskmisel tasemel olevateks, seda mõlema vanuserühma ja mõlema kategooria puhul (mikrostruktuur ja makrostruktuur). Kõrge tasemega jutustusi esines rohkem 6-a laste grupis (makro - 40%; mikro - 20%). Makrostruktuuri kategooriates ei hinnatud 6-a laste jutustusi madala tasemega ja

mikrostruktuuri kategooriates hinnati ainult ühe lapse jutustus madala tasemega. Madala tasemega hinnati mõlema kategooria raames rohkem 5-a laste jutustusi (makro - 20%; mikro - 30%).



Joonis 5. *Lumememme lugu* esitanud 5-6-a laste ümberjutustuste tulemused mikro- ja makrostruktuuri kategooriates (*makro - makrostruktuuri kategooriad; mikro - mikrostruktuuri kategooriad*)

Jooniselt 5 näeme, et ka *Lumememme loo* jutustusi hinnati kõige rohkem keskmisel tasemel olevateks, seda mõlema vanuserühma ja mõlema kategooria puhul. Hinnangut kõrge tase said siin 5-a laste jutustused (30%) ja 6-a laste jutustused (20%) makrostruktuuri kategooriates. Madala tasemega hinnati mikrostruktuuri kategooriates 5-a laste jutustusi (20%) ja 6-a laste jutustusi (20%). Makrostruktuuri kategooriates anti hinnangut madal tase vaid 5-a laste jutustustele (30%).

Mõlema loo ümberjutustused said kahes kategoorias (mikrostruktuur ja makrostruktuur) kõige rohkem hinnatud keskmise tasemega. Seega võib järeldada, et 5-6a laste jutustused on enamasti keskmisel ehk areneva jutustuse tasemel.

Tahtsin teada, kas 5-6-aastaste laste ümberjutustused erinevad üksteisest statistiliselt oluliselt. Selleks viisin lugude kaupa läbi sõltumatute valimite t-testi. Selgus, et 5-6-aastaste laste jutustuses ilmnis statistiliselt oluline erinevus *Palliloo* esitamisel ( $p=0,04$ ). 6-aastaste laste *Palliloo* ümberjutustused said mikrostruktuuri ja makrostruktuuri kategooriates paremaid hinnanguid kui 5-aastaste laste jutustused. *Lumememme loo* puhul ei ilmnenu kahe vanusegrupi vahel statistiliselt olulist erinevust ( $p=0,38$ ).

## Ümberjutustuste ja teksti mõistmise vaheline seos

Arvutasin korrelatsiooni laste ümberjutustuste tulemuste (NHS skaalal antud punktide kogusumma – max21 ) ja õigesti vastatud küsimuste kogusumma (summeerisin tüübid 1. ja 2. vt lk. 22) vahel. Keskmise tugevusega statistiliselt olulised positiivsed korrelatsioonid avaldusid kolme grupi ümberjutustuste tulemuste ja õigete vastuste kogusumma vahel (vt tabel 2). Need lapsed, kes said ümberjutustustes kõrgemaid hindeid, andsid ka rohkem õigeid vastuseid ja vastupidi. Nõrga positiivse tugevusega seos avaldus *Lumememme lugu* esitanud 5-a laste ümberjutustuste tulemuste ja õigete vastuste kogusumma vahel. Lapsed, kes jutustasid *Lumememme lugu* paremini, ei pruukinud anda küsimustele õigeid vastuseid ja vastupidi. See erinevus võis tuleneda näiteks sellest, et *Lumememme lugu* esitanud 5-a laste jutustuste tase makrostruktuuri kategooriates oli väga erinev, enam vähem võrdselt said jutustused hindeid kõigi kolme taseme vahel (kõrge tase - 30%, keskmine tase - 40%, madal tase - 30%).

Tabel 2. Korrelatsioonid ümberjutustuste tulemuste ja õigete vastuste kogusumma vahel

5-a (P)	r=0,58*
5-a (L)	r=0,21
6-a (P)	r=0,47*
6-a (L)	r=0,43*

Märkus: \*oluline seos ( $p < 0,05$ )

### Arutelu

Käesoleva töö **eesmärk** on selgitada, kuidas vastavad 5-6-aastased eakohase arenguga lapsed erinevate tekstimõistmise strateegiate kasutamist eeldatavatele küsimustele ja kontrollida seost teksti mõistmise ja ümberjutustamise oskuse vahel.

Selgus, et lapsed said üldiselt tekstide mõistmisega pildiseeria toel hakkama keskmiselt (õigete vastuste arv gruppides jäi vahemikku 53%-74%). Sama tendents ilmnes ka ümberjutustuste juures. Sealgi hinnati laste jutustusi kõige rohkem keskmisele ehk arenevale tasemele. Eestis on varasemalt läbi viidud rohkem uuringuid eelkooliealiste laste tekstiloome

kohta, neis uurimustes on leitud, et 5-6 aastaste laste koostatud jutustused on üldiselt sarnased (sidususes ja terviklikkuses) (nt. Balkašina, 2008, Teiter, 2010, Ruul, 2009; Mäesaar 2010; Piip, 2011). Käesoleva uurimuse tulemustest ilmnes 5-6-aastaste laste ümberjutustuste vahel statistiliselt oluline erinevus *Palliloo* esitamisel. 6-aastaste laste *Palliloo* ümberjutustused said mikro- ja makrostruktuuri kategooriates paremaid hinnanguid kui 5-aastaste laste jutustused. *Lumememme loo* puhul statistiliselt olulist erinevust 5-6-aastaste laste jutustustes ei ilmnenud.

Üheks uurimisküsimuseks oli, kuidas valdavad lapsed erinevaid tekstimõistmisstrateegiaid ehk millist tüüpi küsimused on lastele rasked. Eeldatult osutusid 5-a laste jaoks kõige raskemateks makrostrateegia rakendamist eeldavad küsimused. Nimetatud strateegiate eesmärgiks on luua terviklik ja harilikult ka üldistatud kujutus tekstis kirjeldatud sündmus(t)est. Strateegiate valdamist kinnitavad oskused on näiteks teksti peamõtte sõnastamine, kokkuvõtlik ümberjutustus (Karlep, 1998). Tulemustest võib järeldada, et 5-a laste jaoks ei ole makrostrateegiate kasutamine veel jõukohane. 6-a lapsed said makrostrateegiate kasutamisega edukamalt hakkama. Hallap ja Padrik (2008) on märkinud, et 6-a laps hakkab eristama ja edasi andma tekstis välja toodud olulist infot. Võib järeldada, et nad on 5-aastastest edukamad teksti sündmustest tervikliku kujutluse loomisel.

