

Tartu Ülikool  
Sotsiaal- ja haridusteaduskond  
Haridusteaduste instituut  
Eripedagoogika õppekava

Jelena Zakharova

**SUKTSESSIIVSETE KAKSKEELSETE KOOLIEELIKUTE JUTUSTUSTE  
MIKROSTRUKTUURI JA KEELELISTE OSKUSTE SEOS**

Magistritöö

Juhendaja: Merit Hallap

**Läbiv pealkiri:** Kakskeelsete koolieelikute jutustuste ja keeleliste oskuste seos

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: Merit Hallap (MA, eripedagoogika)

.....

(allkiri ja kuupäev)

Kaitsmiskomisjoni esimees: Marika Padrik (PhD, pedagoogika)

.....

(allkiri ja kuupäev)

Tartu 2015

## Kokkuvõte

### **Suksessiivsete kakskeelsete koolieelikute jutustuste mikrostruktuuri ja keeleliste oskuste seos**

Magistritöö eesmärgiks oli selgitada, kas ja milline seos esineb kakskeelsete laste jutustamisoskuse (jutustuste mikrostruktuuri) ja grammatiliste oskuste vahel. Uurimuses osales 30 eakohase arenguga suksessiivse kakskeelsusega last (KK) ja kontrollrühma kuulus 20 eakohase arenguga eesti keelt kõnelevat ükskeelset last (ÜK). Kakskeelsete laste oskusi hinnati eesti ja vene keeles. Jutustamisoskuse uurimiseks kasutati viieosalist pildiseeriat „Pallilugu“. Narratiivide analüüsimiseks kasutati Narratiivi Hindamiskaalat (NHS), mille alusel hinnati mikrostruktuuri viitesuhete võrgustiku, siduvate vahendite ja grammatilise õigsuse ja keerukuse kategooriaid. Lisaks hinnati laste jutustuste mikrostruktuuri osas kümnet tunnust. Grammatiliste oskuste uurimiseks eesti ja vene keeles kasutati magistritöö raames koostatud originaalmetoodikat.

Tulemused näitasid, et NHS mikrostruktuuri kategooriate tulemused KK lastel vene ja eesti keeles ning KK eesti keeles ja ÜK lastel olid statistiliselt oluliselt erinevad. Jutustuste mikrostruktuuri muude tunnuste analüüsil ilmnas, et tegusõna- ja käändevormide vigade, liitlausungite ja keeleliselt korrektsete lausungite arvu poolest olid KK tulemused ÜK tulemustest statistiliselt oluliselt erinevad: madalamad. KK laste kahe keele tulemuste vahel esines statistiliselt oluline erinevus lausungite keskmise pikkuse, keeleliselt õigete lausungite ja käändevormide vigade osas.

KK rühma tegusõnavormide moodustamise oskused olid paremad kui nimisõnavormide puhul. Selgus, et KK lapsed moodustasid eesti nimisõnade puhul sageli ainsuse omastava käände asemel algvormi ja ainsuse ning mitmuse osastava käände asemel ainsuse omastavat või mitmuse nimetavat käänat. Erinevate mitmuse käändevormide asemel kasutati sageli samuti mitmuse nimetavat, asendati eeldatud mitmuse vorm ainsuse vormiga või moodustati muu käände ainsuse vorm, sh tihti seesütleva ja seestütleva vormid. Õige reksiooni valikul selgus, et eeldatud vorm asendati muu ainsuse või mitmuse käändevormiga või esines interferents. Tegusõna tegijanime moodustamisel ilmes kõige sagedamini ühe infinitiivi asendus teisega. Vene keele grammatika uurimise tulemustest selgus, et sarnaselt eesti keelega asendati mitmuse genitiivi vorm mitmuse nominatiivi vormiga või kasutati vale lõpuvarianti. Mitmuse akusatiiv aga asendati muu mitmuse

käändevormiga. Selgus, et käändumatu nimisõna asemel kasutati tihti käänduvat sõna või käänati see sõna. Tegusõna aspekti moodustamisel asendati ühte aspekti teisega.

Jutustamisoskuse ja grammatiliste oskuste seose analüüsist nähtus, et suksessiivsete kakskeelsete laste NHS mikrostruktuuri kategooriate ja grammatiliste oskuste tulemuste vahel vene keeles ilmnes nõrga tugevusega seos, eesti keeles keskmise tugevusega korrelatsioon. Muude mikrostruktuuri näitajate ja grammatiliste oskuste tulemuste vahel nii eesti kui ka vene keeles ilmnes keskmise tugevusega seos.

Võtmesõnad: kakskeelsus, jutustamisoskus, grammatiline oskus

## **Abstract**

### **Narrative Microstructure and Language Proficiency Skills Correlation of Preschool Successive Bilingual Children**

The purpose of this graduate work is to clarify the correlation between speech (microstructure of speech) and grammar skills of seven to eight years old Estonian-Russian bilingual children. 30 age-appropriately developed successive bilingual children have participated in the research and 20 age-appropriately developed monolingual children with native Estonian language were in a control group. Bilingual children skills were analyzed in Estonian and Russian language. For evaluation of children speech skill it was used a picture series “The Ball Story” consisting of five parts. A narrative was analyzed by Narrative Scoring Scale (NSS) which was used to evaluate a microstructure reference communications network, connection devices, and categories of grammatical correctness and difficulty. In addition, it was scored ten factors in part of children’s story-telling microstructure. An original methodology created in a frame of the graduate work was used to study grammar skills in Estonian and Russian language.

The NSS microstructure categories results for Russian and Estonian languages of bilinguals, and Estonian language of bilinguals and native language of monolinguals demonstrated significant statistical differences. During the analysis of other factors of story-telling microstructure it was found a significant statistical difference between bilingual and monolingual results in part of verb- and case-form mistakes, and number of complex sentences and sentences with correct language: the bilinguals had lower results. Bilingual children also had a big statistical difference between their two languages in average sentence length, number of sentences with correct language and number of case-form mistakes.

Verb-form conversion skills of bilinguals group were better than in noun-form case. It emerged that, in case of noun-form, bilingual children often used nominative singular one instead of genitive singular, and genitive singular or nominative plural instead of partitive singular or plural form. Also, they often used nominative plural instead of any other plural forms of nouns, replaced proposed plural form with singular one or converted into other singular form, frequently including inessive and elative case. Under right rection selection it has been found that proposed form was replaced with another singular or plural case-form or interference was in place. One infinitive form exchange with another was mostly observed in case of changing the subject of the

verb. Russian language grammar study has got the results which have demonstrated same practice as for Estonian one where genitive plural form was replaced with nominative plural form or wrong ending was used. Though, accusative plural form was swapped with another plural case-form. It emerged that inflected noun often was used in place of non-inflective nominative or this word was inflected in some way. While converting a verb aspect, one aspect was replaced with another.

From the analysis of speech and grammar skills correlation it was seen that between NSS microstructure categories of successive bilingual children and grammar skills results there was a weak connection in Russian language and medium correlation in Estonian language. There was a correlation of medium strength between other microstructure indicators and grammar skills results for both languages: Estonian and Russian.

Keywords: bilingualism, narrative skill, grammar skill

## Резюме

### **Связь микроструктуры рассказов и грамматических навыков у дошкольников при сукцессивном двуязычии.**

Целью магистрантской работы являлось выяснение существования связи между навыком рассказа (микроструктурой рассказа) и грамматическими навыками детей с сукцессивным двуязычием.

В исследовании приняли участие 30 детей с сукцессивным (русско-эстонским) двуязычием и 20 одноязычных детей, для которых эстонский язык является родным.

Для выяснения навыка рассказа использовалась серия картинок на тему «История с мячом». Для анализа нарративов применялась Оценочная Шкала Нарративов, на основе которой оценивалось три категории микроструктуры: референтность, связность, грамматическая верность и сложность. Дополнительно оценивались десять показателей микроструктуры рассказа. Грамматические навыки русского и эстонского языков у детей исследовались с помощью оригинальной методики.

Результаты показателей Оценочной Шкалы Нарративов у двуязычных детей на русском и эстонском языках, а также у двуязычных детей на эстонском языке и у одноязычных детей статистически важно разные. Анализ десяти показателей микроструктуры нарративов показал, что количество падежных и глагольных ошибок, сложных предложений и корректных предложений были статистически важно разными. Результаты двуязычных детей были ниже. В нарративах на русском языке и эстонском языке у двуязычных детей статистически важная разница наблюдалась в показателях средней длины предложения, в количестве корректных предложений, в количестве ошибок употребления падежных форм.

Группа двуязычных детей показала наилучшие результаты в образовании глагольных форм по сравнению с образованием форм имени существительного. Выяснилось, что дети при образовании генитива заменяли его начальной формой. Формы единственного и множественного числа партитива заменяли формой единственного генитива и формой множественного числа номинатива. Образование форм множественного числа также осуществлялось заменой формой номинатива множественного числа или заменяли форму

множественного числа формой единственного числа. Часто встречаются замены формы множественного числа формами единственные числа инессива и элатива. В выборе правильного (глагольного) предложно-падежного управления дети использовали форму единственного или множественного числа другого падежа, или присутствовала интерферентность. В образовании инфинитива выявилась замена одного инфинитива на другой.

Данные результатов по грамматике русского языка оказались схожими с результатами по грамматике эстонского языка, форма родительного падежа множественного числа заменялась формой именительного падежа множественного числа или использовалось неверное окончание. Винительный падеж множественного числа заменялся другой формой множественного числа, а предложный падеж заменялся формой родительного падежа множественного числа. Выяснилось, что несклоняемые существительные склонялись или заменялись склоняемыми именами существительными. В образовании глаголов дети заменяли совершенный вид глагола несовершенным и наоборот.

