

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Narva kolledž
Õppekava Keeleõpetaja mitmekeelses koolis

Kai Knude, Kersti Pruuli

**EESTI KEELE HÄÄLDUSE ÕPETAMINE MUU KODUKEELEGA
ALGKLASSIÕPILASTELE MÄNGULISTE TEGEVUSTE ABIL**

Magistritöö

Juhendajad: Mare Kitsnik (PhD), Aime Jaagus (MA)

Narva 2026

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Meie, Kai Knude ja Kersti Pruuli,

1. Anname Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi), meie loodud mängud „Eesti keele häälduseõpetamine muu kodukeelega algklassiõpilastele mänguliste ülesannete abil“ mille juhendaja on Mare Kitsnik ja kaasjuhendaja Aime Jaagus, reprodutseerimiseks *eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse lõppemiseni*.

2. Anname Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 4.0, mis lubab autoritele viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.

3. Oleme teadlikud, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autoritele.

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

Oleme koostanud töö iseseisvalt. Kõik töö koostamisel kasutatud teiste autorite tööd, põhimõttelised seisukohad, kasutatud kirjandusallikatest ja mujalt pärinevad andmed on viidatud.

Kai Knude ja Kersti Pruuli

22.03.2026

Kinnitus

Oleme koostanud töö iseseisvalt. Kõik töö koostamisel kasutatud teiste autorite tööd, põhimõttelised seisukohad, kirjandus allikatest ja mujalt pärinevad andmed on viidatud.

Kersti Pruuli, Kai Knude

/töö autorite allkirjad/

SUMMARY

The master's thesis "*Teaching Estonian Pronunciation to Primary School Students with a Different Home Language through Playful Activities*" focuses on the development of speaking skills in the context of teaching Estonian as a second language. The relevance of the study stems from the fact that purposeful development of pronunciation is often given insufficient attention in school, although it directly affects speech intelligibility and learners' confidence in oral communication. For students with a different home language, acquiring Estonian involves several challenges, including the transfer of pronunciation patterns from their first language.

The aim of the thesis was to develop pronunciation activities suitable for first-grade students with a different home language and to analyse their impact on the development of learners' pronunciation skills. The theoretical part of the thesis addresses the acquisition of speaking and pronunciation skills, the specifics of second language learning, and the role of playful activities in language teaching.

The study was conducted as an action research project in two schools with different language environments. The research included a pre-test, the development of pronunciation activities, their implementation, and a post-test. During the intervention period, pronunciation activities were implemented over several months, and data were also collected through teacher diaries. The data were based on recordings of students' oral performances, assessing the accuracy of sounds, vowel and consonant duration, word stress, intonation, and overall fluency and naturalness of speech.

The results showed that playful and systematic pronunciation activities have a positive effect on the development of students' pronunciation skills. Learners' pronunciation became more accurate, and their speech more fluent and natural. The findings suggest that consciously designed playful pronunciation activities effectively support the development of oral language skills of learners with a different home language and increase their confidence in language use.

SISUKORD

SUMMARY	4
SISUKORD	5
MÕISTED	8
SISSEJUHATUS	11
1. HÄÄLDUSE OMANDAMINE ESIMESES JA TEISES KEELES	14
1.1. Häälde mõiste ja komponendid	14
1.2. Esimese keele häälduse omandamine	16
1.3. Teise keele häälduse omandamise eripärad	18
2. EESTI KEELE HÄÄLDUSSÜSTEEM JA TEISE KEELE ÕPPIJATE HÄÄLDUSRASKUSED	21
2.1. Eesti keele hääldussüsteemi põhijooned	21
2.1.1. Eesti keele vokaalisüsteem	22
2.1.2. Eesti keele konsonantisüsteem	23
2.1.3. Kõne rütmistamine: sõnarõhk, rütm, välde, intonatsioon	25
2.2. Eesti keele kui teise keele õppijate hääldusraskused	26
2.2.1. Vokaalide kvaliteedi ja kvantiteedi tajumine ning rakendamine	28
2.2.2. Konsonantide ja konsonantühendite hääldamine	28
2.2.3. Rõhu, rütmi ja intonatsiooni ülekandumine esimesest keelest.	29
2.2.4. Välteprobleemid	30
3. EESTI KEELE KUI TEISE KEELE MÄNGULINE ÕPETAMINE JA ÕPPIMINE ALGKLASSIDES	31
3.1. Algklassi õpilaste arengusühholoogiline iseloomustus	31

3.2. Mänguline õpe algklassides	32
3.3. Häälduse õpetamine algklassides.....	34
4. TEGEVUSUURING	38
4.1. Valim	38
4.2. Tegevusuuringu esimene etapp: õpilaste häälduse eeltestimine.....	39
4.3. Tegevusuuringu teine etapp: mänguliste hääldustegevuste loomine ja rakendamine	41
4.4. Tegevusuuringu kolmas etapp: järeltesti läbiviimine	46
4.5. Uurimiseetika.....	47
5. TULEMUSED	49
5.1. Hääldustegevuste analüüs	49
5.2. Õpetajapäevikute analüüs	56
5.3. Eel- ja järeltesti analüüs	58
6. ARUTELU JA JÄRELDUSED.....	62
6.1. Vastused uurimisküsimustele	62
6.1.1. Vastus esimesele uurimisküsimusele.....	62
6.1.2. Vastus teisele uurimisküsimusele	64
6.1.3. Vastus kolmandale uurimisküsimusele.....	65
6.2. Arutelu	66
6.3. Järeldused.....	69
6.4. Praktilised soovitused	70
KOKKUVÕTE	72
KASUTATUD KIRJANDUS	75
LISAD	81
Lisa 1. Lapsevanema nõusolekuvorm	81

Lisa 2. Eeltesti läbiviimine ja esmased tähelepanekud.....	82
Lisa 2.1. Õ-1, Harjumaa kooli eeltesti läbiviimine.....	82
Lisa 2.2. Õ-2, Tartumaa kooli eeltesti läbiviimine	84
Lisa 3. Järeltesti läbiviimine ja analüüs.....	90
Lisa 3.1. R-1 Harjumaa kooli järeltest ja analüüs.....	90
Lisa 3.2 R-2, Tartumaa kooli järeltest ja analüüs	93
Lisa 4. Eksperdi hinnang hääldusoskuse muutuste kohta.....	98
Lisa 5. Õpetajapäevikud hääldustegevuste rakendamisest	100
Lisa 6. Hääldustegevused	101

MÕISTED

Allofoon – sama foneemi erinev hääldusvariant, mis ei muuda sõna tähendust, kuid sõltub häälduskontekstist või kõneolukorrast.

Artikulatsioon – kõneaparaadi elundite (nt keele, huulte ja alalõua) koordineeritud liikumine häälikute moodustamisel; hääldusoskuse kujunemine eeldab nende liigutuste järkjärgulist automatiseerumist.

Aspiratsioon – kaashääliku hääldamisel kaasnev õhupuhang, mis võib mõjutada hääliku tajumist ja eristamist.

Assimilatsioon – häälikumuutus, mille puhul üks häälik muutub naaberhääliku mõjul sellele sarnasemaks.

Diftong – kahest erinevast vokaalist koosnev ühe silbi tuum (nt *laul*, *koer*).

Foneem – keele väikseim tähendust eristav üksus.

Foneetiline – hääldusse puutuv; kõne helilise ja artikulatoorse realiseerimisega seotud.

Fonoloogiline – keele häälikusüsteemi ja foneemide toimimisega seotud.

Fonoloogiline teadlikkus – võime tajuda ja eristada häälikulisi ja prosoodilisi erinevusi ning mõista nende rolli tähenduse eristamisel.

Fonoloogiline ülekandumine (ingl *transfer*) – nähtus, kus õppija tajub ja produtseerib sihtkeele häälikuid oma emakeele fonoloogiliste kategooriate kaudu, mis võib põhjustada kõrvalekaldeid sihtkeele normist.

Fonoloogiapädevus – oskus tajuda ja kasutada keele häälikusüsteemi, sealhulgas foneeme, silbistruktuuri ja prosoodilisi tunnuseid.

Geminaat – Geminaat – pikk kaashäälik, mille kestus ja jaotus fonoloogiliste silpide vahel on eesti keeles tähendust eristav (nt *kap-pi*, *kas-si*).

Geminaatkonsonant – kahe samasuguse konsonandi järjend fonoloogiliste silpide piiiril, mida hääldatakse pika konsonandina.

Heliline / helitu konsonant – konsonant, mille hääldamisel häälekurrud vastavalt võnguvad või ei võngu.

Hääldus – keele kõneprodukti akustiliste ja artikulaatorsete tunnuste kogum, mis võimaldab sõnumit suulises suhtluses arusaadavalt edastada; hõlmab nii segmentaalseid kui ka prosoodilisi komponente.

Intonatsioon – lausetasandiline prosoodiline nähtus, mis väljendub põhitooni muutustes ja aitab edasi anda tähendust, suhtumist ning eristada lausetüüpe.

Interferents – emakeele hääldus- ja keelesüsteemi mõju teise keele omandamisele, mis võib põhjustada kõrvalekaldeid sihtkeele normidest.

Kestusvastandus – fonoloogiline vastandus, mille puhul hääliku või silbi pikkus eristab tähendust.

Koartikulatsioon – häälikute vastastikune mõju kõnes, mille tõttu ühe hääliku artikulatsioon sõltub naaberhäälikutest.

Kvantiteedisüsteem – eesti keelele omane kolmetasandiline kestussüsteem, kus hääliku pikkus ja silbi ajastus on tähendust eristava funktsiooniga; eristatakse I, II ja III vältet.

Multisensoorne õpe – õpetamisviis, kus õppimisel kaasatakse samaaegselt erinevaid meeli (nt kuulmine, nägemine, liikumine), et toetada hääldusoskuse kujunemist.

Ortoeepiapädevus – oskus realiseerida kirjalik tekst normipärase suulise kõnena vastavalt kirjakeele hääldusnormidele.

Palatalisatsioon – konsonandi peenendatud hääldus, mille korral lisandub i-laadne artikulatsioon kõva suulae piirkonnas.

Plosioon – sulghääliku hääldusfaas, milles sulule järgneb õhuvoolu järsk vabastamine ning tekib akustiline plahvatus.

Prosoodia – üksikhäälikust suuremaid üksusi hõlmavad foneetilised nähtused (nt rõhk, välde, intonatsioon).

Prosoodiline süsteem – keele rõhu-, rütmi-, vältus- ja intonatsioonimustrite tervik.

Rütm – kõne ajaline jaotus, mis kujuneb rõhuliste ja rõhutute silpide, kestuse ja ajastuse koostoimel.

Segmentaalne – üksikhäälikuid ehk segmente puudutav.

Segmentaalsed komponendid – häälduse tasand, mis hõlmab üksikhäälikuid (vokaale ja konsonante) kui tähendust eristavaid üksusi.

Sensomotoorne – taju- ja liigutusprotsesside koostööd hõlmav; häälduse omandamisel oluline, kuna seob kuulmise ja artikulatsiooni.

Suprasegmentaalne- segmendiülene foneetiline nähtus, mis hõlmab rohkem kui üht häälikut, näiteks rõhku, vältet või intonatsiooni.

Suprasegmentaalsed komponendid – häälduse prosoodilised tunnused (nt rõhk, rütm, kestus, intonatsioon), mis ulatuvad üle üksikhäälikute.

Sõnarõhk – silbi esiletõstmine sõnas; eesti keeles paikneb rõhk tavaliselt esimesel silbil.

Taju ja produtseerimine – häälikute kuuldelise eristamise ja hääldusliku realiseerimise protsessid.

Tegevusuuring – uurimismeetod, kus õpetaja uurib ja arendab oma õpetamispraktikat tsüklilise protsessi kaudu (planeerimine, rakendamine, vaatlus, refleksioon).

Välde – fonoloogiline kategooria, mis väljendab hääliku või silbi kestust; eesti keeles eristatakse kolme vältet.

Vokaal – täishäälik, mille moodustamisel pääseb õhuvool suust takistuseta välja.

Allikad

Eesti Keele Instituut. (2024). *Sõnaveeb*. <https://sonaveeb.ee>

Eesti Keele Instituut (2025). <https://eki.ee/keeleinfo/sonastikud/>

Lisaks on mõistete sõnastamisel lähtutud eesti keele foneetika ja fonoloogia käsitlustest (Asu, 2013; Lippus, 2022; Metslang jt, 2023).

SISSEJUHATUS

Eestis algas 2024. aastal ulatuslik haridusreform – üleminek täielikult eestikeelsele õppele. Ülemineku eesmärk on luua ühtne haridussüsteem ning tagada kõigile õpilastele võrdsed võimalused eneseteostuseks ja aktiivseks osalemiseks Eesti ühiskonnaelus (Haridus- ja Teadusministeerium, 2021; Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2022). Lisaks struktuursetele muudatustele on ülemineku sihiks kujundada toetav koolikeskkond, kus iga laps tunneb end väärtustatuna ning saab kogeda kuuluvustunnet sõltumata oma kodusest keelest. Inimlikul tasandil aitab keeleline ühtsus vähendada barjääre õpilaste vahel, toetades omavahelist suhtlust, enesekindlust ja teineteisemõistmist.

Selles protsessis on eriti oluline algklasside periood, mil pannakse alus keele omandamisele ning õpilaste suhtumisele eesti keelde. Keeleomandamise oluline osa on hääldus, mille puhul on esmatähtis sõnumi mõistetavus ning õppija enesekindlus suhtlemisel (Raamdokument, 2007; Raamdokumendi sõsarväljaanne, 2023). Ka põhikooli riiklik õppekava rõhutab suulise keeleoskuse ja suhtluspädevuse arendamise olulisust, mille lahutamatuks osaks on arusaadav hääldus (Põhikooli riiklik õppekava, 2023).

Eesti keele hääldust ning selle foneetilisi ja fonoloogilisi erijooni on käsitletud mitmetes uurimustes. Põhjalik ülevaade eesti keele foneetikast ja fonoloogiast on esitatud koguteoses „Eesti grammatika“ (Metslang jt, 2023). Muu kodukeelega õpilaste eesti keele häälduse omandamist on uuritud vähem. Õpetajatele pakuvad praktilist tuge erinevad harjutustikud (nt Kärtner jt, 2006), e-käsiraamat AlusEST (Uibu jt, 2026) ning keelekümbelse ja keeleõppe käsiraamatud.

Kuigi eesti keele kui teise keele hääldusõpetuse toetamiseks on loodud praktilisi materjale, on endiselt puudu teaduspõhistest hääldusmaterjalidest, mis oleksid suunatud muu kodukeelega algkooliõpilastele ajal, mil lapse fonoloogiline vastuvõtlikkus on suurim. Käesoleva töö uurimisprobleem seisneb selles, et kuigi teise keele õppes tähtsustatakse häälduse arendamist, napib muu kodukeelega algkooliõpilastele sobivaid süsteemseid ja põhjalikke praktilisi

materjale häälduse õpetamiseks.

Uurimisprobleemist tulenevalt on magistritöö eesmärk luua eesti keele kui teise keele hääldustegevused muu kodukeelega esimese klassi õpilastele ning analüüsida nende rakendamise mõju õpilaste hääldusoskuse arengule.

Õpilaste õpihuvi hoidmiseks ja eksimishirmu vähendamiseks otsustati hääldustegevused luua mängulises vormis. Mängulise õppe rolli ja tõhusust eesti keele kui teise keele omandamisel on Eestis käsitletud nii mängupõhise õppe kui ka mängustamise vaatepunktist (vt nt Harno, s.a.). Samuti on ilmunud mitmeid keeletunnis kasutatavate mängude kogumikke (nt Kingisepp & Kärtner, 2015; Kingisepp jt, 2013). Mare Kitsniku ja tema juhendatavate koostöös on loodud ja uuritud mitmeid mängustatud õppeprogramme keskendudes õpilaste õpimotivatsioonile ja keeleoskuse arengule (Kitsnik & Hallas, 2020; Kitsnik & Berezina 2021; Kitsnik & Melnikova, 2023; Kitsnik & Kängsepp-Puun, 2025). Nendes uuringutes on leitud, et mängustatud tegevused aitavad vähendada keeleõppega seotud pinget ning toetavad loomulikku ja aktiivset keelekasutust. Vaadeldud on ka mängustatud meetodite kasutamist eesti keele ja aineõppe lõimimisel (nt Ladvik & Kornõševa, 2025; Treilmann & Vinter, 2025).

Magistritöös otsime vastuseid järgmistele uurimisküsimustele:

1. Kuidas luua mängulisi õppetegevusi muu kodukeelega algklassiõpilaste eesti keele häälduse toetamiseks?
2. Kuidas sarnaneb ja erineb loodud õppetegevuste rakendamine kahes esimese klassi rühmas?
3. Kuidas muutub õpilaste hääldus loodud mänguliste hääldustegevuste rakendamise käigus?

Magistritöö valmis kahe autori, Kai Knude ja Kersti Pruuli, koostöös. Uurimisküsimustele vastuse saamiseks viisime läbi tegevusuuringu, mille käigus koostasime mängulised hääldustegevused ja rakendasime neid kahe eri kooli esimeses klassis. Tegevusuuring hõlmas kolme etappi: eeltest, mänguliste hääldustegevuste loomine ja rakendamine õppeprotsessis ning järeltest.

Töö teoreetilise osa töötasime välja ühiselt. Samuti loodi koostöös mängulised hääldustegevused. Koostöö võimaldas meil sügavamalt süveneda häälduse teoreetilistesse nüanssidesse ning andis rohkelt inspiratsiooni ja tuge mänguliste tegevuste loomisel. Hääldustegevuste rakendamine õppetöös toimus autoritel eraldi oma koolide õpperühmades. Kai Knude viis tegevused läbi Tartumaa kooli õpperühmas, milles muu kodukeelega õpilased õppisid koos eesti kodukeelega õpilastega ning kogu õppetöö toimus eesti keeles. Kersti Pruuli viis tegevused läbi Harjumaa kooli õpperühmas, milles õppisid ainult muu kodukeelega õpilased, kes alustasid eestikeelse õppega sama õppeaasta sügisel.

Kumbki autor koostas oma rühmale eel- ja järeltesti ning viis need läbi. Lisaks pidasid autorid õpetajapäevikut õppetegevuste rakendamise kohta. Tulemusi analüüsiti ühiselt. Mänguliste tegevuste katsetamine kahes eri keelekeskkonnas paiknevas õpperühmas võimaldas analüüsida õppetegevuste sobivust mitmekülgselt.

Magistritöö koosneb kuuest peatükist ja kuuest lisast. Esimeses peatükis käsitletakse häälduse omandamist esimeses ja teises keeles. Teises peatükis antakse ülevaade eesti keele hääldussüsteemist ning õpetajale vajalikest teadmistest eesti keele häälduse õpetamisega seotud väljakutsete kohta. Kolmandas peatükis keskendutakse eesti keele kui teise keele õpetamisele esimeses klassis, sealhulgas riiklikus õppekavas sätestatud õpieesmärkidele. Lisaks käsitletakse õppijate arengulisi eripärasid ning mängulisi ja teisi keeleõppemeetodeid. Neljandas peatükis kirjeldatakse läbiviidud tegevusuuringut, sealhulgas valimit, uurimuse etappe ning mänguliste hääldustegevuste loomise ja rakendamise protsessi. Viiendas peatükis esitatakse uurimistulemused, tuginedes hääldustegevuste, õpetajapäevikute ning eel- ja järeltestide analüüsile. Kuuendas peatükis arutletakse saadud tulemuste üle, vastatakse uurimisküsimustele ning esitatakse järeldused ja praktilised soovitusel.

Magistritöö käigus loodud mängulised hääldustegevused on kättesaadavad töö lisas. Samuti on lisas esitatud tegevuste rakendamist kajastavad õpetajapäevikud.

1. HÄÄLDUSE OMANDAMINE ESIMESES JA TEISES KEELES

Peatükis antakse teoreetiline ülevaade häälduse olemusest ning selle omandamise protsessidest nii esimeses kui ka teises keeles. Käsitletakse häälduse mõistet ja selle põhikomponente (osas 1.1), vaadeldakse esimese keele häälduse loomulikku kujunemist (osas 1.2) ja analüüsitakse teise keele häälduse omandamise eripärasid (osas 1.3).

1.1. Häälduse mõiste ja komponendid

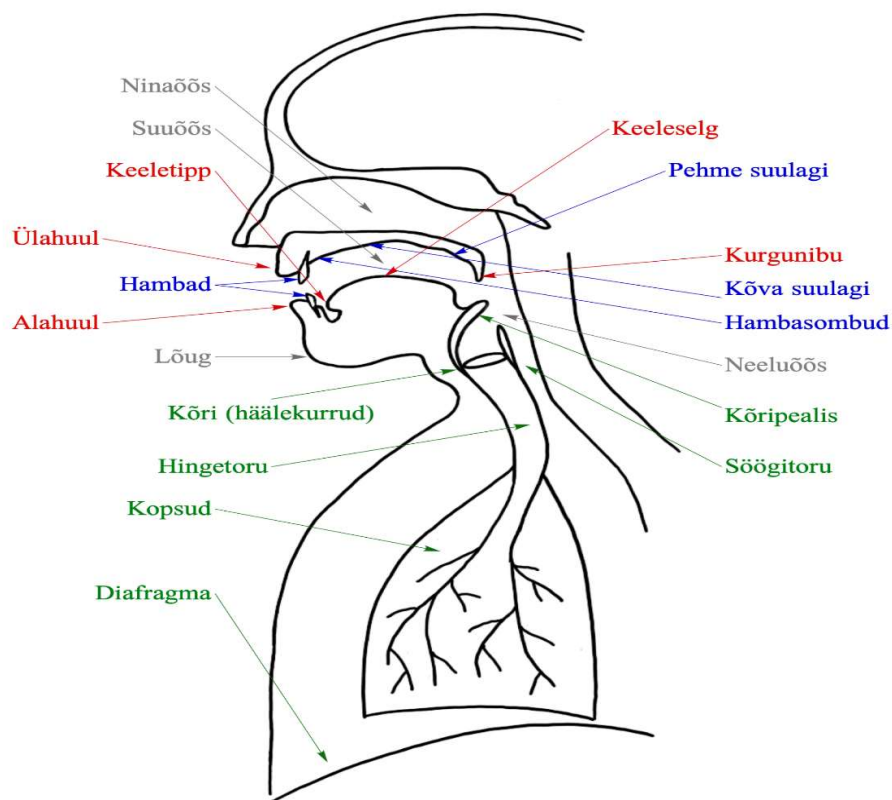
Hääldus on keele akustiliste ja artikulatorsete tunnuste kogum, mis tagab sõnumi arusaadava edastamise suulises suhtluses. Hääldus hõlmab nii üksikhäälikute (foneemide) realiseerimist kui ka neid ühendavaid prosoodilisi parameetreid nagu sõnarõhk, rütm, välde ja intonatsioon, mis on olulised kõne tajumiseks ja tähenduste eristamiseks (EKI teatmik, 2023).

Keeleteaduslikult eristatakse häälduse puhul kahte omavahel seotud tasandit: segmentaalne (häälikud) ja suprasegmentaalne (prosoodia) tasand. Hääldus on terviklik fonoloogiline süsteem, milles segmentaalsed ja suprasegmentaalsed tunnused toimivad koos.

Suprasegmentaalsed komponendid rõhk, rütm, kestus (kvantiteet) ja intonatsioon ulatuvad silbi, sõna- ja lausetasandile andes kõnele prosoodilise struktuuri ning mõjutades selle loomulikkust ja arusaadavust (Ladefoged & Johnson, 2014).

Lisaks lingvistilisele mõõtmele on hääldusel füsioloogiline ja motoorne aspekt. Hääldusoskuse kujunemine eeldab kõnetrakti – huulte, keele, alalõua ja pehme suulae – koordineeritud ning piisavalt paindlikku liikumist. Häälikute korrektne produtseerimine põhineb korduvatel motoorsetel tegevustel ja nende automatiseerumisel (Adams jt, 2005). Hääldus on nii abstraktne fonoloogiline süsteem, kui ka oskus, mis kujuneb sensomotoorse kogemuse kaudu.

Häälikute moodustamisel osalevad peamised artikulatsioonielundid on esitatud joonisel 1.



Joonis 1. Häälikute artikulatsioonis osalevad elundid. Allikas: Lippus, 2022.

Hääldust võib vaadelda nii normatiivses kui ka funktsionaalses perspektiivis. Normatiivne käsitus lähtub keele standardiseeritud hääldusnormidest, mille eesmärk on tagada ühtne ja üldiselt arusaadav keelekasutus. Ekslikuks häälduseks loetakse suulist väljendust, mille puhul häälikute artikulatsioon, kestus, rõhk või intonatsioon ei vasta keele fonoloogilisele süsteemile ning võib põhjustada tähenduse moonutamist või arusaamatusi (Kärtner jt, 2006, lk 35–36).

Funktsionaalsest vaatenurgast on keskne mitte niivõrd normipärasus, kuivõrd arusaadavus ja suhtluse toimimine. Mõned häälduslikud kontrastid on tähenduse eristamisel hädavajalikud, teised võivad varieeruda ilma suhtlust oluliselt häirimata (Ladefoged & Johnson, 2014). Seetõttu on keeleõppe kontekstis oluline eristada neid tunnuseid, mille ebatäpne kasutus takistab kommunikatsiooni, ning neid, mille varieerumine on kommunikatiivselt lubatav. Selline

lähenemine võimaldab keskenduda hääldusõppes eelkõige tähendust eristavatele kontrastidele ja prosoodilistele mustritele (Adams jt, 2005).

Häälduse varieeruvus on loomulik ja universaalne nähtus. Seda mõjutavad nii individuaalsed artikulatsiooniharjumused kui ka sotsiaalsed tegurid, näiteks kõneleja vanus, päritolu ja suhtluskontekst (Trudgill, 2000). Ka kirjeldatud hääldusnormid ei pruugi alati peegeldada tegelikku keelekasutust, vaid lähtuvad sageli traditsioonilistest standarditest (Asu, 2013). Seetõttu tuleb häälduse käsitlemisel arvestada nii süsteemsete fonoloogiliste reeglite kui ka keele loomuliku varieeruvusega.

1.2. Esimese keele häälduse omandamine

Esimese keele häälduse omandamine algab väikelapseas varase kuulmistaju ja fonoloogiliste vastanduste (kontrastide) eristamise alusel ning kujuneb loomuliku keelekeskkonna mõjul ilma teadliku õpetamiseta. Hääldusoskuse areng on tihedalt seotud lapse sensomotoorse, kognitiivse ja sotsiaalse arenguga ning põhineb kuulamise, jälgendamise ja korduva suhtluskogemuse koostoimel (Kuhl, 2004; Snow, 1999).

Uuringud näitavad, et esimestel elukuudel on imiku kuulmissüsteem võimeline eristama väga laia valikut fonoloogilisi vastandusi, sealhulgas selliseid, mis tema emakeeles ei esine. Seda universaalset tajuvõimet kirjeldavad Werker ja Tees (1984), kelle järgi kitseneb lapse fonoloogiline tundlikkus esimese eluaasta jooksul järk-järgult emakeelele iseloomulikele kontrastidele.