Makrostrateegia küsimustest osutusid *Palliloo* puhul keerulisteks küsimused: *Mida tüdruk sellest õnnetusest õppis? Millise pealkirja sa loole paneksid? Lumememme loo* puhul osutus keeruliseks küsimus: *Millise pealkirja sa loole paneksid?* Laste jaoks on keeruline tekstist tervikliku kujutluspildi loomine ja tekstist sellise info väljatoomine, mis ei ole otseselt välja öeldud. Samuti on mõlema vanusegrupi laste jaoks raske tekstide pealkirjastamine. Van Dijk ja Kintsch (1998) pakuvad, et makrostruktuuri loomine on märk sellest, et teksti mõttest on aru saadud. Van den Broek jt. (2003) näevad, et teksti pealkirjastamine ongi olulise mõtte väljatoomine. Seega võib järeldada, et 5-6-aastastel lastel on veel raskusi tekstidest olulise mõtte väljatoomisel. Tekstide pealkirjastamist on Eestis uurinud näiteks Karm (2008). Tema tulemustest ilmnes, et laste (7-8-a) poolt pandud pealkirjade kategooriad ja küsimusele vastamise edukus ei ühti.

Vanusegrupid sarnanesid protsentuaalselt õigete vastuste andmisel lokaalse sidususe strateegiat eeldavatele küsimustele. Lokaalse sidususe strateegia eesmärgiks on seostada ütluse propositsioonid. Valdavalt on tegemist kõrvuti asuvate lausete või lauseosade tähenduste ühendamisega tervikuks. Nimetatud strateegia järgi luuakse operatiivmõte seosed

kõrvuti asetsevate lausete vahel. Seosed tuleb luua ütluse ulatuses (Karlep, 1998). Uurimuse tulemustest võib järeldada, et 5-6-aastased lapsed kasutasid lokaalse sidususe strateegiaid võrdselt edukalt.

Lokaalse sidususe strateegia küsimustest olid laste jaoks *Palliloo* puhul keerulisemad küsimused: *Mida tüdruk tundis kui pall vette kukkus? Miks tüdruk ehmus, kui pall vette kukkus? Mida koer tundis, kui palli veest välja tõi? Lumememme loo* puhul olid keerulised küsimused: *Mida tüdruk tundis, kui poiss palli lumememme otsa tõstis? Mida tüdruk tundis, kui lumememm lössi vajus? Mida poiss tundis, kui tüdruk tuppa läks?* Näeme, et laste jaoks on keeruline vastata küsimustele, mis eeldavad tunnete sõnastamist. Lapsed ei oska veel sõnastada või märgata loos olevate tegelaste emotsioone. Hallap ja Padrik (2008) on märkinud, et 6-a vanuses mõistab laps (oskab seostada situatsiooni inimese emotsiooniga, nt millal on ema rõõmus, kurb, vihane) ja väljendab kõnes tundeid ning emotsioone täiskasvanu suunamisel. Uuringu tulemused näitavad samuti, et lapsed ei saanud veel täiskasvanupoolse suunamiseta hakkama vastamisega küsimustele tegelaste tunnete, mõtete kohta.

Kõige rohkem õigeid vastuseid anti propositsioonistrateegia küsimustele. Propositsioonistrateegia küsimused eeldavad lausetähenduse mõistmist. Semantilisest mälust otsitakse sõnatähendused, mis seostatakse lausemallides, toetudes eelnevatele lausetele või kogu teksti struktuurile (Karlep, 1998). Propositsioonistrateegiate kasutamises eristusid lapsed, kes esitasid *Pallilugu*. Selle loo puhul eksisid lapsed enim vastates strateegia rakendamist eeldavale küsimusele - *Mis aastaaeg oli?* Laste jaoks on raskem määrata/eristada piltidelt aastaaegu kevad, sügis ja suvi ja lihtsam määrata/eristada aastaaega talv. Usun, et erinevus ilmnes just seetõttu, et lapsed ei jätnud kuuldud jutust meelde, et tegemist oli suvega ja/või ei suutnud pildiseerial eristada aastaaegu kevad-suvi-sügis.

Karlep (1998) on märkinud, et mida rohkem strateegiaid tajuja kasutab, seda paremini õnnestub tal ka teksti mõista. Enamasti said 5-6-aastased lapsed kuuldud teksti kohta esitatud küsimustele vastamisega pildiseeria toel hakkama propositsioonistrateegia ja lokaalse sidususe strateegiate rakendamisega. 6-aastased lapsed said edukamalt hakkama ka juba makrostrateegiate rakendamisega, 5-aastaste jaoks ei ole aga makrostrateegiate rakendamine veel nii jõukohane.

Analüüsisin ka seda, millest võis olla tingitud valesti vastamine. Järeldasin, et valesti vastamine võis olla tingitud: (a) küsimuse ebatäpsest mõistmisest; (b) küsimuse sõna-

sõnalisest mõistmisest; (c) laps ei rakendanud vastamisel sobivat tekstimõistmisstrateegiat. Selgus, et enamasti oli sisult valede vastuste põhjuseks 5-6-aastastel lastel küsimuse ebatäpne mõistmine. See tähendab, et laps ei saanud aru, mida tema käest küsiti. Näiteks küsimuse: *Mida tüdruk tundis, kui pall vette kukkus?* eeldatud vastus oli: *ta ehmus, tundis hirmu*. Laps aga vastas: *et ta ei saa enam palli kätte*. Ta kirjeldas tüdruku tunnete asemel tema mõtteid. Järgnes valesti vastamine, mis oli tingitud tekstimõistmisstrateegiade rakendamise raskusest. Lapsed ei rakendanud küsimustele vastamisel sobivat, ette nähtud tekstimõistmisstrateegiat. Näiteks küsimuse: *Miks tüdruk käed silmade ette pani, kui koer vette hüppas?* eeldatud vastus oli: *ta kartis, et koer võib ära uppuda, ta kartis*. Laps aga vastas: *ta tahtis*. 5-aastaste grupis ilmnas vähesel määral ka küsimuse sõna-sõnalist mõistmist, 6-aastaste sisult valedes vastustes see veatüüp puudub. Tulemustest järeldan, et enamasti on 5-6-aastaste laste valed vastused tingitud sellest, et nad on küsimust mõistnud ebatäpselt.

On leitud, et lapsed hakkavad tekste mõistma varem, kui nad suudavad neid terviklikult ja sidusalt esitada. Tekstide mõistmine on väga oluline eeldus tekstide loomele (Norbury, Bishop, 2002). Teine uurimisküsimus, millele vastust otsiti oli: Kuidas mõjutab laste vanus küsimustele vastamise edukust? Eeldasin, et küsimustele vastamises on edukamad 6-aastased lapsed, kuid see eeldus ei leidnud statistilist kinnitust. Võib olla mõjutasid tulemust väike valim, pildiseeriad või siis esitatud tekstid. Ei saa aga väita, et 5-6-aastaste laste küsimuste vastamise edukuses ei ilmnenu erinevusi. Avaldus tendents, et 6-aastased on küsimustele vastamises 5-aastastest paremad. Kuulates mingit teksti, tekib kuulajal sellest vaimne kujutluspilt, mida mõjutavad tekst ise, kuulaja kogemused ja teadmised antud teemast ja ka kuulaja tõekspidamised, arvamused, hoiakud. Seega mõistmine hõlmab endast välise ja sisemise kognitiivse info töötlemist ja seostamist (Van Dijk, Kintsch, 1983, Kendou et al, 2007, Van den Broek, 2012). Kujutluspilt on kuulajale aluseks, millele tugineda teksti ümberjutustamisel, tekstist teadmiste omandamisel, teema väljaselgitamisel jne. Laste võime täpse kujutluspildi loomiseks ja erinevat tüüpi seoste moodustamiseks areneb vanusega. Vanusega hakkavad lapsed jutustustes paremini mõistma põhjuslikkust, pöörama tähelepanu tegelaste tunnetele ja moodustama seoseid sündmuste vahel, mitte ainult teksti episoodide vahel (Kendou et al., 2007). Uurimuse tulemustele toetudes järeldan, et 6-a laste kujutluspildid pildiseeria toel kuuldud teksti kohta on terviklikumad kui 5-a laste kujutluspildid. 6-a lapsed suutsid anda rohkem õigeid vastuseid, rakendada vastamisel

tekstimõistmisstrateegiaid edukamalt, seega nad löid teksti raames rohkem seoseid ja suutsid edukamalt informatsiooni töödelda.