Из данных исследования видно, что между результатами Оценочной Шкалы Нарративов и результатами грамматических навыков у двуязычных детей на русском языке корреляция слабой степени, а на эстонском языке корреляция средней степени. Между показателями результатов микроструктуры рассказа и грамматическими навыками на обоих языках корреляция средней степени.

Ключевые слова: двуязычие, навык рассказа, грамматический навык

## Sisukord

Sissejuhatus .....	9
<i>Kakskeelsus</i> .....	10
<i>Grammatika omandamine kakskeelsetel ja ükskeelsetel lastel</i> .....	12
<i>Teksti määratlus</i> .....	17
<i>Narratiivse teksti loome: mikrostruktuuri tasand</i> .....	19
Meetod.....	23
<i>Valim</i> .....	23
<i>Mõõtvahendid</i> .....	23
<i>Protseduur</i> .....	25
<i>Andmete kodeerimine</i> .....	26
Tulemused .....	28
<i>Kakskeelsete ja ükskeelsete laste jutustuste mikrostruktuuri tasandi näitajad NHS järgi</i> .....	28
<i>Mikrostruktuuri tasandi muud näitajad</i> .....	32
<i>Kakskeelsete laste grammatilised oskused eesti keeles</i> .....	34
<i>Kakskeelsete laste grammatilised oskused vene keeles</i> .....	38
<i>Jutustamisoskuse ja grammatiliste oskuste vaheline seos kahes keeles</i> .....	41
Arutelu.....	42
Tänuõnad .....	50
Autorsuse kinnitus.....	50
Kasutatud kirjandus.....	51
Lisad .....	59

## Sissejuhatus

Migratsioon ja globaliseerumisprotsessid on kakskeelsuse muutnud nüüdisaja reaalsuseks. Huvi kakskeelsuse vastu on tänapäeval loomulik ja sotsiaalselt tingitud nähtus, mida uuritakse nii lingvistide, sotsioloogide, psühholoogide kui ka pedagoogide poolt. Statistikaameti andmetel elas 2014. aastal Eestis 332 816 inimest, kelle emakeel on vene keel (Eesti statistika..., 2014). Üha enam vene keelt kõnelevaid lapsevanemaid tähtsustab head eesti keele oskust ja saadab oma lapsi eestikeelsesse lasteaeda. Et hinnata kakskeelsete laste kõne arengut, on vajalikud teadmised keelte omandamise eripärast kakskeelses keskkonnas. Tadmised võimalikest keelte omandamise raskustest aitavad lasteaiaõpetajatel ja logopeedidel/eripedagoogidel planeerida eesmärgipärasemalt arendustööd.

Kakskeelsete laste arengut on Tartu Ülikoolis üliõpilaste poolt uuritud alates eelmise sajandi lõpust ehk 1990. aastate algusest. Eripedagoogika osakonnas on kakskeelsete koolieelikute jutustamisoskust bakalaureusetöodes uurinud Kuuseoja (2008), Oidekivi (2011) ja Uibo (2013). Seni ainsa teadaoleva magistr töö autoriks, mis uurib vene-eesti kakskeelsete laste jutustamisoskust, on Kuuseoja (2014). Samuti on uuritud kakskeelsete koolieelikute grammatilisi oskusi (Heina, 2009; Hõbemägi, 2008; Raja, 2011; Savason, 2009). Jutustamisoskuse ja grammatiliste oskuste vahelist seost on teadaolevalt Eestis uuritud vaid ühe bakalaureusetöö raames (vt Liiv & Niinepuu, 2013). Nimetatud uuringus olid kasutuses viie- kuni kuueaastaste laste kõnetesti ülesanded, mis aga ei arvestanud kakskeelsete laste arengu eripärasid. Ühtlasi pole jutustamisoskuse ja grammatiliste oskuste vahelist seost Eestis siiani uuritud kakskeelse lapse mõlemas keeles ning seda püütakse teostada antud lõputöö raames.

Mitmed autorid on leidnud, et jutustus on efektiivne uurimisvahend, mille näitajad võimaldavad üheaegselt analüüsida selliseid keelelisi oskusi nagu sõnavara, grammatika ja oskus teksti organiseerida (Heilmann, Miller, Nockerts, & Dunaway, 2010b). Kirjandusest on teada, et laste jutustamisoskus koolieelses eas annab aimu lapse hilisemast kirjutamis- ja lugemisoskusest ning akadeemilisest edukusest nii ükskeelsetel kui ka kakskeelsetel lastel (Heilmann, Miller, & Nockerts, 2010a; Uccelli & Paez, 2007 ). On leitud, et jutustamisoskuse näitajad eristavad kõneprobleemidega/kõnepuudega lapsi eakohase arenguga lastest (Justice et al., 2006; Soodla, Kikas, Pajusalu, Adamka, & Parm, 2010).

Antud töö raames soovitakse välja selgitada, milline on viie- kuni seitsmeaastaste

suktsessiivsete kakskeelsete laste jutustuste mikrostruktuur ning kas ja kuidas seostuvad mikrostruktuuri näitajad keeleliste oskustega. On teada, et vene-eesti kakskeelsetele lastele valmistab eriti raskusi eesti keele grammatika (Hallap, 1996; Hallap, Padrik & Raudik, 2014). Arvestades ka vene keele kui emakeele grammatika omandamisraskusi (Abrossova, 2011; Fotekova, 2006; Gagarina, 2009; Garganejeva, 2013; Sizova, 2008), keskendutakse keeleliste oskuste uurimisel just sellele keele valdkonnale.

### *Kakskeelsus*

Lapse arenemist kakskeelseks soodustab teatud tingimuste olemasolu pereelus või kasvatuses. Kodus suhtleb laps mõlemas keeles või kasutatakse ühte keelt, aga lasteasutuses või koolis teist keelt (Hallap, 2006; Harenkova, 2013). Õppides eesti õppekeelega koolis või koolieelses lasteasutuses, suhtleb laps kodustega vene keeles, aga õpetajate ja eakaaslastega eesti keeles.

Erinevad autorid kinnitavad, et laste kujunemisel kakskeelseks on oluliseks faktoriks vanus, mil laps hakkab omandama teist keelt (Hallap, 2006; Klassert & Gagarina, 2008). Eksisteerib arvamus nn keele omandamise kriitilisest faasist, mis on tingitud neuronite küpsemisest. Samas ei kinnitanud uurimus (Hakuta, Bialystok & Wiley, 2003), mis viidi läbi hispaania- inglise ja hiina- inglise kakskeelsetega, kriitilise vanuse olemasolu võõrkeele omandamiseks, ent uurimuse autorid soovivad alustada võõrkeele omandamist nooremas eas, et saavutada paremat keeleoskust. Ceitlin (2006) ka osutab sellele, et mida varem hakkab laps keelt omandama, seda kergem on tal oma teadvuses luua keelesüsteemi.

Kakskeelsuse vorme on erinevalt klassifitseeritud ja eelkõige sõltub see erinevatest arvamustest kakskeelsuse olemusest. Sõltuvalt vanusest, mil laps hakkab õppima teist keelt, võib välja tuua kakskeelsuse kaks tüüpi: simultaanne ja suktsessiivne (Hallap, 2006; Klassert & Gagarina, 2008). Simultaanse kakskeelsuse puhul hakkab laps tavaliselt omandama kahte keelt sünnist saati enam-vähem üheaegselt. Suktsessiivse ehk astmelise kakskeelsuse puhul hakatakse teist keelt omandama pärast kolmeaastaseks saamist, kui esimese keele omandamine on põhijoontes lõppenud. Klasserti ja Gagarina (2008) arvamusel eksisteerib veel nn varane suktsessiivne kakskeelsus, mille puhul kontakt teise keelega algab vanuses üks kuni kolm.

Esinevad erinevad arvamused lapse kahe keele omandamise kohta. Monika Rothweiler et al. (2010, viidatud Hallap et al., 2014 j), Losseva (2010) ja Ceitlin (2006) usuvad, et kuni kolmanda eluaastani omandab laps mõlemad keeled tänu neile mehhanismidele, mille abil ta omandab ka emakeele. Marilyn May Vihman ja Barry Mclaughini arusaam ei ühti ülalnimetatud autorite seisukohaga. Nad arvavad, et kakskeelsete laste keelelise arengu mustrid võivad olla, kuid ei pea olema, sarnased esimese keele omandajate omadega (1982, viidatud Hallap et al., 2014 j).

Kakskeelse lapse kahe keele oskuse tase võib küllalt palju varieeruda. See sõltub lapse keelekontaktidest ning sisemistest ja välistest tingimustest (Androssova, 2013). Suksessiivse kakskeelsuse arenemisel vaadeldakse mitmekesisist kommunikatiivset keskkonda kui kakskeelsuse arengut määravat faktorit. Reaalne suhtlemine mitmekesisises keelekeskkonnas nõ käivitab kakskeelsuse arengumehhanismid ja kindlustab kõikide kõnekomponentide kujunemise kahes keeles (Losseva, 2010).