Kuhl (2004) selgitab seda protsessi kui tajukategooriate kujunemist: korduv kokkupuude emakeelse kõnega viib selleni, et lapse aju hakkab moodustama fonoloogilisi kategooriaid, mis põhinevad sisendi statistilistel mustritel. Selle tulemusena muutub kuulmistaju tundlikumaks emakeele tähendust eristavatele tunnustele ning vähem tundlikuks teiste keelte kontrastidele.

Väikelaps omandab nii üksikud häälikud kui loob samaaegselt süsteemse fonoloogilise struktuuri, mis kujuneb kuulmise ja artikulaatorse kogemuse vastastikusel mõjul.

Häälduse areng ei ole ainult kuulmispõhine, vaid tugineb sensomotoorsele integratsioonile: kuulmine, liigutus ja tagasiside moodustavad ühtse areneva süsteemi. Uued neuroloogilised ühendused toetavad korrektsete hääldusmustrite automatiseerumist (Kraut & Kitam, 2022).

Kuulmistaju arenguga paralleelselt kujuneb välja artikulaatorne kontroll. Lapse hääldus on varases eas varieeruv ja ebatäpne, kuna kõneaparaadi motoorne koordineerimine alles areneb. Vihman (1996) rõhutab, et lapse varajane kõne põhineb katsetamisel ja kordamisel: laps seostab kuulnud helid nende artikulaatorse teostusega ning kinnistab järk-järgult emakeelele omaseid mustreid.

Lapsed omandavad esmalt häälikud, mis nõuavad lihtsamaid artikulaatorseid liigutusi. Tüüpilised varased silbistruktuurid on avatud silbid (nt pa, ma), kus konsonandile järgneb vokaal. Keerukamad konsonantühendid ja ahtushäälikud kujunevad hiljem, kui motoorne kontroll täpsustub (Kärtner jt, 2006, lk 36).

Häälduse omandamine toimub aktiivses suhtluskeskkonnas. Täiskasvanute ja eakaaslastega suhtlemine loob lapsele võimalusi keeleliste mustrite kordamiseks ja täpsustamiseks. Snow (1999) rõhutab, et keeleline sisend ei ole pelgalt akustiline nähtus, vaid sotsiaalne kogemus, kus tagasiside ja ühine tähelepanu toetavad keele omandamist.

Suhtlusolukordades kujuneb lapse kõne järk-järgult arusaadavamaks ning läheneb täiskasvanupärasele normile. Häälduse areng toimub enamasti teadvustamata protsessina ning ei eelda otsest fonoloogilist õpetamist.

Lapse häälduse areng on järkjärguline ning seotud nii sõnavara laienemise kui ka fonoloogilise teadlikkuse kasvuga. Madisson (2014) kirjeldab arenguetappe järgmiselt:

- 2-aastane laps kasutab peamiselt lühikesi ja lihtsa struktuuriga sõnu; hääldus on varieeruv, esineb häälikute asendusi ja silpide ärajätmist.
- 3-aastane laps hääldab lühemaid sõnu üldiselt korrektselt, kuid pikemates sõnades võib esineda lihtsustusi; keerukamad häälikud (nt /r/, /s/, /õ/, /ü/) ei pruugi olla täielikult omandatud.

- 4–5-aastaselt lapsel läheneb hääldus normile, kuigi raskusi võib esineda konsonantühendite ja pikemate sõnadega.
- 6–7-aastaseks saades on hääldusoskused enamasti stabiliseerunud ning kõrvalekaldeid ilmnevad peamiselt tundmatute või võõrsõnade puhul.

Need etapid ei ole jäigad normid, vaid üldised arengusuundumused. Individuaalsed erinevused on loomulikud ning häälduse kujunemine sõltub nii keskkonnast kui ka lapse kognitiivsest ja motoorsest arengust.

Kuigi enamik lapsi omandab emakeele häälduse eakohaselt, võib esineda kõrvalekaldeid, mis vajavad logopeedilist sekkumist. Levinumad raskused puudutavad nii segmentaalseid komponente (nt /r/, /s/, /š/, /l/ ebatäpne artikulatsioon) kui ka suprasegmentaalseid nähtusi (nt silbistruktuuri rikkumised või välte ebatäpsus).

Logopeedilised sekkumised hõlmavad kuulamis- ja jäljendamisülesandeid, struktureeritud artikulatsiooniharjutusi ning teadlikku tähelepanu häälikute moodustamisele (Madisson, 2014). Sellised meetodid toetavad häälduse täpsustumist ning ennetavad vigaste mustrite kinnistumist.

1.3. Teise keele häälduse omandamise eripärad

Esimese ja teise keele häälduse omandamine erineb mitmes olulises aspektis. Kui esimene keel kujuneb loomuliku keelekeskkonna mõjul varases eas ning toimub valdavalt teadvustamata protsessina, siis teise keele omandamine toimub enamasti juba väljakujunenud fonoloogilise süsteemi taustal. See tähendab, et õppija tajub ja produtseerib uusi kõneheliseid läbi emakeele kategooriate, mis võib mõjutada nii üksikhäälikute hääldust (segmentaalseid tunnuseid) kui ka kõne rütmi, rõhku ja intonatsiooni (suprasegmentaalseid tunnuseid) (Flege, 1995; Best & Tyler, 2007).

Üks keskmisemaid teise keele häälduse kujunemist mõjutavaid tegureid on emakeele mõju ehk fonoloogiline ülekandumine. Flege (1995) järgi tajub õppija teise keele häälikuid sageli emakeele kategooriate kaudu: kui sihtkeele häälik sarnaneb mõne emakeele häälikuga, võib õppija seda tajuda sama kategooriana ning mitte luua uut fonoloogilist representatsiooni. Selle

tulemusena jääb teise keele hääldust mõjutama esimese keele hääldusmall ning võib välja kujuneda püsiv aktsent.

Fonoloogiline ülekandumine võib avalduda mitmel tasandil. Segmentaalsel tasandil väljendub see vokaalide ja konsonantide asendamises või artikulatsioonierinevustes. Suprasegmentaalsel tasandil võib üle kanduda sõnarõhu paigutus, rütm ja intonatsioon. Major (2001) rõhutab, et suprasegmentaalsed jooned mõjutavad sageli kõne üldmuljet ja arusaadavust isegi rohkem kui üksikhäälikute ebatäpsused.

Vanus on üks enim uuritud tegureid teise keele häälduse omandamisel. Birdsongi (2006) järgi on varases lapsepõlves alustatud teise keele omandamise korral tõenäolisem saavutada sihtkeelele lähedane hääldus. Täiskasvanud õppijatel on fonoloogiline süsteem juba stabiliseerunud, mistõttu on uute kategooriate kujundamine keerulisem ning esimese keele mõju tugevam.

Kakskeelsuse mõju teise keele hääldusele sõltub suurel määral keele omandamise ajast ja sisendi kvaliteedist. Simultaanse kakskeelsusega lapsed, kes puutuvad kahe keelega kokku varases eas, võivad kujundada mõlemas keeles suhteliselt loomuliku häälduse. Suktsessiivse kakskeelsusega laste puhul lisandub teine keel juba stabiliseerunud esimese keele süsteemile, mis võib muuta häälduse omandamise keerukamaks (Hoff & Core, 2015; Paradis, 2023).

Täiskasvanud keeleomandajad suudavad samuti uusi hääldusmustreid omandada, kuid edu sõltub kuuldelisest eristusvõimest, artikulaatorsest praktikast ning keelekeskkonna rikkusest (Flege, 1995). Teadlik tähelepanu artikulaatorsetele liigutustele ja korduv harjutamine võivad aidata kujundada uusi motoorseid mustreid (Kraut & Kitam, 2022).

Teise keele õppijate hääldusraskused võivad puudutada nii segmentaalseid kui ka suprasegmentaalseid komponente. Segmentaalsed raskused hõlmavad uute vokaalide ja konsonantide tajumist ning produtseerimist, ka helilisuse vastandusi.

Suprasegmentaalsed raskused puudutavad sõnarõhu, rütmi, kestuse ja intonatsiooni tabamist ning jäljendamist. Uuringud näitavad, et isegi kui üksikhäälikud on suhteliselt täpsed, võivad

prosoodilised kõrvalekalded vähendada kõne loomulikkust ja arusaadavust (Derwing & Munro, 2015). Seetõttu peetakse tänapäevases hääldusuuringus suprasegmentaalset tasandit kommunikatiivse pädevuse seisukohalt eriti oluliseks.

Euroopa keeleõppe raamdokument käsitleb hääldust kommunikatiivse keelepädevuse osana, eristades fonoloogilist ja ortoepilist pädevust (Raamdokument, 2007, lk 135–137). Fonoloogiapädevus hõlmab oskust tajuda ja produtseerida keele häälikusüsteemi: foneemide kvaliteeti ja kestust, silbistruktuuri, sõnarõhku ja intonatsiooni. Ortoeapiapädevus (õigehääldus) tähendab oskust teisendada kirjalik tekst normipäraseks suuliseks kõneks.

Raamdokumendi keeleoskuse tasemete kirjeldused näitavad, et häälduse areng liigub arusaadavuse suunas: algtasemetel võib kõne olla mõistetav vaid pingutusega, kõrgematel tasemetel muutub hääldus loomulikuks, aktsendivabaks ning võimaldab sujuvalt suhelda (Raamdokument, 2007, lk 136). Hääldust käsitletakse normatiivse saavutatavusena ning efektiivse kommunikatsiooni komponendina.

Positiivne ja toetav keelekeskkond, regulaarne kokkupuude sihtkeele ja motiveeriv suhtluskeskkond soodustavad õigehäälduse arengut ja vähendavad püsivate ülekandemustrite kinnistumist (Baker, 2005). Eeltoodud teoreetilised käsitlused loovad raamistiku eesti keele kui teise keele häälduse omandamise võimaluste ning väljakutsete käsitlemiseks.

2. EESTI KEELE HÄÄLDUSSÜSTEEM JA TEISE KEELE ÕPPIJATE HÄÄLDUSRASKUSED

Käesolevas peatükis käsitletakse eesti keele hääldussüsteemi (osa 2.1) ning esitatakse eripärad, mis valmistavad raskusi eesti keele kui teise keele õppijatele (osa 2.2). Keskendutakse sihtkeele segmentaalsetele ja suprasegmentaalsetele tunnustele, millele on oluline tähelepanu juhtida eesti keele kui teise keele õppimise alguses.

Eesti keele hääldussüsteemi käsitus tugineb koguteose "Eesti grammatika" foneetika- ja fonoloogiaosale, mille on koostanud keeleteadlased Pire Teras, Pärtel Lippus ja Eva Liina Asu (Metslang jt, 2023). Edaspidi viidatakse teosele lühendiga EG.

Süsteemi kirjeldust täiendavad akustilised ja prosoodilised käsitlused (Lippus, 2022; Asu, 2013) ning eesti keele kui teise keele omandamise uurimused (Ü. Rannut, 2005).

2.1. Eesti keele hääldussüsteemi põhijooned

Eesti keele õigekiri on häälduslähedane, õigekirjas tähistavad kõnes hääldatud foneeme tähed ning üldiselt vastab häälikule täht (EG, lk 47). Lühikesed vokaalid (monoftongid) märgitakse ühe, pikad kahe tähega (lk 51). Klusiilfoneeme /k/, /p/, /t/ tähistatakse kirjalikus tekstis kahe tähega: g, b, d või k, p, t (lk 48). Eesti keele ortograafias puudub tähistus palataliseeritud konsonantfoneemide /l'/, /n'/, /s'/, /t'/ märkimiseks (lk 48).

Eesti keele fonoloogilises süsteemis on tähendusi eristavate vokaal- ja konsonantfoneemide hulk kindlaks tehtud minimaalpaaride abil (lk 45), kuid tähendust eristav funktsioon on ka vältel ehk häälduskvantiteedil. Kirjapildi järgi on eristatavad I ja II välde, kuid enamasti ei ole võimalik eristada II ja III völdet (lk 48).

Eesti keele hääldussüsteemi iseloomustab segmentaalsete ja suprasegmentaalsete tunnuste tihe koostoime, kus üksikhäälikute omadused ja prosoodilised nähtused moodustavad ühtse terviku. Eesti keele eripäraks on kvantiteedisüsteem, mille puhul ei väljendu pikkus ainult üksikhääliku kestuses, vaid hõlmab kogu silbi ajastust ja rütmilist struktuuri (Asu, 2013; EG, 2023).

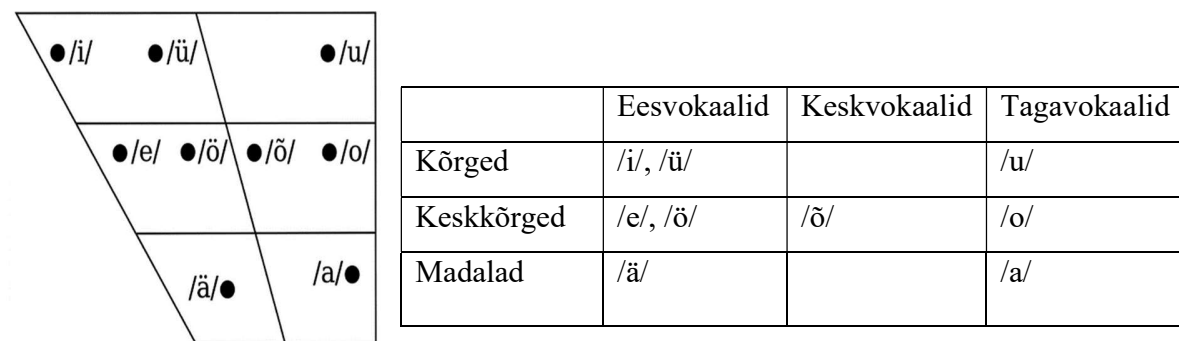
Eesti keele fonoloogilise süsteemi on oluline roll üksikhäälikute kvaliteedil, kuid samavõrd oluline on vaadelda seda tervikliku ajastus- ja rütmisüsteemina. Eesti keele hääldust õppides ja õpetades on vaja tähelepanu pöörata nii keele segmentaalsetele kui suprasegmentaalsetele eripäradele.

2.1.1. Eesti keele vokaalisüsteem

Eesti keeles eristatakse üheksat vokaalfoneemi: /a, e, i, o, u, õ, ä, ö, ü/ (EG, lk 49). Eesti vokaalisüsteem on suhteliselt sümmeetriline ning põhineb keele kõrguse, ees- ja tagapoolsuse ning huulte ümardatuse vastandustel. Vokaalide häälduskvaliteet kujuneb keele asendi ja liikumise tulemusena suuõõnes.

Eesvokaalid on /i, e, ä/ ning ümardatud eesvokaalid /ü, ö/. Tagavokaalid on /a, o, u/, kusjuures eesti keelele iseloomulikuks peetakse vokaali /õ/, mida määratletakse mitteümara mittemadala tagavokaalina (lk 49). Keele ees- ja tagapoolsust kujutab horisontaalne ning keele kõrgust vertikaalne jaotus vokaalidiagrammis.

Eesti vokaalisüsteemi ülesehitus ja vokaalfoneemide jaotus on esitatud joonisel 2.



Joonis 2. Eesti vokaalidiagramm ja vokaalfoneemide jaotus. Allikas: kohandatud teosest Eesti grammatika (EG, lk 49).

Huulte ümardamine ehk labialisatsioon eristab näiteks vokaalipaare /i/ ja /ü/ ning /e/ ja /ö/, kus /i/ ja /e/ on ümardamata ehk illabiaalsed ning /ü/ ja /ö/ ümardatud ehk labiaalsed vokaalid.

Artikulasiooniuuringud on näidanud, et vokaali /õ/ hääldus võib varieeruda kõrgema /u/-laadse ja keskkõrgema /o/-laadse kvaliteedi vahel (lk 49).

Vokaalid moodustavad silbi tuuma ning kannavad olulist rolli nii leksikaalsete kui ka grammatiliste tähenduste eristamisel. Eesti keele eripäraks on vokaalikvaliteedi suhteline stabiilsus ka rõhuta silpides. Süsteemne vokaalireduktsioon ei ole eesti keelele omane, mis mõjutab keele rütmilist ja silbilist struktuuri (Asu, 2013; EG, lk 49–51).

Kõik üheksa vokaali võivad pearõhulises silbis esineda nii lühikese kui pika monoftongina. Pikad monoftongid hääldatakse üldiselt selgemalt ja täpsemalt kui lühikesed. Mõnel juhul võib sõnaalguline /j/ mõjutada lühikeste tagavokaalide hääldust eespoolsemaks (lk 51).

Eesti keeles esineb ka diftonge, mis moodustavad ühe silbi tuuma ning alluvad kvantiteedisüsteemi reeglitele. Eesti keeles eristatakse 36 diftongikombinatsiooni, millest 26 on omadiftongid ja 10 võõrdiftongid (lk 52–54). Diftongide hääldamisel toimub komponentide sujuv üleminek ning kolmandavärtelistes sõnades hääldatakse teine komponent sageli esimesest pikemana. Diftongid esinevad näiteks sõnades *laul*, *sai* ja *koer*. Häälduse õpetamisel tuleb tähelepanu pöörata diftongi komponentide sujuvale üleminekule ning vältida liigset venitust või redutseerimist.

2.1.2. Eesti keele konsonandisüsteem

Eesti keeles on 17 konsonantfoneemi, mille fonoloogiline funktsioon seisneb tähenduse eristamises ja silbistruktuuri kujundamises. Konsonandid võivad esineda nii lühikese kui pika häälduskestusega ning on tihedalt seotud eesti keele kvantiteedisüsteemiga. Konsonandisüsteemi iseloomustavad erinevad moodustusviisid ja -kohad ning helilisuse ja helituse vastandus (EG, lk 56–57). Konsonantide jaotus moodustusviisi, häälduskoha ja helilisuse järgi on esitatud tabelis 1.

Tabel 1. Eesti konsonandid hääldusviisi, põhilise häälduskoha ja helilisuse järgi. Allikas: kohandatud teosest Eesti grammatika (EG, lk 57).

	Huul- häälik e bila- biaal	Huul- hammas- häälik e labio- dentaal	Somp- häälik e alveo- laar	Palatali- seeritud	Post- alveolaar	Kõva- suulac- häälik e pala- taal	Pehme- suulea- häälik e velaar	Kõri- häälik e larün- gaal
Sulghäälik e klusiil	/p/		/t/	/ti/			/k/	
Ninahäälik e nasaal	/m/		/n/	/ni/				
Värihäälik e tremulant			/r/					
Hõõrhäälik e frikatiiv		/f/ /v/	/s/	/si/	/š/			/h/
Külghäälik e lateraal			/l/	/li/				
Poolvokaal						/j/		

Eesti konsonandisüsteem hõlmab erineva moodustusviisi ja häälduskohaga konsonante. Fonatsiooni järgi jagunevad konsonandid helilisteks ja helituteks. Heliliste konsonantide hääldamisel häälekurrud võnguvad, helitute puhul aga mitte (lk 57). Helilisuse ja helituse vastandusel moodustavad minimaalpaari peamiselt /v/ ja /f/, näiteks vaas ja faas (lk 57).

Eesti konsonantide hääldust mõjutavad lisaks moodustusviisile ja -kohale ka erinevad fonoloogilised protsessid. Sulghäälikud /p, t, k/ võivad ortograafias olla märgitud tähtedega b, d, g, mis tähistavad leenisklusiile ehk nõrku sulghäälikuid. Tähtedega p, t, k ning pp, tt, kk märgitakse fortisklusiile ehk tugevaid sulghäälikuid. Leenis- ja fortisklusiilid kujutavad endast sama foneemi allofoone (lk 57–58). Eesti keeles realiseeruvad sõnaalgulised sulghäälikud tavaliselt helitutena ning ilma tugeva aspiratsioonita. Akustiliselt avalduvad sulghäälikute erinevused sulufaasi kestuses ja plosiooni omadustes (Lippus, 2022).

Poolvokaal /j/ esineb tavaliselt silbi alguses nii kirjapildis kui ka häälduses. Mõnel juhul realiseerub /j/ häälduses ka ilma ortograafilise märgistusega, näiteks sõnades *süüa*, *siia*, *maias* ja *teooria* (EG, lk 56). Frikatiiv /h/ jäetakse argikõnes sõna alguses sageli hääldamata, kuigi tegemist on tähendust eristava foneemiga. Helilises ümbruses, eriti vokaalide vahel, võib lühike /h/ muutuda heliliseks või nõrgeneda peaaegu kuuldamatuks (lk 62).

Eesti keeles esineb ka assimilatsiooni ja palatalisatsiooni. Alveolaar /n/ assimileerub velaarise /k/ ees ning realiseerub allofoonina [ŋ] (lk 63). Lisaks võivad alveolaarid /t, n, s, l/ teatud tingimustes palataliseeruda. Palatalisatsiooni korral säilib konsonandi põhihäälduskoht, kuid sellele lisandub i-laadne artikulatsioon kõva suulae piirkonnas. Fonoloogiliselt on palatalisatsioonil tähendust eristav funktsioon, kuigi ortograafias seda tavaliselt ei märgita (lk 59–61).

Konsonantide kestus on seotud eesti keele kvantiteedisüsteemiga. Kahe samasuguse konsonantfoneemi järjendit silbipiiril nimetatakse geminaadiks. Geminaatide kestus mõjutab ka eelneva vokaali ajastust ning kogu silbi rütmilist struktuuri (EG, lk 64; Lippus, 2022). Seetõttu ei saa konsonandipikkust käsitleda ainult üksikhääliku artikulaatorse pikenemisena, vaid see on seotud kogu silbi prosoodilise ülesehitusega (Asu, 2013).

2.1.3. Kõne rütmistamine: sõnarõhk, rütm, värde, intonatsioon

Eesti keele fonoloogilise süsteemi üheks keskseks tunnuseks on kolmetasandiline kvantiteedisüsteem, milles eristatakse I, II ja III völdet. Värde seob omavahel hääliku kestuse, silbistruktuuri ja prosoodilise mustri ning avaldub rõhulise ja sellele järgneva rõhutu silbi kestussuhetes (EG, lk 47, 50–52). Kvantiteet realiseerub silbi tasandil ning hõlmab nii vokaali kui ka sellele järgneva konsonandi kestust ja nende omavahelist ajastust (Asu, 2013; Lippus, 2022).

Välteeristus võib eesti keeles olla tähendust eristav. Näiteks sõna *sada* esindab I völdet, *saada* II völdet ning *saada* III völdet, näiteks ühendis *tahan saada* (EG, lk 74–76). I völdet iseloomustab lühike kestus, II völdet pikk ning III völdet ülipikk kestusaste. III värde ei väljendu

siiski ainult pikemas häälikukestuses, vaid hõlmab kogu silbi prosoodilist struktuuri, sealhulgas rõhu, kestuse ja silpide ajastuse suhteid (EG, lk 74–78; Asu, 2013). Seetõttu toimib eesti keele kvantiteedisüsteem tervikliku ajastusmehhanismina, kus kestussuhted sõltuvad kogu silbi ehitusest ja kõnetaktist.

Silbid koonduvad kõnetaktideks, milles vahelduvad rõhulised ja rõhutud silbid ning kujuneb keele rütmiline struktuur (EG, lk 70–73). Eesti keeles paikneb pearõhk üldjuhul sõna esimesel silbil ning see tunnus on suhteliselt püsiv ka tuletistes ja liitsõnades (lk 71–72). Pikemates sõnades võivad lisaks pearõhule esineda kaasarõhud, mis aitavad kujundada sõna rütmilist ülesehitust. Rõhk mõjutab silbi prominentsust ning väljendub kestuse, intensiivsuse ja põhitooni muutustes (Asu, 2013).

Eesti keele rütm on tihedalt seotud kvantiteedisüsteemiga. Silpide kestus ja nendevahelised suhted kujundavad keelele iseloomuliku rütmilise kõlapildi. Uurimused on näidanud, et välteerinevused ei avaldu ainult üksikhääliku pikkuses, vaid mõjutavad kogu sõna ja kõnetakti ajastust (Lippus, 2022). Seetõttu põhineb eesti keele rütm rõhu, kestuse ja silbistruktuuri koostoimel.

Intonatsioon on lausetasandiline prosoodiline nähtus, mis väljendub põhitooni muutustes ning kannab grammatilist ja pragmaatilist informatsiooni (EG, lk 82–86). Eesti keeles mõjutavad intonatsiooni lausetüüp, infofookus ja suhtlusolukord. Enamikku lausetüüpe iseloomustab langev intonatsioonikontuur, kuid küsilausetes võib põhitoon olla kõrgem ning esineda ülesastunud langev toon (lk 83–85). Intonatsiooni abil saab väljendada näiteks rõhutust, kahtlust, üllatust või emotsionaalset suhtumist. Akustiliselt avaldub intonatsioon põhitooni liikumises, intensiivsuse muutustes ja silpide ajastuses (Lippus, 2022).

2.2. Eesti keele kui teise keele õppijate hääldusraskused

Eesti keele hääldussüsteemi omandamine võib eesti keele kui teise keele õppijatele osutuda keerukaks, kuna mitmed eesti keele fonoloogilised tunnused ei ole universaalsed ega esine samal kujul paljudes teistes keeltes. Eriti olulised on kvantiteedisüsteem, häälikute

pikkusvastandus ning suhteliselt stabiilne esisilbirõhk. Nende tunnuste omandamist mõjutavad nii õppija emakeele fonoloogilised mustrid kui ka arengulised ja kognitiivsed tegurid (Ü. Rannut, 2005).

Teise keele häälduse omandamist on käsitletud erinevate teoreetiliste mudelite kaudu, mille kohaselt uue keele helisüsteemi tajumine ja produtseerimine sõltuvad suurel määral õppija emakeele fonoloogilistest kategooriatest (Flege, 1995; Best & Tyler, 2007). Emakeele fonoloogiline süsteem võib mõjutada sihtkeele häälikute tajumist ja produtseerimist ning suunata õppijat seostama uusi häälikuid lähimate emakeelsete kategooriatega. Selline fonoloogiline ülekandumine võib põhjustada raskusi nii häälikukvaliteedi kui ka kestusvastanduste täpsel realiseerimisel (Ü. Rannut, 2005).

Fonoloogiapädevuse seisukohalt eeldab eesti keele häälduse omandamine suutlikkust tajuda ja produtseerida tähendust eristavaid kvaliteedi- ja kestuskontraste (Raamdokument, 2007, lk 135). Eesti keele häälduses on erilise tähtsusega prosoodilised tunnused, nagu rõhk, rütm, kvantiteet ja intonatsioon, millel on oluline roll nii leksikaalsete kui ka grammatiliste tähenduste eristamisel. Eesti vokaalisüsteemi eripäraks on vokaalikvaliteedi suhteline säilimine ka rõhututes silpides, mistõttu muutub süsteem õppija jaoks prosoodiliselt tundlikuks ning korrektse häälduse omandamine võib osutuda keeruliseks.