Hallap ja Padrik (2008) on märkinud, et 5-6-aasta vanuses toimub laste jutustamisoskuses märkimisväärne areng, seoses sisekõne kujunemise algusega ning mälu muutumisega juhtivaks psüühiliseks protsessiks. Leinonen jt. (2000) on välja toonud, et jutustamisoskus kujuneb aeglaselt läbi lapsepõlve ja noorukiea. Teksti mõistmise ja loome oskused on omavahel väga tihedalt seotud. Lapsed, kes tekstidest paremini aru saavad, suudavad enamasti neid ka edukamalt edastada kui lapsed, kes tekstidest aru ei ole saanud (Norbury, Bishop 2002). Leontjevi (viidatud Karlep, 2003 j) arvates kinnistab tekstist arusaamist selles väljendatud mõtte tõlkimine mingisse teise vormi, nt ümberjutustus. Tekstide ümberjutustamiseks on vajalik saada võimalikult täpne kujutluspilt tekstis kirjeldatud situatsioonist ja seda siis omakorda võimalikult täpselt kirjeldades teistele edasi anda. See nõuab teksti täpset taju ja head mälu (Plado, 2002). Teksti ümber jutustades ei ole võimalik edasi anda enam, kui teksti tajudes on mõistetud (Sunts, 2002). Viimane ja kolmas uurimisküsimus, millele vastust otsiti oli: Milline on seos küsimustele vastamise edukuse ning ümberjutustuse terviklikkuse ja semantilise sidususe vahel? Zimnjaja (1986, viidatud Karlep, 2003 j) tõi välja teksti mõistmise tasandid, mis omakorda jagunevad mitmeks etapiks (Smirnov, 1987, viidatud Karlep, 2003 j). Mida rohkem etappe on tasandil võimalik eristada, seda sügavam on mõistmise tase. Seega võib eeldada, et mida terviklikum ja sidusam on lapse poolt esitatud ümberjutustus, seda paremini suutis ta ka vastata teksti raames esitatud küsimustele. Käesolevas uurimuses ilmnes keskmise tugevusega seos ümberjutustuse ja õigete vastuste kogusumma vahel. Lapsed, kelle jutustusi hinnati kõrgema tasemega, andsid üldiselt ka rohkem õigeid vastuseid ja vastupidi. Erinevus ilmnes ainult nende 5-a laste puhul, kes esitasid *Lumememme lugu*. Nende laste ümberjutustuste ja õigete vastuste kogusumma vahel ilmnes nõrga tugevusega seos. Eeldan, et see oli tingitud sellest, et laste jutustuste tasemed erinesid väga suurel määral makrostruktuuri kategooriate tasemes (10 jutustust jagunesid enamvähem võrdselt kolme taseme vahel).

On väga oluline mõista, kuidas areneb eelkoolieas lastel kõne mõistmise oskus ja kuidas see erineb teistest keele- ja kõne oskustest. See võimaldaks parandada teadmisi, kuidas arendada laste kõne mõistmisoskust juba varakult, et nad oleksid kooli minnes paremini ettevalmistatud lugema õppimiseks ja ka loetud teksti mõistmiseks (Kendeou et al., 2007; Cain, Oakhill, 2007). Uuringute tulemused näitavad, et mõistmist toetavad kognitiivsed

oskused hakkavad arenema juba koolieelses eas (Van den Broek, 2012). Kirjalike ja suuliste tekstide mõistmisel on mitmeid ühiseid komponente ja on väga tõenäoline, et mõned üldised keelelised oskused on mõlemal ühised (Cain, Oakhill, 2007). Need teadmised on väga olulised näiteks lasteaia õpetajatele, sest õpetajad saavad juba eelkoolieas tegeleda mõistmisoskuste ja mõistmist toetavate kognitiivsete oskuste arendamisega. Kendou jt. (2007) leidsid, et erinevatest allikatest tajutud jutustuste mõistmisprotsessid on väga sarnased. Seega kui 4-aastasel lapsel on raskusi kuulnud või nähtud jutustuste/lugude mõistmisega on väga tõenäoline, et kooliteed alustades võivad tal tekkida ka raskused loetud jutustuste mõistmisel. Need teadmised võimaldaksid mõistmiskeskustega lapsi aidata juba enne kooli. Mõistmiskeskustega lapsi saaks aidata juba eelkoolieas ja on võimalik, et varajase sekkumise võimaldaks ennetada või vähendada õpiraskuste tekkimist koolieas.

On leitud, et mõistmisoskuse uurimine võimaldab avastada ja eristada spetsiifilise kõnearengupuudega lapsi eakohase kõnearenguga lastest (Ryder et al. 2008, Norbury, Bishop, 2002). Mõistmiskeskused on omased lastele, kellel ilmnevad järgnevad arengulised häired: spetsiifiline kõnearengupuue, pragmaatiline keelepuue, autismispektrihäired, tähelepanu defitsiidi/hüperaktiivsus ja õpiraskused (Cain, Oakhill, 2007). Uurijad on märganud üldisi printsiipe, mida juttude loomisel ja nende mõistmisel kasutatakse. Näiteks on leitud, et oskus luua ja mõista jutustusi on õpiraskustega laste puhul kahjustatud, isegi siis kui varasemalt ei ole laste keeleoskuste vallas probleeme esinenud (Schneider, Vis Dube, Hayward, 2003). Laste arendamisega tegelevate inimeste (lasteaiaõpetajad, õpetajad, logopeedid) jaoks on oluline probleemi varajane identifitseerimine ja ka varajane sekkumine. Mida varem me teame, et lapsel on tekstide/kõne mõistmisprobleemid, seda kiiremini saame me sekkuda ja mõistmiskeskusega lapsi abistada.