Lapse teise keele omandamisel varases lapseas on nii kahe keele simultaanse kui ka suksessiivse omandamise strateegia toetajaid. Simultaanse kakskeelsuse pooldajad rõhutavad, et mida varem laps hakkab teist keelt omandama, seda edukamalt ta omandab mõlemad keeled. Tema grammatiline kompetentsus areneb nagu ükskeelsel lapsel, keeli ei segistata, vaid omandatakse paralleelselt. Teine seisukoht toetab enam keelte järjestikust õppimist ehk suksessiivset kakskeelsust, mille korral alguses omandatakse dominantset keelt, hiljem, pärast esimese keele süsteemi omandamist, algab teise, mittedominantse keele, õppimine. Osutatakse, et keelte järjestikune õppimine on soodne lapse keelelisele ja psühholoogilisele arengule (Afonina, 2014; Androssova, 2013).

Afonina (2014) märgib, et Schwarz, rõhutab Iisraeli laste kõne arengut uurides, et astmelise kakskeelsuse puhul mõjutab esimese keele omandamisel saavutatud edu lõppkokkuvõttes täiendavate keelte omandamist. Mõlemal keelel tekib oma kasutusfäär, st kujuneb funktsionaalne kakskeelsus, mille tulemusena näiteks eesti keel täidab välise ametliku suhtluskeele funktsiooni ning vene keel peresisese ja mitteametliku suhtluse ülesannet (Zabrodskaja, 2013).

Laps omandab emakeele töödeldes iseseisvalt teda ümbritsevate inimeste kõnelist sisendit, st kogub keeleüksuseid, tuletab keelereegleid analoogiate ja assotsiatsioonide põhjal ning loob antud teadmiste alusel oma isikliku keelesüsteemi. Sellisel kombel toimib ka uut/teist keelt

omandav laps (Ceitlin, 2006).

### *Grammatika omandamine kakskeelsetel ja ükskeelsetel lastel*

Erinevate keelte kandjad teevad teise keele omandamisel hulgaliselt ühte tüüpi vigu, mis ei ole omased ükskeelsele lapsele (Rõtikova, 2012). Iga kakskeelse lapse ühe keele morfoloogia, süntaksi, sõnavara, vähemal määral foneetika omandamine ja kasutus on mõjutatud teisest keelest. Kirjanduses nimetatakse sellist mõju interferentsiks (Protassova, Petrovskaja, & Ovtšinnikov, 2010). Zabrodskaja (2013) märgib, et sõnavaras võib sellist ülekannet nimetada ümberlülitumiseks või koodivahetuseks, aga morfoloogias ja süntaksis konvergensiks. Hallap (1996), Baškova ja Ovtšinnikova (2013) arvavad, et interferents sõltub keelte valdamise tasemest. Kui kakskeelne inimene on kompetentne mõlemas keeles, on interferentsi nähtused väiksemad või hoopis puuduvad.

Inimese keelekasutuse üheks peamiseks funktsiooniks on suhtlemine ja edukaks suhtlemiseks on sõnu vaja grammatiliselt seostada ning üksnes mahukast sõnavarast siin ei piisa (Hallap & Padrik, 2008). Kirjanduse analüüsimisel ilmnes, et kakskeelsete laste puhul esineb sagedamini normist kõrvalekaldumist grammatilisel tasandil. Näiteks vene keeles on käänded üks keerulisematest morfoloogilistest kategooriatest, mille omandamine on seotud suurte raskustega. Käänded väljendavad suurel hulgal tähendusi ja omavad rikkaimat semantilist potentsiaali ning valmistavad lapsele raskusi keele olemuseni püüdlemisel (Ceitlin, 2009). Käänete õppimine on raske paljudes keeltes, sealhulgas antud töös uuritavates eesti ja vene keeles.

*Käändekategooria omandamise raskused.* Vanema eelkooliea perioodil on kakskeelsel lapsel raskusi käändevormide omandamisega. Uurides ukraina-vene kakskeelsust, leidis Kalmõkova (2008), et käänete kasutamise sageduselt on vene keeles esimesel kohal nominatiiv (*именительный*), järgnevad daativ (*дательный*) ja akusatiiv (*винительный*). Harvem kasutatakse instrumentaali (vahendit märkiv kääne) (*творительный*) ja prepositsiooni kääned (*предложный*) ning äärmiselt harva kasutatakse genitiivi (*родительный*). Ceitlin (2009) märgib, et kakskeelsete laste levinumaid vigu vene keeles on nimisõna kasutamine nominatiivi algvormis (*она похожа на ракета про ракету; я тоже хочу быть бегемот про бегемотом*). Autori arvates võib selles näha lihtsustamise strateegiakasutust, mis väljendub selles, et laps keeldub käände valikust, otsides tuge talle tuttavast nimisõna algvormist. Sarnast tendentsi on täheldanud

ka Mohamed (2011) uurides oma kahte saksa-vene kakskeelsusega tütar. Tema arvates käänavad lapsed õigesti sageli esinevaid ja varakult omandatud sõnu ning muudel juhtudel kasutatakse algvormi.

Ühtlasi on Ceitlini (2009) ja Peeters – Podgajevskaja (2008) andmetel kakskeelsete laste vene keele grammatika omandamisel täheldatud ühe käändevormi asendamist teisega. Näiteks võib näha daativi (*дательный*) asendamist akusatiivi käändega (*винительный*) (nt *он волка сказал про волку*), daativi (*дательный*) ja instrumentaalkäände (*творительный*) asendamist prepositsiooni ja genitiiviga.

Peab mainima, et eespool märgitud nominatiivi, akusatiivi, genitiivi ja prepositsiooni käände kasutamine on kakskeelsete kõrval raske ka vene keelt kõnelevatele ükskeelsetele lastele. Sizova (2014) uuris nimetatud käänete moodustamisoskust eelkooliealistel ükskeelsetel lastel. Ta leidis, et prepositsiooni käände valed vormid on seotud käänetevaheliste asendamisega: lapsed asendavad prepositsiooni käänet (*предложный*) akusatiivi (*винительный*) ja genitiiviga (*родительный*) (lõpuga *-ов*, *нельзя кататься на петухов про петухах*). Akusatiivi (*винительный*) ja genitiivi (*родительный*) valed vormid on aga seotud käänetesistest asendamisega, kus näiteks käändelõpp *-ей* asendatakse lõpuga *-ов*. Fotekova (2006) märgib, et eriti rasked ja sageli esinevad vead on seotud nominatiivi (*именительный*) ja genitiivi (*родительный*) käänete ainsuse ja mitmuse moodustamisega. Tema järgi on ükskeelsete eelkooliealiste laste tüüpilised vead järgmised: mitmuses liiteosisega *-j* nimisõna tüvede ühendamine (*стул- стулы* pro *стулья*), *-а* lõppude asendamine *-и* ja *-ы* lõppudega kesksoost nimisõnades (*окно-окны* pro *окна*), null-lõpu asendamine *-ов* lõpuga genitiivi mitmuse vormis (*звезда-звездов* pro *звёзд*), rõhu vale kasutamine. Garganejeva (2013) uurimuses märgitakse, et vene keeles kõnelevatele ükskeelsetele lastele valmistab raskusi käändumatute substantiivide kasutamine. Lapsed tihti peale käänavad neid (*на пальте* pro *на пальто*) või hoopiski asendavad teise sõnaga (nt sõna *пальто* asendatakse sõnaga *куртка*).

Oluline on märkida, et vene-eesti kakskeelsuse puhul toimub eesti keeles samuti käändevormide asendamine nominatiiviga ehk algvormiga või teise käändega (Hallap et al., 2014). Arguse (2008) arvates on algvorm eesti keele vormimoodustuses äärmiselt oluline, sest laps alustab uue omandamist tunnusetu algvormist, mis on ka sisendkeeles kõige sagedasem vorm. Nimisõna kategoorias on selleks nominatiivi kääne ja verbi kategoorias eitava kõne vormis

tunnuseta imperatiiv. Siin tuleb mainida, et eesti nimetav, omastav ja osastav kääne ning vene nominatiiv, akusatiiv ja genitiiv oma funktsioonides kohati ühtivad, kohati erinevad.

Kakskeelsuse näitel selgus Hüti (2012) uurimuses, et eesti keeles saavutasid lapsed kehvemaid tulemusi ainsuse omastavas ja mitmuse osastavas, paremaid tulemusi ainsuse osastava vormi moodustamisel. Mõneti erinevad Heina (2009) ning Liivi ja Niinepuu (2013) uurimuse tulemused, mille kohaselt said kakskeelsed lapsed paremaid tulemusi ainsuse omastava moodustamisel, võrreldes ainsuse osastavaga, kuid mitmuse osastava moodustamise tulemused kattuvad Hüti (2012) tulemustega. Ka Liiv ja Niinepuu (2014) leidsid oma uurimuses, et madalaim tulemus kakskeelsetel lastel oli just mitmuse osastava käände vormi kasutamisel. Kakskeelsete laste tulemused olid ükskeelsete laste tulemustega võrreldes madalamad nii ainsuse omastava, ainsuse osastava kui ka mitmuse osastava käände osas. Oletatavasti on eksimused mitmuse osastava moodustamisel tingitud asjaolust, et mitmuse osastava käändelõpu variante on rohkem kui ühelgi teisel mitmuse käändevormil ning osastaval on suurem morfosüntaktiline roll võrreldes omastava käändega (Argus, 2008; Kaalep, 2010). Lisaks sellele leidsid Hallap et al. (2014), et kakskeelsed lapsed on raskustes sise- ja väliskohakäänete moodustamisel ning terminatiivi (*rajav kääne*), elatiivi (*seestütlev kääne*) kasutamisel objekti funktsioonis ja ablatiivi (*alaltütlev kääne*) kasutamisel kohafunktsioonis. Nimelt eksivad lapsed kas tüveallomorfi valikul või moodustavad vale vormi.