Algklassiealiste õppijate puhul tuleb lisaks emakeele interferentsile arvestada ka arenguliste iseärasustega. Selles vanuses on siiski soodsad eeldused korrektse häälduse kujunemiseks, kui õpetamisel pööratakse tähelepanu nii segmentaalsetele kui ka suprasegmentaalsetele aspektidele. Häälduskontrastide tajumine ja korrektsete hääldusmallide kujundamine on oluline alus õigehäälduse arengule ning teise keele fonoloogilise süsteemi omandamisele.

Järgnevalt käsitletakse peamisi raskusi, mis on seotud vokaalide kvaliteedi ja kvantiteedi tajumise ning produtseerimisega, konsonantide ja konsonantühendite hääldamisega ning rõhu, rütmi ja intonatsiooni ülekandumisega esimesest keelest. Eraldi vaadeldakse ka vältete omandamisega seotud probleeme.

2.2.1. Vokaalide kvaliteedi ja kvantiteedi tajumine ning rakendamine

Üheks sagedasemaks raskuseks eesti keele häälduse omandamisel on vokaalide kvaliteedi korrektne tajumine ja produtseerimine. Eriti keerukas võib olla eesti keelele iseloomulik keskne tagavokaal /õ/, millele paljudes keeltes otsene vaste puudub. Seetõttu asendatakse see sageli lähima ees- või tagavokaaliga, mis võib põhjustada tähenduserinevuste kadumist või sõna arusaadavuse vähenemist (nt *õde- ode* või *ude*, *põder- puder*) (Ü. Rannut, 2005).

Raskusi võivad valmistada ka ümardatud eesvokaalid /ü/ ja /ö/, mille artikulaatorne kombinatsioon ei pruugi õppija emakeeles esineda. Lisaks võib emakeele mõjul rõhututes silpides toimuda vokaalikvaliteedi muutus või neutraliseerumine, kuigi eesti keelele ei ole süsteemne vokaalireduktsioon omane. See võib mõjutada kõne loomulikkust ning hägustada kestusvastandusi.

Sarnaseid raskusi kestuspõhiste fonoloogiliste vastanduste omandamisel on kirjeldatud ka rahvusvahelises teise keele omandamise uurimuses, kus rõhutatakse, et kestuserinevuste tajumine ja produtseerimine sõltuvad õppija emakeele ajastussüsteemist (Major, 2001). See viitab sellele, et eesti keele kestuskontrastide omandamine asetub laiemasse kestusvastandusega keelte omandamise probleemistikku.

Fonoloogiapädevuse seisukohalt eeldab kestuskontrastide valdamine suutlikkust eristada tähendust kandvaid kestuserinevusi ning kasutada neid suhtluses arusaadavalt (Raamdokument, 2007, lk 135).

2.2.2. Konsonantide ja konsonantühendite hääldamine

Teise keele õppijate puhul võib emakeele mõju avalduda konsonantide hääldamisel, eriti sulghäälikute /p, t, k/ puhul, kus võib esineda aspiratsiooni lisandumist või helilisuse muutumist (Ü. Rannut, 2005).

Konsonandisüsteemi omandamine teise keelena sõltub suurel määral õppija emakeele fonoloogilistest mustritest. Fonoloogiline ülekandumine võib avalduda ka geminaatide

lühendamises või vastupidi üksikkonsonantide pikenemises, mis võib mõjutada sõnade tähendust ja arusaadavust. Eesti keelele omane konsonantide pikkusvastandus võib osutada õppijatele keerukaks, kui nende emakeeles ei ole kestus tähendust eristav tunnus.

Lisaks võivad raskusi valmistada üksikud konsonandid, mille artikulatsioon erineb õppija emakeele omast. Näiteks eesti /r/ kui alveolaarne tremulant eeldab täpset keeleotsa liikumist ning võib seetõttu asenduda lihtsustatud variandi või emakeelele omase hääldusega. Samuti võib häälik /h/ puududa mõne õppija emakeeles, mistõttu see võib kõnes nõrgeneda või kaduda (Ü. Rannut, 2005).

Algklassiealiste laste puhul võivad artikulatoorsed oskused alles areneda, mistõttu võivad keerukamad konsonantühendid ja värihääliku /r/ korrektne hääldamine vajada teadlikku harjutamist (Kärtner jt, 2006).

2.2.3. Rõhu, rütmi ja intonatsiooni ülekandumine esimesest keelest.

Teise keele õppijate puhul võib rõhu paigutus olla mõjutatud emakeele rõhusüsteemist. Kui õppija emakeeles on rõhk liikuv või sõltub sõnaehitusest, võib esisilbirõhu automaatne rakendamine osutada keerukaks (Ü. Rannut, 2005)

Eesti keele suhteliselt stabiilne esisilbirõhk koos kvantiteedieristusega kujundab rütmitüübi, mis võib erineda teiste keelte rütmist ning osutada õppijale tajuliselt keerukaks. Selle tulemusena võivad tekkida eesti keelele ebatüüpilised rõhu- ja rütmimustrid.

Lisaks segmentaalsetele vigadele võivad suprasegmentaalsed kõrvalekalded, nagu rõhu-, rütmi- ja intonatsioonivead, oluliselt mõjutada kõne loomulikkust ja mõistetavust. Intonatsioon võib kanda emakeele mõju, väljendudes näiteks lauselõpu liigse tõusu või ebahariliku rõhujaotuse kaudu (Ü. Rannut, 2005).

Intonatsioonimustrid ei pruugi alati takistada arusaamist, kuid võivad mõjutada kõne pragmaatilist tähendust ja loomulikkust. Algklassiealiste laste kõneprosoodia on siiski suhteliselt paindlik ning sobivate mudelite korduv kuulmine ja jäljendamine toetavad sihtkeelele

omase intonatsiooni kujunemist (Kärtner jt, 2006).

2.2.4. Välteprobleemid

Kvantiteedisüsteem on üks keerukamaid eesti keele häälduslikke tunnuseid teise keele õppijate jaoks. Kui õppija emakeeles puudub kolmetasandiline kestusvastandus, võib ta tajuda II ja III vältet sarnasena või käsitleda III vältet lihtsalt pikema kestusena (Ü. Rannut, 2005).

Sarnaseid raskusi kestuspõhiste fonoloogiliste vastanduste omandamisel on kirjeldatud ka rahvusvahelises teise keele omandamise uurimuses, kus rõhutatakse, et kestuserinevuste tajumine ja produtseerimine sõltuvad õppija emakeele ajastussüsteemist (Major, 2001).

Sellised raskused on seotud fonoloogilise ülekandumisega, mille puhul õppija tajub uusi häälikukategooriaid olemasolevate emakeele kategooriate kaudu (Flege, 1995). Seetõttu võivad peened kestuserinevused algselt jääda eristamata.

Akustilised uuringud näitavad, et kvantiteet väljendub kogu silbi ajastuses, mitte üksnes vokaali pikkuses (Lippus, 2022). Seetõttu ei pruugi õppija, kes keskendub üksikhääliku pikendamisele, saavutada eesti keelele omast rütmilist mustrit.

Kvantiteedi ebatäpne realiseerimine võib põhjustada tähenduse muutumist ning mõjutada kõne arusaadavust. Fonoloogiapädevuse seisukohalt eeldab kestusvastanduste valdamine suutlikkust eristada tähendust kandvaid kestuserinevusi ning kasutada neid suhtluses arusaadavalt (Raamdokument, 2007, lk 135).

3. EESTI KEELE KUI TEISE KEELE MÄNGULINE ÕPETAMINE JA ÕPPIMINE ALGKLASSIDES

Peatükis antakse teoreetiline ülevaade eesti keele kui teise keele õpetamise ja õppimise eripäradest algklassides, sealhulgas mängulise õppe võimalustest hääldusoskuse arendamisel. Käsitletakse algklassiõpilaste arengupsühholoogilisi eripärasid (osas 3.1), algklassiõpilastele sobivaid keeleõppemeetodeid (osas 3.2), mängulisuse rolli eesti keele õpetamisel (osas 3.3) ning häälduse õpetamise põhimõtteid algklassides (osas 3.4).

3.1. Algklassi õpilaste arengupsühholoogiline iseloomustus

Algklassiealise lapse õppimine toetub suurel määral konkreetsele kogemusele ja tegevusele, mistõttu on keeleõppes tulemuslikud lähenemised, mis seovad uute oskuste omandamise tähenduslike olukordade, suhtluse ja praktilise tegutsemisega (Piaget, 1970). 7–8-aastaste laste kognitiivset arengut iseloomustab konkreetsete operatsioonide staadium, mille puhul mõtlemine on seotud vahetu kogemuse ja tajuga. Keeleõppes tähendab see, et õppimine on tõhusam, kui see on seotud tegevuse, liikumise ja vahetu suhtlusega.

Muukeelse lapse puhul on eriti oluline, et eesti keele kasutamine oleks igapäevases koolikeskkonnas järjepidev ning toetaks suulise keele arengut, kuna suuline keelekasutus loob aluse edasisele lugemis- ja kirjutamisoskuse kujunemisele (Asser, 2014; Kärtner jt, 2006). Eesti keeles on selge hääldus oluline ka seetõttu, et kirjakeele omandamine tugineb suurel määral suulisele keelekasutusele; häälduse ebatäpsus võib mõjutada lugemis- ja kirjutamisoskuse arengut (Laanisto jt, 2003, lk 3–4).

Fonoloogiline teadlikkus on selles vanuses aktiivselt kujunemas. Lapsed suudavad eristada silpe ja häälikuid ning mõista sõna kõlalist ülesehitust, kuid see oskus vajab süsteemset suunamist ja harjutamist (Kärtner jt, 2006). Samuti ei pruugi hääldusliigutused olla veel täielikult automatiseerunud, mistõttu võib kõne muutuda ebastabiilseks, eriti suurema kognitiivse koormuse korral. Seetõttu on oluline toetada nii kuuldelise eristamisvõime kui ka artikulaatorse kontrolli kujunemist.

Sellest tulenevalt kujuneb ka algklassialiste laste keeleõpe eelkõige kogemuslikuks ja kontekstipõhiseks. Teise keele õpetamisel lähtutakse lähenemisest, mille kohaselt omandab laps keelt tähenduslikes tegevustes ning seostab uut keelematerjali oma varasemate kogemustega. Keeleõpe ei toimu eraldiseisvate harjutuste kaudu, vaid on seotud igapäevaste tegevuste, suhtluse ja õppeainetega. Selline lähenemine toetab keele kui terviku mõistmist ning võimaldab lapsel kasutada keelt funktsionaalselt erinevates olukordades (Ü. Rannut, 2000, lk 18–30)

3.2. Mänguline õpe algklassides

Põhikooli riiklik õppekava rõhutab, et esimeses kooliastmes on keeleõppe keskmes suulise keeleoskuse kujundamine ning õpilaste aktiivne osalemine suhtlusolukordades. Eesti keele kui teise keele õpetamisel pööratakse tähelepanu kuulamis- ja rääkimisoskuse arendamisele, et õpilane suudaks end lihtsates suhtlusolukordades arusaadavalt väljendada. Õppekava kohaselt on oluline toetada õpilaste julgust suuliselt suhelda ning kujundada arusaadav ja selge hääldus, mis võimaldab mõtteid teistele mõistetavalt edasi anda (Põhikooli riiklik õppekava, 2023).

Esimeses kooliastmes toimub keeleõpe eakohaste ja mänguliste tegevuste kaudu, mis toetavad õppija motivatsiooni ning keelekasutuse loomulikkust. Seetõttu soovitatakse kasutada suhtluspõhiseid ja tegevuslikke õppemeetodeid, mis võimaldavad õpilastel keelt aktiivselt kasutada ning arendada nii kuulamis-, rääkimis- kui ka hääldusoskust (Põhikooli riiklik õppekava, 2023).

Teise keele õpetamisel algklassides lähtutakse peamiselt kogemuslikust ja kontekstipõhisest lähenemisest, mille kohaselt omandab laps keelt tähenduslikes tegevustes ning seostab uut keelematerjali oma varasemate kogemustega. Keeleõpe ei toimu eraldiseisvate harjutuste kaudu, vaid on seotud igapäevaste tegevuste, suhtluse ja õppeainetega. Selline lähenemine toetab keele kui terviku mõistmist ning võimaldab lapsel kasutada keelt funktsionaalselt erinevates olukordades (Ü. Rannut, 2000, lk 18–30).

Tänapäevases pedagoogikas käsitletakse mängu ja õppimist omavahel tihedalt seotud tegevustena. Mäng ei ole üksnes meelelahutus, vaid oluline osa õppimisprotsessist, mille kaudu

laps omandab uusi teadmisi ja oskusi. Mänguline tegevus toetab lapse kognitiivsete protsesside arengut, sealhulgas taju, tähelepanu, mälu ja mõtlemist, ning loob loomuliku keskkonna, kus laps kasutab keelt suhtlemiseks ja ideede väljendamiseks (Kikas, 2008, lk 135–136). Lisaks toetab mäng lapse emotsionaalset ja sotsiaalset arengut ning võimaldab tal väljendada oma kogemusi ja arusaamu ümbritsevast maailmast. Piaget' käsitle kohaselt aitab mäng kinnistada juba omandatud oskusi ning viimistleda käitumisskeeme (Kikas, 2008, lk 120–123).

Keeleõppe tulemuslikkust mõjutavad olulisel määral õppija motivatsioon ja emotsionaalne turvatunne. Toetav ja positiivne õpikeskkond vähendab hirmu eksida ning soodustab aktiivset keelekasutust (Kärtner jt, 2006). Sisemine motivatsioon ja autonoomiatunne suurendavad õppija valmisolekut keelt kasutada ka olukorras, kus keeleoskus ei ole veel täielikult välja kujunenud (Ryan & Deci, 2000). Mänguline ja koostööne tegevus aitab vähendada keeleärevust ning suunab õppija tähelepanu suhtlusele, mitte vigade vältimisele, toetades seeläbi keele loomulikku arengut.

Mängulisust käsitletakse keeleõppes metoodilise lähenemisena, mis toetab õppijate aktiivset osalemist ning võimaldab siduda keele omandamise tähenduslike ja motiveerivate tegevustega. Selline lähenemine on kooskõlas kommunikatiivse ja kogemusliku keeleõppe põhimõtetega, mille kohaselt omandab õppija keelt aktiivse tegutsemise kaudu.

Eesti keele õpetamise kontekstis on mängulisuse rolli käsitletud nii teadusuuringutes kui ka praktilistes õppematerjalides. Mare Kitsniku juhendamisel valminud magistritöodes on loodud mängulisi õppetegevusi ning uuritud nende mõju õppijate motivatsioonile, aktiivsusele ja keeleoskuse arengule (nt Berezina, 2020; Melnikova, 2022; Kängsepp-Puun, 2024). Nende tööde põhjal valminud teadusartiklid näitavad, et mängulised aktiivõppetegevused toetavad õppijate kaasatust, suurendavad rääkimissoovi ja enesekindlust ning loovad keele kasutamiseks motiveeriva ja turvalise õpikeskkonna (Kitsnik & Berezina, 2021; Kitsnik & Melnikova, 2023; Kitsnik & Kängsepp-Puun, 2025). Samuti on käsitletud keele- ja aineõppe lõimimise võimalusi, kus mängulistel ja tegevuslikel meetoditel on oluline roll (Ladvik & Kornõševa, 2025; Treilmann & Vinter, 2025). Ka e-käsiraamat *AlusEST* rõhutab õppija aktiivse kaasamise, tähendusliku tegevuse ja mänguliste võtete tähtsust keele omandamisel (Uibu jt, 2026).

Mängulisus on keskse tähtsusega ka häälduse õpetamisel, kus oskuse kujunemine eeldab korduvat ja järjepidevat harjutamist. Mänguline keskkond võimaldab neid kordusi läbi viia viisil, mis ei ole õppijale monotoonne, vaid toetab tema huvi ja osalemist. Mängulisi tegevusi iseloomustavad näiteks liikumine, rollimäng, improvisatsioon, ootamatus ning erinevad väljakutsed, mis nõuavad õppijalt aktiivset reageerimist ja keele kasutamist. Sellised tegevused loovad tähendusliku ja kaasahaarava õpituatsiooni, kus keelt kasutatakse suhtluseesmärgil, mitte üksnes harjutamise pärast. Lisaks aitab mänguline tegevus vähendada eksimishirmu ning julgustab õppijat keelt aktiivsemalt kasutama, mis on suulise keeleoskuse arengu seisukohalt määrava tähtsusega (Kitsnik, 2019; Kitsnik & Kängsepp-Puun, 2025).

Mänguline lähenemine toetab keele omandamist ka kognitiivses plaanis, kuna õppimine toimub mitmekesiste tajukanalite kaudu. Liikumist, kuulamist ja visuaalset taju ühendavad tegevused aitavad luua tugevamaid seoseid keeleliste vormide ja tähenduste vahel ning toetavad keeleoskuse püsivamat kujunemist.

Seega on mängulisus tõhus vahend eesti keele kui teise keele õpetamisel, võimaldades ühendada keeleoskuse arendamise õppijate motivatsiooni, aktiivse osaluse ja positiivse õpikogemusega. Käesolevas magistritöös lähtutakse mängulisuse põhimõtetest hääldustegevuste kavandamisel ja rakendamisel, eesmärgiga toetada õppijate hääldusoskuse arengut loomulikus ja kaasavas õpikeskkonnas.

3.3. Häälduse õpetamine algklassides

Algklassieas toimub keeleline areng intensiivselt ning hääldusoskuse kujunemiseks on soodsad eeldused, kuna laste fonoloogiline süsteem on veel paindlik ja nad on vastuvõtlikud uutele keelemustritele. Samas tuleb arvestada ka emakeele mõjuga, mis võib avalduda nii segmentaalsel kui ka suprasegmentaalsel tasandil. Kuigi laste fonoloogiline süsteem on 7–8-aastaselt enamasti stabiliseerunud, võivad prosoodilised ajastusmustrid veel täpsustuda (Kärtner jt, 2006). Samuti võivad selles vanuses artikulaatorsed oskused alles kujuneda, eriti keerukamate konsonantühendite ja tremulandi puhul, mistõttu on sihipärane ja teadlik hääldusoskuste arendamine oluline.

Algklassides ei õpetata hääldust eraldiseisvate harjutustena, vaid see areneb koos kuulamise ja rääkimisega, kui laps osaleb aktiivselt suhtluses ning kordab õpetaja poolt kasutatud keelemudeleid. Õpetaja korrektne keelekasutus toimib lapsele eeskujuna ning toetab õigete hääldusmuustrite kujunemist (Ü. Rannut, 2000, lk 18–30). Hääldusõpet on otstarbekas käsitada osana üldisest kommunikatiivsest suutlikkusest, kus õpetaja järjepidev mudeldamine, parafraseerimine ja korrektne kordamine võimaldavad lapsel kuulda normipärasest vormi ilma otsese parandussurveta (Mehisto jt, 2010). Dialoogid ja rollimängud võimaldavad harjutada intonatsiooni ja suhtlusfunktsioone, sidudes häälduse tähendusliku tegevusega (Derwing & Munro, 2015; Talak-Kiryk, 2010).

Häälduse arengut toetavad ka muusika, rütm ja liikumine, mis aitavad kujundada õiget kõnerütmi ja häälikupikkusi. Algklassikaliste laste õppimine on tihedalt seotud sensomotoorse kogemusega, mistõttu rütmilised tegevused, plaksutamine, sammumine või käeliigutused aitavad tajuda silbi kestust ja rõhku. Luuletused, liisusalmid, laulud ja rütmilised kordused soodustavad hääldusmuustrite kinnistumist, kuna kindel rütm ja riim toetavad meeldejätmist ning aitavad tajuda eesti keelele omaseid kestuslikke ja rõhulisi kontraste (Kärtner jt, 2006, lk 44). Samuti aitavad visuaalsed ja mitteverbaalsed vahendid, nagu pildid ja žestid, paremini mõista keele tähendust ning toetavad seeläbi suulise keele arengut (Ü. Rannut, 2000, lk 18–30).

Korrektse häälduse kujunemise eelduseks on arenenud kuulamistaju ja foneetiline teadlikkus – võime tajuda ja eristada häälikulisi ning prosoodilisi erinevusi ning mõista, kuidas need mõjutavad sõnade tähendust (Eek & Meister, 2004; Piske, 2007). Õppija peab suutma eristada sihtkeele häälikulisi ja prosoodilisi nüansse enne, kui ta suudab neid ise stabiilselt produtseerida (Flege, 1995). Teise keele omandamisel mõjutavad tajusüsteemi õppija emakeele fonoloogilised kategooriad, mistõttu on õpetamisel oluline suunata tähelepanu nähtustele, mis võivad emakeele mõjul jääda tajus ebaselgeks (M. Rannut, 2003, lk 28–36). Seetõttu on õppemänge otstarbekas kavandada järkjärguliselt, alustades lihtsamatest kuulamistegevustest ning liikudes sõnade ja fraaside juurde, kus harjutatakse nii segmentaalseid kui ka suprasegmentaalseid tunnuseid (Celce-Murcia jt, 2010).

Eesti keele spetsiifikast lähtuvalt on oluline pöörata tähelepanu sulghäälikute ja geminaatide

kestuse õpetamisele, kuna kvantiteedieristus on eesti keeles tähendust eristav. Varases keeleomanduses kujuneb kestuserinevuste tajumine kuulamisoskuse arengu käigus (Argus, 2018), kuid teise keele õppijate puhul ei pruugi see toimuda loomulikult ning vajab sihipärast arendamist. Seetõttu on oluline arendada õppijate auditiiivset diskrimineerimisvõimet. Kuulamisülesannetes ja rütmiharjutustes eristavad õppijad lühikesi ja pikki häälikuid, keskendudes helide kestusele ja selle mõjule tähendusele. Kui kestuslikud erinevused on seotud liikumise või sammudega, toetab see auditiiivse ja motoorse taju integratsiooni ning aitab õppijal tunnetada kestuse proportsioone terviklikus rütmilises struktuuris. Süsteemne ja mänguline harjutamine vähendab riski, et ebatäpsed hääldusmustrid kinnistuvad püsivateks harjumusteks, ning toetab teise keele õppija kõne arusaadavust (Flege, 1995).

Auditiiivse taju kõrval on oluline artikulaatorne teadlikkus, mis hõlmab hääldamisel osalevate kõneelundite tunnetamist ja kontrolli. Hääldusprotsessis töötavad aktiivsed artikulaatorid (nt keel ja huuled) passiivsete artikulaatorite suhtes (nt hambad ja suulagi) (Lippus, 2022). Nende liikumise teadvustamine aitab õppijal paremini mõista häälikute moodustumist. Alklasside õppijate puhul tuleb neid põhimõtteid esitada eakohaselt ja praktiliste juhiste kaudu. Näiteks alveolaarsete häälikute (/t, s, n, l, r/) õpetamisel võib selgitada, et „keele ots läheb ülemiste hammaste taha ja teeb väikese puudutuse“. Vokaalide /õ/, /ü/ ja /u/ häälduse harjutamisel saab suunata tähelepanu huulte asendile, kasutades lihtsaid juhiseid, nagu „tee huuled ümmarguseks“ või „pane huuled torusse“. Sellised visuaalsed ja tunnetuslikud juhised aitavad siduda kuuldelise ja artikulaatorse kogemuse.

Hääldusõppe tulemuslikkust suurendab selle lõimimine igapäevastesse keelelistesse tegevustesse, nagu lugemine, jutustamine ja rühmatöö. Näiteks saab õpetaja juhtida õppijate tähelepanu häälikute tähendust eristavale rollile (nt *kits* vs *vits*) ning arutada, kuidas hääldus mõjutab arusaadavust (Laanisto jt, 2003, lk 15–17).

Hääldusõppe eesmärgi määratlemisel on oluline tasakaal normipärasuse ja arusaadavuse vahel. Kaasaegne hääldusuuring ning Euroopa keeleõppe raamdokument rõhutavad, et täielik normipärasus ei ole alati realistlik ega vajalik; olulisem on kommunikatiivne tõhusus (Derwing & Munro, 2015). Alklassieas on eriti oluline vältida olukorda, kus liigne

keskendumine normipärasusele pärsib lapse suulist aktiivsust. Samas ei tähenda arusaadavusele keskendumine süsteemsest hääldusõppest loobumist. Teadlik töö kestuse, rõhu, rütmi ja häälikute kvaliteediga toetab selge ja arusaadava kõne kujunemist ning vähendab tähendust moonutavaid kõrvalekaldeid. Käesolevas magistritöös lähtutakse põhimõttest, et hääldusõppe eesmärk algklassides on arusaadav, rütmiliselt ja kvantiteediliselt korrektne ning kommunikatiivselt toimiv kõne.

Peatükis käsitletud põhimõtted moodustavad teoreetilise aluse magistritöös välja töötatud hääldustegevuste kavandamiseks ja rakendamiseks. Järgnevas peatükis kirjeldatakse uurimuse metoodikat, valimit ning rakendamisprotsessi, mille käigus mängulisi hääldustegevusi rakendati muukeelsete algklassilastega eesmärgiga toetada nende foneetiliste oskuste arengut.

4. TEGEVUSUURING

Uurimuse disain tugineb kvalitatiivse tegevusuuringu põhimõtetele (Kemmis & McTaggart, 1988), kus uurija on aktiivselt kaasatud õpetamisprotsessi, kavandades, rakendades ja reflekteerides loodud häädustegevuste kasutamist. Uurimus sisaldab arendusliku pedagoogilise sekkumise elemente, kuna häädustegevused loodi esmaste salvestuste analüüsi põhjal ning nende mõju hinnati 16 nädala jooksul toimunud rakendamise järel.

Tegevusuuring koosnes kolmest etapist.

- Esimeses etapis viisime õpilastega läbi eeltesti, milles hindasime laste hääduse algtaset ning tuvastasime laste häädusraskused.
- Teises etapis koostasime vastavalt tuvastatud raskustele mängulised häädustegevused ja rakendasime neid oma õpperühmadega. Rakendamise protsessi fikseerisime õpetajapäevikus.
- Kolmandas etapis viisime õpilastega läbi järeltesti, mille käigus hindasime samu häädusnäitajaid nagu eeltestis, et hinnata häädusoskuse võimalikke muutusi pärast rakendamisperioodi. Samuti lasime laste häädust hinnata eksperdil. Seejärel analüüsisime häädustegevuste rakendusprotsessi ja muutusi laste hääduses.

Selline uurimuse ülesehitus võimaldas hinnata loodud häädustegevuste mõju õpilaste häädusoskuse arengule ning toetada õpetamisprotsessi reflekteerivat arendamist.

4.1. Valim

Uurimuses osales kaks esimese klassi õpperühma kahest erinevast üldhariduskoolist. Harjumaa koolis tegutses uurija rühma klassiõpetajana, Tartumaa koolis viidi tegevused läbi õpetamispraktika käigus koostöös klassiõpetajaga.

Üks kool asub Harjumaal ning sealne õpperühm (edaspidi R1) koosnes täielikult muu kodukeelega õpilastest. Selles rühmas rakendas mängulisi häädustegevusi Kersti Pruuli

(edaspidi Õ1), kes oli ka selle rühma klassiõpetaja. Uuringus osales 18 esimese klassi õpilast (9 poissi ja 9 tüdrukut), vanuses 7–8 aastat. Nende eesti keele oskus oli klassiõpetaja hinnangul algtasemel ning keelekasutus piirdus peamiselt koolikeskkonnaga, kuna eesti keel ei olnud enamiku õpilaste kodune suhtluskeel. Selles rühmas rakendas mängulisi hääldustegevusi klassiõpetaja Kersti Pruul. Kõik õpilased osalesid nii eel- kui ka järeltestis.