Uurimuse puudustena võib välja tuua väikse valimi, mistõttu ei saa uurimisküsimustele vastates teha väga olulisi üldistusi. Tulevikus oleks hea, kui samateemaline uuring viidaks läbi oluliselt suurema valimiga, mis omakorda võimaldaks teha usaldusväärseid järeldusi. Samuti võib puudusena välja tuua kasutatud tekstid ja pildiseeriad. Mõlemad esitatud lood olid sarnase ülesehitusega (põhinesid Steini ja Glenni jutugrammatika mudelile (1979) ja toetusid viiest pildist koosnevale pildiseeriale, mis kajastasid lastele eeldatavalt tuttavaid sündmusi. Samas õigete vastuste ja ümberjutustuste analüüs aga näitas, et andmeid peab analüüsima eraldi vanusegruppide ja lugude kaupa, sest ilmnis statistiliselt oluline erinevus 6-aastaste laste ümberjutustustes. Selgus, et tekst *Lumememme lugu* võib olla

laste jaoks lihtsam, kuigi see leidis statistilist kinnitust ainult 6-aastaste laste ümberjutustuste puhul. See leid, ei lähe kokku Mäesaare (2010) uurimuse tulemustega. Tema uurimuses selgus, et tekst *Lumememme lugu* osutus raskemaks kui *Pallilugu*. Tekstide mõistmist võis mõjutada nii konkreetne tekst kui ka vastav laps. Karm (2008), kes kasutas oma uurimustöös samasid tekste, leidis et nende kahe loo kohta esitatud küsimused juhivad tähelepanu mõneti erinevatele aspektidele lugedes (palli loos algatavale sündmusele, lumememme loos lõpptulemusele). Teksti struktuur, teksti kohta esitatud küsimused ja ka pildid mõjutavad oluliselt teksti mõistmist. Samuti võisid küsimustele vastamise edukust mõjutada pildiseeriad. Näiteks pildiseeria *Pallilugu* juures ei olnud laste jaoks selge, millise aastaajaga on pildidel ikkagi tegemist. Käesolev uurimistöö oli olemuselt pigem eeluuring, et teha põhjalikumaid otsuseid, tuleks sooritada uuring suurema valimi peal.

Eesti eelkooliealiste laste kõne mõistmist on siiani väga vähe uuritud ja seetõttu tasuks uurimist antud valdkonnas tulevikus jätkata. Teksti/kõne mõistmine on oluline eeldus teksti/kõne loomele. Lapsed hakkavad tekste/kõnet mõistma palju varem kui nad hakkavad tekste/kõnet looma. Seega on väga oluline saada teadmisi eelkooliealiste laste tekstide mõistmisprotsesside ja –oskuste kohta. Eelnimetatud teadmised oleksid väga olulised näiteks lasteaiaõpetajatele, kes igapäevaselt tegelevad eelkooliealiste laste kooliks ettevalmistamisega. Uurimuste tulemused on näidanud, et erinevatest keskkondadest tajutud tekstide mõistmisprotsessid on sarnased (televisioon, kuulnud/loetud tekstid) ja varajased tekstide mõistmisprotsessid ennustavad hilisemaid mõistmisprotsesse. Seega oleks näiteks võimalik eelkoolieas ennetada, leevendada õpiraskuste tekkimist koolis.

## Tänuõnad

Täna kõiki uuringus osalenud lapsi ja lapsevanemaid, kes andsid loa lapse uurimiseks.

### Autorsuse kinnitus

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

Allkiri:

Kuupäev:

### Kasutatud kirjandus

- Aigro, K. (2010). *6-aastaste laste jutustamisoskuse hindamine*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool. Eripedagoogika osakond.
- Arnek, P. (2007). *Viie- ja kuueaastaste eakohase arenguga laste vahendatud ja vahendamata tekstiloome*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool. Eripedagoogika osakond.
- Balkašina, M. (2006). *5 - ja 6-aastaste eakohase arenguga laste tekstiloome: isiklikul kogemusel põhineva jutustuse ja ümberjutustuse (pildiseeria toel) võrdlus*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool. Eripedagoogika osakond.
- Balkašina, M. (2008). *5 - ja 6-aastaste eakohase arenguga laste sidusa teksti loome pildiseeria järgi*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool. Eripedagoogika osakond.
- Cain, K., Oakhill, J. (2007). *Childrens´ s Comprehension Problems in Oral and Written Language. A Cognitive Perspective*. New York: Guilford Press.
- Hallap, M. Padrik, M. (2008). *Lapse kõne arendamine : praktilisi soovitusi kõnelise suhtlemise kujundamisel*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Hallap. M., Padrik, M. (2009). Valdkond „Keel ja kõne“ Kog. E. Kulderknup (toim.). *Õppe- ja kasvatustegevuste valdkonnad* (lk. 26-43). Tallinn: Studium.
- Gough P. B., Hoover W. A, Peterson C. (1996) In Cornoldi C., Oakhill J. (Eds) Reading comprehension difficulties. Hillsdale, NJ: Erlbaum. *Some observations on the simple view of reading*. Külastatud aadressil:  
[https://books.google.ee/books?hl=fr&lr=&id=JVQbWUTC\\_mEC&oi=fnd&pg=PA1&ots=nrAVkHkbNi&sig=k-9s82ACA3jeMR1jTDFJVvewb18&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.ee/books?hl=fr&lr=&id=JVQbWUTC_mEC&oi=fnd&pg=PA1&ots=nrAVkHkbNi&sig=k-9s82ACA3jeMR1jTDFJVvewb18&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)
- Kalvik, V. (2011). *4-ja 5-aastaste eakohase kõnearenguga laste vaba ja vahendatud tekstiloome pildiseeria järgi*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool. Eripedagoogika osakond.
- Kang, J.Y. (2005). *Written narratives as an index of L2 competence in Korean EFL learners*. Journal of Second Language Writing, 14, (4), 259-279. Külastatud aadressil:  
<http://englishunisma.com/wp-content/uploads/2012/11/Journal-of-Second-Language-Writing-17.pdf>

- Karlep, K. (1998). *Psühholingvistika ja emakeeleõpetus*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Karlep, K. (2003). *Kõnearendus. Emakeele abiõpe II*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Karm, S. (2008). *Pildiseeria toel esitatud jutustava teksti pealkirjastamine I klassis*. Tartu Ülikool. Publitseerimata bakalaureusetöö. Eripedagoogika osakond.
- Kasik, R. (2007). *Sissejuhatus tekstiõpetusse*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Kendeou, P., Van den Broek, P., White, M.J., Lynch, J.(2007). In McNamara, S., Reading Comprehension Strategies Theories, Interventions, and Technologies. *Comprehension in preschool and early elementary children: Skill development and strategy interventions*.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension. A paradigm for cognition*. New York: Cambridge University Press.
- Labov, W., Waletzky, J. (1967). Narrative Analysis: Oral Version Of Personal Experience. *Journal of Narrative and Life History. Vol.7, Numbers 1-4*.
- Leinonen, E., Letts, C., Smith, B.R. (2000). *Children's pragmatic communication difficulties*. London, UK: Whurr Publishers.
- McCabe, A., Peterson, C. (1991). *Developing Narrative Structure*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. Külastatud aadressil:  
<https://books.google.ee/books?id=eWNPlfU6iAEC&printsec=frontcover&dq=inauthor:%22Allyssa+McCabe%22&hl=fr&sa=X&ved=0ahUKEwjp9f7U8eDMAhUFCCwKHfeHAPMQ6AEIGzAA#v=onepage&q&f=false>
- Mikk, J. (1980). *Teksti mõistmine*. Tallinn: Valgus.
- Muts, E. (2006). *5-ja 6-aastaste eakohase arenguga laste tekstiloome: isikliku kogemuse ja pildiseeria järgi jutustamine*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool. Eripedagoogika osakond.
- Mäesaar, K. (2010). *Narratiivi loome oskused 5-6aastastel lastel*. Tartu Ülikool. Magistritöö. Eripedagoogika osakond.
- Nelson, K. (1996). Emergence of the Mediated Mind. Emergence of the Storied Mind. *Language in Cognitive Development*. (pp. 183-219). New York: Cambridge University Press.