Hallap et al. (2014) uurisid suksessiivseid vene-eesti kakskeelseid lapsi ja leidsid, et kakskeelsed lapsed said madalamaid tulemusi, võrreldes ükskeelsete alakõnega ja eakohase arenguga lastega enamike käändevormide kasutamisel. Nii omastava, osastava kui ka mitmuse osastava moodustamisel täheldati käändevormi asendamist. Omastava asemel kasutati algvormi või ainsuse osastavat käänat (nt *võtab veel ühe ust pro ukse*). Ainsuse osastav asendati mitmuse nimetava ja mitmuse osastava käändega. Mitmuse osastava asendusvormiks osutusid mitmuse nimetav ja ainsuse osastav (nt *siin on palju lindu pro linde*). Arguse (2008) ja Paradisi (2010) arvamusel mängib käändevormide omandamisel suurt rolli nende kasutamise sagedus sisendkõnes.

*Tegusõnavormide omandamisraskused.* Lapse sõnavara koostises on olulisel kohal tegusõna. Karlep (1998) kirjutab, et ütluse loomes tegusõna ei täida ainult leksikaalset funktsiooni, vaid

käivitab sõnavaliku. Oluline on ka, et tegusõna tingib teiste sõnade vormi. Seega pakub tegusõna kasutamisoskus huvi paljudele uurijatele.

Höbemägi (2008) uurimuses kakskeelsete ja alakõnega lastega nähtus, et tegusõna lihtmineviku ja oleviku vormide ning umbisikulise tegumoe kasutus osutusid kakskeelsetele lastele raskeks. Nad kasutasid oleviku asemel mineviku vormi, aga mineviku märkimisel oleviku vormi. Umbisikulise tegumoe asemel kasutati da-tegevusnime või oleviku mitmuse 3. pöörde vormi. Raja (2011) leidis suktessiivseid vene-eesti kakskeelseid koolieelikuid ja teise klassi õpilasi uurides, et lapsed asendavad oleviku vormi 3. pöörde lihtmineviku vormiga ning eriti raske on sõnatüve ja grammatilise morfeemi sobitamine.

Vastuolulisi tulemusi aga said uurimustes Hütt (2012) ja Heina (2009). Hüti (2012) andmetel olid kakskeelsed lapsed edukamad tegusõnavormide moodustamisel kui nimisõnavormide moodustamisel. Argus (2008) märgib, et ükskeelsete laste muutmorfoloogia verbi osas areneb noomenite osast varem. Heina (2009) andmetel aga said kakskeelsed lapsed paremad tulemused just nimisõnavormide moodustamisel. Siinkohal on oluline märkida, et kõikides nimetatud uurimustes kasutati kakskeelsete uurimisel ükskeelsete laste kõne hindamiseks koostatud ülesandeid ning tulemusi võis mõjutada ka ülesande läbiviimine.

Pooli ja Vaimanni (2004) uurimus kinnitab tegusõna ajavormide moodustamise raskusi teise keele omandamisel. Õppijatel võis täheldada täismineviku asendamist lihtmineviku või olevikuga, ennemineviku asendamist täisminevikuga ning sarnaselt kakskeelsete eelkooliealiste lastega lihtminevikuvormi asendamist olevikuga. Piisavalt suure esinemissagedusega olid ka ma- ja da-infinitiivi kasutamiskasused (nt *inimene õpib ka kasutada arvutit pro kasutama*). Kivi (2013) leidis oma magistritöös vene gümnaasiumi astme õpilastel infinitiivi kasutamisoskust uurides, et ma- ja da-infinitiivi valik on küllalt keeruline ja õpilased eksisid rohkem ma-infinitiivi valikuga. Arvatavasti on eksimused infinitiivi kasutamisel tingitud asjaolust, et eesti keeles on tegusõnal kaks infinitiivi (ma- ja da-), vene keeles aga üks (Mölder, 1967). Oluline on märkida, et nimetatud uurimustes olid valimiks täiskasvanud ja gümnaasiumiastme õppijad, kuid et kakskeelsete vene laste eesti keele omandamise kohta on uurimusi vähe, esitatakse antud andmeid ka täiskasvanute ja gümnaasistide keelekasutuse näitel.

Tegusõnal on eesti ja vene keeles nii ühiseid kui ka erinevaid grammatilisi kategooriaid. Üheks erinevaks kategooriaks on aspekti morfoloogiline kategooria, mida väljendatakse

peamiselt leksikaalselt ja süntaktiliselt. Verbi aspekt tähistab vene keeles tegevuse laadi, milles tegevus areneb. Aspektiliselt on tegusõna imperfektiivne ja perfektiivne. Imperfektiivne aspekt näitab tegevuse kulgu. Perfektiivne näitab lõpetatud konkreetset tegevust (Mölder, 1967). Ceitlin (2009) on leidnud, et tegusõna aspekt on raskesti omandatav ja mõistetav kakskeelsetele lastele. Levinud on ühe verbi aspekti asendamine teisega ( nt *тут он вылезал про вылез, я ей дала куклу про дала куклу*). Mohamed (2011), kes uuris oma pere kahte saksa-vene kakskeelsusega tütar, kinnitab, et lapsed ei oska vene keeles väljendada perfektiivset ja imperfektiivset tegusõna aspekti ja tihtipeale kasutavad tegusõna perfektiivset aspekti imperfektiivse aspekti asemel. Samas valmistab ka ükskeelsetele vene keelt kõnelevatele lastele tegusõna aspekt raskusi. Uurides vene rahvusest koolieelseid lapsi, leidsid Abrossova (2011) ja Gagarina (2009), et lastele on raske lõpetatud tegevust väljendada, kuid mitte resultatiivse situatsiooni mõistmine (mitte resultatiivne tegevus + imperfektiivne tegusõna aspekt esitatud mineku vormis).

Tegusõna ajakategooria esineb nii eesti kui ka vene keeles. Peale oleviku ja lihtmineviku on eesti keeles veel täisminevik ja enneminevik, aga vene keeles on tulevik, mida eesti keeles ei ole. Hollandi-vene kakskeelsuse näitel märgib Peeters-Podgajevskaja (2008), et vene keeles oskavad lapsed moodustada oleviku ja minevikuvorme, kuid eksivad tulevikuvormi moodustamisel (nt *не скажи это про не говори это*). Laste kõnes ilmneb harvem esinevate tegusõnade kasutamist vales vormis (nt *сидю про сижу, плакаю про плачу*) ning küllalt raskesti omandatavad on *-ова* ja *-у* lõppude vaheldumine ning *-во* ja null-lõpu vaheldumine tegusõnavormide moodustamisel.

Sookategooriat kõikides keeltes ei eksisteeri. Eesti keeles sookategooria puudub, kuid seda on võimalik väljendada bioloogilist sugu arvestades, kas leksikaalselt või morfoloogiliselt. Vene keeles on sookategooria üheks grammatiliseks kategooriaks ja see liigitatakse kolme rühma: meessugu, naissugu ja kesksugu (Mölder, 1967). Uurides vanemate koolieelikute kakskeelsust, märgivad Harenkova (2013) ja Ceitlin (2006), et lastel on raskused sookategooriate kasutamisel (nt *это наша дядя подарила про это наш дядя подарил*). Samasugused andmed on saanud Protassova, Petrovskaja ja Ovtšinnikov (2011) soome-vene kakskeelsuse ja Anštatt (2006) vene-saksa kakskeelsuse näitel.

Hallap (1996) märgib, et kakskeelsust saab pidada grammatika omandamisel pidurdavaks faktoriks eelkõige nooremas eelkoolieas, kuid kuue-seitsme-aastastel kakskeelsetel lastel hakkab keelevormide areng lähenema juba ükskeelsete omale.

*Teksti määratlus*

Kõne mõte avaldub terviklikus kõnesoorituses või diskursuses. Iga diskursus baseerub tekstil. Tekst muutub diskursuseks konkreetsetes kommunikatiivsetes situatsioonides, kus suurt rolli mängivad ka mitteverbaalsed vahendid (Gorelov & Sedov, 2004). Termin *tekst* on küllaltki paljutähenduslik. Karlep (2003) kirjutab, et *tekst* on kindla alguse ja lõpuga keeles kodeeritud sõnum ning kui sõnum koosneb kahest või enamast mõtteliselt seotud lausetest, võib rääkida sidusast tekstist.

Sidusa teksti loome kujutab endast keerulist mitmetasandilist protsessi, mis algab motiivist, millest tuleneb kavatsus. Edasi läbitakse erinevaid kõneloome tasandeid: mõttesüntaks, semantiline süntaks, grammatiline struktureerimine, motoorne programmeerimine ning ütluse realiseerimine väliskõnes antud keele grammatika- ja süntaksireeglite põhjal (Gluhhov, 2002; Karlep, 1998). Peab mainima, et grammatilise struktureerimise tasandil, kus toimub lausemalli valik ja struktuuri täitmine sõnavormidega, tekivad kakskeelsel lapsel raskused keelespetsiifilisuse tõttu (Hallap, 2006).

Karlepi (1998; 2003) ja Jahibbajeva (2008) arvates on sidusa teksti põhilisteks tunnusteks terviklikkus ehk koherentsus ja sidusus. Jahibbajeva (2008) märgib, et mõnikord kasutatakse termineid *terviklikkus* (*koherentsus*) ja *sidusus* (*kohesioon*) nagu sünonüüme, kuid neid tuleb siiski eristada. Karlep (1998, 2003) kirjutab, et teksti terviklikkuse üle otsustab tajuja. Märkides, et teksti terviklikkus on seotud tema informatiivsusega, nõustub sellega ka Jahibbaeva (2008).