Teine kool paikneb Tartumaal Peipsi-äärses piirkonnas ning sealne õpperühm (edaspidi R2) oli keeleliselt heterogeenne, hõlmates nii eesti kui ka muu kodukeelega õpilasi. Selles rühmas rakendas mängulisi hääldustegevusi Kai Knude (edaspidi Õ2), kes viis tegevused läbi keeleõpetaja põhipraktika käigus koostöös klassiõpetajaga. Rühmas õppis 23 esimese klassi õpilast. Eeltestis osales 19 õpilast, kellest 10 olid muu kodukeelega (6 tüdrukut ja 4 poissi). Järelhindamisel osales 17 õpilast, kellest 9 olid muu kodukeelega (6 tüdrukut ja 3 poissi). Seega moodustus analüüsitav sihtrühm 9 muukeelsest õpilasest.

Õpilased olid 7–8 aastat vanad ning nende eesti keele oskus oli klassiõpetaja hinnangul keskmisel tasemel, võimaldades neil osaleda igapäevases suhtluses ja õppetöös eesti keeles. Selles rühmas viis mängulisi hääldustegevusi läbi Kai Knude keeleõpetaja põhipraktika käigus koostöös klassiõpetajaga.

4.2. Tegevusuuringu esimene etapp: õpilaste häälduse eeltestimine

Uuringu esimeses etapis viisime õpilastega läbi eeltesti (lisa 2), mille käigus salvestasime õpilaste kõnet.

R1-s toimus eeltest (lisa 2.1) klassiruumis tavapärase õppetunni ajal. Õpilaste häälduse salvestamiseks kasutati Sirje Luke luuletust „Rähn“. Õpilased lugesid luuletust Õ1 juhendamisel ühiselt, et tagada kõigile arusaadav tekst ja ühtlane tempo. Luuletust loeti mitu korda ning Õ1 salvestas kõik esitused mobiiltelefoniga, mis asetati klassiruumi selliselt, et see salvestaks võimalikult selgelt kogu rühma kõne. Ühislugemine võimaldas salvestada õpilaste hääldust loomulikus õpitegevuse olukorras.

R2-s toimus eeltest (lisa 2.2) klassiõpetajaga kokkuleppel rollimängulise tegevuse käigus, mille

sisuks oli nn „poemäng” (ostu-müügi situatsiooni imiteeriv suhtlusülesanne). Mängus osalesid kõik klassi õpilased, kuid helisalvestus tehti ainult muu kodukeelega õpilaste kõnest.

Poemäng viis Õ2 läbi iga lapsega eraldi, et tagada turvaline ja häirimatu suhtluskeskkond ning võimaldada keskendumist ühe lapse kõneproduktioonile korraga. Mäng toimus lapsele tuttavas klassiruumis loodus- ja tehnoloogiaõppe (STEM) tunni ajal.

Mängu käigus täitsid lapsed ostja rolli ning pidid valima „poest” erinevaid tooteid, nimetama neid, küsima nende kohta ning suhtlema Õ2-ga, kes täitis müüja rolli. Helisalvestamine toimus diktofoniga kogu mängu vältel algusest lõpuni, et tagada terviklik kõnematerjal.

Selline mänguline suhtlusolukord võimaldas esile kutsuda nii üksiksõnu kui ka lühikesi lauseid ning mitmekesist sõnavara, pakkudes materjali õpilaste häälduse analüüsimiseks.

Salvestatud kõnematerjali analüüs viisime läbi kvalitatiivse foneetilise kuulmishindamise meetodil, mille eesmärk oli selgitada välja õpilaste peamised häälduslikud väljakutsed. Õ1 ja Õ2 analüüsisid oma rühmas läbi viidud eeltesti salvestusi. Esmase analüüsi käigus kuulasime salvestusi ning tuvastasime häälduslikud kõrvalekalded eesti keelekogukonna tavahääldusest, lähtudes ülikooliõpingute käigus omandatud fonoloogia- ja foneetikateadmistest. Tegemist oli ekspertpõhise kuulmishindamisega, mille eesmärk oli kaardistada õpilastele keerulisemad hääldusaspektid ning kavandada nende põhjal sihipärased hääldustegevused.

Eeltesti salvestuste analüüsimisel keskendusime õpilaste häälduse peamistele segmentaalsetele (üksikhäälikute tasandil ilmnevatele) ja suprasegmentaalsetele tunnustele (nt sõnarõhk, rütm ja intonatsioon) tunnustele. Analüüsi käigus vaatlesime eelkõige vokaalide ja konsonantide kvaliteeti, vokaalide kestust ja völdete eristamist, sealhulgas III völte kasutamist, geminaatide realiseerimist ning sulghäälikute hääldust. Lisaks pöörasime tähelepanu helilisuse ja helituse vastandusele, sõnarõhu ja rütmi järgimisele ning intonatsioonile. Analüüsi käigus arvestasime ka võimaliku emakeele mõjuga õpilaste eesti keele hääldusele.

Eeltesti tulemused (lisa 2) moodustasid aluse mänguliste hääldustegevuste kavandamiseks, võimaldades keskenduda õpilastele väljakutset pakkuvatele hääldusaspektidele.

4.3. Tegevusuuringu teine etapp: mänguliste hääldustegevuste loomine ja rakendamine

Eeltesti analüüsi põhjal tuvastatud hääldusraskuste põhjal koostasime mängulised hääldustegevused, mille eesmärk oli toetada muukeelsete algklassiõpilaste eesti keele hääldusoskuse arengut kaasahaaraval viisil.

Kõigepealt koostasime esimese osa mängulistest hääldustegevustest, mida rakendasime kohe õppetöös. Edasise rakendamisprotsessi käigus täiendasime ja kohandasime esimesena loodud tegevusi vastavalt õpilaste vajadustele ning koostasime uusi tegevusi.

Tegevuste väljatöötamisel lähtusime oma erialastest teadmistest, mille olime omandanud ülikooliõpingute käigus. Toetusime eelkõige eesti keele foneetika ja häälduskursuse raames omandatud teadmistele, samuti eesti keele kui teise keele õpetamise metoodika ning lõimitud aine- ja keeleõppe aines käsitletud põhimõtetele. Lisaks arvestasime õppimist toetava õpetamise ning võõrkeelte õpetamise ja hindamise aluste kursusel käsitletud didaktilisi lähtekohti. Konsulteerisime ka logopeedidega, et tagada hääldusharjutuste metoodiline sobivus ning arvestada õpilaste võimalike artikulaatorsete raskustega.

Mängude loomine toimus mitmeetapilise protsessina. Esmalt määratlesime konkreetse hääldusprobleemi (nt häälikupikkuse eristamine või teatud hääliku hääldus). Seejärel valisime sobiva harjutamisviisi (kuulamine, kordamine, liikumine, visuaalne tugi) ning lõime selle põhjal mängulise tegevuse. Näiteks kui eesmärgiks oli lühikeste ja pikkade häälikute eristamine, kavandasime liikumismängu, kus õpilased reageerisid kuuldu häälikule erineva liigutusega (nt lühike häälik – üks hüpe, pikk häälik – kaks hüpet). Selline seos aitas siduda kuuldelise taju kehalise kogemusega.

Mängude kavandamisel kasutasime inspiratsiooniallikatena erinevaid õppematerjale ja internetikeskkondi (nt Pinterest), mida kohandasime vastavalt oma õppe-eesmärkidele. Olemasolevaid ideid ei kasutatud muutmata kujul, vaid neid lihtsustati, struktureeriti või muudeti nii, et need toetaksid konkreetsete hääldusnähtuste harjutamist.

Tegevuste kavandamisel lähtusime järgmistest põhimõtetest:

1. eeltestis selgunud õpilaste hääldusraskused;
2. tegevuste mängulisus;
3. tegevuste järkjärguline ülesehitus lihtsamalt keerukamale ning korduvus.

Nendest põhimõtetest lähtuvalt kavandasime hääldustegevused nii, et need toetaksid sihipäraselt konkreetsete hääldusnähtuste omandamist. Eeltesti tulemuste põhjal pöörasime tähelepanu eelkõige vokaalide kvaliteedile, konsonantide (sh geminaatide) hääldusele, häälikupikkusele, sõnarõhule ning lauseintonatsioonile.

Tegevuste kavandamisel arvestasime ka õppijate vanuselisi iseärasusi ning integreerisime hääldustegevustesse mängulised ja liikumisega seotud elemendid. Mänguline lähenemine võimaldas toetada õppijate motivatsiooni, vähendada eksimishirmu ning siduda hääldusõpe loomuliku suhtlusega.

Mänguliste tegevuste kavandamisel kasutasime näiteks järgmisi võtteid:

- peegelmängud artikulatsiooni harjutamiseks;
- liikumisega seotud tegevused (nt hüppamine, plaksutamine ja muusikalised toolid), mis toetasid rütmi, häälikupikkuse ja sõnarõhu tajumist;
- kuulamis- ja eristamismängud häälikute, häälikupikkuse ja intonatsiooni tajumiseks;
- rütmimängud, mis aitasid tajuda eesti keele sõnarõhku ja kõne rütmi;
- visuaalsete ja kujundlike elementidega mängud, mis toetasid häälikute ja kestuse tajumist;
- avastamis- ja sõnamängud, mis toetasid häälikute kasutamist sõnade ja lausete moodustamisel;
- laulu- ja luuletuspõhised tegevused, mis toetasid häälduse harjutamist korduse ja rütmi kaudu.

Hääldustegevused kavandasime järkjärgulise raskusastmega. Uue teema õppimisel kordasime esmalt varem õpitud häälikuid või oskusi ning seejärel lisasime uusi elemente. Tavaliselt algas

uus teema kuulamis- ja eristamistegevusega, mille eesmärk oli suunata õpilaste tähelepanu konkreetsele häälikule või prosoodilisele tunnusele. Sellele järgnes artikulatsiooni teadlik harjutamine ning hääliku kasutamine sõna- ja lausetasandil mänguliste tegevuste kaudu.

Tegevuste korduvus oli oluline, kuna hääldusoskuse kujunemine eeldab korduvat harjutamist ning uute hääldusmustrite järkjärgulist kinnistamist. Selleks kasutasime samu mängulisi tegevusi mitmel korral, varieerides sõnavara, häälikuid või tegevuste raskusastet, et õpilased saaksid juba õpitud oskusi korrata ja samal ajal uusi hääldusoskusi harjutada.

Koostatud hääldustegevused on esitatud lisas 6.

Hääldustegevuste rakendamise periood ja korraldus

Hääldustegevuste rakendamine toimus 6. oktoobrist 2025 kuni 29. jaanuarini 2026 ning oli integreeritud eesti keele ainetundidesse, võimaldades jälgida õpilaste hääldusoskuse muutusi rakendamisperioodi jooksul.

Tegevusi rakendati kahes rühmas:

- Harjumaa kooli rühm (R1);
- Tartumaa kooli rühm (R2).

R2 rühmas toimusid hääldustegevused igapäevaselt (v.a koolivaheaegadel). R1 rühmas viidi tegevusi läbi eesti keele tundides vastavalt tunniplaanile: uurimisperioodi alguses kolm korda nädalas ning novembrist viis korda nädalas.

Ühe tegevuse kestus oli keskmiselt 10–20 minutit, sõltuvalt tegevuse sisust ja õpilaste kaasatusest. Tegevused olid osa tavapärasest õppetööst ning neid kasutati peamiselt liikumispauside või tähelepanu taastavate tegevustena.

Esialgsed hääldustegevused koostati eeltesti tulemuste põhjal esimese tunni jaoks. Edaspidi kavandasime tegevusi vastavalt õpilaste hääldusoskuse arengule ning rakendamise käigus ilmnenud vajadustele, vajaduse korral mängu täiendades ja kohandades.

Kogu sekkumisperioodi vältel pidasime õpetajapäevikut (lisa 5), kuhu pärast iga tundi fikseerisime tähelepanekud hääldustegevuste õnnestumise, õpilaste osaluse ja motivatsiooni ning tegevuste võimalike kohandamisvajaduste kohta.

Rakendamisprotsess rühmas R1

Hääldustegevuste rakendamisprotsessi alguses kasutas Õ1 alustava materjalina luuleteksti, kuna luuletus võimaldab jälgida õpilaste hääldust loomulikus ja rütmilises kõnesituatsioonis.

Oktoobris töötas Õ1 Sirje Luke luuletusega „Rähn“ (lisa 6), mis sisaldab mitmeid muukeelsetele õppijatele keerulisi häälikuid ja häälikuühendeid (nt /õ/, /ä/, /k/, /p/, /t/, geminaadid ja välde). Luuletuse lugemist toetasid rütmilised ja liikumisega seotud tegevused, näiteks plaksutamine ja lauale koputamine, et suunata õpilaste tähelepanu sõnarütmile, rõhule ja sulghäälikute kestusele.

Novembris keskendus Õ1 /õ/ hääliku tajumisele ja hääldamisele mängu „Õ-uss teekond“ (lisa 6) abil, kus õpilased reageerisid kuuldu põhjal kokkulepitud viisil.

Detsembris jätkas Õ1 hääldustööd luuleteksti abil, kasutades Sirje Luke luuletust „Päkapiku sussibuss“ (lisa 6), mille harjutamisel rakendati rütmilist lugemist, koorlugemist ning liikumisega seotud tegevusi.

Jaanuaris keskendus Õ1 eelkõige varem õpitud häälikute ja hääldusmuustrite kordamisele. Ta harjutas õpilastega vokaalide /õ/ ja /ü/ eristamist, s-hääliku helitust, häälikupikkust ja välte tajumist ning l-hääliku korrektset hääldust. Selleks kasutas ta peeglitega artikulatsiooniharjutusi, rütmi- ja kuulamismänge. Lisaks rakendas Õ1 mängu „L-tähe muusikalised toolid“ (lisa 6), mis võimaldas siduda liikumise ja hääldusharjutused.

Rakendamisprotsessi jooksul kasutas Õ1 järjepidevalt mängulisi, rütmilisi ja liikumist kaasavaid tegevusi, mis aitasid hoida õpilaste motivatsiooni ning toetada hääldusoskuse kujunemist.

Rakendamisprotsess on fikseeritud õpetajapäevikus (lisa 5).

Rakendamisprotsess rühmas R2

R2 rühmas toimus hääldustegevuste rakendamine järkjärgulise ülesehituse põhimõttel, liikudes lihtsamatelt hääldustegevustelt keerukamate tegevusteni.

Hääldustegevuste rakendamist alustas Õ2 peegelmänguga (lisa 6), mille eesmärk oli arendada õpilaste artikulasiooniteadlikkust ning täishäälikute hääldust. Esmalt keskendus Õ2 vokaalide (/ä/, /ü/, /ö/, /õ/) hääldamisele. Iga häälikut harjutati ligikaudu ühe nädala jooksul ning iga uue nädala alguses korraldati varem õpitud häälikuid ja lisati uus.

Seejärel kasutas Õ2 mängu „Õ-ussi teekond“, „Häälikurong“ ja „Salajased purgid“ (lisa 6), mille abil arendas ta õpilaste kuulamisoskust ja hääldust ning kinnistas varasemaid teadmisi.

Konsonantide harjutamiseks kasutati mängu „L-tähe muusikalised toolid“, „Lõbus lammas“ ja „Värisev keel“ (lisa 6), mille abil arendati vastavalt /l/ ja /r/ hääliku hääldust ning keele asendi teadlikkust.

Pärast üksikhäälikute harjutamist keskenduti prosoodilistele tunnustele. Mänguga „Rõhuplaks“ (lisa 6) arendati sõnarõhu tajumist, mänguga „Pikk ja lühike madu“ (lisa 6) häälikupikkuse eristamist ning mänguga „Kõrvad kikki“ (lisa 6) sulghäälikute tajumist. Rakendamisperioodi lõpus kasutati mängu „Küsimus või väide?“ (lisa 6), mille eesmärk oli arendada õpilaste kuulamisoskust ning küsimus- ja väitleauseite intonatsiooni eristamist.

Rakendamise käigus korraldati tegevusi mitmel korral ning vajaduse korral kohandas ja täiendas Õ2 tegevusi vastavalt õpilaste hääldusoskuse arengule.

Rakendamisprotsessi käigus ilmnid lisaks eeltestis tuvastatud hääldusväljakutsetele ka uued raskused, eelkõige /r/, /l/ ja /t/ hääliku häälduses. Need hääldusprobleemid ei avaldunud eeltestis nii selgelt, kuid tulid esile pikemaajalise harjutamise ja erinevate tegevuste käigus.

Nende raskuste ilmnemisel lõi Õ2 täiendavaid mängulisi hääldustegevusi, mida rakendas edasistes tundides. See võimaldas kohendada õpetamistegevust vastavalt õpilaste tegelikele vajadustele ning toetada hääldusoskuse arengut paindlikult kogu rakendamisperioodi vältel.

See kinnitab tegevusuuringule omast tsüklilist iseloomu, kus tegevusi kavandatakse, rakendatakse ja vajaduse korral kohandatakse, tuginedes rakendamisprotsessi käigus kogutud andmetele.

Rakendamisprotsess on fikseeritud õpetajapäevikus (lisa 5).

4.4. Tegevusuuringu kolmas etapp: järeltesti läbiviimine

Järeltest viidi kummaski rühmas läbi rakendusperioodi lõpus. Järeltest viidi läbi samal viisil nagu eeltest, et tagada tulemuste võrreldavus.

R1-s viidi järeltest läbi 30. jaanuaril 2026. Järeltestis osales 18 õpilast. Salvestamine toimus klassiruumis ning helisalvestuseks kasutas Õ1 nutitelefon, et säilitada õpilaste jaoks loomulik ja pingevaba kõnesituatsioon. Õpilased lugesid koos luuletust „Rähn“, mis võimaldas jälgida hääldust ühtses ja rütmilises tekstis ning keskenduda muukeelsetele õppijatele keerukatele häälikutele ja häälikuühenditele.

Analüüsi viis Õ2 läbi kvalitatiivse auditiivse hindamise meetodil, kasutades sama protseduuri nagu eeltestis, et tagada tulemuste võrreldavus. Salvestatud materjal võimaldas hinnata vokaalide ja konsonantide häälduse täpsust, kvantiteedi ja välte kasutamist, sõnarõhu ja rütmi järgimist ning emakeele võimalikku mõju õpilaste hääldusele.

R2-s viidi järeltest läbi 4. veebruaril 2026. Järeltestis osales 17 õpilast, kellest 9 olid muukeelsed. Võrdlevasse analüüsi kaasati need 9 muukeelset õpilast, kes osalesid mõlemal hindamiskorral.

Järeltest viidi läbi rollimängu vormis, kasutades sama poemängu formaati, mida rakendati eeltestis. Klassiruumis kujundati laudadest poeleti imitatsioon ning müügiletile paigutati erinevad tooted temaatilistesse rühmadesse (nt teraviljatooted, puu- ja köögiviljad ning piima- ja pagaritooted). Selline korraldus pakkus õpilastele visuaalset tuge ning võimaldas esile kutsuda mitmekesist sõnavara, toetades õpilaste kõneproduksiooni.

Rollid jaotati laste vahel: üks laps tegutses ostjana ning teine müüjana. Pärast ostu sooritamist vahetasid lapsed rolle, nii et iga osaleja sai tegutseda nii ostja kui ka müüjana. Lapsed valisid iseseisvalt tooteid ostukorvi ning nimetasid neid leti juures suuliselt. Õ2 roll piirdus mängu organiseerimise ja kõnematerjali salvestamisega. Ta vältis teadlikult suunavate küsimuste esitamist või korrektse hääldusmudeli pakkumist, et hinnata õpilaste iseseisvat kõneproduksiooni.

Kõik kõnesituatsioonid salvestas Õ2 helifailidena. Analüüsi viis Õ2 läbi kvalitatiivse auditiivse hindamise meetodil, kasutades sama protseduuri nagu eeltestis, et tagada tulemuste võrreldavus. Salvestatud materjal võimaldas analüüsida õpilaste hääldust erinevate foneetiliste tunnuste lõikes.

4.5. Uurimiseetika

Uuringu läbiviimisel järgiti teadustöö eetilisi põhimõtteid. Kuna uuringus osalesid alaealised õpilased, pöörati erilist tähelepanu osalejate heaolule, privaatsusele ja andmete kaitsele. Enne uuringu läbiviimist küsiti õpilaste lapsevanematelt kirjalik nõusolek laste osalemiseks uuringus ja kõne salvestamiseks. Nõusolekuvorm on esitatud töö lisa (lisa 1).

Õpilaste osalemine toimus tavapärase õppetöö raames ning tegevused ei erinenud oluliselt igapäevastest õpitegevustest. Uurimistegevused viidi läbi õpilastele tuttavas õpikeskkonnas ja mängulises vormis, et vähendada võimalikku stressi ning toetada loomulikku suhtlusolukorda. Uurijad jälgisid, et õpilased tunneksid end tegevuste käigus turvaliselt ning et osalemine ei mõjutaks negatiivselt nende enesetunnet ega õpimotivatsiooni.

Õpilaste kõne salvestamisel lähtuti anonüümsuse ja konfidentsiaalsuse põhimõttest. Salvestisi kasutati üksnes käesoleva magistritöö eesmärgil ning neid ei avaldata viisil, mis võimaldaks osalejaid tuvastada. Salvestustele on ligipääs ainult uurijatel, juhendajatel ning häälduse hindamise kaasatud eksperdil. Analüüsimisel ei kasutata õpilaste nimesid ega muid isikuandmeid ning tulemusi käsitletakse üldistatult rühma tasandil. Kogutud salvestisi ja

andmeid säilitatakse turvaliselt ning neid kasutatakse ainult teaduslikel eesmärkidel. Pärast magistritöö kaitsmist salvestised kustutatakse.

5. TULEMUSED

Uurimisandmestik põhines kolmel peamisel allikal: hääldustegevustel, õpetajapäevikutel ning eel- ja järeltestide käigus kogutud kõnematerjalil.

Hääldustegevused hõlmasid uuringu käigus loodud mängulisi õppetegevusi, mille eesmärk oli toetada muukeelsete algklassiõpilaste eesti keele häälduse arengut. Õpetajapäevikud sisaldasid õpetajate refleksioone loodud õppetegevuste rakendamise kohta ning aitasid hinnata nende toimivust ja sobivust. Eel- ja järeltestide käigus kogutud kõnematerjal võimaldas analüüsida õpilaste hääldusoskuse muutusi ajas ning hinnata loodud õppetegevuste mõju.

Erinevate andmeallikate kombineerimine võimaldas käsitleda häälduse arengut terviklikult, sidudes tegevuste kavandamise, rakendamise ja õpilaste kõneproduktiooni analüüsi.

5.1. Hääldustegevuste analüüs

Hääldustegevuste analüüs viidi läbi deduktiivse sisuanalüüsi meetodil (Elo & Kyngäs, 2008), lähtudes nende kavandamisel kasutatud kriteeriumidest.

Uurimuse käigus loodi kokku 15 hääldustegevust, mille eesmärk oli toetada eeltestis tuvastatud hääldusraskuste ületamist. Analüüsi keskmes oli tegevuste vastavus nendele raskuskohtadele ning nende potentsiaal hääldusoskuse arendamisel.

Esimeseks analüüsikriteeriumiks oli tegevuste vastavus eeltestis ilmnenud hääldusraskuste (vt tabel 2).

Tabel 2. Eeltestis ilmnunud hääldusraskused ja nende arendamiseks loodud hääldustegevused.

Hääldusraskused	Hääldustegevused
Hääliku /ä/ korrektne hääldamine.	Artikuleerimisharjutused peegli ees. Häälikuga /ä/ sõnade ja lausete kordamine koos ja üksikult. Kuulamisharjutused /ä/ ja /e/ eristamiseks.
Hääliku /õ/ korrektne hääldamine.	Artikuleerimisharjutused peegli ees. Rütmiline kordamine ja plaksutamine. Hääliku /õ/ kordamine sõnades ja lausetes. Kuulamisharjutused /õ/, /o/ ja /u/ eristamiseks.
Hääliku /ü/ korrektne hääldamine.	Häälikuga /ü/ sõnade ja lausete kordamine. Kuulamis- ja eristamisharjutused. Artikulatsiooni jälgimine peeglis.
Hääliku /ö/ korrektne hääldamine.	Häälikuga /ö/ sõnade kordamine. Kuulamisharjutused /ö/ ja teiste täishäälikute eristamiseks.
Täishäälikute kvaliteet (/a/, /e/, /i/, /o/, /u/, /õ/, /ä/, /ö/, /ü/).	Täishäälikute kordamine sõnades ja luuletustes. Artikulatsiooniharjutused peegli ees. Pildikaartidelt sõnade nimetamine.
Lühikeste ja pikkade häälikute eristamine.	Rütmiline lugemine. Silpide plaksutamine. Sõnade kordamine erineva kestusega.
Väldete tajumine.	Luuletuste rütmiline lugemine. Rõhuliste silpide plaksutamine. Rütmi ja tempo jälgimine. Sõnade hääldamine.
Heliliste ja helitute kaashäälikute eristamine.	Sõnade kordamine ja võrdlemine nt /p/–/b/, /t/–/d/, /k/–/g/. Õpetaja häälduse kuulamine. Sulghäälikute artikulatsiooniharjutused. Õhuvoolu ja vibratsiooni tunnetamine. Kuulamisülesanded heliliste ja helitute häälikute eristamiseks.
Hääliku /s/ selgus.	Luuletuse rütmiline lugemine. Susisevate sõnade kordamine. Rütmi ja tempo harjutused. Õhuvoolu tunnetamine.

Hääldusraskused	Hääldustegevused
Hääliku /r/ hääldus.	Artikuleerimisharjutused. Rütmisalmid ja sõnade kordamine /r/ häälikuga.
Hääliku /l/ hääldus.	Peegliharjutused keeleasendi jälgimiseks. Häälikuga /l/ sõnade kordamine.
Häälikuühendi /ti/ hääldus.	Rütmiline kordamine. Plaksutamine või „trummiga” rütmi löömine.
Sõnarõhu tajumine.	Luuletuste kooslugemine. Rõhuliste silpide rõhutamine plaksutamisega.
Intonatsioon ja kõnerütm.	Luuletuste koosilugemine ja rütmiline esitamine. Sõnade ja lausete kordamine erineva intonatsiooniga.

Tabelis esitatud tulemused näitavad, et muukeelsete õpilaste hääldusraskused hõlmasid nii segmentaalseid tunnuseid (täishäälikute kvaliteet, konsonantide hääldus) kui ka suprasegmentaalseid nähtusi (välde, rõhk ja intonatsioon). Täishäälikute ja spetsiifiliste konsonantide (nt /l/, /r/, /s/) puhul osutusid oluliseks artikulatsiooniharjutused ja peegli kasutamine, mis toetasid kõneelundite asendi teadvustamist. Heliliste ja helitute häälikute ning sarnaste vokaalide eristamisel oli keskne foneemikuulmise arendamine. Häälikupikkuse ja välde tajumist toetasid rütmilised tegevused (nt plaksutamine ja tempo varieerimine), mis on kooskõlas kontrastiiv-dünaamilise lähenemisega.