Norbury, C. F., Bishop, D.V.M. (2003). *Narrative skills of children with communication impairments*. International Journal of Language and Communication Disorders, 38, No 3, 287–313. Külastatud aadressil:

[http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1080/136820310000108133/epdf?r3\\_referer=wol&tracking\\_action=preview\\_click&show\\_checkout=1&purchase\\_referrer=onlinelibrary.wiley.com&purchase\\_site\\_license=LICENSE\\_DENIED\\_NO\\_CUSTOMER](http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1080/136820310000108133/epdf?r3_referer=wol&tracking_action=preview_click&show_checkout=1&purchase_referrer=onlinelibrary.wiley.com&purchase_site_license=LICENSE_DENIED_NO_CUSTOMER)

Norbury, C. F., Bishop, D.V.M. (2002). *Inferential processing and story recall in children with communication problems: a comparison of specific language impairment, pragmatic language impairment and high-functioning autism*. Vol. 37, 3, 227–251.

Oidekivi, D. (2011). *Suulise narratiivi mõistmine ja ümberjutustus kakskeelsetel koolieelikutel*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool. Eripedagoogika osakond.

Ojaste, A., Perk, K. (2008). *5-ja 6-aastaste laste ümberjutustused: originaaljutu ja vahendatud jutu struktuuri ja sisu võrdlus*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool. Eripedagoogika osakond.

Piip, A. (2011). *Teksti sidususe ja terviklikkuse hindamine 5-6-aastastel lastel*. Publitseerimata magisträtöö. Tartu Ülikool. Eripedagoogika osakond.

Plado, K. (2002). *Mida teha ümberjutustusega?* Eripedagoogika, 17, 51-55.

Põdra, M. (2011). *4-aastaste laste vahendatud ja vahendamata tekstilooma pildiseeria toel*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool. Eripedagoogika osakond.

Ruul, R. (2009). *5-6-aastaste laste jutustuste sidusus ja selle hindamine*. Publitseerimata Magisträtöö. Tartu Ülikool. Eripedagoogika osakond.

Ryder, N., Leinonen, E. ja Schulz, J. (2008). Cognitive approach to assessing pragmatic language comprehension in children with specific language impairment. *Int Lang J. Commun Disord. Jul-Aug; 43 (4): 427-447*.

Salumets, K. (2011). *5-aastaste eakohase kõnearenguga laste vahendatud ja vahendamata tekstilooma*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool. Eripedagoogika osakond.

Sarapuu, T. (2007). *5-aastaste laste tekstimõistmine K. Lempu raamatu Dino. Draakonipuu seiklused (sarjast Logopeedilt lapsele) põhjal*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool. Eripedagoogika osakond.

- Sild, K. (2013). *5-aastaste eakohase arenguga laste vahendatud tekstiloome*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool. Eripedagoogika osakond.
- Schneider, P., Vis Dube, R., Hayward, D. (2003). *The Edmonton Narrative Norms Instrument (ENNI): Introduction*. Külastatud aadressil: <http://www.rehabmed.ualberta.ca/spa/enni/pdf/Manual%20Intro.pdf>
- Soodla, P., Kikas, E., Pajusalu, R., Adamka, A., Parm, S. (2010). *Vahendamata ja vahendatud narratiiv laste kõnearengu hindamisel*. Toim. Metslang, H., Langemets, M., Sepper, M-M. Eesti rakenduslingvistika ühingu aastaraamat, 6, 277-296.
- Stein, N. L., Glenn, C. G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. In Freedle R.D. (Ed.). *Advances in discourse processes: vol. 2. New Directions in Discourse Processing* (53-67). Norwood, NJ: Albex Publishing Corporation.
- Sunts, K. (2002). *Vahendatud tekstiloome ehk kuidas lapsi jutustama õpetada*. Eripedagoogika, 17, 42-50.
- Teiter, T. (2010). *5-6-aastaste laste vahendatud ja vahendamata jutustuste mikrostruktuur*. Publitseerimata magistrیتöö. Tartu Ülikool. Eripedagoogika osakond.
- Traumann, J. (2006). *5-ja 6-aastaste eakohase arenguga laste tekstiloome: jutustus isikliku kogemuse põhjal ja ümberjutustus*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool. Eripedagoogika osakond.
- Trei, M. (2011). *5-6-aastaste laste narratiivsed oskused ja nende hindamine*. Publitseerimata magistrیتöö. Tartu Ülikool. Eripedagoogika osakond.
- Van den Broek, P. (1981). *Causal reasoning and inference making in judging the importance of story statements*. Child Development, 60, 286-297.
- Van den Broek, P. (2012). *Sources of comprehension problems during reading*. The Dyslexia Foundation Extraordinary Brain Symposium of the Extraordinary Brain Series. June 24-29.
- Van den Broek, P., Lynch, J. S., Naslund, J., Ievers-Landis, C.E., Verduin, K. (2003). *The development of comprehension of main ideas in narratives: Evidence from the selection of titles*. Journal of Education Psychology, 95, 707-718.
- Van Dijk, T.A., Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Virkunen, L. (2012). *Muinasjutu mõistmine eakohase arenguga 6-7-aastastel koolieelikutel ja lihtsustatud õppe II klassi õpilastel (E. Raua muinasjutu „Sõjakas pudrunui“ näitel*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool. Eripedagoogika osakond.

### **Palli lugu**

Oli ilus suvepäev. Päike paistis ja ilm oli soe. Üks tüdruk mängis oma koeraga tiigi ääres palli. Tüdruku nimi oli Tiina, koera nimi oli Muki. Neil oli väga lõbus.

Järsku viis tuul palli lendu. Pall kukkus tiigi keskele sügavasse vette. Tiina ehmus. Ta ei teadnud, kuidas palli tiigist kätte saada. Vesi oli sügav, aga Tiina ei osanud veel hästi ujuda.

Seetõttu otsustas Muki ise palli veest välja tuua. Ta hüppas vette ja hakkas kiiresti palli poole ujuma. Tiina kartis, et Muki võib sügavas vees ära uppuda. Ta pani käed silmade ette ega julgenud koerakese poole vaadatagi.

Õnneks sai Muki palli veest kätte. Ta haaras selle hambusse ning ujus kaldale.

Nii saigi Tiina oma palli tagasi. Tüdruk tänas Mukit ja kallistas koerakest õnnelikult. Muki liputas suurest rõõmust saba. Tal oli hea mee, et oma sõpra aidata sai.

### **Lumememme lugu**

Oli ilus talvepäev. Päike paistis ja maad kattis valge lumi. Pille ehitas aias vahvat lumememme. Mati tuli ka õue mängima. Ta nägi Pillet ning läks tüdruku juurde.