Teksti sidusust kajastab sisuline sidusus ehk mõtteline haakumine ning vormiline sidusus ehk sisulist sidusust kindlustavad vahendid (Karlep, 1998). Mõtteliselt sidusas tekstis järgneb üks mõte teisele, ei katke ning teksti looja ei kaldu kõrvale oma kavatsustest. Mõttelist sidusust kajastab semantiline kordus, mida peetakse kõige olulisemaks mõtete seostamise viisiks. Samuti toob Karlep (1998) välja vastandamise ning mõtete haakumise. Vormilist sidusust väljendatakse erinevate leksikaalsete ja grammatiliste vahenditega. Kasutatavad leksikaalsed vahendid on otsene kordus, sünonüümid, eri üldistusastmega sõnad, antonüümid, samatüvelised sõnad ning ase-, määr- ja arvsõnad. Levinumad grammatilised vahendid on tegusõna samad ajavormid, sõnajärg ja lausete elliptilisus, sidendid/sidesõnad (*ja, et, kuna, seetõttu, peale selle, niisiis jne*), üldlaiendid ning sarnased lausekonstruktsioonid (Karlep, 1998, 2003; Kasik, 2007).

*Narratiivne tekst.* Narratiiv on üks vanemaid universaalseid tekstitüüpe, mis eksisteerib kõikides kultuurides. See annab edasi juba toimunud või kujutletud sündmusi. Narratiivi on defineeritud mitmeti, kuid täielikku üksmeelt pole siiani saavutatud (Lindström, 2000).

Labov (1972) selgitab narratiivi kui üht minevikus aset leidnud sündmuse kajastust vähemalt kahe järjestikuse lause abil (1972; viidatud Uchikoshi, 2005 j). Erinevalt sellist tüüpi kõneloome väljundist, nagu näiteks kirjeldus, eeldab narratiiv välist ja sisemist dünaamikat. Nii märgitakse narratiivis, kas otseselt või kaudselt tegelaskuju seisundi ja/või situatsiooni muutumist jutustuse lõpus, võrreldes algusega (Jevstignejeva & Obremenko, 2007; Lindström, 2000; Soodla et al., 2010; Väljataga, 2008). Narratiivne tekst on iseloomulik näiteks elulugudele, muinasjuttudele, ilukirjanduslikele jutustustele, rahvajuttudele ja müütidele (Berman, 2001; Kasik, 2007). Narratiivile on omased järgmised tüüpilised keelelised tunnused: lihtmineviku ajavorm, aja- ja kohaväljendid, öeldiseks on enamasti tegevusverbid, alus väljendab aktiivset tegevust (Kasik, 2007).

Jutustamiseks tuleb osata planeerida ja koostada sidusaid ning arusaadavaid tekste. Seetõttu on narratiivid laste kognitiivsete, semantiliste ja sotsiaalsete võimete heaks näitajaks (Klop, 2011).

Narratiivides võib üheaegselt uurida kahte tasandit – mikrostruktuuri ja makrostruktuuri. Makrostruktuuri analüüs uurib laste jutustamisoskust kõrgemast hierarhilise organisatsiooni vaatepunktist, võrreldes mikrostruktuuri analüüsiga, ning keskendub jutugrammatika struktuurile ja episoodide keerulisusele (Justice et al., 2006; Klop, 2011). Kõige sagedamini kasutatakse makrostruktuuri analüüsimiseks Nancy Steini ja Christine Glenni (1979) poolt esitatud jutugrammatika mudelit (*Story Grammar Model*), mis jaotab narratiivi kindlat tüüpi informatsiooni sisaldavateks komponentideks ning kirjeldab nende vahelisi seoseid (1979, viidatud Teiter & Padrik, 2011 j). Stein ja Glenn (1979) oletasid, et lood koosnevad taustakirjeldusest, mis kujutavad peakangelast (- kangelasi) ja kirjeldavad loo konteksti, ning episoodidest. Episoodi moodustavad loos kirjeldatud käivitav sündmus, tegelaste sisemine vastus, sisemine plaan, tegevus, tagajärg ja reaktsioon. Kui lugu sisaldab enam kui ühte episoodi, siis on episoodid seotud ajaliselt ja põhjuslikult (1979, viidatud Hutson-Nechkash, 1990 j).

Mikrostruktuuri analüüsi keskmeks on jutustuse keelelised erisused. Tänapäeval ühtset mõõdikut mikrostruktuuri analüüsimiseks ei ole veel välja töötatud (Teiter & Padrik, 2011).

Shapiro ja Hudsoni (1991) ning Justice'i et al. (2006) andmetel kätkeb mikrostruktuur selliseid produktiivsuse indekseid nagu jutustuse maht, lausungite pikkus, aga ka teksti keerukuse indekseid nagu lausungite süntaktiline keerukus ja grammatiline õigsus. Mikrostruktuuri tasandil on olulisel kohal eespool mainitud leksikaalsed ja grammatilised sidususe vahendid, millest otseselt sõltub narratiivi tähendus.

Et antud töös keskendutakse kakskeelsete laste jutustuste mikrostruktuuri analüüsile, kirjeldatakse järgnevalt seda tasandit põhjalikumalt.

### *Narratiivse teksti loome: mikrostruktuuri tasand*

Vanuses kolm kuni seitse täheldatakse lastel märgatavat sõnavara kasvu, toimub erinevate lausemallide omandamine ja kujunevad sidusa kõne loome oskused (Ceitlin, 2000). Laste kõne arengut kirjeldanud autorite andmeil ilmuvad normaalselt arenevate laste väljendustes tekstiloomel alged juba kahe kuni kolme aasta vanuses. Antud etapil reeglina laps alguses verbaliseerib oma tegevusi ja natuke hiljem astub dialoogi täiskasvanuga. Viie-kuueaastaselt hakkab laps intensiivselt omandama monoloogilist kõnet. Selleks ajaks jõuab lõpule fonoloogilise arengu protsess ja laps omandab emakeele morfoloogilise, grammatilise ning süntaktilise ülesehituse. Hakkab arenema sisekõne ning mälu muutub juhtivaks psüühiliseks protsessiks. Jutustamisoskuse kujunemine on aeglane protsess, mis ei pruugi täielikult lõppeda ka täiskasvanuelus (Gluhhov, 2002; Hallap & Padrik, 2008; Heilmann et al., 2010a).

Laste oskuste peamiseks näitajaks narratiivi mikrostruktuuri tasandil on jutustuse maht. Kangasaho (2013) uuris oma diplomitöös jutustamis- ja ümberjutustamisoskust soome-vene kakskeelsetel lastel mõlemas keeles ja leidis, et suuliste narratiivide maht vene keeles oli 57, soome keeles aga 53 sõna. Kahjuks puuduvad täpsemad viited sellele, kas võeti arvesse jutustuses või ümberjutustuses olevate sõnade arvu. Kalmõkova (2008) töödes märgitakse ukraina-vene kakskeelsete laste jutustuste mahuks alates 6-10 sõnast kuni 80-90 sõnani.

Tänapäeval vaadatakse jutustuste mikrostruktuuri tasandi ühe tunnuseks ka kõnevoolavust, eesmärgiga eristada neid lapsi, kellel esinevad raskused tekstiloomel, nendest, kellel need raskused puuduvad (Fiestas, Bedore, Peña, & Nagy, 2005; Tilstra & McMaster, 2007). Fiestas et al. (2005) kirjutavad, et suulise kõnevoolavuse raskusi pauside, korduste, paranduste ja täitesõnade näol esineb rohkem jutustuste loomes kui tavalises suulises suhtlussituatsioonis.

Niiviisi võivad need potentsiaalselt abiks olla ka üks- ja kakskeelsete laste jutustamisoskuse erinevuste kindlakstegemisel. Samas ei avastatud Fiestase (2005) ja tema kolleegide poolt nimetatud näitaja uurimisel erinevusi üks- ja kakskeelsete laste vahel, kuigi kakskeelsetel lastel oli pauside, korduste ja paranduste arv mõnevõrra suurem. Kangasaho (2013) leidis soome-vene kakskeelsete laste jutustamis- ja ümberjutustamisoskust mõlemas keeles uurides, et kõnevoolavusega seotud raskused olid kakskeelsete laste mõlemas keeles ühesugused.

Narratiivi mikrostruktuuri analüüsis on üheks oluliseks näitajaks veel lausungite pikkus. Selleks on tekstis esinenud sõnade hulga ja lausungite hulga suhe. Lausungite pikkus on seotud sõnavara mahuga. Uurides vahendamata ja vahendatud narratiivide loomet, leidis Soodla (2010) oma kolleegidega, et eakohaselt arenenud ükskeelsed eesti keelt kõnelevad lapsed koostavad lausungeid, mille sõnade arv ületab keskmiselt kuus sõna. Lausungi pikkus sõltub ka lapse vanusest ja tema keelte valdamise tasemest. Petrovskaja (2012), viies läbi leksikaal-grammatiliste ja narratiivsete oskuste uuringuid soome-vene kakskeelsetel eelkooliealistel lastel nii vene kui soome keeles, märgib, et ükskeelsetest peredest pärit laste lausungite keskmiseks pikkuseks vene keeles oli 3,6 sõna, soome keeles aga 2,1 sõna. Kakskeelsetel lastel oli lausungi keskmiseks pikkuseks vene keeles 3,1, soome keeles 3,0 sõna. Vene keeles olid ükskeelsest perest pärit laste lausungid natuke pikemad kui kakskeelsest perest pärit lastel, kuid soome keeles vastupidiselt lühemad, kusjuures soome lausungite pikkuse erinevus kahes laste rühmas oli suurem kui venekeelsetel lausungitel. Laste pikemad laused soome keeles viitavad sellele, et need, kellel on tugev emakeele baas (vene keel), omandavad küllalt kiirelt ka teise keele (soome keel). Gagarina (2008) uuris saksa-vene kakskeelsete laste narratiive ja leidis, et kakskeelsete laste jutustustes oli lause keskmine pikkus sõnades suurem kui ükskeelsetel lastel. Kakskeelsetel viieaastastel lastel oli lause keskmine pikkus 7,6 sõna, kuueaastastel 6,5 ning ükskeelsetel viieaastastel lastel 4,8, kuueaastastel 5,3 sõna.