Luuletuste rütmiline lugemine ja intonatsiooniharjutused toetavad kõne loomulikku voolavust.

Teiseks kriteeriumiks oli tegevuste mängulisus. Tabelis 3 on esitatud hääldustegevused ja neis kasutatud mängulised võtted.

Tabel 3. Hääldustegevused ja nendes kasutatud mängulised võtted

Hääldustegevus	Mängulisus ja liikumine
„Naljakas nägu“ (/ä/, /ö/, /ü/, /õ/, /l/, /r/, /s/)	Peegelmäng (õpilased vaatavad peeglisse ja teevad „naljakaid nägusid“, matkides erinevate häälikute hääldamist ning püüdes ära arvata kaaslaste häälikuid).
„Õ-ussi teekond“ (/õ/)	Liikumismäng (õpilased liiguvad „ussi moodi“ mööda rada ja mängivad, et on uss, kes ütleb ainult /õ/ häälikuga sõnu, venitades häälikut liikumisega).
„Häälikurong“ (/a/, /e/, /i/, /o/, /u/, /ä/, /ö/, /ü/, /õ/)	Liikumismäng (õpilased moodustavad „rongi“ ja liiguvad klassis, peatudes õige „vaguni“ juures ning hääldades kuulnud täishäälikuid).
„Salajased purgid“ (täishäälikud ja kaashäälikud)	Avastamismäng (õpilased „avavad“ salajasi purke, lahendavad vihjeid ja moodustavad sõnu või lauseid vastavalt saadud häälikutele).
„L-tähe muusikalised toolid“ (/l/)	Muusika- ja liikumismäng (õpilased liiguvad muusika saatel ning peatumisel leiavad tooli, hääldavad /l/-häälikuga sõna ja teevad sellele vastava liigutuse).
„Lõbus laul“ (/l/)	Laulu- ja liikumismäng (õpilased liiguvad klassis ringi ja laulavad pehmelt „la-la-la“, korrates /l/-häälikuga sõnu ja lisades neile sobivaid liigutusi).
„Värisev keel“ (/r/)	Peegli- ja mänguline võrdlusemäng (õpilased jälgivad peeglist keele liikumist ja püüavad teha „mootorratta häält“, võrreldes, kelle /r/ kõlab kõige paremini).
„Rõhuplaks“ (sõnarõhk)	Rütmimäng (õpilased plaksutavad, astuvad või hüppavad rõhulisel silbil, tunnetades sõnarõhku kehalise tegevuse kaudu).
„Pikk ja lühike madu“ (häälikupikkus)	Liikumismäng (õpilased matkivad pikka ja lühikest madu, liikudes aeglaselt või kiiresti vastavalt häälikupikkusele).
„Kõrvad kikki“ (häälikupikkus, sõnarõhk)	Kuulamis- ja reaktsioonimäng (õpilased kuulavad sõnu ning reageerivad hüpete ja plaksudega, eristades häälikupikkust ja rõhku).

Hääldustegevus	Mängulisus ja liikumine
„Küsimus või väide?“ (intonatsioon)	Kuulatismäng (õpilased näitavad kaartidega, kas lause on küsimus või väide, ning esitavad lauseid erineva intonatsiooniga).
„Rähn“ (luuletus) (/r/, /k/, /p/, /t/)	Rütmi- ja liikumismäng (õpilased loevad luuletust rütmiliselt, lisades koputusi, plakse ja liikumist, matkides rähni toksimist).
„Päkapiku sussibuss“ (/s/)	Luuletuse- ja liikumismäng (õpilased liiguvad „bussina“ klassis ja loevad luuletust, rõhutades /s/ häälikut rütmiliselt).
„Ti-ti trumm“ (/ti/)	Rütmi- ja liikumismäng (õpilased kordavad häälikuühendit /ti/ trummi või plaksutamise saatel ning liiguvad edasi ainult korrektse häälduse korral).

Mänguliste hääldustegevuste eesmärk oli 1) õige artikulasioonibaasi kujunemise toetamine ning tugeva aluse loomine edasisele suulise eneseväljendusoskuse arengule eesti keeles ja 2) häälduse seostamine turvaliste ja rõõmupakkuvate tegevustega, et tekitada õpilastes soovi hääldusele tähelepanu pöörata ja mitte tunda ebamugavust eesti keele hääldamisel.

Hääldusõpetus ei piirdunud üksikhäälikute harjutamisega, vaid liikus süsteemselt foneemide eristamiselt ja artikulasioonilt keerukamate suprasegmentaalsete nähtusteni, nagu välde, sõnarõhk ja intonatsioon. Multisensoorne ja kehaline õpikogemus (nt hüppamine, trampimine, käe tõstmine ja vibratsiooni tunnetamine kurgul) toetas hääldusoskuse kujunemist, sidudes kuuldelise ja artikulaatorse kogemuse. Kooslugemine ja rühmategevused võimaldasid hääldust korduvalt harjutada viisil, mis toetas õpilaste motivatsiooni ja hoidis nende tähelepanu. Rütm toimis seejuures keskse tööriistana eesti keele vältesüsteemi ja sõnarõhu tajumisel ja automatiseerimisel, aidates õpilastel mõista keele loomulikku voolavust. Mängulistes hääldustegevustes kasutati liikumist, nalja, põnevust, loovust ja koostööd. Abivahenditena kasutati pildikaarte, muusikat, rütmipille ning visuaalseid ja kinesteetilisi vahendeid.

Kolmandaks analüüsikriteeriumiks oli tegevuste järkjärguline muutumine lihtsamast keerukamaks ning nende kordumine. Tabelis 4 on esitatud hääldustegevused, nende raskusastme muutumine ning kordumine.

Tabel 4. Hääldustegevuste raskusastme muutumine ja kordumine

Hääldustegevus	Muutumine kergemast raskemaks, kordumine
Hääliku /ä/ hääldamise teadvustamine.	Hääliku /ä/ hääldamine peegli ees artikulatsiooniharjutusena. Naljaka näo ja hääle tegemine. Kordamine kooris.
Hääliku /ä/ hääldamine sõnades.	Ä-häälikuga üksiksõnade kordamine. Sõnade kasutamine lihtsates lausetes. Kordamine kooris ja üksikult.
Häälikute /ä/ ja /e/ eristamine.	Kuulamisharjutus üksikhäälikute tasandil. Sõnade eristamine. Reageerimine liigutusega (käe tõstmine).
Hääliku /õ/ hääldamine	Artikuleerimisharjutused peegli ees. Sõnade kordamine. Mäng „Õ-ussi teekond“, kus sõnu hääldati liikumisega.
Häälikute /ö/ ja /ü/ hääldamine.	Hääliku teadvustamine ja artikulatsiooniharjutused. Sõnade kordamine. Häälikute eristamine kuulamise teel.
Lühikeste ja pikkade häälikute eristamine.	Häälikute kestuse kuulamine. Rütmiline plaksutamine. Sõnade kordamine erineva pikkusega.
Väldete tajumine.	Rütmilised harjutused ja silpide plaksutamine. Luuletuste rütmiline lugemine.
Hääliku /s/ harjutamine.	Susisevate sõnade kordamine. Luuletuse „Päkapiku sussibuss“ rütmiline lugemine.
Hääliku /l/ hääldamine.	Keeleasendi jälgimine peeglis. Sõnade kordamine. Mäng „L-tähe muusikalised toolid“.
Häälikuühendi /ti/ hääldamine.	Häälikuühendi kordamine silpides (/ti/-/ti/). Sõnade kordamine. Mäng „Ti-ti trumm“ rütmiga.
Sõnarõhu ja intonatsiooni harjutamine.	Luuletuste kooris lugemine. Rütmiline esitamine ja rõhuliste silpide rõhutamine.

Hääldustegevuste analüüsis lähtuti põhimõttest, et foneetiline vilumus kujuneb järk-järgult lihtsamalt keerulisemale liikudes. Selline struktureeritus on vajalik, et vältida õpilaste kognitiivset ülekoormust ning toetada hääldusoskuse stabiilset kujunemist.

Õppeprotsess algas foneemikuulmise arendamisega, mille käigus õppisid õpilased eristama sihtkeele häälikuid. Sellele järgnes artikulatsiooniseade, kus selgitati ja harjutati hääliku moodustamiseks vajalikke kõneelundite asendeid (huuled, keel, lõug). Logopeediliste soovitude põhjal kasutati peegli ees harjutamist ja visuaalseid viipeid, et muuta hääliku teke lapsele nähtavaks ja tajutavaks.

Seejärel harjutati häälikuid süsteemselt sõna alguses, keskel ja lõpus, mis võimaldas kinnistada hääldusoskust erinevates keelelistes positsioonides. Järgnevalt laiendati harjutusi lausete tasandile, kus lisandus intonatsiooniline mõõde ning õpilased pidid arvestama lauserõhu ja kõnemeloodiaga.

Rütmilised tegevused, sealhulgas rütmipillide kasutamine, liikumine ja korduvad rütmisalmid, toetasid häälduse automatiseerumist. Mänguline kontekst aitas suunata õpilaste tähelepanu teadlikult enesejälgimiselt loomulikule suhtlusele.

Kordamine toimus vaheldumisi nii kooris kui ka individuaalselt, mis võimaldas ühendada turvalise ühisõppimise keskkonna ja individuaalse harjutamise. Ühiselt tegutsedes tundsid ka tagasihoidlikumad õpilased end enesekindlamalt ning said harjutada rütmi ja intonatsiooni ilma liigse esinemisärevusega.

Kokkuvõttes näitas hääldustegevuste analüüs, et sihipäraselt kavandatud, mängulised ja järkjärgult keerukamaks muutuvad tegevused toetavad tõhusalt muukeelsete algklassiõpilaste hääldusoskuse kujunemist. Tegevused võimaldasid siduda foneemikuulmise arendamise, artikulatsiooni teadlikustamise ning prosoodiliste tunnuste harjutamise terviklikuks õppeprotsessiks. Multisensoorne ja liikumisel põhinev lähenemine aitas õppijatel paremini tajuda häälikute kestust, rõhku ja kõnerütmi ning soodustas hääldusmustrite automatiseerumist. Mänguline ja turvaline õpikeskkond toetas õpilaste motivatsiooni ning vähendas hääldamisega seotud ebakindlust, võimaldades neil aktiivselt osaleda suulises suhtluses. Seega võib järeldada, et hääldusõpetuses on oluline ühendada süsteemne ülesehitus, korduv harjutamine ja mänguline lähenemine, et toetada õppijate arusaadava ja kommunikatiivselt toimiva kõne arengut.

5.2. Õpetajapäevikute analüüs

Õpetajapäevikute analüüs viidi läbi induktiivse sisuanalüüsi meetodil. Sissekandeid lugesime korduvalt ning tuvastasime korduvad teemad ja tähelepanekud, mis ilmneseid hääldustegevuste rakendamisel.

Esile kerkinud teemade põhjal moodustasime analüüsikategooriad, mis võimaldasid süstematiseerida õpetajapäevikutes kirjeldatud tähelepanekuid ning võrrelda kahe rühma rakendamisprotsessi ja kogemusi.

R1 rühma õpetajapäeviku sissekannete analüüsi põhjal moodustusid järgmised kategooriad:

- a) multisensoorne lähenemine – hõlmas peegli kasutamist, liikumise ja kehataju kaasamist ning rütmilisi tegevusi, mis aitasid õpilastel teadvustada häälduserinevusi ilma keerulise terminoloogiata. Näiteks aitasid õhuvoolu tunnetamine ja häälepaelte vibratsiooni tajumine mõista helilisuse–helituse vastandust ning sulghäälikute omadusi;
- b) mängulisus hääldusõppes – hääldusharjutustes kasutati erinevaid mängulisi tegevusi, nagu liikumismängud, rütmiharjutused ja rollimängud. Mänguline vorm suurendas õpilaste motivatsiooni ning vähendas hääldusvigadega seotud ebakindlust;
- c) emakeele interferents – Õ1 tähelepanekute põhjal ilmnese muukeelsetel õpilastel mitmeid emakeelest tulenevaid hääldusvigu, näiteks /õ/ hääliku asendumine /o/ või /ö/ häälikuga, /s/ hääliku helistumine või sulghäälikute helilisuse muutumine;
- d) rütmi ja kordamise tähtsus – luuletuste rütmiline lugemine, silpide plaksutamine ja kordamine aitasid õpilastel paremini tajuda eesti keele völdete süsteemi ning häälikute kestust;
- e) õpilaste keskendumisvöime ja väsimus – Õ1 tähelepanekute järgi mõjutasid hääldustegevuste önnestumist ka tunni aeg ja nädalapäev. Päeva esimeses pooles ning nädala alguses olid õpilased keskendunud, samas kui nädala lõpus ja päeva viimastes tundides ilmnese rohkem väsimust ja tähelepanu hajumist.

R2 rühma õpetajapäeviku sissekannete põhjal ilmnemise osaliselt sarnased, kuid mõningate erinevustega kategooriad:

- a) multisensoorne lähenemine – õpetaja kasutas hääldusõppes peegleid, liikumist ja rütmilisi harjutusi, mis võimaldasid õpilastel jälgida oma artikulatsiooni ning tunnetada hääldusprotsessi kehalise kogemuse kaudu;
- b) mänguline õpikeskkond – mitmed hääldustegevused olid üles ehitatud mänguliste olukordadena, näiteks rollimängu vormis läbiviidud tegevused. Selline lähenemine aitas luua pingevaba õpikeskkonna ning soodustas õpilaste aktiivset osalemist;
- c) spontaanse kõne esilekutsumine – Õ2 kasutas tegevusi, mis võimaldasid koguda õpilaste loomulikke kõnematerjali, näiteks dialoogid ja rollimängud, mis aitasid hinnata hääldusoskust loomulikus suhtlussituatsioonis;
- d) häälduse kinnistumine kordamise kaudu – Õ2 märkis, et korduvad harjutused ja mängulised tegevused aitasid järk-järgult stabiliseerida õpilaste hääldust ning vähendada emakeele mõju.

Kokkuvõttes näitavad õpetajapäevikute analüüsi tulemused, et hääldusõppes oli keskse tähtsusega multisensoorsed ja mängulised tegevused, mis toetasid õpilaste aktiivset osalust ning hääldusoskuse kujunemist. Tulemused viitavad, et kordamine ja rütmiline tegevus aitasid kaasa häälduse kinnistumisele, samas kui emakeele mõju avaldus järjepidevalt õpilaste hääldusvigades.

Rühmade võrdlusest ilmneb, et kuigi kasutatud lähenemised olid sarnased, võimaldas spontaanse kõne teadlik esilekutsumine R2 rühmas paremini toetada hääldusoskuse arengut loomulikus suhtlussituatsioonis. R1 rühmas mõjutasid tulemusi enam õppijate keskendumisvõime ja väsimus.

Seega sõltub hääldusõppe tulemuslikkus lisaks kasutatavatele meetoditele ka nende rakendamise viisist ning õppeprotsessi kontekstuaalsetest teguritest.

5.3. Eel- ja järeltesti analüüs

Eel- ja järeltesti tulemusi analüüsisime kvalitatiivse sisuanalüüsi meetodil. Võrdlesime eel- ja järeltestis ilmnenu hääldusnähtusi ning hindasime muutusi õpilaste häälduses rakendamisperioodi jooksul. Tähelepanu pöörasime eelkõige häälikute täpsusele, sõnarõhu kasutamisele ning intonatsiooni kujunemisele.

Lisaks Õ1 ja Õ2 hinnangule kaasati järeltesti hindamisse ka eksperdi hinnang (Mart Rannut, PhD üldkeeleteadus), et suurendada tulemuste usaldusväärsust ja vähendada subjektiivsuse mõju. Tulemuste põhjal hinnati hääldustegevuste üldist tõhusust, keskendudes õpilaste hääldusoskuse muutustele. Analüüs näitas, et pärast hääldustegevuste rakendamist ilmes õpilaste hääldusoskuses üldine paranemine.

Tabelis 5 on esitatud võrdlevalt R1 eel- ja järeltesti tulemused Õ1 hinnangu ning eksperdi hinnangu põhjal. Tabelis 6 on esitatud samasugune võrdlus R2 ja Õ2 kohta.

Tabel 5. R1 eel- ja järeltesti tulemuste võrdlus Õ1 ja eksperdi hinnangu põhjal

Hääldusraskus	Eeltestis Õ1 hinnangul	Järeltestis Õ1 hinnangul	Järeltestis eksperdi hinnangul
Hääliku /ä/ hääldamine.	Sageli asendus /e/ häälikuga nt <i>rähn - rehn</i>	Hääliku /ä/ hääldus stabiliseerus ja oli enamasti korrektne.	Hääliku /ä/ hääldus valdavalt eristatav, kuid võib esineda variatiivsust; /ä/ ja /a/ eristamine ei pruugi olla täielikult automatiseerunud.
Õ-hääliku hääldamine.	Asendus /o/ või /u/-ga nt <i>kõhtu-kohtu</i> .	Häälik /õ/ säilis enamasti puhtana, kuid vokaali venitus tekitas mõnel juhul aktsendi nt <i>mõnuga -mõõnuga</i> .	Häälduses /õ/ üldjoontes korrektne; venitus ja prosoodiline rõhutamine võivad mõjutada vokaali kvaliteeti.

Hääldusraskus	Eeltestis Õ1 hinnangul	Järeltestis Õ1 hinnangul	Järeltestis eksperdi hinnangul
Vokaali pikkus	Pika vokaali lühenemine nt <i>siit, pealt</i> .	Kestuse eristamine paranes ja välde oli selgem.	Kvantiteet rütmiliselt tajutav, kuid realiseerimisel esineb veel variatiivsust, eriti kiire rütmi ja venituste korral.
Sulghäälikud /p/, /t/, /k/	Helitute sulghäälikute helistumine nt /k/ - /g/	Üldiselt helitud ja selged, kuid vokaali venitusel esines mõnikord helilisuse muutust.	Sulghäälikud valdavalt helitud; venitatud silpides esineb helistumist (nt <i>tõksija - togsija</i>), mis viitab L1 interferentsile.
Geminaadid / III välde	Geminaat jäi lühikeseks nt <i>kätte – käde</i> .	III välde realiseerus selgemalt ja pikemalt.	III välde on tajutav ja rütmiliselt realiseeritud, kuid mitte täielikult stabiliseerunud; esineb seos konsonantide helilisuse muutustega.
Sõnarõhk	Mõnel juhul nihkus rõhk esimeselt silbilt.	Esisilbirõhk püsis järjekindlalt.	Esisilbirõhk valdavalt säilinud ja stabiilne.
Intonatsioon ja kõne voolavus	Kõne oli katkendlik.	Intonatsioon muutus loomulikumaks ja rütmilisemaks.	Intonatsioon loomulikum, kuid kohati pingestatud; lastekõnele omane variatiivsus säilib.

Tabel 6. R2 eel- ja järeltesti tulemuste võrdlus õpetaja ja eksperdi hinnangu põhjal

Hääldusväljakutse	Eeltestis Õ2 hinnangul	Järeltestis Õ2 hinnangul	Järeltestis eksperdi hinnangul
Täishäälikute kvaliteet /õ/, /ä/, /ö/, /ü/	Esines häälikute asendusi: /õ/ - /o/, /õ/-/u/, /ä/ - /e/, /ö/ ja /ü/ segunesid või asendusid /o/ ja /u/-ga	Vokaalid realiseerusid puhtalt ning süsteemseid asendusvigu ei ilmnenu.	Vokaalid realiseerusid valdavalt puhtalt ja eristatavalt; süsteemseid asendusvigu ei täheldatud, üksik variatiivsus võimalik.

Hääldusväljakutse	Eeltestis Õ2 hinnangul	Järeltestis Õ2 hinnangul	Järeltestis eksperdi hinnangul
Vokaali kestus	Esines vokaali lühendamist või liigset pikendamist.	Vokaali kestus oli normipärane ning lühikeste ja pikkade vokaalide eristamine korrektne.	Kestusmustrid valdavalt normipärased; lühikeste ja pikkade vokaalide eristus üldjoontes stabiliseerunud.
Geminaadid	Geminaate lühendati nt <i>tass</i> – <i>tas</i> või realiseeriti ebaühtlaselt.	Geminaadid realiseerusid piisava kestusega ja stabiilselt.	Geminaadid valdavalt piisava kestusega; kvantiteedisüsteem suurel määral stabiliseerunud.
Sulghäälikud /p/, /t/, /k/	Esines aspiratsiooni ehk liigset „õhupuhangut“ ning nõrka plosiooni.	Sulghäälikud realiseerusid selgelt ja ilma aspiratsioonita.	Sulghäälikud valdavalt helitud ja ilma aspiratsioonita; plosioon selge ja eestipärane.
Heliliste ja helitute konsonantide eristamine	Esines helilisuse muutusi nt <i>pood</i> - <i>pot</i> .	Helilisuse ja helituse vastandus oli stabiilne.	Helilisuse–helituse vastandus valdavalt stabiilne; süsteemseid kõrvalekaldeid ei täheldatud.
Sõnarõhk	Rõhk nihkus mõnel juhul teisele või kolmandale silbile.	Sõnarõhk paiknes järjekindlalt esimesel silbil.	Esisilbirõhk stabiilne ja vastab eesti keele normile..
Intonatsioon	Küsi- ja väitlauset intonatsioon eristus eesti keele normist.	Lauseintonatsioon oli normipärane ja kommunikatiivselt selge.	Intonatsioon üldjoontes normipärane; kõne sujuv ja kommunikatiivselt arusaadav.
R-hääliku realiseerimine	Üldiselt normipärane.	Ühel õpilasel esines tagapoolne /r/ realiseerimine (võimalik individuaalne artikulatsioonieripära).	Üksikjuhtumina esineb uvulaarne /r/, tõenäoliselt individuaalne artikulatsioonieripära, mitte L1 interferents.

Kokkuvõttes näitab R1 ja R2 rühma eel- ja järeltestide võrdlus, et mõlemas rühmas ilmnes õpilaste hääldusoskuses paranemine nii täishäälikute kvaliteedi, kestuse kui ka konsonantide realiseerimise osas. Järeltestide põhjal muutus vokaalide hääldus ja völdete eristamine selgemaks ning vähenes emakeelest tulenevate hääldusvigade esinemine. Samuti paranes sulghäälikute helilisuse–helituse eristamine ning geminaatide kestus muutus normipärasemaks. Lisaks ilmnes areng sõnarõhu ja intonatsiooni kasutuses, mis muutus loomulikumaks ja vastas enam eesti keele normile.

Rühmade võrdlusest ilmneb, et R2 rühmas olid järeltesti tulemused üldjoontes süsteemsemad ja stabiilsemad, eriti vokaalikvaliteedi, kestuse ning konsonantide eristamise osas. Samas ilmnemid ka R2 rühmas üksikud kõrvalekalded ja variatiivsus, kuid need ei olnud enam süsteemsed ning ei mõjutanud oluliselt kõne arusaadavust. R1 rühmas esines küll selgeid edusamme, kuid mõningaid kõrvalekaldeid (nt vokaali venitusest tingitud aktsent või helilisuse muutused) täheldati endiselt sagedamini.

Seega viitavad tulemused sellele, et mõlemas rühmas rakendatud hääldusõpe toetas õpilaste hääldusoskuse arengut. Eksperdi hinnang põhines üksnes muukeelsete õpilaste häälduse analüüsil.

6. ARUTELU JA JÄRELDUSED

Käesolevas peatükis esitatakse uurimistöö tulemuste tõlgendus ning neist lähtuvad järeldused. Tulemusi käsitletakse seoses varasemate teoreetiliste käsitlustega ning analüüsitakse nende tähendust eesti keele kui teise keele hääldusõppe kontekstis.

6.1. Vastused uurimisküsimustele

Käesolevas alapeatükis esitatakse vastused uurimisküsimustele, tuginedes uurimistöö tulemustele ning nende analüüsile. Vastused on struktureeritud uurimisküsimuste alusel ning seostatud asjakohaste teoreetiliste käsitlustega.

6.1.1. Vastus esimesele uurimisküsimusele

Esimesele uurimisküsimusele „Kuidas luua mängulisi õppetegevusi muu kodukeelega algklassiõpilaste eesti keele häälduse toetamiseks?“ vastates võib tulemuste põhjal järeldada, et tõhusad õppetegevused peavad olema eesmärgipärased ja lähtuma õppijate häälduse arendamise vajadustest. Samuti peavad need olema eakohased, mängulised ja multisensoorsed ning tuginema korduse, rütmi ja aktiivse osalemise põhimõtetele.

Uurimuse käigus selgus, et mängulised tegevused, nagu liikumismängud ja rütmiharjutused, suurendasid õpilaste aktiivsust ja kaasatust ning aitasid vähendada hääldusvigadega seotud ebakindlust. See vastab põhikooli riikliku õppekava põhimõtetele, mille kohaselt on esimeses kooliastmes keeleõppe keskmes suulise keeleoskuse arendamine ning õppimine toimub eakohaste ja mänguliste tegevuste kaudu (Põhikooli riiklik õppekava, 2023). Samuti toetavad seda käsitlused, mille järgi toimub algklassiealiste laste õppimine kõige tulemuslikumalt tegevuse, vahetu kogemuse ja tähendusliku suhtluse kaudu (Piaget, 1970; Ü. Rannut, 2000).

Mängulisuse roll ei piirdu üksnes motivatsiooni suurendamisega, vaid toetab ka õppimisprotsessi sisuliselt. Mänguline ja turvaline õpikeskkond julgustab õppijaid aktiivsemalt suhtlema ja katsetama, mis on eriti oluline suulise keeleoskuse ja häälduse kujunemisel. See on kooskõlas käsitlustega, mille kohaselt toetab mäng lapse kognitiivset ja sotsiaalset arengut ning

positiivne ja turvaline õpikeskkond soodustab keele kasutamist (Kikas, 2008; Ryan & Deci, 2000; Kärtner jt, 2006). Eesti keele kui teise keele õpetamise kontekstis on mängulisuse olulisust rõhutanud ka Kingisepp ja Kärtner (2015), Kitsnik (2020) ning Uibu jt (2026).

Multisensoorsed võtted, nagu peegli kasutamine, liikumise ja kehataju kaasamine ning kuulamisülesanded, toetasid hääldusprotsessi teadvustamist ning aitasid õppijatel paremini eristada eesti keele häälikuid ja kestuskontraste. See vastab käsitlustele, mille kohaselt hääldusoskuse kujunemine põhineb sensomotoorsel kogemusel ning kuulmise, liigutuse ja tagasiside koostoimel (Adams jt, 2005; Kraut & Kitam, 2022). Samuti rõhutavad Kärtner jt (2006), et algklassieas vajavad nii fonoloogiline teadlikkus kui ka artikulaatorne kontroll teadlikku suunamist ja harjutamist.