Mati tahtis koos Pillega lumememme teha. Poiss märkas, et lumememmel ei ole veel pead. Seetõttu otsustas ta ka ühe palli veeretada. Mati hakkas innukalt tegutsema. Ta veeretab ja veeretab, kuni pall oli hästi suur.

Seejärel tõstis Mati pea lumememme otsa. Pille vaatas seda ehmunult pealt. Tüdruk kartis, et tema lumememm võib katki minna.

Ja nii juhtuski. Lumememm vajus lössi. Luud kukkus maha ja nõõbidki pudenesid eest ära. Viimane pall oli tõesti liiga raske. Mati ehmus. Ta ei teadnud, et nii suur pall ei sobi lumememme peaks.

Pille nägi, et tema lumememmest ei ole midagi alles jäänud ja lonkis nuttes toa poole. Mati aga jäi kurva näoga aeda seisma. Tal oli kahju, et ta tüdruku lumememme kogemata ära lõhkus

## Küsimused

**Palli lugu**

1. Mille ääres mängisid tüdruk ja koer palli? (P)
2. Mis aastaag oli? (P)
3. Miks lendas pall tiiki? (L)
4. Mida tüdruk tundis, kui pall vette kukkus? (L)
5. Miks tüdruk ehmus, kui pall vette kukkus? (L)
6. Mida otsustas koer vees teha? (P)
7. Miks tüdruk käed silmade ette pani, kui koer vette hüppas? (L)
8. Mille eest tüdruk koerakest kallistas? (L)
9. Mida tüdruk tundis, kui oma palli kätte sai? (L)
10. Mida koer tundis, kui palli veest välja tõi? (L)
11. Mis õnnestus selles loos juhtus? (M)
12. Kuidas sellest õnnetusest üle saadi? (M)
13. Mida tüdruk sellest õnnetusest õppis? (M)
14. Millise pealkirja sa sellele loole paneksid? (M)

**Lumememme lugu**

1. Kus ehitas tüdruk lumememme? (P)
2. Mis aastaag oli? (P)
3. Miks läks poiss tüdruku juurde? (L)
4. Mille otsustas poiss lumememmele teha? (L)
5. Mida tüdruk tundis, kui poiss palli lumememme otsa tõstis? (L)
6. Miks tüdruk ehmus, kui poiss palli lumememme otsa tõstis? (L)
7. Mis lumememmega juhtus? (P)
8. Miks lumememm lössi vajus? (L)
9. Mida tüdruk tundis, kui lumememm lössi vajus? (L)
10. Mida poiss tundis, kui tüdruk tuppa läks? (L)
11. Mis õnnetus selles loos juhtus? (M)
12. Mida tegi poiss valesti? (M)
13. Kuidas ta oleks pidanud käituma? (M)
14. Millise pealkirja sa loole paneksid? (M)

Märkus: P – propositsioonistrateegia, L – lokaalse sidususe strateegia, M - makrostrateegia

**Õiged vastused strateegiate kaupa: Pallilugu**

<b>Propositsioonistrateegia</b>	<b>5a õigeid.</b>	<b>6a õigeid</b>
Mille ääres mängisid tüdruk ja koer palli?	7	8
Mis aastaag oli?	3	3
Mida otsustas koer vees teha?	8	7
<b>Lok sidususe strateegia</b>		
Miks lendas pall tiiki?	6	5
Mida tüdruk tundis, kui pall vette kukkus?	3	4
Miks tüdruk ehmus, kui pall vette kukkus?	5	8
Miks tüdruk käed silmade ette pani, kui koer vette hüppas?	9	8
Mille eest tüdruk koerakest kallistas?	7	9
Mida tüdruk tundis, kui oma palli kätte sai?	7	8
Mida koer tundis, kui palli veest välja tõi?	3	9
<b>Makrostrateegia</b>		
Mis õnnetus selles loos juhtus?	6	10
Kuidas sellest õnnetusest üle saadi?	6	8
Mida tüdruk sellest õnnetusest õppis?	1	4
Millise pealkirja sa loole paneksid?	4	6

*Märkus: õiged vastused hõlmavad ka tüüpi 2- ebatäpse sõnastusega vastuseid; vanusegrupi max - 10*

**Õiged vastused strateegiate kaupa: Lumememme lugu**

<b>Propositsioonistrateegia</b>	<b>5a õigeid.</b>	<b>6a õigeid</b>
Kus ehitas tüdruk lumememme?	9	9
Mis aastaag oli?	9	9
Mis lumememmega juhtus?	9	9
<b>Lok sidususe strateegia</b>		
Miks läks poiss tüdruku juurde?	9	10
Mille otsustas poiss lumememmele teha?	9	8
Mida tüdruk tundis, kui poiss palli lumememme otsa tõstis?	4	1
Miks tüdruk ehmus, kui poiss palli lumememme otsa tõstis?	8	9
Miks lumememm lössi vajuks?	10	10
Mida tüdruk tundis, kui lumememm lössi vajuks?	3	4
Mida poiss tundis, kui tüdruk tuppa läks?	5	7
<b>Makrostrateegia</b>		
Mis õnnetus selles loos juhtus?	7	9
Mida tegi poiss valesti?	8	10
Mida ta oleks pidanud tegema teisiti?	8	10
Millise pealkirja sa loole paneksid?	2	4

*Märkus: õiged vastused hõlmavad ka tüüpi 2- ebatäpse sõnastusega vastuseid; vanusegrupi max - 10*

Pildiseeria „Pallilugu“



Pildiseeria „Lumememme lugu“



## NARRATIIVI HINDAMISKAALA (NHS)

Autorid: Kati Mäesaar, Marika Padrik, Merit Hallap

<b>I. Jutustuse makrostruktuur</b>	<b>Kõrgem tase</b> (arenenud narratiiv – 3 punkti)	<b>Keskmine tase</b> (arenev narratiiv – 2 punkti)	<b>Madal tase</b> (ebaküps, oskuste puudumine – 1 punkt)
1.1. Jutustuse ülesehitus			
Sissejuhatus	<p>Nimetab sündmuse <b>koha</b> (<i>tiigi/järve kallas, park/õu</i>) JA/VÕI <b>aja</b> (nt <i>suvel/suvepäev/ühel päeval, ükskord</i>)</p> <p>Nimetab <b>tegevuse</b> (palli omamine/palliga mängimine/tahtis palli mängida).</p> <p>Nimetab kõik loo <b>tegelased</b> (<i>koer/Muki/mingi muu koera nimi; tüdruk/Tiina/muu tüdruku nimi</i>).</p>	<p>Nimetab <b>ühe taustaelemendi</b> (nt tegevuse, aga ei nimeta sündmuse aega ega kohta).</p> <p>Nimetab <b>kõik loo tegelased</b>.</p>	<p>Alustab juttu ilma sissejuhatusega: ei esita taustakirjeldust ega nimeta tegelasi.</p> <p>VÕI nimetab ainult tegelased (<i>tüdruk, kutsu</i>)</p> <p>VÕI nimetab ainult tegevuse (<i>mängivad</i>).</p> <p>VÕI nimetab tegevuse ja ühe tegelase</p>
Konflikt ja lahendus	<p>Sündmuse konflikt ja lahendus on kirjeldatud täpselt ja loogilises järgnevuses (episood* on terviklik):</p> <p>Välja on toodud: <b>algatav sündmus/konflikt</b> (<i>pall kukub vette, pall on vees/nad näevad palli, tüdruk viskas palli vette, tuul viis palli vette</i>).</p> <p>JA/VÕI</p> <p><b>Tegelaste sisemised reaktsioonid/plaanid</b> (<i>üks/mõlemad tegelased tahavad palli kätte saada, tüdruk mõtleb, kuidas palli kätte</i></p>	<p>Konflikt ja lahendus on loogiliselt esitatud, kuid kirjeldatud osaliselt.</p> <p>Toob välja algatava sündmuse ja lahenduse (nt <i>Pall kukkus vette. Kutsu tõi ära</i>.)</p> <p>Selgelt ei</p>	<p>Nimetab pildil kujutatut, kuid ei too välja konflikti ja lahendust.</p> <p>VÕI esitab sündmuste käigu vales järjekorras</p> <p>VÕI eksib sisuliselt (nt <i>tüdruk annab palli koerale</i>).</p>