Mikrostruktuuri hindamisel on oluline jälgida ka jutustamisel kasutatavaid lausetüpe. Kasutatavate lausete grammatiline õigsus ja keerukus kakskeelsetel lastel sõltub sellest, kui võrd on nad omandanud keele morfoloogilised kategooriad ja vormid (Tširševa, 2011).

Kuigi erinevate lingvistiliste kultuuride kakskeelsete laste kõnes domineerivad laiendatud lihtlaused, alustavad lapsed koolieelses eas ka aktiivselt rindlausete ja põhjendavate kõrvallausetega põimlausete kasutamist (Losseva, 2010). Ukraina-vene viieaastaste kakskeelsete

laste uurimisel toob Kalmõkova (2008) välja, et jutustustes tihti sõnad asendatakse žestide ja miimikaga ning kasutatakse valdavalt lihtlauseid, mille osakaal on 65%. See tulemus langeb kokku Liivi ja Niinepuu (2013) ja Uibo (2013) tulemustega, mis näitavad, et kakskeelsed lapsed kasutavad jutustamisel rohkesti liht- ja ahellausungeid. Kuuseoja (2014) on leidnud, et kakskeelsed lapsed kasutavad peamiselt agrammatilisi baas- ja vähelaiendatud lauseid. Lausete moodustamisel esineb kakskeelsetel lastel selliseid süntaksivigu nagu vale sõnade järjekord või obligatoorsete lauseliikmete puudumine (Anštatt, 2006; Kalmõkova, 2008; Voeikova, 2011). Vale sõnajärg on enim levinud viga ka kakskeelsetel täiskasvanud õppijatel (Pool & Vaimann, 2004).

Üks narratiivi loome osaoskusi on kohesiooni elementide adekvaatne kasutamine. Sidususe realiseerimise rohkearvulistest vormidest on Sedovi (2004) andmetel sagedaseimad rinnastavad sidesõnad: „aga“, „ja“, „kuid“. Sidesõna „kuid“ kasutatakse siiski teistest harvem. Nimetatud sidendite kasutamine iseloomustab eelkooliealiste laste jutustuste sidusust. Samasugused andmed on kakskeelsete laste uuringul saanud Kalmõkova (2008), kelle väitel esineb sidesõnu „aga“, „ja“ narratiivis sageli, kuid sidesõna „kuid“ kohtab harva. Vibergi (2001) andmetel kasutavad suksessiivsed kakskeelsed lapsed aktiivselt sidendit „ja/ja siis“. Kakskeelsete laste poolt koostatud jutustustes puudub sageli teksti sidusust kindlustavate keeleliste vahendite kasutamine või kasutatakse neid küllaltki vähe (Gagarina, 2008; Kuuseoja, 2008; Lahtein, 2014; Viberg, 2001)

Kakskeelsete laste jutustusi ükskeelsete laste jutustustest eristav omapära on konstruktsiooni *näitav asesõna + nimisõna* äärmiselt sage kasutamine (*see kass jne*) (Gagarina, 2011). Vene-saksa kakskeelsust uurinud Anštatt (2006) ja ukraina-vene bilingvismi uurinud Kalmõkova (2008) märgivad, et seos lausete vahel kujuneb sõnade „*pärast*“, „*millal*“, „*peale*“, „*veel*“, „*ja pärast*“, „*ja siis*“ abil. Viinud läbi soome-vene kakskeelsete laste narratiivi loomeoskusi hindavaid uuringuid, leidsid Protassova et al. (2011), et lapsed kasutasid jutustustest sidususe vahendeid kahes keeles ühepalju. Näiteks alustati tavaliselt sõnadest *see*, *siin* vene ja soome keeles. Sarnast tendentsi demonstreerivad ka ükskeelsed lapsed vene keele näitel (Sedov, 2004). Kakskeelsetel lastel on märgatav teksti referentsiaalse sidususe vahendite mitteküllaldane valdamine. Uchikoshi (2005) arvates on referendile viitamine narratiivi organiseerimisel üks tähtsaim sidususe vahend. Ellis et al. (2006) rõhutavad, et teksti võib pidada sidusaks, kui eelnevast ütlusest/lausungist on võimalik leida referent. Kakskeelsed lapsed liialdavad

asesõnadega ja kasutavad neid tegelastele või objektidele viitamisel kohe jutustuse alguses või sõnastatakse lausung ilma tegelasteta. Samas täheldatakse isikuliste asesõnade normikohast kasutamist jutustuse keskel (Gagarina, 2011). Uurides spetsiifilise kõnearengu puudega ja kakskeelseid lapsi, leidis Lahtein (2014), et viitamine/referents ei olnud selge ja järjekindel. Sarnaseid tulemusi on leidnud Kuuseoja (2014) ja Uibo (2013).

Üheks jutustuse organiseerimise tähtsamaks elemendiks on selle ajaline (temporaalne) olemus, mis antakse edasi verbi abil. Protassova et al. (2010) järgi panevad soome-vene kakskeelsed lapsed piltide kirjeldamisel lausetes teisele kohale tegusõna. Kui laps ei tea tegusõna vormi, kasutab ta piltidel kujutatud objektide järjestikust nimetamist. Gagarina (2008) märgib, et üks- ja kakskeelsete laste tegusõnade hulk kõnes on sarnane. Võrreldes ükskeelsete lastega, on kakskeelsetel lastel pöördeliste lekseemide kõrgem kasutamise tase, kuigi vormid on ühetaolised ja korduvad tihti. Kakskeelsed lapsed kasutavad tihti tegusõna „*olema*“ minevikus ja asendavad sellega verbe, mis kirjeldavad täpsemalt objekti olukorda. Oletatavasti on tegusõna „*olema*“ sage kasutus tingitud sisendkeele mõjust. Eesti keele näitel esineb *olema*-verbi lapsele suunatud kõnes kümme korda rohkem kui teisi vorme (Argus, 2008).

Aja kasutamise reeglid emakeeles ja teises keeles mõjutavad tegusõna ajavormide rakendamist tekstis. Uurides hispaania-baski suksessiivseid lapsi, leidsid Idiazabel et al. (2006), et lapsed kirjeldasid sündmusi oma jutustustes peaaegu eranditult minevikus nii esimeses kui ka teises keeles. Jaapani-inglise bilingvistide jutustustes kasutati jaapani keeles jutustades sagedamini oleviku vorme, ingliskeelsetes jutustustes mineviku vorme (Minami, 2005).

Kokkuvõtvalt võib öelda, et narratiivi loome oskuste omandamine on võimalik ainult sihipärase õpetuse korral (Gluhhov, 2002). Kindlasti on selles protsessis suur roll vanematel, sest raamatute lugemine lastele, avatud vestlused ja õpetlikud lastesaated mõjutavad lapse grammatilisi ja narratiivi loome oskusi (Uchikoshi, 2005).

Lõputöö eesmärgiks on selgitada, kas ja milline seos esineb kakskeelsete laste jutustamisoskuse (jutustuste mikrostruktuuri) ja grammatiliste oskuste vahel. Eesmärgist lähtuvalt püstitati järgmised uurimisküsimused:

- Milliste tunnuste/näitajate poolest erinevad kakskeelsete laste jutustused mikrostruktuuri tasandil eesti ja vene keeles?

- Milliste tunnuste/näitajate poolest erinevad kakskeelsete laste jutustused mikrostruktuuri tasandil eesti keeles ükskeelsete eesti laste jutustustest?
- Millised on kakskeelsete laste sõnavormide moodustamise oskused eesti ja vene keeles, sh võrreldes ükskeelsete eesti laste vastavate oskustega?
- Milliseid vigu teevad kakskeelsed lapsed sõnavormide moodustamisel kahes keeles?
- Milline seos ilmneb jutustuste loomise oskuse (mikrostruktuuri tasandil) ja grammatiliste oskuste vahel kummaski keeles?

## Meetod

### *Valim*

Valimi moodustas 50 viie- kuni seitsmeaastast last. Lapsed jagunesid kahte rühma, millest ühe rühma moodustasid 30 eakohase arenguga astmelise ehk suksessiivse kakskeelsusega last (edaspidi KK) ning kontrollrühma moodustasid 20 eakohase kõnearenguga ükskeelset eesti keelt kõnelevat last (edaspidi ÜK). Uurimuses osalesid suksessiivse kakskeelsusega lapsed erinevatest Rakvere ja Kunda linna koolieelsetest lasteasutustest. Ükskeelsete laste andmed on kogutud kahest Rakvere linna koolieelsest lasteasutusest. KK rühmas oli 14 (47%) poissi ja 16 (53%) tüdrukut ning ÜK rühmas oli 5 (25%) poissi ja 15 (75%) tüdrukut. Valimisse on võetud lapsed, kelle vanemad olid uuringuga nõus.