Oluliseks osutus ka korduse ja rütmi süsteemne kasutamine. Rütmiharjutused, liisusalmid ja korduvad mustrid aitasid õppijatel tajuda häälikute kestust, rõhku ja ajastust ning mõista eesti keele kvantiteedisüsteemi eripära. See toetab seisukohta, et hääldus ei hõlma üksnes üksikhäälikute korrektset produtseerimist, vaid ka suprasegmentaalseid tunnuseid, nagu rütm, rõhk ja välde, mis on kõne arusaadavuse seisukohalt keskse tähtsusega (Ladefoged & Johnson, 2014; Derwing & Munro, 2015). Samuti on oluline hääldusõpet üles ehitada järk-järguliselt, liikudes kuulamispõhistelt tegevustelt sõnade ja fraaside hääldamiseni (Celce-Murcia jt, 2010).

Tulemuste põhjal võiv järeldada, et mänguliste hääldustegevuste loomisel ei piisa üksnes mängulisest vormist. Tegevused peavad olema pedagoogiliselt eesmärgistatud, eakohased ning toetama samaaegselt kuulamist, artikulatsiooni, kordust ja suhtlusjulgust. Selline lähenemine võimaldab kujundada hääldusoskust kui osa laiemast kommunikatiivsest pädevusest, mille keskmes on arusaadav ja kommunikatiivselt toimiv suuline eneseväljendus (Derwing & Munro, 2015; Raamdokument, 2007).

6.1.2. Vastus teisele uurimisküsimusele

Teisele uurimisküsimusele „Kuidas sarnaneb ja erineb loodud õppetegevuste rakendamine kahes esimese klassi rühmas? vastates võib tulemuste põhjal järeldada, et õppetegevuste rakendamine oli mõlemas rühmas üldiselt sujuv ning soodustas õpilaste aktiivset osalemist, kuid rakendamise kulg ja dünaamika erinesid sõltuvalt rühma eripäradest.

Õpetajapäevikute analüüs näitas, et mängulised ja multisensoorsed tegevused toetasid õpilaste kaasatust ning aitasid luua positiivse ja turvalise õpikeskkonna. Õpilased osalesid tegevustes aktiivselt, pidasid üldjuhul kinni kokkulepitud reeglitest ning suhtusid hääldusharjutustesse positiivselt. Mänguline vorm vähendas eksimishirmu ning julgustas õpilasi keelt kasutama, mis on oluline suulise keeleoskuse kujunemisel (Kitsnik, 2019).

Rakendamise käigus selgus, et tegevuste ajastamine ja ülesehitus mõjutasid õpilaste osalemist. Nädala alguses olid õpilased üldiselt aktiivsemad, samas kui nädala lõpus võis täheldada väsimust. Samuti selgus, et suurema liikumisega tegevuste järel võis keskendumine järgmisele õpitegevusele võtta veidi rohkem aega, kuigi selliseid olukordi esines harva. See viitab vajadusele tasakaalustada aktiivseid ja rahulikumaid tegevusi ning arvestada õpilaste tähelepanuvõimega. Sarnasele järeldusele on jõutud ka varasemates käsitlustes, mille kohaselt vajavad algklassiealised õppijad õppetegevuste vaheldumist ning nende tähelepanu püsimine on ajaliselt piiratud (nt Piaget, 1970; Ü. Rannut, 2000).

Kuigi tegevuste põhistruktuur oli mõlemas rühmas sarnane, ilmnes erinevusi nende rakendamise stabiilsuses. R2 rühmas kulges tegevuste läbiviimine ühtlasemalt, mida toetas tegevuste igapäevane rakendamine ning õppijate ühtlasem hääldusoskuse tase. Samas kui R1 rühmas vajab õpetamisprotsess rohkem kohandamist vastavalt õpilaste reaktsioonidele ja vajadustele, näiteks tuli tegevusi sagedamini kohandada, korrata ning pakkuda rohkem individuaalset juhendamist. See näitab, et kuigi mängulised hääldustegevused on üldiselt hästi rakendatavad, tuleb õpetajal arvestada konkreetse rühma keelelise tausta, tegevuste rakendamise sageduse ning õpilaste erineva hääldusoskuse tasemega.

Saadud tulemused kinnitavad, et mänguliste ja multisensorsete õppetegevuste rakendamine ei ole üksnes metoodiline valik, vaid protsess, mis eeldab paindlikkust, pidevat jälgimist ja kohandamist. Selline lähenemine on kooskõlas tegevusuuringu põhimõtetega, mille kohaselt toimub õpetamisprotsessi arendamine refleksiooni ja praktilise kogemuse kaudu (Kemmis & McTaggart, 1988).

6.1.3. Vastus kolmandale uurimisküsimusele

Kolmandale uurimisküsimusele „Kuidas muutub õpilaste hääldus loodud mänguliste hääldustegevuste rakendamise käigus?“ vastates võib tulemuste põhjal järeldada, et õpilaste hääldus paranes rakendamisperioodi jooksul ning muutus normipärasemaks ja stabiilsemaks, kuigi täielikku automatiseerumist ei saavutatud.

Eel- ja järeltestide võrdlus näitas, et õpilaste häälduses paranes täishäälikute kvaliteet ning vähenes häälikute asendamine. Samuti muutus selgemaks vokaalide kestuse eristamine ning täpsemaks vältete realiseerimine, kuigi esines veel mõningast variatiivsust. Konsonantide häälduses vähenes helilisuse ja helituse segunemine ning sulghäälikud realiseerusid selgemalt. Lisaks ilmnis areng geminaatide kestuse, sõnarõhu ja intonatsiooni kasutuses, mis muutusid järeltestis normilähedasemaks ja loomulikumaks, kuigi mitte täielikult ühtlustunuks. Kuna eesti keele hääldussüsteemis toimivad segmentaalsed ja suprasegmentaalsed tunnused tihedas koostoimes, võib sellist arengut pidada oluliseks märgiks fonoloogiapädevuse kujunemisest (Ladefoged & Johnson, 2014; Raamdokument, 2007).

Eriti tähelepanuväärne oli areng kestuse, vältete ja rütmiga seotud oskustes, mis on eesti keele puhul keskse tähtsusega. Eesti keele kvantiteedisüsteem ei väljendu üksnes üksikhääliku pikkuses, vaid hõlmab kogu silbi ajastust ja prosoodilist struktuuri (Asu, 2013; Lippus, 2022; Metslang jt, 2023). Seetõttu võib järeldada, et rakendatud rütmi- ja korduspõhised ning mängulised tegevused toetasid õppijate võimet tajuda ning järk-järgult omandada eesti keelele omaseid ajastusmustreid.

Kuigi üldine arengusuund oli selgelt positiivne, esines järeldusi ka üksikuid kõrvalekaldeid, näiteks vokaali venitusest tingitud aktsenti ja helilisuse muutusi. Tulemused näitavad, et hääldusoskuse kujunemine ei ole lineaarne ega piirdu lühiajalise sekkumisega, vaid eeldab pikemaajalist ja järjepidevat harjutamist. Selline tulemus on kooskõlas käsitlustega, mille kohaselt uute hääldusmustrite kujunemine põhineb sensomotoorsel kogemusel, kordusel ja järkjärgulisel automatiseerumisel (Adams jt, 2005; Kraut & Kitam, 2022).

Saadud tulemused kinnitavad ka seda, et häälduse arengu hindamisel ei ole keskne üksnes täielik normipärasus, vaid eelkõige arusaadavus ja suhtluse toimimine. Kuigi mõningaid kõrvalekaldeid esines ka pärast rakendamisperioodi, oli õpilaste kõne muutunud selgemaks ja kommunikatiivselt arusaadavamaks. See on kooskõlas käsitlustega, mille kohaselt hääldusõppe eesmärk on eelkõige arusaadav ja toimiv kõne, mitte tingimata aktsendivaba hääldus (Derwing & Munro, 2015).

6.2. Arutelu

Käesoleva uurimuse tulemused osutavad, et eesti keele kui teise keele hääldusõpet algklassides on võimalik kavandada süsteemse ja paindliku protsessina, mis lähtub õppijate vajadustest ning võimaldab õpetajal oma tegevust jooksvalt kohandada. Õpetajapäevikute analüüs näitas, et tegevusuuringule omane tsükliline ja reflektiivne lähenemine toetab hääldusõppe eesmärgipärast planeerimist, kuna eeltesti tulemused aitavad määratleda õppijate peamisi raskuskohti ning rakendamise käigus tehtud tähelepanekud võimaldavad õpetamisprotsessi pidevalt täpsustada. See on kooskõlas tegevusuuringu põhimõtetega, mille järgi õpetamispraktika arendamine toimub kavandamise, tegutsemise, vaatlemise ja reflekteerimise kaudu (Kemmis & McTaggart, 1988).

Tulemuste põhjal võib väita, et mänguline ja multisensoorne lähenemine loob hääldusõppeks soodsa õpikeskkonna, kus õppijate aktiivsus ja kaasatus suurenevad. Selline keskkond vähendab hääldusvigadega seotud ebakindlust ning soodustab suulist keelekasutust. See on kooskõlas käsitlustega, mille kohaselt algklassiealiste laste õppimine on tõhusam siis, kui see toimub tegevuse, vahetu kogemuse ja tähendusliku suhtluse kaudu (Piaget, 1970; Ü. Rannut, 2000;

Kikas, 2008). Samuti toetavad tulemused varasemaid seisukohti, et mängustatud ja aktiivõppetegevused suurendavad õppijate kaasatust, rääkimissoovi ja enesekindlust (Kitsnik & Berezina, 2021; Kitsnik & Melnikova, 2023; Kitsnik & Kängsepp-Puun, 2025).

Hääldusõpe ei ole pelgalt tehniline oskus, vaid on seotud ka õppija emotsionaalse turvatunde, motivatsiooni ja valmisolekuga keelt kasutada. Positiivne ja toetav õpikeskkond aitab vähendada eksimishirmu ning suunab õppija tähelepanu suhtlusele, mitte üksnes vigade vältimisele. See on kooskõlas Ryani ja Deci (2000) motivatsiooniteooriaga, mille järgi sisemine motivatsioon ja autonoomiatunne suurendavad õppija valmisolekut aktiivselt tegutseda.

Rütmi ja korduse tähtsus ilmnes eelkõige eesti keele kvantiteedisüsteemi omandamisel, mis osutus õppijatele üheks keerukamaks valdkonnaks. Rütmipõhiste tegevuste kasutamine aitas õppijatel tajuda kestuse erinevusi ning mõista keele prosoodilist struktuuri terviklikumalt. See kinnitab varasemaid käsitlusi, mille järgi eesti keele kvantiteedisüsteem ei väljendu üksnes hääliku pikkuses, vaid kogu silbi ajastuses ja prosoodilises struktuuris (Asu, 2013; Lippus, 2022; Metslang jt, 2023). Ka Ü. Rannut (2005) on rõhutanud, et vāldete ja kestusvastanduste omandamine võib teise keele õppijatele olla keeruline, eriti juhul, kui õppija emakeeles sarnane süsteem puudub.

Tulemused näitavad, et hääldusõppes tuleks pöörata tähelepanu nii segmentaalsetele kui ka suprasegmentaalsetele tunnustele. Eriti oluline on käsitleda kestust, rõhku ja rütmi omavahel seotud nähtustena, mitte eraldiseisvate elementidena. See on kooskõlas Derwingi ja Munro (2015) seisukohaga, mille järgi mõjutavad prosoodilised tunnused sageli kõne arusaadavust ja loomulikkust isegi rohkem kui üksikhäälikute ebatäpsused.

Rühmade võrdlus näitas, et kuigi mõlemas rühmas toimus areng, ei olnud see ühtlane. R2 rühma stabiilsemad tulemused võivad olla seotud rühmade erineva keelelise taustaga. R2 rühmas oli lisaks muukeelsetele õpilastele ka eesti kodukeelega õppijaid, samas kui R1 rühmas olid kõik õpilased muukeelsed. See võis pakkuda R2 rühma õpilastele rohkem sihtkeelset sisendit ning võimalusi eesti keelt kasutada ka väljaspool sihipärast hääldusõpet. Selline tulemus toetab käsitlusi, mille järgi mõjutavad teise keele hāālduse omandamist keelekeskkond, sisendi hulk ja

kvaliteet ning varasem kokkupuude sihtkeelega (Baker, 2005; Hoff & Core, 2015; Paradis, 2023).

R1 rühmas ilmnunud interferentsinähtused, nagu vokaalide kvaliteedi varieerumine, helilisuse muutused ja vältete ebastabiilsus, on kooskõlas teise keele häälduse omandamise teooriaga. Flege'i (1995) ning Besti ja Tyleri (2007) käsitluste järgi tajub ja produtseerib õppija teise keele häälikuid sageli emakeele fonoloogiliste kategooriate kaudu, mistõttu võivad sihtkeele kontrastid jääda esialgu ebastabiilseks.

Uurimus tõi esile ka asjaolu, et hääldusoskuse paranemine ei tähenda selle täielikku automatiseerumist. Kuigi rakendamisperioodi jooksul toimus selge areng, esines järeltestis endiselt kõrvalekaldeid. See viitab sellele, et hääldusoskuse kinnistumine on pikaajaline protsess, mis eeldab järjepidevat harjutamist ning korduvat kokkupuudet sihtkeelse kõnega. See on kooskõlas käsitlustega, mille kohaselt hääldusoskuse kujunemine põhineb kuulmise, liigutuse ja tagasiside koostoimel ning korduvatel sensomotoorsetel tegevustel (Adams jt, 2005; Kraut & Kitam, 2022).

Käesoleva uurimuse põhjal võib järeldada, et hääldusõpe algklassides on tulemuslik, kui see on süsteemne, eesmärgistatud ja õppijakeskne. Hääldusoskuse varajane ja teadlik arendamine toetab arusaadava suulise eneseväljenduse kujunemist ning loob aluse edasiseks keeleliseks arenguks. See on kooskõlas Euroopa keeleõppe raamdokumendi põhimõttega, mille järgi on häälduse puhul oluline eelkõige kõne arusaadavus ja kommunikatiivne toimimine, mitte tingimata aktsendivaba hääldus (Euroopa keeleõppe raamdokument, 2007; Council of Europe, 2020).

Hääldusoskuse kujunemist mõjutasid ka mitmed tegurid, mis võisid selle arengut pidurdada. Ilmnes, et häälduse täpsus ei olnud kõigis olukordades ühtlaselt stabiilne, vaid varieerus sõltuvalt ülesande iseloomust ja sooritustingimustest. Näiteks rütmilise venituse või kiirema tempoga esituse korral võisid ilmneda helilisuse muutused ja aktsendilised nihked, mis viitab sellele, et hääldusmustrid ei olnud veel täielikult kinnistunud.

Samuti mõjutab häälduse realiseerimist õppetegevuste dünaamika. Aktiivsete ja liikumisega seotud ülesannete järel võis ajutiselt väheneda tähelepanu keeleliste detailide suhtes, mis kajastus häälduse varieeruvuses. See osutab vajadusele tasakaalustada tegevuste ülesehitust ning arvestada õpilaste tähelepanu ja kognitiivse koormusega.

Hääldusoskuse areng ei ole ühtlane, vaid võib varieeruda sõltuvalt olukorrast ja koormusest. Seetõttu eeldab selle stabiliseerumine järjepidevat praktikat erinevates suhtlusolukordades, kus õppija saab rakendada omandatud oskusi varieeruvates tingimustes.

Nimetatud asjaolud seostuvad ka uurimuse piirangutega, mida tuleb tulemuste tõlgendamisel arvesse võtta. Uurimuses osales piiratud arv õpilasi ning sekkumine toimus rakendamisperioodi jooksul, mistõttu ei ole võimalik teha laiaulatuslikke üldistusi. Lisaks puudus kontrollrühm, mis ei võimalda võrrelda tulemusi alternatiivse õpetamisviisiga. Samuti põhines häälduse hindamine auditiivsel analüüsil, mis võib sisaldada teatavat subjektiivsust. Samas suurendasid tulemuste usaldusväärsust korduvmõõtmine, kahe uurija sõltumatu analüüs ning välise eksperdi kaasamine. Vaatamata nendele piirangutele annab uurimus väärtuslikku teavet selle kohta, kuidas mängulisi ja multisensoorseid hääldustegevusi saab konkreetses õpikeskkonnas tõhusalt kavandada ja rakendada.

6.3. Järeldused

Käesoleva uurimistöö tulemuste põhjal võib järeldada, et mänguline ja multisensoorne lähenemine toetab eesti keele kui teise keele hääldusoskuse arengut algklassides, eelkõige eeltestis tuvastatud hääldusraskuste ületamisel. Eriti oluline on mängulisuse roll, mis soodustab õpilaste aktiivset osalemist, vähendab eksimishirmu ning loob positiivse ja toetava õpikeskkonna. Mänguline lähenemine võimaldab hääldust harjutada õppijale loomulikus ja kaasahaaravas vormis, toetades kordust ja järjepidevat harjutamist.

Uurimistöö tulemused näitavad, et hääldusoskuse arengut toetavad tõhusalt ka multisensoorsed ja rütmipõhised tegevused, mis aitavad õppijatel tajuda eesti keelele omaseid häälikute kestuse, rõhu ja rütmi eripärasid ning toetavad näiteks täishäälikute kvaliteedi, häälikupikkuse ja

sõnarõhu omandamist. Eriti oluline on käsitleda hääldust terviklikult, sidudes segmentaalsed ja suprasegmentaalsed tunnused ühtseks õppeprotsessiks.

Lisaks kinnitas uurimus, et hääldusõpet on võimalik tõhusalt kavandada tegevusuuringu tsükliks, kus õpetaja reflekteerib ja kohandab oma tegevust vastavalt õppijate vajadustele. Selline paindlik ja õppijakeskne lähenemine võimaldab arvestada rühma keelelise tausta, tegevuste rakendamise sageduse ning õpilaste erineva hääldusoskuse tasemega.

Tulemused rõhutavad ka varajase ja teadliku hääldusõppe olulisust suulise keeleoskuse kujunemisel. Kuigi hääldusoskuse täielikku automatiseerumist lühikese rakendamisperioodi jooksul ei saavutata, ilmnes õpilaste kõne arusaadavuse ja loomulikkuse paranemine.

Uurimistöö tulemused osutavad ka sellele, et tõhus hääldusõpe eeldab õpetajalt teadmisi eesti keele häälikusüsteemist ja õppijatele keerulisematest hääldusnähtustest. Eesti keele vokaali-, konsonandi- ja prosoodiasüsteemi tundmine aitab õpetajal märgata õppijate hääldusraskusi ning kavandada teadlikult sobivaid mängulisi ja metoodilisi hääldusharjutusi. Hääldussüsteemi teadlik käsitlemine annab õpetajale kindluse siduda praktilised tegevused keele teadusliku taustaga.

Seega võib järeldada, et mängulised ja multisensoorsed hääldustegevused, mis on eesmärgipäraselt suunatud konkreetsete hääldusraskuste ületamisele, on tõhus vahend eesti keele kui teise keele õpetamisel algklassides ning nende süsteemne rakendamine toetab õpilaste kommunikatiivse pädevuse arengut.

6.4. Praktilised soovitused

Käesoleva uurimuse tulemuste põhjal saab esitada järgmised praktilised soovitused eesti keele kui teise keele hääldusõppe tõhustamiseks algklassides. Soovituste keskmes on arusaam, et hääldusõpe peaks olema mänguline, multisensoorne ning õppijat aktiivselt kaasav protsess, mitte isoleeritud ja monotoonne harjutamine.

Vokaalide õpetamisel on soovitatav kombineerida kuulamisülesandeid, artikulaatorseid selgitusi ning rütmilisi ja korduspõhiseid harjutusi. Mänguline reageerimine (nt liikumise või häälega) aitab õppijatel paremini tajuda häälikute kvaliteeti ja kestust. Diftongide õpetamisel tuleks pöörata tähelepanu sujuvale üleminekule kahe komponendi vahel, kasutades rütmilisi tegevusi, mis toetavad loomulikku hääldust.

Konsonantide õpetamisel on oluline arvestada õppijate emakeele mõjuga ning siduda kuulamine, liikumine ja visuaalne tugi ühtseks õppeprotsessiks. Artikuleerimisoskuse arendamisel on tõhus kasutada peegliharjutusi ja mängulisi tegevusi, mis aitavad õppijatel teadvustada kõneelundite liikumist ning vähendavad hääldusega seotud pinget.

Üksikhäälikute õpetamisel on otstarbekas kasutada konkreetseid artikulaatorseid võtteid mängulises kontekstis. Näiteks /r/-hääliku harjutamisel võib kasutada peeglit ja hääleharjutusi, /h/-hääliku puhul aga õhuvoolu tajumist toetavaid lihtsaid katsetusi. Selline lähenemine muudab abstraktsed hääldusliigutused õppijale arusaadavamaks ja meeldejäävamaks.

Geminaatide ja kvantiteedi õpetamisel on oluline keskenduda kestuse ja ajastuse seostele, käsitledes silpi tervikuna. Rütmipõhised ja liikumisega seotud tegevused, nagu plaksutamine või sammumine, aitavad õppijal tajuda kestuse proportsioone ning toetavad hääldusmuustrite kinnistumist.

Rõhu ja rütmi õpetamisel on soovitatav kasutada kehalisi ja rütmilisi võtteid, nagu plaksutamine, trampimine või rütmiline liikumine. Need aitavad õppijal tunnetada rõhu ja kestuse seoseid ning muudavad õppimise aktiivseks ja kaasavaks.

Intonatsiooni õpetamisel on oluline pakkuda autentset kuulamissisendit ning kasutada tähenduslikke suhtlussituatsioone, nagu rollimängud ja dialoogid. Intonatsiooni harjutamine kontekstipõhiselt aitab õppijal kohandada oma kõnet vastavalt suhtlusolukorrale ning toetab loomuliku ja kommunikatiivselt toimiva kõne kujunemist.

KOKKUVÕTE

Käesoleva magistritöö eesmärk oli luua ja katsetada mängulisi eesti keele hääldusülesandeid muu kodukeelega 1. klassi õpilastele ning hinnata nende mõju õpilaste hääldusoskuse arengule. Uurimus lähtus teoreetilisest arusaamast, et varases koolieas on fonoloogiline süsteem paindlik ning sihipärane ja tegevuspõhine sekkumine võib toetada nii segmentaalsete kui ka suprasegmentaalsete tunnuste kujunemist.

Töö teoreetilises osas käsitleti häälduse omandamist esimeses ja teises keeles, rõhutades sensomotoorse ja kognitiivse arengu rolli ning emakeele interferentsi mõju teise keele hääldusele. Samuti analüüsiti segmentaalsete (vokaalid ja konsonandid) ning suprasegmentaalsete (rõhk, rütm, intonatsioon ja kvantiteet) komponentide vastastikust seost ning nende tähtsust kõne arusaadavuse kujunemisel. Lisaks käsitleti mängulisuse ja multisensoorse lähenemise rolli keeleõppes, rõhutades, et mänguline ja tegevuspõhine õpe toetab õppijate motivatsiooni, vähendab keelekasutusega seotud ärevust ning loob soodsa keskkonna suulise keeleoskuse ja häälduse arenguks.

Empiiriline osa tugines tegevusuuringu põhimõtetele. Uurimuses osales kaks 1. klassi rühma kahest erinevast koolist. Uurijad viisid läbi eel- ja järeltesti salvestused, koostasid eeltesti põhjal sihipärase hääldusülesannete kogumi ning rakendasid seda kolme kuu jooksul. Andmete kogumiseks kasutati salvestusi, kahe uurija sõltumatut hindamist, välise eksperdi hinnangut ning õpetajapäeviku analüüsi.

Uurimistöö eesmärgist lähtuvalt püstitati järgmised uurimisküsimused:

1. Kuidas luua mängulisi õppetegevusi muu kodukeelega algklassiõpilaste eesti keele häälduse toetamiseks?
2. Kuidas sarnaneb ja erineb loodud õppetegevuste rakendamine kahes esimese klassi rühmas?
3. Kuidas muutub õpilaste hääldus loodud mänguliste hääldustegevuste rakendamise käigus?

Uurimistulemused näitasid, et kolme kuu pikkune sihipärane ja mänguline hääldusõpe toetas õpilaste fonoloogilise süsteemi stabiliseerumist. Segmentaalsel tasandil vähenesid süsteemsed asendusvead, paranes geminaatide kestus ning sulghäälikute realiseerimine lähenes eesti keele normile. Suprasegmentaalsel tasandil stabiliseerus III välte kasutus ning esisilbirõhk automatiseerus. Intonatsioon muutus kommunikatiivselt selgemaks ning kõne üldine loomulikkus suurenes.

Samas ilmnes, et häälduse automatiseerumine on kontekstisõltuv. Rütmiliselt intensiivsemates või kognitiivselt koormavamates olukordades võisid aktiveeruda emakeele interferentsijooned, mis viitab sellele, et fonoloogilise süsteemi täielik kinnistumine eeldab pikemaajalist ja mitmekesist praktikat.

Uurimuse tulemuste põhjal võib järeldada, et tõhus hääldusõpe algklassides peaks:

- lähtuma probleemipõhisest diagnoosist;
- integreerima segmentaalsed ja suprasegmentaalsed harjutused;
- kasutama mängulist ja multisensorset lähenemist;
- tagama korduse ja järjepidevuse erinevates suhtlusolukordades.

Kuigi uurimusel esines piiranguid, nagu piiratud valim, kontrollrühma puudumine ning kuulmispõhine hindamine, suurendasid korduvmõõtmise, kahe uurija sõltumatu analüüsi ja välise eksperdi kaasamine tulemuste usaldusväärsust.

Kokkuvõttes näitab käesolev magistritöö, et häälduse õpetamine algklassides ei peaks olema juhuslik kõrvaltegevus, vaid süsteemne ja eesmärgistatud osa eesti keele kui teise keele õppeprotsessist. Varajane ja teadlik fonoloogilise süsteemi arendamine loob aluse selgele suulisele eneseväljendusele ning toetab edasist keelelist arengut. Seejuures on õpetajal oluline tunda eesti keele häälikusüsteemi ja õppijatele keerulisemaid hääldusnähtusi, et kavandada teadlikult sobivaid ja eesmärgipäraseid hääldustegevusi. Tõhus hääldusõpe põhineb didaktiliselt läbimõeldud, õppijate vanust arvestavatel ning mängulistel ja kaasavatel õppetegevustel. Tulemused näitavad, et sihipärased ja multisensoorsed hääldusülesanded toetavad nii üksikhäälikute häälduse kui ka kõne rütmi ja intonatsiooni arengut ning suurendavad õpilaste

enesekindlust suulises suhtluses. Seetõttu võib järeldada, et hääldusõppe teadlik integreerimine algklasside eesti keele kui teise keele tundidesse loob olulise aluse õpilaste edasiseks keeleliseks arenguks.

Magistritöö koostamine kahe autori koostöös toetas autorite professionaalset arengut. Ühine tööprotsess, regulaarne arutelu ning hääldustegevuste kavandamine ja rakendamine võimaldasid märgata õpetamispraktikas aspekte, millele varem ei olnud teadlikult tähelepanu pööratud. Koostöö käigus rikastus mõlema autori metoodiline repertuaar ning kujunes teadlikum lähenemine hääldusõppele algklassides. Samuti võimaldas ideede ja kogemuste jagamine analüüsida tegevuste toimivust erinevates klassikeskkondades ning kohandada neid vastavalt õppijate vajadustele. Selline koostööl põhinev reflektiivne arendustöö on kooskõlas tänapäevase õpetajakäsitlusega, mis rõhutab õpetajate professionaalset koostööd, pidevat enesearendamist ja üksteiselt õppimist.