	<p>saada, tüdruk ütleb nt „vaata, mis juhtus,” „mis ma nüüd teen?“, tüdruk/koer on ehmunud/kohkunud, koer otsustab/mõtleb palli ära tuua.</p> <p>JA</p> <p><b>Tegevus</b> olukorra lahendamiseks (<i>koer hüppab vette/ujub palli poole/piiüab palli saada</i>).</p> <p>JA</p> <p><b>Lahendus</b> (<i>koer saab palli/toob palli veest välja/annab palli tüdrukule</i>).</p>	<p>eristu tegevus ja lahendus.</p>	
<p>Lõpp (kokkuvõte)</p>	<p>Jutt on lõpetatud, võttes selgelt kokku mõlema tegelase reaktsioonid:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Koera tunded ja/või tegevus (<i>koeral on külm/koer on märg/koer on väsinud, koer on õnnelik/rõõmus/uhke/naeratab /liputab saba, koer ütleb „palun”, „ole lahke”</i>).</li> <li>- Tüdruku tunded ja/või tegevus (<i>tüdruk on õnnelik/rõõmus/tänulik/ütleb aitäh, tüdruk võtab palli</i>).</li> </ul> <p>JA/VÕI</p> <p>Lõpetab jutu, pakkudes välja omapoolse sobiva lahenduse, mida pildidel ei ole kajastatud (<i>nt nad hakkasid uuesti palli mängima</i>).</p>	<p>Mainib lõpus ainult ühe tegelase reaktsioone või tegevust.</p> <p>Viitab tulemusele, mis on pildil näha (nt <i>ja siis oli pall maas seal</i>), kuid puudub jutu kui terviku kokkuvõte, lähtuvalt eelnevalt toimunust</p> <p>JA/VÕI</p> <p>Annab verbalselt märku, et lugu on lõppenud (nt <i>nüüd on lõpp</i>).</p>	<p>Jutul puudub lõpp: laps lõpetab järsku loo, nt katkestab jutustamise ja kuulaja peab ise järelutama, et lugu on lõppenud.</p>

<p>1.2. Teemakohasus ja teema arendamine</p>	<p>Kogu esitatud info on <b>teemakohane</b>. Olulised sündmused on välja toodud <b>loogilises ja sobivas järgnevuses</b>. Eristuvad olulised ja ebaolulised detailid (väheolulisi detaile ei ole rõhutatud). Jutustused <b>ei ole mõttelünki</b>, mis takistaksid kuulajal jutustuse mõistmist.</p>	<p>Valdavalt on jutustus <b>teemakohane</b>. Võib olla lisatud ebaolulisi detaile või on rõhutatud vähemolulisi tegevusi/detaile. Sündmused on loogiliselt järjestatud, kuid <b>teemaarendus on vähedetailne</b>.</p>	<p>Jutustuse teemat on raske mõista, kuna põhisündmust puudutavat infot on ära jäetud. Tegemist on valdavalt <b>piltide kommenteerimisega ja tegevuste nimetamisega</b>. Lisatud on üleliigset, teemasse mittepuutuvat infot JA/VÕI sündmuste käik on <b>ebaloogiline</b>. VÕI esinevad kordused, teemat ei arendata edasi.</p>
<p><b>II. Jutustuse mikrostruktuur</b></p>			
<p>1. Viitesuhete võrgustik (viitamine)</p>	<p>Jutus esinev viitesuhete võrgustik on <b>selge ja ühemõtteliselt arusaadav</b> kogu loo vältel. Kasutab referendile viitamise võimalusi <b>varieeruvalt</b>: erinevaid sõnu (asesõnad ja asemäärsõnad, sünonüümid) ja ellipsit</p>	<p><b>Viitamine ei ole alati selge ja järjekindel</b>: mõnel juhul ei ole piltide toeta võimalik arusaada, kellest</p>	<p>Kogu loo vältel pole võimalik arusaada, kellest või millest räägitakse. <b>Liialdab asesõnadega</b>. Laps ei viita objektidele või tegelastele</p>

		<p>või millest on jutt.</p> <p>VÕI laps <b>ei kasuta samaviitelisi sõnu</b> sidususe saavutamiseks.</p>	<p>(lausungid on elliptilised)</p> <p>Laps ei arvesta kuulajaga, ei teadvusta, et kuulaja ei pruugi aru saada, kellest/millest on jutt.</p>
2. Siduvate vahendite kasutamine	<p>Kasutab <b>erinevaid sidususe vahendeid</b> varieeruvalt: sidendeid nii lausungite kui osalause ühendamiseks (nt <i>ja, siis, ning, aga, et</i>); koha- ja ajamäärsõnu (nt <i>lõpuks, seal</i>), eri üldistusastmega sõnu (<i>Muki, koer</i>), ellipsit ehk väljajätet.</p> <p>Vigu sidendite kasutamisel esineb harva.</p>	<p><b>Sidendite strereotüüpe kasutamine:</b> kasutab valdavalt sidendeid <i>ja, siis, ja siis</i> + veel ühte (nt <i>aga, et</i>) lausungite ühendamiseks.</p> <p>Eksib sidendite kasutamisel üksikute juhtudel. Kordab tarbetult (ei kasuta väljajätet, aseõnu) <i>Nt. Pille oli ehmunud. <u>Et Pille</u> ehmus et koer võib ära uppuda.</i></p>	<p><b>Ei kasuta sidendeid</b> lausungite ühendamiseks.</p> <p>VÕI</p> <p><b>Kasutab ainult üht tüüpi sidendeid</b> (nt <i>siis</i>, määrsõna <i>siin</i>).</p> <p>JA/VÕI</p> <p>Kasutab valet sidendit.</p>