Valimis osalenud suksessiivse kakskeelsusega laste valiku kriteeriumid olid: a) kodus on ülekaalukalt kasutusel vene keel; b) laps on käinud eestikeelses lasteaias vähemalt kaks terviklikku õppeaastat; c) lapse vaimne areng on lasteaiadõpetajate hinnangul eakohane; d) lapsel pole kõnepuuet. Üheks oluliseks kriteeriumiks oli veel, et laps ei saa logopeedilist abi (v.a häälikuseade), mis oli oluline ka ükskeelsete laste valimi moodustamisel.

### *Mõõtvahendid*

Laste narratiiviloomise oskuste uurimiseks kasutati eelnevalt mudeldatud vahendamata jutustust. Jutustamiseks kasutati viieosalist pildiseeriat "Pallilugu" (vt lisa 1). Näidisloona kasutati 5-osalise pildiseeria alusel põhinevat lugu „Lumememmelugu“ (vt lisa 2). Töös kasutatud jutustuste süžee ja tekstid koostasid Marika Padrik, Merit Hallap ja Piret Soodla ning Kati Mäesaar. Pildiseeriad joonistas Jolana Laidma.

Eesti ja vene keele grammatiliste oskuste hindamiseks kasutati töö autori poolt koostatud originaalmetoodikat (vt lisa 3 ja lisa 4).

Eesti keele grammatiliste oskuste hindamise meetodika põhineb Hüti<sup>1</sup> (2012), Hallapi (2003) ja Mölder (1967) ning Pälli, Totseli ja Tukumtsevi (1962) töödel. Kasutati järgmisi ülesandeid:

- 1) Nimisõna ainsuse omastava ja osastava ning mitmuse osastava käände vormide moodustamine. Lapsel tuli nimetatud vormid moodustada kuuest sõnast.
- 2) Tegusõna ma- ja da-tegevusnime moodustamine. Kolmest sõnast tuli lapsel moodustada ma-tegevusnime ja kolmest da-tegevusnime.
- 3) Käändevormide (sisseütlev, seestütlev, alaleütlev, alaltütlev, ilmaütlev, kaasaütlev) mitmuse vormide moodustamine. Lapsel tuli kokku moodustada kaheksa sõnavormi.
- 4) Eesti ja vene keeles erineva rektsiooniga väljendite moodustamine. Eeldatud vormi pidi laps moodustama kaheksast sõnast.

Algselt oli käändevormide ülesandes (3) plaanitud oleva, saava ja rajava käände mitmuse vormide moodustamine, kuid pilootuuringu tulemusena jäid nimetatud vormid välja, sest osutusid katseisikutele üle jõu käivateks.

Vene keele grammatiliste vormide kasutamisoskust uuriv meetodika põhineb Fotekova (2006) uurimismetoodikal ning Abrossova (2011), Ceitlini (2000), Gagarina (2009), Garganejeva (2013) ja Sizova (2008) andmetel grammatika omandamisest ükskeelsetel vene keelt kõnelevatel lastel. Meetodikas kasutati järgmisi ülesandeid:

- 1) Nominatiivi (*именительный*) ja genitiivi (*родительный*) käände mitmuse vormide moodustamine. Lapsel tuli kokku moodustada üheksast sõnast nominatiivi ja kolmest sõnast genitiivi mitmuse vormid.
- 2) Käändumatute substantiivide kasutamine genitiivi (*родительный*) ja prepositsiooni (*предложный*) käändes. Eeldatud vormi pidi laps moodustama kuuest sõnast.

---

<sup>1</sup> Nimisõna ainsuse omastava ja osastava ning mitmuse osastava moodustamise ülesanne on võetud Tartu Ülikooli eripedagoogika osakonnas väljatöötatud 5-6-aastaste laste kõnetestist, mille koostajateks on M. Padrik, M. Hallap, M. Aid, R. Mäll.

- 3) Akusatiivi (*винительный*), genitiivi (*родительный*) ja prepositsiooni (*предложный*) käände mitmuse vormide kasutamine lause lõpetamisel. Mitmuse akusatiivi tuli moodustada 12 sõnast, mitmuse genitiivi kolmest ja mitmuse prepositsiooni käänest neljast sõnast.
- 4) Tegusõna imperfektiivse ja perfektiivse aspekti tähenduse tajumine ning lõpetamata ja lõpetatud tegevuse väljendamine. Mõlemal juhul tuli vorme moodustada neljast sõnast.

Et kindlustada ülesandest arusaamine ja suurendada tulemuste usaldusväärust, toodi iga ülesande tutvustamisel näiteid ning kasutati pilte. Vene keele metoodika perfektiivse ja imperfektiivse aspekti kasutamise ülesandes (4) kasutati stiimulmaterjalina videosid.

### *Protseduur*

Tegemist oli individuaalse uuringuga, mis viidi iga lapsega individuaalselt läbi eraldatud ruumis, et vältida lapse tähelepanu hajumist ja kindlustada ülesandele keskendumine. Ruumis viibisid vaid uuringu läbiviija ja katseisik. Uuring koosnes kahest osast: jutustamisoskus ja grammatiliste oskuste hindamine. Vene ja eesti keele jutustamisoskuse ja grammatiliste oskuste hindamise vahe oli kaks kuni kolm nädalat. Iga ülesande alguses selgitas uurija lapsele, mida ülesandes teha tuleb. Samuti esitati iga ülesande alguses lapsele näidised ülesande kohta.

*Jutustamisoskuse hindamine.* Jutustamisoskuse hindamiseks istus uurija lapsega lähestikku laua taga. Esmalt pani uurija lauale pildiseeria “Lumememmelugu”, seadis pildid õigesse järjekorda ja laskis lapsel hetke pilte vaadata. Seejärel esitas uurija lapsele näidisloo „Lumememmelugu“, hoides lapse tähelepanu pildile osutades. Pärast näidisloo esitust andis uurija lapsele pildiseeria “Pallilugu”. Enne jutustamist näitas uurija lapsele loo esimese pildi ja palus seejärel teised pildid õigesse järjekorda panna. Kui laps asetaski pildid valesse järjekorda, aitas uurija need õigesti järjestada. Seejärel palus uurija lapsel ise lugu koostada. Jutustamisel tekkinud pikema pausi ajal julgustas uurija lapsi jätkama („Jutusta/räägi edasi“). Väga vaikse või arusaamatu ütluse korral palus uurija lapsel öeldut korrata. Uuringu lõppedes kiideti last toreks ja huvitava loo eest. Nii kakskeelsete kui ükskeelsete laste jutustused lindistati ja hiljem transkribeeriti.

*Eesti keele grammatiliste oskuste hindamine.* Antud metoodika kõikides nimi- ja tegusõna moodustamise ülesannetes näitas uurija lapsele pilte, mille alusel pidi laps lõpetama uurija alustatud lause eeldatud vormis.

*Vene keele grammatiliste oskuste hindamine.* Nimisõna nominatiivi (*именительный*) ja genitiivi (*родительный*) mitmuse vormide moodustamise ülesandes näitas uurimuse läbiviija pilte (üks ese) ning nimetas sõna ainsuse vormis. Seejärel esitati mitme esemega pilte, mille alusel pidi laps moodustama mitmuse vormi. Käändumatu nimisõna moodustamise ning akusatiivi, genitiivi ja prepositsiooni käände mitmuse vormide moodustamise ülesandes näitas uurija lapsele pilte, mille alusel pidi laps lõpetama uurija poolt alustatud lause. Tegusõna imperfektiivse ja perfektiivse aspekti kasutamise ülesandes näitas uurija lapsele kaheksat lühivideot (10-14 sek). Videotes oli tüdruk, kes sooritas kaheksat erinevat tegevust: neli tegevust väljendasid resultatiivset tegevust ja neli tegevust näitasid mitteresultatiivset tegevust. Iga video järel esitas testi läbiviija lapsele küsimuse. Küsimuse esitamise ajal nägi laps situatsiooni staatilist kaadrit. Laps pidi eristama, kas tegemist oli resultatiivse või mitteresultatiivse tegevusega ning väljendama seda, kasutades vastavat tegusõna aspekti.

Ühe lapse testimisele ühes keeles (jutustamine ja grammatika) kulus uurijal umbes 30-40 minutit. Vajadusel kordas uurija lapsele tööjuhiseid ja näidislauseid.

#### *Andmete kodeerimine*

Narratiivide hindamisel kasutati Narratiivide Hindamisskaalat (edaspidi NHS), mille töötas välja Kati Mäesaar ja aitasid kohandada Merit Hallap ning Marika Padrik. NHS skaala alusel hinnati kolme mikrostruktuuri tasandi kategooriat (vt lisa 7) ning iga kategooria hindamiseks kasutati kolmest skaalat. Madala taseme sooritust hinnati 1 punktiga, mis viitas puudulikele ja arenemata oskustele. Kaks punkti anti keskmise taseme jutustusele, mis viitas arenevale jutustusele. Kolm punkti anti kõrgema taseme ehk arenenud jutustusele. Vastavalt NHS skaala punktidele võis iga laps oma jutustuse eest saada maksimaalselt 9 punkti ja minimaalselt 3 punkti.

Hindamiskaala alusel analüüsiti järgnevaid kategooriaid:

1. Viitesuhete võrgustik. Hinnati jutustuses esinevat viitesuhete võrgustikku ja selle arusaadavust kogu loo vältel.
2. Siduvate vahendite kasutamine. Hinnati sidususe vahendite (sidesõnad, koha- ja ajamäärsõnad, eri üldistusastmega sõnad, ellips) kasutamist ning õigsust.
3. Grammatiline õigsus ja keerukus. Hinnati liht- ja liitlausungite esinemist ja kasutamist ning grammatikavigade sagedust jutustuses.