KASUTATUD KIRJANDUS

Adams, I., Struck, V., & Tillmanns-Karus, M. (2005). *Hopsadi-huu, võimlemas on suu: hääldusliigutuste harjutuste kogumik*. Ilo.

Arder, E. (2022). *Eesti keele hääldusõpetus kontrastiiv-dünaamilise metoodika järgi*. Magistritöö. Tallinna Ülikool, humanitaarteaduste instituut. <https://www.etera.ee/zoom/198874/view>

Argus, M. (2018). *Eesti keele hääldus ja selle õpetamine teise keelena*. Tartu Ülikooli Kirjastus.

Asser, H. (2014). *Keelekümblusest Eestis*. In Keelekümblusprogramm Eestis 15. Innove.

Asu, E. (2013). *Eesti keele fonoloogia*. Tartu Ülikool.

Baker, C. (2005). *Kakskeelne laps*. Haridus- ja Teadusministeerium.

Berezina, J. (2020). *Mängustatud õppe mõjust õpilaste eesti keele kui teise keele kasutamisele 3. klassi näitel (magistritöö)*. Tallinna Ülikool. <https://www.etera.ee/zoom/84974/view>

Best, C. T., & Tyler, M. D. (2007). *Nonnative and second-language speech perception: Commonalities and complementarities*. In O.-S. Bohn & M. Munro (Eds.), *Language experience in second language speech learning* (pp. 13–34). John Benjamins.

Birdsong, D. (2006). Age and second language acquisition and processing: A selective overview. *Language Learning*, 56(S1), 9–49.

Celce-Murcia, M., Brinton, D. M., & Goodwin, J. M. (2010). *Teaching pronunciation* (2nd ed.). Cambridge University Press.

Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume*. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>

- Derwing, T. M., & Munro, M. J. (2015). *Pronunciation fundamentals*. John Benjamins.
- Eek, A. (2008). *Eesti keele foneetika I: häälikud ja silp*. Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus.
- Eek, J., & Meister, M. (2004). *Foneetiline teadlikkus ja eesti keele hääldus*. Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Eesti Keele Instituut. (2023). *EKI teatmik*. <https://eki.ee/teatmik/>
- Eesti Keele Instituut. (2024). *Sõnaveeb*. <https://sonaveeb.ee>
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–115.
- Euroopa Nõukogu. (2007). *Euroopa keeleõppe raamdokument: õppimine, õpetamine ja hindamine*. Tallinn: Haridus- ja Teadusministeerium.
- Euroopa Nõukogu. (2020). *Euroopa keeleõppe raamdokumendi sõsarväljaanne*. Tallinn: Haridus- ja Teadusministeerium.
- Flege, J. E. (1995). Second-language speech learning. In W. Strange (Ed.), *Speech perception and linguistic experience* (pp. 233–277). York Press.
- Haridus- ja Teadusministeerium. (2021). *Eesti haridusvaldkonna arengukava 2021–2035*.
- Harno. (s.a.). *Mängustamine ja mängupõhine õpe*. <https://kompass.harno.ee/mangustamine-ja-mangupohine-ope/>
- Hoff, E., & Core, C. (2015). What clinicians need to know about bilingual development. *Seminars in Speech and Language*, 36(2), 89–99. <https://doi.org/10.1055/s-0035-1549104>
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The action research planner*. Deakin University Press.
- Kikas, E. (Ed.). (2008). *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas*. Tartu Ülikooli Kirjastus.

- Kim, B. (2015). Understanding gamification. *Library Technology Reports*, 51(2). <https://doi.org/10.5860/ltr.51n2>
- Kitsnik, M. (2019). *Eesti keele kui teise keele õppimine: kas raske töö või kerge lõbu?* Keel ja Kirjandus. <https://doi.org/10.54013/kk735a4>
- Kitsnik, M., & Sooalu, M. (2020). Miks mõnikord kaob tuju eesti keelt õppida? Demotivatsioon üheksanda klassi eesti keele kui teise keele tundides. *Lähivõrdlusi. Lähivertailuja*, 30, 141–170.
- Kitsnik, M. ja Berezina, J. (2021). *Kas on olemas vähemotiveeritud ja nõrku õpperühmi? Mängustatud õppe mõjust õpilaste eesti keele kui teise keele kasutamisele kolmanda klassi näitel.* Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=1038494>
- Kitsnik, M. ja Melnikova, S. (2023). *Ilukirjanduse lugemine mängustatud aktiivõppemeetodite abil põhikooli eesti keele kui teise keele tundides.* Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat, 33, 47–81. <https://doi.org/10.5128/LV33.02>
- Kitsnik, M., & Kängsepp-Puun, L. (2025). *Laste ja noorte eesti keele kui teise keele rääkimisoskuse arendamine mängustatud aktiivõppe abil.* Eesti Haridusteaduste Ajakiri, 13(2), 104–133. <https://doi.org/10.12697/eha.2025.13.2.05>
- Kraut, E., & Kitam, N. (2022, December 2). *Hea häädus pole kirss tordil, vaid tort ise.* Põhjarannik. <https://pohjarannik.postimees.ee/7324848/video-hea-haaldus-pole-kirss-tordil-vaid-tort-ise>
- Kuhl, P. K. (2004). *Early language acquisition.* Nature Reviews Neuroscience, 5(11), 831–843.
- Kängsepp-Puun, L. (2024). *Mängustatud aktiivõppeülesanded eesti keele kui teise keele rääkimisoskuse arendajana.* Magistritöö. Tartu Ülikool. <https://dspace.ut.ee/server/api/core/bitstreams/e619d6a2-761f-4d15-ab3c-d4751985051e/content>

Kärtner, P., & Kingisepp, L. (2015). *Mängime ja keel saab selgeks*. Iduleht.

Kärtner, P., Maiberg, L., Rikker, M., Tuuling, L., & Voltein, E. (2006). *Õppematerjal koolieelsete lasteasutuste eesti keele kui teise keele õpetajate põhi- ja täienduskoolituseks*. Atlex.

Laanisto, R., Pentšuk, K., & Raidla, U. (2003). *Õpime hääldama: õpetajaraamat*. TEA Kirjastus.

Ladefoged, P., & Johnson, K. (2014). *A course in phonetics* (7th ed.). Cengage Learning.

Ladvik, A., & Kornõševa, J. (2025). *Rääkimisoscuse arendamine mängustatud aktiivõppegevustega teise klassi inimeseõpetuse tunnis*. Magistritöö. Tartu Ülikool, Narva kolledž. <https://dspace.ut.ee/server/api/core/bitstreams/e64b167a-2f6d-4b5c-9a58147553b5ea15/content>

Lippus, P. (2022). *Akustilised meetodid foneetikas*. Tartu Ülikooli Kirjastus.

Madisson, J. (2014). *Hääldamine ja kõne areng*. <https://jmadisson.wordpress.com/2014/03/25/haaldamine/>

Major, R. C. (2001). *Foreign accent*. Lawrence Erlbaum.

Mehisto, P., Frigols, M., & Marsh, D. (2010). *Lõimitud aine- ja keeleõpe*. Integratsiooni ja Migratsiooni Sihtasutus Meie Inimesed.

Metslang, H., Ereht, M., & Ross, K. (Eds.). (2023). *Eesti grammatika*. Tartu Ülikooli Kirjastus.

Paradis, J. (2023). *Sources of individual differences in bilingual development*. Journal of Child Language, 50(4), 793–817.

Piaget, J. (1970). *Psychology of intelligence*. Littlefield, Adams.

Piske, T. (2007). *Learner variables and pronunciation development*. In M. Hansen Edwards &

J. Zampini (Eds.), *Phonology and second language acquisition* (pp. 193–218). John Benjamins.

Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus. (2022). <https://www.riigiteataja.ee/...>

Põhikooli riiklik õppekava. (2023). <https://www.riigiteataja.ee/akt/123122025006>

Rannut, M. (2003). Foneetilisest aktsendist eesti keeles. In *Metoodilisi võtteid eesti keele õpetamiseks* (pp. 28–36). Tallinna Pedagoogikaülikool.

Rannut, Ü. (2000). *Varane eesti keele kümbelus ja eesti keel kui teine keel 1. klassis: õpetaja meelespea*. Haridusministeerium.

Rannut, Ü. (2005). *Keelekeskkonna mõju vene õpilaste eesti keele omandamisele ja integratsioonile Eestis*. Tallinna Ülikooli Akadeemiline Raamatukogu. <http://www.digar.ee/id/nlib-digar:10516>

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>

Snow, C. E. (1999). *Social perspectives on language emergence*. In D. K. Oller & R. E. Eilers (Eds.), *Methods and techniques in early language research* (pp. 69–88). Singular Publishing.

Talak-Kiryk, A. (2010). *Using games in a foreign language classroom*. SIT Graduate Institute. https://digitalcollections.sit.edu/ipp_collection/484

Trudgill, P. (2000). *Sociolinguistics*. Penguin.

Uibu, K., Meesak, A.-M., Argus, R., Kitsnik, M., Kütt-Leedis, A., Kikas, E., Tšaikina, N., Raska, H., Heinmäe, E., Sikkal, E., Tammemäe, T., Vanahans, M., Luke, S., Tarassov, K., Koho, M., Pruul, K., Jakobson, L., & Helendi, K. (2025). *AlusEST: Eesti keele kui teise keele õpetamine koolieelses lasteasutuses*. Haridus- ja Noorteamet. <https://e-koolikott.ee/et/oppematerjal/8789f62a-c48c-403d-82cc-377a2f272050>

Vihman, M. (1996). *Phonological development: the first two years*. Cambridge University Press.

Vinter, K., & Treilmann, R. (2025). *Matemaatiliste keelemängude kogumiku loomine eestikeelsele õppele ülemineku toetamiseks*. Magistritöö. Tartu Ülikool, Narva kolledž.

<https://dspace.ut.ee/server/api/core/bitstreams/9fb3ee8e-dbf0-4fe9-8e88-58ded4ef113f/content>

Werker, J. F., & Tees, R. C. (1984). *Cross-language speech perception*. *Infant Behavior and Development*, 7(1), 49–63.

LISAD

Lisa 1. Lapsevanema nõusolekuvorm

Käesolev nõusolekuvorm on koostatud Narva kolledži magistritöö raames läbiviidava tegevusuuringu jaoks. Uuringus osalevad esimese klassi õpilased ning selle eesmärk on toetada eesti keele häälduse arengut mänguliste tegevuste kaudu.

Uuringu viivad läbi magistrandid Kai Knude ja Kersti Pruuli, kes kirjutavad magistritööd teemal „Eesti keele häälduse õpetamine muu kodukeelega algklassiõpilastele mänguliste tegevuste abil“. Töö juhendajad on Mare Kitsnik ja Aime Jaagus.

Uuringus osalemine on vabatahtlik ning lapsevanemal on õigus nõusolek igal ajal tagasi võtta ilma negatiivsete tagajärgedeta.

Salvestused viiakse läbi kahes etapis: 1. oktoobril 2025 ja 2026. aasta veebruari alguses ühe mängulise tegevuse käigus kogu õpperühma ulatuses. Eesmärk on võrrelda õpilaste hääldust enne ja pärast katsetamisperioodi. Salvestamine toimub mobiiltelefoniga.

Salvestisi:

- kasutatakse ainult magistritöö eesmärgil;
- kuulavad ainult töö autorid, juhendajad ja ekspert;
- hoitakse parooliga kaitstud seadmes;
- ei seostata isikut tuvastavate andmetega.

Salvestisi säilitatakse kuni magistritöö kaitsmiseni, seejärel need kustutatakse.

Kinnitan oma allkirjaga, et olen eelnevaga tutvunud ning annan nõusoleku oma lapse kõne salvestamiseks kirjeldatud eesmärgil ja tingimustel.

Kuupäev:.....

Lapse nimi:

Lapsevanema nimi:

Lapsevanema allkiri:

Lisa 2. Eeltesti läbiviimine ja esmased tähelepanekud

Lisa 2.1. Õ-1, Harjumaa kooli eeltesti läbiviimine

Eeltesti eesmärk oli kaardistada muukeelsete 1. klassi õpilaste eesti keele hääldusoskuse algfase ning tuvastada peamised häälduslikud väljakutsed.

Klassis õpib 18 õpilast (9 poissi ja 9 tüdrukut), kelle emakeel ei ole eesti keel. Klass on aktiivne ning õpilased osalesid meeleldi mängulistes tegevustes, mis võimaldas ühildada õppeprotsessi ja mängulise lähenemise.

Õpilaste häälduse salvestus viidi läbi eesti keele tunnis. Salvestus toimus hääldustegevuse kaudu ning selleks kasutati mobiiltelefoni.

Eeltesti läbiviimiseks kasutati Sirje Luke luuletust „Rähn“, kuna luuletekst võimaldab jälgida õpilaste hääldust loomulikus, rütmilises ja motiveerivas kõnesituatsioonis. Luuletus sisaldab kordusi, selget rütmi ja rõhumustreid, mis toetavad foneetiliste nähtuste teadvustamist.

Eeltestimiseks kasutati luuletust „Rähn“, Sirje Luke:

Rähn on meister toksija,	Kop, kop, kop, kop, kopsides,
putukate otsija.	tok, tok, tok, tok, toksides.
Toksib, toksib, siit ja sealt,	Putuka kui kätte saab,
oksa alt ja oksa pealt.	pistab kõhtu mõnuga.

Valitud luuletus sisaldas mitmeid muukeelsetele õppijatele keerulisi häälikuid ja häälikuühendeid, nagu vokaalid /õ/ ja /ä/, sulghäälikud /k/, /p/, /t/, geminaadid ning erinevad välteastmed. Seetõttu sobis see esmaseks diagnostiliseks materjaliks õpilaste hääldusraskuste kaardistamiseks.

Luuletuse pealkiri „Rähn“ võimaldas kohe hinnata vokaali ä hääldust. Täheledati, et mitmed õpilased asendasid /ä/-hääliku /e/-ga, mille tulemusel hääldati sõna kujul *rehn*. See viitab eesvokaalide kvaliteedi omandamise raskustele.

Tähelepanu pöörati ka vokaali kestusele ja diftongide tajule. Sõnades *siit* ja *pealt* ilmnes pika vokaali lühenemine ning ebakindel kestuse eristamine. Sama sõna erinevate õpilaste esituses kõlas varieeruvalt, mis viitas välte tajumise ebatäpsusele.

Luuletuses esinevad sõnad *toksib*, *tok-tok*, *kop-kop* ja *kätte* võimaldasid jälgida sulghäälikute ja geminaatide hääldust. Täheledatai, et õpilased hääldasid helituid sulghäälikuid (/k/, /p/, /t/) sageli pehmemalt või helilisemalt.

Eriti selgelt ilmnes probleem sõnas *kätte*, mida hääldati kujul *kāde*. See viitab geminaadi ja kolmanda välte peetuse puudulikule tajule. Samuti ei hoitud sulghäälikut piisavalt pikalt, mistõttu tähenduserinevused ei avaldunud selgelt.

Eesti keelele omane esisilbirõhk ei olnud kõigi õpilaste häälduses järjekindel. Luuletuse rütmiline lugemine toetas siiski rõhu õiget asetust. Korduv ja rütmiline esitamine parandas järkjärgult nii rõhu kasutust kui ka häälduse selgust.

Tabel 7. Esmased hääldusvead luuletuse „Rähn“ lugemisel

Kriteerium	Näide luuletusest	Tüüpiline viga
Vokaalid	rähn, kõhtu, mõnuga	/ä/-/e/, /õ/-/o/ või /u/
Vokaali pikkus	siit, pealt	pika vokaali lühenemine
Sulghäälikud	kop, toksija	helilisem hääldus, ebapiisav peetus
Välde	kätte, putukate	III välte peetuse puudumine
Rõhk	kop-kop-kop-kop	rõhu nihkumine esisilbilt

Luuletuse õppimist toetati mänguliste tegevustega. Õpilased koputasid sõnade *kop-kop* ja *tok-tok* ajal pliiatsiga vastu lauda või plaksutasid käsi. Teises variandis loeti luuletust vaikselt ning rõhutatud sõnad öeldi valjult.

Selline lähenemine osutus motiveerivaks ning suurendas õpilaste aktiivset osalemist. Mänguline ja rütmiline liikumine aitas õpilastel paremini tajuda sulghäälikute kestust ning toetada häälduse

kujunemist kehalise kogemuse kaudu.

Kokkuvõte

Eeltesti tulemused näitasid, et suurimad häälduslikud väljakutsed muukeelsetel 1. klassi õpilastel on seotud vokaalide kvaliteediga (eriti /õ/ ja /ä/), geminaatide ning välte tajumisega. Samas selgus, et rütmiline ja mänguline lähenemine toetab hääldusoskuse arengut ning vähendab emakeelest tingitud hääldusvigu.

Luuletuse korduv struktuur, onomatopoeetilised sõnad (helijäljendussõnad) ja liikumisega seotud tegevused toetasid foneetilise teadlikkuse kujunemist ning löid aluse edasiseks hääldusõppeks.

Lisa 2.2. Õ-2, Tartumaa kooli eeltesti läbiviimine

Poemäng hääldusoskuse hindamisvahendina

Käesoleva uuringu eesmärk oli hinnata muukeelsete laste eesti keele hääldusoskust ning selgitada välja sagedasemad hääldusvead. Andmete kogumiseks valiti struktureeritud rollimäng, mis võimaldab koguda kõnenäiteid loomulikus ja lapsele motiveerivas keskkonnas.

Mänguline meetod valiti peamiseks andmekogumisviisiks, kuna see vähendab märgatavalt testiolukorraga kaasnevat ärevust ning soodustab spontaansemat ja loomulikumat kõneproduksiooni. Erinevalt tavapärasest kordushääldusest ei keskendu laps mängus „õigesti rääkimisele“, vaid tegevusele ja suhtlusele, mis võimaldab uurijal fikseerida automatiseerunud hääldusmustreid ja prosoodilisi nähtusi (rõhk, intonatsioon, kestus), mis kontrollitud olukorras võivad jääda varjatuks.

Uuring viidi läbi üldhariduskooli 1 klassis, kuhu kuulus kokku 23 õpilast, kellest 11 last olid muukeelsed (10 vene ja 1 ukraina laps). Testipäeval osales uuringus 19 last, kellest 10 last moodustasid muukeelsete sihtgrupi, kelle hääldusandmed valiti detailseks analüüsiks.

Uuring viidi läbi klassiruumis, kus minimeeriti taustamüra, et tagada helisalvestiste foneetiline

täpsus. Enne tegevuse algust selgitati lastele, et nende kõnet salvestatakse, rõhutades protsessi mängulisust ning kinnitades, et tegemist ei ole hindelise tööga.

Poemängu sisseseadmisel loodi klassis autentne ja mänguline keskkond, kus rõhutati keskkonnasäästlikkust ja materjalide taaskasutust. Lettidel kasutati reaalseid toidupakendeid, mis pärinesid nii koolisööklast kui ka uurija isiklikust majapidamisest ja töökohast.

Lisaks eeltoodule osalesid lapsed enne poemängu läbiviimist mänguvahendite ettevalmistamises. Õppetöö raames meisterdasid lapsed ise erinevaid poemängus kasutatavaid esemeid, eelkõige puu- ja köögivilju. Meisterdamisel kasutati lihtsaid ja taaskasutatud materjale, mis võimaldas lastel aktiivselt panustada mängukeskkonna loomisesse.

Vahendid ja kaubavalik:

Sööklast laenatud: suhkrur, jahu, makaronid, tangud, õlipudelid, võipaberid (mille sisse olid puuklotsid pakendatud), sai, sepik, leib, munakarbid, rõõsakoore ja piimapakid, till, sibul, küüslauk, tomatipasta.

Kodune taaskasutus: küpsisekarbid, kõrsikute pakendid, mahlapakid, kommid, krõpsupakendid, erinevate jookide pudelid, kohvi, erinevad tee pakendid (nt: piparmünt, pärnaõis, roheline tee, must tee, kummel), pudingu- ja kohupiimatopsid.

Majapidamistarbed ja mänguasjad: seep, käsn, nukk, auto, pall, karu, õhupallid, mõõk, lõng, kühvel ja hari, korv, värvipliatsid, föön, kann, öökull, nõöbid, küünlad, kübar, padi, tass, kamm.

Laste meisterdatud ja väljalõigatud vahendid: porgand, peet, kapsas, kõrvits, herved, kartulid, tomat, kurk, redis, mustikad, maasikad, mustsõstrad, viinamarjad, õun, pirn, banaan, apelsin, mandariin, arbuus, jäätis, sõõrikud.

Andmete salvestamiseks kasutati kooli diktofoni, mis tagas piisava helikvaliteedi hääldusanalüüsi läbiviimiseks.

Poemäng viidi läbi iga lapsega eraldi, et tagada lapsele turvaline ja häirimatu suhtluskeskkond

ning võimaldada keskendumist ühe lapse kõneproduksioonile korraga. Mäng toimus lapsele tuttavas klassiruumis, mis aitas vähendada võõrast keskkonnast tulenevat pinget ning soodustas loomulikku suhtlemist.

Enne mängu algust tutvustas uurija lapsele mängu olukorda ning rolle. Lapsele selgitati, et ta läheb poodi ostma ning uurija on müüja. Selgitused anti lihtsas ja arusaadavas keeles, rõhutades mängulist iseloomu ning vältides testiolukorrale viitavat sõnastust. Samuti teavitati last, et tema kõnet salvestatakse, selgitades, et salvestamine on vajalik mängu hilisemaks kuulamiseks.

Mängu alguses tutvus laps polettidel olevate kaupadega. Letid olid paigutatud nii, et esemed olid lapsele nähtavad ja kergesti kättesaadavad. Uurija julgustas last kaupu vaatlema, neid käega katsuma ja nimetama. See etapp toimus soojendusena, mille eesmärk oli käivitada spontaanne kõne ning aidata lapsel kohaneda mänguolukorraga.

Seejärel algas ostusituatsioon. Laps täitis ostja rolli ning pidi kas vabal valikul või uurija suunamisel valima poest erinevaid tooteid. Uurija esitas müüja rollis küsimusi ja kommentaare, mis kutsusid esile sihtkeele seisukohalt oluliste sõnade ja lausestruktuuride kasutamist. Näiteks: „Mida sa soovid osta?“, „Kas teil on õli?“, „Kas soovid saia või sepikut?“, „Ma soovin osta...“, „Pane ... korvi“, „Kas see on rõõsk koor või vahukoor“ jne.

Mängu käigus varieeris uurija teadlikult küsimuste tüüpe ja keerukusastet, et esile kutsuda nii üksiksõnade kui ka pikemate lausete kasutamist. See võimaldas koguda materjali nii segmentaalsete hääldusnähtuste (nt vokaalid, geminaadid, konsonandid) kui ka suprasegmentaalsete nähtuste (välde, sõnarõhk, intonatsioon) analüüsiks. Vajaduse korral kordas uurija lapse vastust korrektse mudelina, kuid vältis otsest parandamist, et mitte mõjutada lapse edasist kõneproduksiooni.

Oluline osa mängust oli ka esemete käsitlemine ja vahetamine. Laps pidi panema tooteid ostukorvi, ulatama neid müüjale, küsima hinda ja maksma mängurahaga. Need tegevused löid loomuliku põhjuse korduvateks keelelisteks aktideks ning aitasid esile kutsuda sama sõna mitmekordset kasutamist erinevates kontekstides, mis on hääldusanalüüsi seisukohalt oluline.

Mäng lõppes siis, kui laps oli oma ostud sooritanud ja „poest lahkunud“. Kogu ostu vältel toimus helisalvestamine mängu algusest kuni lõpuni, et tagada terviklik ja katkematu kõnematerjal. Salvestatud materjal sisaldas nii spontaanset kõnet, suunatud vastuseid kui ka dialoogilisi lausungeid.

Salvestatud kõnematerjal töödeldi ja analüüsiti kvalitatiivselt, keskendudes muukeelsete laste eesti keele häälduses esinevatele tüüpvigadele. Kõik poemängu käigus salvestatud lõigud kuulas uurija läbi ning tuvastas hääldusvead kuulmise põhjal, võrreldes iga lapse realiseeringut eesti keele standardse hääldusega. Vajadusel kasutati helisalvestisi ja transkriptsiooni täpsustamiseks, et tagada vigade võimalikult korrektne tuvastamine. Kuna analüüs on kvalitatiivne ning põhineb kuulmisel, käsitletakse tulemusi kirjeldava ja interpretatiivse ülevaatenä, mitte statistiliselt üldistatava andmestikuna.

Alljärgnevalt on toodud peamised häälduseksimused, mis poemängu materjalist esile tulid:

- Muukeelsed lapsed eksisid eesti keele vokaalide häälduses. Kõige sagedasemad vead olid /õ/ asendamine /o/ või /u/-ga, /ä/ asendamine /e/-ga ning /ö/ ja /ü/ häälikud segamine või nende asendamine /o/ ja /u/-ga. Mõnel juhul kuulus /õ/ ja /ö/ häälikute realiseerimine eesti keelele omasest täpsusest kaugemale, muutes sõna häälduse vähem eristuvaks.
- Sõnade puhul, kus eesti keeles on oluline vokaali kestus, esines vokaali lühendamine või vastupidi, liigse pikkuse kasutamine. Näiteks võidi sõna *piim* hääldada lühikese vokaaliga või sõna *pann* vokaali liigse kestusega, mis mõjutas sõna rütmi ja segas mõistetavust. Samuti esines vokaali kestuse ebaõiget tajumist geminaatide eristamisel.
- Eesti keeles on geminaadid foneetiliselt tähenduslikud ning nende vale realiseerimine muutis sõnade eristuvust. Poemängus esinesid geminaatide lühendused, näiteks *tass* → *tas*. Mõnel juhul võidi geminaat hääldada ka liiga tugevana, mis tekitas ebaloogilise rõhu ja rütmi.
- Konsonantide (/p/, /t/, /k/, /b/, /d/, /g/) hääldus oli mõnel muukeelsel lapsel eesti keele normist kõrvalekalduv. Eriti sagedane oli olukord, kus sulghäälikule lisandus liigne „õhupuhang“. Eesti keeles sulghäälikud ei ole aspiratsiooniga, mistõttu selline „puhh“-

efekt võib muuta häälduse ebaloomulikuks ja vähendada mõistetavust. Näiteks sõna *pakk* võis mõnel lapsel kõlada kui *puhk*, kus sulghääliku lõpp oli liiga „õhuline“ või nõrgalt tajutav. Samuti esines juhtumeid, kus sulghääliku lõpp ei olnud piisavalt selge või plahvatuslik (plosioon jäi nõrgaks), mis põhjustas hääliku tajumise segadust.