3. Grammatiline õigsus ja keerukus	Jutustuses esinevad <b>nii liht- kui liitlausungid</b> . Lisaks grammatiliselt õigetele lihtlausungitele kasutab ka põimlausekonstruktsioone (nt <i>Kui...., siis.....; Sellepärast, et....; sest, et</i> ), vastandava seosega rindlauseid ( <i>aga, kuid</i> ).  Esinevad üksikud juhuslikud keelelised vääratused, mille laps parandab ise.	Ülekaalus <b>vähelaiendatud lihtlausungid ja ahellausungid</b> .  Esineb üksikuid agrammatismide (nii sõnavormi kui süntaktilisi vigu).	Esinevad <b>mitmed agrammatilised lausungid</b> :  elliptilised lausungid**, millest puudub üks või mitu lauseliiget; agrammatilised baas- ja vähelaiendatud lihtlauseid, ahellaused.  Esinevad sõnavormivead.
---	--	---	--

\*Episood - jutugrammatika mudeli (*story grammar model*; Stein & Glenn, 1979) järgi koosneb jutustus tausta (*setting*) kategooriast (käesolevas juhendis sissejuhatuse osa) ja episoodi süsteemist. Episoodi kirjeldust võib lugeda terviklikuks, kui see sisaldab algatavat sündmust ehk konflikti, tegelaste plaane olukorra lahendamiseks, tegevuse kirjeldust ja lahendust. Algajate jutustajate puhul võivad tegevus ja lahendus kokku langeda.

\*\*Ellips lauses – tuleb eristada ellipsit kui sidususe vahendit (nt *Pille vaatas lumememme. \_\_Vaatas, et liiga suur pall oli. Tuli poiss. \_\_Tahtis ka lumememme hakata tegema. Tüdruk aitas koera. \_\_ hoidis tast kinni*). Kui lausest puudub obligatoorne lauseliige, mis ei ole tuletatav eelmise lause alusel, on tegemist agrammatilise lausungiga (nt *Pille. lumememme. siis kukkus maha. palli mängisid.*)

### Näited:

#### Ebaküps tase

*mängivad palli. kukkus vette. tüdruk ehmub. ja koer võtab ära. ja siis tüdruk ehmub. ja siis said jälle sõbraks.*

Kategooria	SISS	KONFL/LAH	LÕPP	TEEM	VIIT	SID	GRAM
Hinnang	1	2	2	1	1	1	1

Makrostruktuur: ebaküpse ja areneva taseme vahel

Mikrostruktuur: ebaküpsel tasemel

*poiss tüdruk ja koer. palliga lendas jõkke. koer ujus koos palliga. tüdruk aitas kohe ja siis ja siis said sõbraks vot.*

Kategooria	SISS	KONFL/LAH	LÕPP	TEEM	VIIT	SID	GRAM
Hinnang	1	1	2	1	1	1	1

Makrostruktuur: ebaküpsel tasemel

Mikrostruktuur: ebaküpsel tasemel

Ebaküpsel tasemel oleva jutustaja puhul vajavad arendamist järgmised oskused:

1) oskus teemat arendada: tuua välja olulisi detaile põhisündmuse osas (nt miks kukkus pall vette?), tegelaste motiivide ja tunnete osas (mida keegi tegelastest mõtleb, plaanib ja miks?), tegelaste tegevuse täpne kirjeldamine (nt koera tegevused – hüppab vette, ujub, toob palli ära, annab tüdrukule).

2) oskus kasutada jutustamisel erinevaid lausemalle ja neid omavahel seostada.

3) jutustuse struktureerimine: sissejuhatuse tegemine kuulaja jaoks tausta loomiseks (nt tegelased, koht) ja jutu lõpetamine

### **Keskmine ehk arenev tase:**

*tüdruk ja koer mängivad palli. pall kukkus vette. koer hüppas järgi. koer tõi palli ära. ja (...) ja siis (...) said edasi mängida.*

Kategooria	SISS	KONFL/LAH	LÕPP	TEEM	VIIT	SID	GRAM
Hinnang	2	3	3	3	2	1	2

Makrostruktuur: arenenud tasemel

Mikrostruktuur: areneval tasemel

*koer ja tüdruk mängivad palli. ja siis tüdruk viskas liiga kaugele. ja see kukkus vette. siis koer hakkas seda ära tooma. ja siis pärast ta ei saanud enam välja. ja tüdruk aitas teda. ja siis nad said jälle hakkasid palli mängima.*

Kategooria	SISS	KONFL/LAH	LÕPP	TEEM	VIIT	SID	GRAM
Hinnang	2	2	3	2	2	2	2

Makrostruktuur: areneval tasemel

Mikrostruktuur: areneval tasemel

Areneval tasemel oleva jutustaja puhul vajavad toetamist järgmised oskused:

- 1) sissejuhatuse tegemine kuulaja jaoks (kus ja millal toimub tegevus)
- 2) sündmuste käigu täpne edasi andmine (eriti lahenduse osas oluliste ja vähemoluliste detailide eristamine ja väljatoomine, tegelaste sisemiste reaktsioonide ja plaanide kirjeldamine – miks ja milleks keegi tegutseb, mida mõtleb, tunneb)
- 3) peamiselt vajab arendamist aga mikrostruktuur, st oskus kasutada jutustamisel erinevaid lausemalle, neid omavahel seostada ja kasutada viitamistehnikat.

### **Kõrge ehk arenenud tase:**

Pallilugu: koer ja tüdruk mängisid palli ühel ilusal kevadpäeval. ja ja ühel hool viskas tüdruk nii kõva hooga et koera pall kukkus vette. koer ehmatas et ta pall vette kukkus ja otsustas minna sellele ise järele. kui ta oli selle ära toonud andis ta selle tüdruku kätte. ja ta nägi väga väsinud näoga. (...) tüdruk kummardas ta ees ja kallistas teda tugevasti.

Kategooria	SISS	KONFL/LAH	LÕPP	TEEM	VIIT	SID	GRAM
Hinnang	3	3	3	3	2	2	3

Makro: arenenud tasemel

Mikro: areneval tasemel

Arendamist vajavad oskused:

- 1) kasutada lausete seostamiseks erinevaid sidususe vahendeid.
- 2) kasutada erinevaid viitamise vahendeid

Pallilugu: oli kord üks ilus suvepäev. Tiina ja Muki mängisid palli. aga järsku viis pall ( ...) tuulega vette palli.(...) tüdruk ehmus. (...) ta ei teadnud, mida ette võtta. ää: Muki läks (...) Muki otsustas, et ta läheb ise järele. Tiina a- pani omakäed silmaa ette, sest ta ei julgenud koera poole vaadata. koer tõi palli (...) palli selle veest tagasi. ja siis (...) kallistas teda. ja Mukil oli hea meel, et teda tänati ja sai oma sõpra aidata.

Kategooria	SISS	KONFL/LAH	LÕPP	TEEM	VIIT	SID	GRAM
Hinnang	3	3	3	3	3	3	3

Makrostruktuur: arenenud tasemel

Mikrostruktuur: arenenud tasemel

## **Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks**

Mina, Piia Pärn (sünnikuupäev: 01.02.1986)

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

Teksti mõistmine 5-6-aastastel lastel pildiseeria toel,  
mille juhendaja on Marika Padrik,

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

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

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

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

Tartus, 18.05.2016