- Heliliste ja helitute konsonantide eristamine kujunes keeruliseks, eriti sõna des, kus konsonandid võivad muutuda helituks või vastupidi, mis mõjutab sõna algust või keskel olevat heli. Mõnel lapsel muutus heliliste konsonantide hääldus helituteks, eriti olukordades, kus vokaalide kestust venitati. Pika vokaali või vokaali ebaõige pikendamise puhul tekkis konsonandi ja vokaali piir vähem selge ning konsonanti tajuti või hääldati helitumana. Korduva kuulamise ja transkriptsiooni käigus ilmnes, et näiteks sõna *pood* hääldus võis kõlada pigem *pot*-i sarnaselt, kuna vokaali kestuse muutus mõjutas konsonandi helilisust ja selle tajumist.
- Rõhu paigutus pikematel sõna del oli tihti mõjutatud emakeele rütmist. Paljudel juhtudel nihkus rõhk eesti keelele iseloomulikult esimese silbi asemel teisele või kolmandale silbile (nt *makaronid -makaRONid*). Välde oli mõnikord ebaühtlane, mistõttu sõnad ja laused kõlasid eesti keele rütmiga võrreldes „katkendlikult“ või liiga ühtlaselt.
- Küsi- ja väitelause intonatsioon eristus tihti eesti keelest. Küsimuse lõpus võis esineda eesti keelele iseloomulikust erinev intonatsioon, mis mõjus pigem „võõrkeelse“ rütmiga. Samuti esines juhtumeid, kus küsilauset hääldati kui väitelauset või vastupidi, mis võib mõjutada kõne kommunikatiivset funktsiooni.
- Mõnel muukeelsel lapsel ilmnes /l/-häälikute häälduses emakeele mõju, mis väljendus /l/ liiga tugevas ja selges realiseerumises. Eesti keeles on /l/ sageli pehmem, eriti sõna lõpus, kuid vene keele mõjul võib see kõlada teravamalt ja rõhutatumalt. Näiteks *till*, *pall*.

Kokkuvõtvalt võib välja tuua, et kõige rohkem esines hääldusraskusi eesti keele vokaalide hääldamisel ja nende kestuses, sõnarõhu ja lauseintonatsioonis, vältete eristamisel ning konsonantide hääldamisel (helilisuse ja helituse eristamine, geminaadid, sulghäälikud).

Poemäng võimaldas koguda mitmekesist ja loomulikku kõnematerjali, mis peegeldas laste tegelikku hääldusoskust igapäevases suhtlussituatsioonis ning vähendas oluliselt formaalse testiolukorra mõju kõnele. Tüüpvigade kirjeldamine ja nende esinemise mustrid annavad aluse edasiseks tööks, kus saadud hääldusraskused kasutatakse õppemängude ja harjutuste väljatöötamisel.

Nähtuste analüüs ja nende põhjal loodavad õppemängud on suunatud eesti keele häälduse arendamisele muukeelsete laste seas, keskendudes just neile hääldusnähtustele, mis rollimängu käigus kõige sagedamini esile tulid.

Lisa 3. Järeltesti läbiviimine ja analüüs

Lisa 3.1. R-1 Harjumaa kooli järeltest ja analüüs

Järeltest Sirje Luke „Rähn“

Järeltesti läbiviimisel osales 18 muukeelset 1. klassi õpilast. Salvestamine toimus sarnaselt eeltestile, kasutades nutitelefone helisalvestuseks, et tagada loomulik kõnekeskkond. Lapsed lugesid luuletust koos kooris, järgides eeltesti rütmilist ja mängulist lähenemist. Luuletuse „Rähn“ esitamine võimaldas jälgida foneetilise täpsuse arengut, keskendudes muukeelsetele õppijatele keerulistele häälikutele ja häälikuühenditele: sulghäälikud (/p/, /t/, /k/), geminaadid, III välde ning vokaalid /õ/ ja /ü/.

Salvestamise eesmärk oli hinnata:

- vokaalide ja konsonantide häälduslikku korrektust,
- kvantiteedi (III välde) tajumist ja rakendamist,
- sõnarõhu ja rütmi järgimist,
- võimalikku L1 interferentsi mõju helilisusele ja vokaalidele.

Kõik tegevused viidi läbi samal viisil nagu eeltesti ajal, et tagada tulemuste võrdlevus. Salvestised võimaldavad analüüsida laste foneetilise arengu dünaamikat loomulikus, motivatsioonipõhises kõnesituatsioonis.

1. Kvantiteet ja geminaadid

Luuletuse keskne motiiv on toksimine, mis nõuab korrektset sulghäälikute ja geminaatide hääldust (III välde, Q3).

Geminaatide realiseerimisel ilmnes areng võrreldes eeltestiga, kuid esines ka variatiivsust. Sõnades *tòksija*, *òtsija*, *kòpsides* ja kordustes *tòksides* täheldati järgmisi muutusi:

- tòksija – togsija – ilmneb /k/ helistumine;

- õtsija – todsija – ilmneb /t/ helistumine.
- *kòpsides - doksides* – /k/ ja /p/ osaline helistumine.

Need näited viitavad sellele, et III välde on rütmiliselt üldjoontes tajutav ja realiseeritud, kuid kvantiteedi ja segmentaalse täpsuse koostoime ei ole veel täielikult stabiliseerunud. Kiire rütmi ja vokaalide venituse tingimustes ilmneb konsonantide helilisuse muutus.

Onomatopoeetilised kordused (*kop-kop, tok-tok*) olid rütmiliselt selged, kuid vokaalide venitamisel (*tok - too-ksi-des, kop - koo-psides*) muutusid sulghäälikud heliliseks. Seda võib käsitleda tüüpilise vene keele interferentsi ilminguna, mis avaldub eriti pikendatud vokaalide kontekstis.

2. Vokaalide kvaliteet

Salvestusel oli kuulda vokaalide venitamist ja rütmilist silbitamist, mis mõjutas nii aktsenti kui ka konsonantide tajumist.

- /õ/: sõnades *kõhtu* ja *mõnuga* oli hääldus üldiselt korrektne, kuid vokaali venitusel ilmnes aktsent, nt *mõnuga - mõõ-nuga*, kus silbi pikendus tõstab esisilbi esile.
- /ü/: sõnas *putuka* säilis eesvokaali kvaliteet, vältides asendumist /u/-ga.

Vokaalide kvaliteet oli üldjoontes stabiilne, kuid venitamine tõi esile prosoodilisi nihkeid ning mõjutas kohati järgnevate konsonantide helilisust (nt *toksides - doksides*).

3. Sõnarõhk ja prosoodia

- Rõhk: lapsed järgisid valdavalt esisilbirõhku (nt *PUT-u-ka, MÕN-u-ga*). Ka pikemates kordustes (*tok-tok-tok-tok, kòpsides*) püsis rõhk enamasti esimesel silbil.
- Intonatsioon: lausungid olid valdavalt langeva tooniga ning pragmaatiliselt sobivad.

Rütmiline ja kooris esitamine toetas sõnade eristamist ja aitas kaasa kvantiteedimustrite tajumisele. Samas võis rütmiline rõhutamine tekitada mõningast artikulatsioonilist pinget.

4. Klusiilid ehk sulghäälikud

Sulghäälikud (/p/, /t/, /k/) hääldati enamasti helitult ja ilma aspiratsioonita, mis vastab eesti keele normile.

Siiski ilmnes sõnade venitamisel konsonantide helistumine: (nt *tòksija* - *togsija*, *kòpsides* - *dòksides*). See viitab L1 interferentsile, mis avaldub eelkõige rütmiliselt rõhutatud ja pikendatud silpides. Plosioonid olid muus osas selged ja piisava intensiivsusega, mis kinnitab eestipärase artikulatsioonibaasi kujunemist.

Võrdlus eeltestiga (vt tabel 8)

Tabel 8. Võrdlus eeltestiga

Foneetiline nähtus	Eeltest	Järeltest („Rähn“)	Muutus
III välde (geminaadid)	Kohati ebakindel	Rütmiliselt tajutav, kuid variatiivne	Positiivne areng, kuid stabiliseerumine pooleli
Klusiilid (/p/, /t/, /k/)	Mõnel lapsel helistumine	Üldiselt helitud, kuid venitusest helistuvad	Artikulatsioon paranenud, kuid interferents säilib
Vokaal /õ/	Ettevaatlik	Stabiilsem, aktsent venitusest	Kinnistumine
Sõnarõhk	Valdavalt esisilbil	Järjekindel	Automatiseerumine
Intonatsioon	Katkendlik	Loomulik, kuid pingestatud	Paranemine

Järeldus

Järeltest näitab, et muukeelsete 1. klassi õpilaste hääldus on võrreldes eeltestiga arenenud:

- III välde on muutunud rütmiliselt tajutavaks ja sagedamini korrektselt realiseeritud, kuid selle kasutus ei ole veel täielikult stabiliseerunud ning esineb seoseid konsonantide helilisuse muutustega.
- Vokaalide kvaliteet (/õ/, /ü/) on üldjoontes säilinud ning sõnarõhk püsib esisilbil.
- Sulghäälikute artikulatsioon vastab enamasti eesti keele normile, kuid pikendatud silpides avaldub L1 interferents konsonantide helistumisena. Täheldatud variatiivsus on kooskõlas

lastekõne üldise varieeruvusega ning varasemates hinnangutes kirjeldatud nähtustega.

Võrreldes eeltestiga on hääldus stabiilsem, artikulatsioon järjekindlam ning foneetiline süsteem osaliselt automatiseerunud. Samas viitavad üksikud interferentsinähtused sellele, et täielik stabiliseerumine on veel kujunemisjärgus.

Edaspidises õpetuses tuleks keskenduda eelkõige:

- voolavuse arendamisele,
- liigse artikulatsioonipinge vähendamisele,
- kvantiteedi ja konsonantide helilisuse koostoime täpsustamisele.

Lisa 3.2 R-2, Tartumaa kooli järeltest ja analüüs

Järeltest „Poemäng”

Esmasel hindamisel osales testipäeval kokku 19 last, kellest 10 muukeelset last moodustasid sihtgrupi, kelle hääldusandmed valiti detailseks analüüsiks. Selles rühmas oli 6 tüdrukut ja 4 poissi.

Järelhindamisel osales 17 last, kellest 9 olid muukeelsed (6 tüdrukut ja 3 poissi). Kõik muukeelsed tüdrukud osalesid mõlemal hindamiskorral, kuid üks esmahindamises osalenud poiss järeltestis ei osalenud.

Kahe hindamiskorra võrdlusesse kaasati need 9 muukeelset last, kes osalesid mõlemal mõõtmisel. Seega põhineb hääldusoskuse dünaamika analüüs samade laste kordumõõtmisel, mis võimaldab hinnata individuaalseid muutusi ajas. Valimi vähenemine ühe osaleja võrra võib vähesel määral mõjutada üldistavate järelduste tegemist, kuid kuna enamik sihtgrupist osales mõlemal hindamiskorral, on tulemused võrreldavad ning võimaldavad hinnata sekkumise mõju.

Järelhindamine viidi läbi rollimängu vormis, kasutades sama poemängu formaati, mida rakendati esmahindamisel. Mängu eesmärk oli koguda laste spontaanset kõnematerjali võimalikult loomulikus ja motiveerivas suhtlusolukorras, säilitades samal ajal metoodilise

võrreldavuse varasema hindamiskorraga.

Poemängu läbiviimiseks kujundati klassiruumis laudadest poeleti imitatsioon. Müügiletile paigutati tooted temaatilistesse rühmadesse (teraviljatooted; puu- ja köögiviljad; piima- ja pagaritooted), mis toetas mitmekesise sõnavara kasutust ning pakkus visuaalset tuge toodete nimetamisel.

Erinevalt esmahindamisest ei täitnud uurija järeltestis aktiivselt müüja rolli. Rollid jaotati laste vahel ning rotatsiooni tulemusel said kõik lapsed osaleda nii ostja kui ka müüjana. Mitmed lapsed osalesid korduvalt, mis võimaldas koguda mitmekesiseid ja korduvaid kõnenäiteid ning jälgida hääldusmustrite stabiilsust erinevates olukordades.

Uurija roll piirdus mängu organiseerimise ja kõnematerjali salvestamisega. Teadlikult välditi suunavate küsimuste esitamist ja korrektse hääldusmudeli pakkumist, et hinnata laste iseseisvat kõneproduksiooni.

Võrreldes esmahindamisega olid lapsed mõnevõrra ettevaatlikumad ja tagasihoidlikumad, mis võib viidata suurenenud teadlikkusele hindamissituatsioonist ning enesekontrolli kasvule. Samas säilis mängu motiveeriv ja positiivne õhkkond.

Analüüs tugineb 19 heliklipil (veebruar 2026) ning on kvalitatiivne ja auditiivne, järgides sama protseduuri nagu esmasel testil.

Uurimisfookus:

- vokaalide kvaliteet
- vokaali kestus ja väldete eristamine
- geminaadid
- sulghäälikute aspiratsioon ja plosioon
- helilisuse–helituse vastandus
- sõnarõhk ja rütm
- intonatsioon

1. Vokaalid ja kestus

Järeltestis ei ilmnenud vokaalide süsteemseid asendusvigu.

Häälikud /õ/, /ü/, /ö/ ja /ä/ realiseerusid üldjuhul puhtalt ning ilma vene keelele omase redutseerimiseta. Rõhuta silpides säilis vokaali kvaliteet valdavalt stabiilsena.

Vokaali kestus oli enamasti normipärane. Lapsed eristasid lühikesi ja pikki vokaale ning III välte realiseerimine oli valdavalt stabiilne. Üksikjuhtudel võis siiski esineda variatiivsust, mis on selles vanuses ootuspärane.

Näited:

- *õunad* – /õ/ selgelt eristatav;
- *küpsised* – /ü/ ja /i/ diferentseeritud;
- *banaanid* – vokaalid säilisid ka rõhuta silpides;
- *viiskümmend*, *kakskümmend*, *viis* – kestusmustrid valdavalt korrektsed.

2. Geminaadid

Geminaadid olid enamasti hääldatud piisava kestusega ning lühendamist ei täheldatud.

Võrreldes esmateistiga viitab see kvantiteedisüsteemi olulisele stabiliseerumisele. Samas tuleb arvestada, et auditiivse analüüsi põhjal võib üksikuid varieeruva kestusega realiseeringuid jääda märkamata.

Näited:

- *viiskümmend* – geminaat /mm/ realiseerus selgelt;
- *kommid* – geminaadid piisava kestusega.

3. Sulghäälikud ja helilisus

Sulghäälikud (/p/, /t/, /k/) realiseerusid üldjuhul ilma aspiratsioonita ning vastasid eesti keelele omasele hääldusnormile.

Plosioon oli selge ja piisava intensiivsusega. Helilisuse–helituse vastandus oli valdavalt stabiilne ning süsteemseid helistumise või helituse kadumise juhtumeid ei täheldatud.

Siiski ei saa välistada üksikuid variatiivseid realiseeringuid, eriti spontaanse kõne ja suurema kognitiivse koormuse tingimustes.

Näited: *kook, tort, kohuke, leib, popkorn, makaron, riis, sõõrikud, nuudlid, kartul, pliatsid*.

4. Sõnarõhk ja prosoodia

Sõnarõhk paiknes järjekindlalt esimesel silbil.

Kõne rütm oli valdavalt loomulik ning järgnes eesti keelele omasele kvantiteedirütmile. Lauseintonatsioon oli üldiselt normipärane ning kõne kommunikatiivne funktsioon selge ja arusaadav.

Leksikaalsed ja individuaalsed tähelepanekud

Salvestustes ilmnes kaks leksikaalset üldistust:

- *kohvikoor* → *piim*
- *kõrsikud* → *küpsised*

Tegemist ei ole häälduslike moonutustega, vaid tähendusvälja laiendamisega, mis viitab pigem sõnavara arengule.

Ühel poisil täheldati R-hääliku tagapoolset (uvulaarset) realiseerimist sõnades *kartul, porgand, arbuus*. Kuna vene keeles realiseerub /r/ samuti alveolaarsena, ei saa seda pidada tüüpiliseks interferentsinähtuseks. Pigem võib tegemist olla individuaalse artikulatsioonieripära või võimaliku logopeedilise eripäraga.

Võrdlus esmatestiga

Võrreldes esmatestiga ilmnevad järgmised muutused:

- vokaalide kvaliteet on stabiliseerunud ning süsteemseid asendusvigu ei esine;
- vokaali kestus ja geminaadid on valdavalt normipärased;
- sulghäälikute aspiratsioon ei avaldu;
- sõnarõhk paikneb järjekindlalt esisilbil;
- intonatsioon vastab üldjoontes eesti keele prosoodiale.

Kui esmatestis esines üksikuid ebakindlusi või potentsiaalseid interferentsijooni, siis järeltestis need valdavalt ei avaldu. Hääldus on muutunud stabiilsemaks ka suurema kognitiivse koormuse tingimustes (loetlemine, arvutamine, dialoog).

Järeldus

Järeltesti tulemused viitavad sellele, et muukeelsete õpilaste eesti keele foneetiline süsteem on suurel määral stabiliseerunud ning läheneb normipärasele hääldusele.

Tüüpilised vene emakeelest tulenevad interferentsinähtused (nt vokaalide redutseerimine, geminaatide lühendamine, aspiratsioon, rõhu nihkumine) ei ilmne süsteemselt.

Õpilased suudavad üldjuhul hoida keeli häälduslikult lahus: võimalik koodivahetus toimub pigem leksikaalsel tasandil, samas kui artikulatsioonibaas püsib eestikeelne.

Samas tuleb arvestada, et tegemist on kvalitatiivse auditivse analüüsiga ning tulemusi võivad mõjutada situatsioonipõhine kõne, individuaalsed arenguerinevused ning lastekõne loomulik variatiivsus.

Võrreldes esmatestiga on hääldus muutunud stabiilsemaks ja automatiseerunumaks, mis viitab sellele, et mängulistel tegevustel (sh rollimängul) põhinev sekkumine on toetanud häälduse arengut ning foneetilise kompetentsi kujunemist.

Lisa 4. Eksperdi hinnang hääldusoskuse muutuste kohta

Eksperdi hinnangu andis Mart Rannut, PhD (üldkeeleteadus), eesti keele lektor ja foneetika õppejõud.

„Eesti keele häälduse õpetamine muu kodukeelega algklassiõpilastele mänguliste tegevuste abil“.

Märkused-tähelepanekud diktorite häälduse osas:

- Häälikute kvaliteet (sh vokaalid /õ, ü, ä, ö/ ning konsonandid /h, t, k, p, s, l, r/; helilised ja helitud häälikud): esineb sõna- ja fraasilõpu helilisuse kadu vene keelele omase nähtusena, mis kantakse üle eesti keelde, muutes leenisklusiilid fortisteks, nt kommit (nn negatiivne K1 tagasiside). Vokaalidest ei ole mõningate diktorite puhul korrektne vokaalide /õ/, /ä/ ja /o/ hääldus. Osaliselt võib see seotud olla nn lastekõne fenomeniga, kus kõnetrakti ja suuõõne mõõtmed põhjustavad kõrgeenenud põhitooni ja formante. Sama põhjus võib olla ebastabiilse /o/ hääldamisel. Kõige suuremat probleemi tekitab /ä/ ja /a/ eristamine, vene keeles vastav häälik /ä/ puudub, võimaldades /a/ hääliku tajumise ja moodustusruumi nihkumist ettepoole, nt sõna /jää-tis/. Konsonantide häälduses mingeid korduvaid vigu polnud, osaliselt ebamäärane hääldus on seotud reduktsiooniga. Kuivõrd on see seotud lastekõne suurema variatiivsusega, on keeruline määratleda.
- Häälikute kvantiteet ja kestus (sh II ja III välte eristamine, vokaalide pikkus, geminaadid): põhiline hälve on Q2 ja Q3 kõikumine, eristamatus ja ebamäärasus. Esineb ka Q1 nihkumist Q2 kestusmalli /sat-ta/
- Sulghäälikute hääldus (aspiratsioon ja plosioon) ei tundu erilise probleemina.
- Rõhk ja rütm olid kohati paigast ära, samas olid põhilised kestusmallid omandatud ehk paremini kui täiskasvanutel.
- Intonatsioon oli kohati mitte-eestipärane, samas on laste kõnes ulatuslik variatiivsus ja tõusev intonatsioon märgatav.

R-2 Tartumaa kool

Suur osa tuvastatavast kõnest sarnaneb eesti keelt K1 kõnelevate laste hääldusele.

Sõnas /jäättis/ oli valde tihti ebamäärane, vokaal ä väga a sarnane.

12.02 Pole, ilmselt sõna plijatsid, hiatusse sisse lisatud j

12.07 Sõna /makkaroon/ on häälduslikult ilmselt tsitaatsõna, kus häälduses on rütmistruktuur võetud üle vene keelest kui emakeelest. Ülejäänud sõnade hääldus korrektne, ehk /paluun/ on rõhk vales kohas

12.10 kümme evro on K1 ülekanne vene keelest

12.13 /viiskümentt/ Samas on just arvude puhul ka EK1 tavakõneleja hääldus vägagi redutseeritud, nt *kakskent*.

12.17 /kus/, pikk kestus puudub

12.23 /kommitt/: helilisuse kadu lausungi ja sõna lõpus on vene häälduse eripära

12.25 /visküment/ kestuse kadu

12.30 /satta/ hääldatud Q2

R-1 Harjumaa kool

Salmi mitmekesi skandeerivate laste hääldust on raske hinnata, sest tekst ja lugemisoskus mõjutavad hääldust, tekitades silbipiirid valedes kohtades. Kuna aktsent on kompleksnähtus, s.t. hälve ühes segmendi või nähtuse puhul tekitab hälbeid ka mujal, siis on keeruline ja tihti võimatu seonduvaid aspekte määratleda-kirjeldada. Nt sõnas /pu-tu-ka-te/ on silbipiir vales kohas (õige on /put-tuk-kat-te/). Seetõttu ei saa määrata rõhustruktuuri, kestust ega vältet.

Mõned tähelepanekud: /o-tsi-ja/ geminaat puudub, vale, s.o progressiivne palatalisatsioon, vene /o/, heliline klusiil sõnades /to-ksi-des/ ja /mõnuga/, sõnas peal /l/ palataliseeritud.

Lisa 5. Õpetajapäevikud hääldustegevuste rakendamise

Ülevaade

Käesolevas lisa on esitatud õpetajapäevikud, mis koostati magistritöö raames hääldustegevuste rakendamisperioodi jooksul. Päevikud kajastavad muukeelsete 1. klassi õpilaste eestikeelse suulise kõne arengut ning annavad ülevaate tundides kasutatud hääldus- ja mängulistest tegevustest. Päevikutes dokumenteeriti süstemaatiliselt iga tunni järel tehtud tähelepanekud, keskendudes eesti keelele omaste ning muukeelsetele õppijatele raskusi valmistavate häälikute, välte ja intonatsiooni harjutamisele. Samuti kirjeldati õpilaste osalust, motivatsiooni ning tegevuste kohendamist vastavalt õppijate vajadustele.

Õpetajapäevikute analüüsi põhjal selgus, et muukeelsetel õppijatel esines enim raskusi vokaalide kvaliteedi, geminaatide ning välte tajumisega. Samuti osutus keerukaks intonatsiooni eristamine (küsimus- ja väitlaused), mis eeldab järjepidevat ja pikaajalist harjutamist.

Mängulised ja liikumisega seotud tegevused (nt rütmilised harjutused, luuletuste kasutamine ja intonatsioonimängud) toetasid õpilaste aktiivset osalust ning aitasid vähendada hääldusvigade esinemist. Tähteldati, et kordus, rütm ja kehaline tegevus aitavad õppijatel paremini tajuda häälikute kestust ja sõnarõhku.

Lisaks selgus, et õpilaste väsimus ja koolipäeva pikkus mõjutavad hääldustegevuste tulemuslikkust. Pikematel koolipäevadel sobisid tegevused eelkõige varem õpitu kinnistamiseks, samas kui lühematel päevadel oli võimalik keskenduda uute hääldusnähtuste tutvustamisele.

Kokkuvõttes näitas õpetajapäevikute analüüs, et hääldusoskuse arendamine on tõhusam, kui see toimub järjepidevalt, mänguliselt ja kontekstipõhiselt, sidudes hääldusharjutused suhtluslike ja tähenduslike tegevustega.

Õpetajapäevikud on esitatud elektrooniliselt ning kättesaadavad järgmise [lingi](https://drive.google.com/drive/folders/1Bp3YiT4nvIcnSseKR5pWeKIN2tVa6sNw?usp=sharing) kaudu (<https://drive.google.com/drive/folders/1Bp3YiT4nvIcnSseKR5pWeKIN2tVa6sNw?usp=sharing>).

Lisa 6. Hääldustegevused

Ülevaade

Käesolevas lisas on esitatud magistritöö raames koostatud hääldustegevused, mille eesmärk on toetada muukeelsete algklassiõpilaste eesti keele hääldusoskuse arengut. Tegevused on loodud eeltesti tulemuste ja õpetajapäevikute analüüsi põhjal, arvestades õpilaste enim raskusi valmistavaid hääldusnähtusi. Hääldustegevuste kavandamisel lähtuti järjepidevuse ja kordamise põhimõttest ning tegevused on üles ehitatud nii, et need võimaldavad liikuda lihtsamalt keerukamale. Tegevused hõlmavad erinevaid hääldusvaldkondi, sealhulgas häälikute kvaliteeti (nt /õ, ä, ü/), vokaalide pikkust, geminaate, sõnarõhku ja intonatsiooni.

Tegevustes on kasutatud mängulisi ja liikumisega seotud elemente, mis toetavad õppijate aktiivset osalust ning aitavad vähendada hääldusvigadega seotud pinget. Mänguline lähenemine võimaldab siduda hääldusharjutused loomuliku suhtluse ja kordusega, mis toetab hääldusoskuse järkjärgulist kujunemist. Koostatud tegevused on mõeldud kasutamiseks eesti keele ainetundides ning neid on võimalik kohandada vastavalt õppijate tasemele ja vajadustele.

Hääldustegevuste koostamisel tugineti autorite foneetikaalastele teadmistele, mis omandati häälduskursuse ja foneetikaloengute raames. Tegevuste kavandamisel peeti nõu ka logopeedidega ning kasutati inspiratsiooniallikatena erinevaid õppematerjale ja ideekeskondi (nt internet ja Pinterest), mida kohandati vastavalt õpilaste hääldusväljakutsetele. Tegevused on kooskõlas töö teoreetilises osas käsitletud põhimõtetega ning toetavad sihipäraselt tuvastatud hääldusraskuste ületamist.

Pildi- ja sõnakaartide loomisel kasutati abivahendina tehisintellekti (nt ChatGPT), mille abil genereeriti ideid ja visuaalseid lahendusi. Loodud materjale kohandati vastavalt õpilaste hääldusväljakutsetele ja õppe-eesmärkidele.

Hääldustegevused on esitatud elektrooniliselt ning kättesaadavad järgmise [lingi](https://drive.google.com/drive/folders/1Bp3YiT4nvIcnSseKR5pWeKIN2tVa6sNw?usp=sharing) kaudu (<https://drive.google.com/drive/folders/1Bp3YiT4nvIcnSseKR5pWeKIN2tVa6sNw?usp=sharing>).