Lähtudes Fiestas et al. (2005), Kalmõkova (2008), Kangasaho (2013), Petrovskaja (2012) ning Tilstra ja McMaster'i (2007) töödest, analüüsitakse narratiivi mikrostruktuuri osas lisaks NHS kategooriatele veel järgmisi tunnuseid: (a) lausungite arv jutustuses; (b) liitlausungite arv; (c) keeleliselt korrektsete lausungite arv; (d) sõnade arv jutustuses; (e) lausungite keskmine pikkus; (f) käändevormide kasutamise vigade arv jutustuses; (g) tegusõnavormide vigade arv jutustuses; (h) täitesõnade arv jutustuses; (i) poolelijäetud sõnade ja sõnakorduste arv ning (j) pauside arv jutustuses. Transkribeerimisel loeti lausungiks ütlus, mis oli sisuliselt mõistetav ning millel oli selge algus ja lõpp. Lausungid piiritleti: langeva ja lõpetatust väljendava intonatsiooni kaudu ütluse lõpus, pauside ning süntaktiliste ja semantiliste piiride kaudu ütluse lõpus (Hennoste, 200). Lausungi keskmist pikkust arvestades võeti arvesse vaid täistähenduslikud sõnad. Sõnakordused, parandused, täitesõnad ja sõnad, mida ei olnud võimalik tähenduslikuna eristada, jäeti välja.

Laste jutustused esmalt transkribeeriti ning seejärel need kodeeriti. Usaldusvääruse tagamiseks transkribeeriti ja kodeeriti kõik narratiivid kahe inimese poolt: lõputöö autor ja tema pedagoogilise kõrgharidusega kolleeg.

Eesti ja vene keele grammatilisi oskusi hindavate ülesannete kodeerimine toimus kodeerimisjuhendite alusel (vt lisa 5 ja lisa 6). Kodeerimisjuhendi järgi tehti kindlaks, millist tüüpi vastuse katseisikud andsid. Rühmade üldise võrdluse aluseks viidi kõik andmed 0 ja 1 skaalale, kus ühega märgiti täiesti õiged vastused ja nulliga märgiti valed vastused.

Sarnaselt jutustuste andmetega, protokolliti ning seejärel kodeeriti laste vastused grammatikaülesannetes. Nii protokollimine kui ka kodeerimine toimus kahe inimese poolt: lõputöö autor ja tema pedagoogilise kõrgharidusega kolleeg.

### **Tulemused**

Kokku analüüsiti 50 lapse narratiive: 30 KK ja 20 ÜK lapse jutustust. KK laste jutustused analüüsiti laste mõlemas keeles, so vene ja eesti keeles, mis kokku moodustas 60 narratiivi. Statistiliseks analüüsiks kasutati programmi SPSS 15.0, kus kasutati Mann-Whitney U-testi ja Wilcoxon Signed Ranks testi ning andmetötluseks kasutati programmi MS Excel 2013.

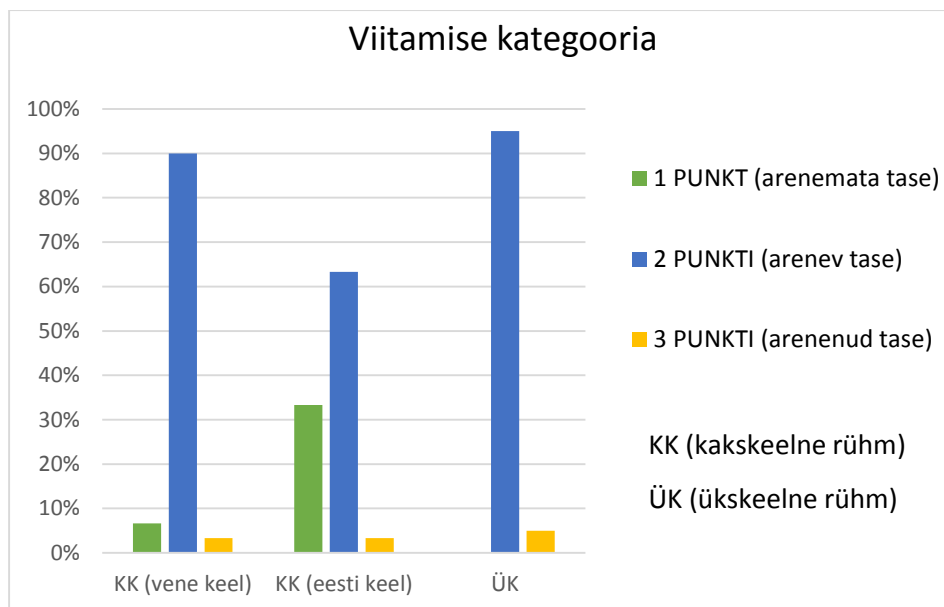
#### *Kakskeelsete ja ükskeelsete laste jutustuste mikrostruktuuri tasandi näitajad NHS järgi*

NHS skaala alusel hinnati kakskeelsete (vene ja eesti keeles) ning ükskeelsete laste jutustustes viitesuhete võrgustikku, siduvate vahendite kasutamist ning lausungite grammatilist õigsust. Alljärgnevalt on välja toodud saadud tulemused.

*Viitesuhete võrgustik.* Esimese kategooriana jutustuste mikrostruktuuri tasandil vaadeldi viitesuhete võrgustikku (vt joonis 1). Punkte anti vastavalt sellele, kui selge ja arusaadav oli viitamine tegelastele ning kas laps kasutas referendile viitavaid asesõnu, sünonüüme ja eri üldistusastmega sõnu kogu loo vältel. Enamik KK rühma laste jutustusi nii vene (90%) kui ka eesti keeles (63,33%) ning ÜK rühma (95%) jutustusi said viitamises areneva taseme hinnangu. See tähendab, et viitamine ei olnud alati selge ja järjekindel või lapsed ei kasutanud samaviitelisi sõnu.

Kõige enam, s.o 33,33% esines viitamise kategoorias arenemata taseme jutustusi KK laste rühmas eesti keeles. Arenemata taseme jutustustes lapsed ei viidanud tegelastele arusaadavalt, liialdasid asesõnadega ning tihti ei arvestanud kuulajaga. ÜK rühmas polnud ükski jutustus sellel tasemel.

Kõigis rühmades sai ainult ühe lapse jutustus arenenud taseme hinnangu. Arenenud jutustuse viitesuhete võrgustik oli selge ja arusaadav kogu loo vältel ning tegelastele viitamisel kasutati erinevaid võimalusi.

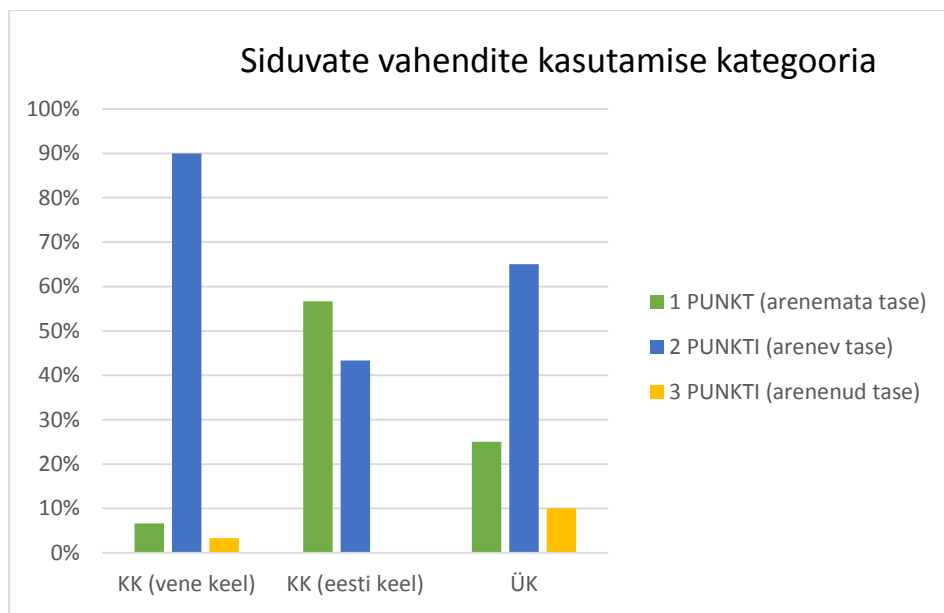


Joonis 1. Laste jutustuste jaotus viitamise kategoorias

*Siduvate vahendite kasutamine.* Järgnevalt analüüsiti siduvate vahendite kategooriat (joonis 2). Antud kategoorias vaadeldi jutustustes siduvate vahendite (sidesõnad, koha- ja ajamäärsõnad, ellips) kasutamise varieeruvust ning õigsust. Arenenud taseme hinnangu sai ÜK laste rühmas 10% jutustustest ja KK laste rühmas 3,33% venekeelsetest narratiividest. KK laste rühmas puudusid selles kategoorias eestikeelsed arenenud taseme jutustused. Kõrgema ehk arenenud taseme jutustusi iseloomustas erinevate sidusust tagavate vahendite varieeruv kasutus.

Enamik ÜK rühma jutustustest (65%) ja KK rühma venekeelsetest jutustustest (90%) olid areneval tasemel. See tähendab, et lapsed kasutasid siduvaid vahendeid, kuid tegid seda ühekülgselt või ei kasutatud osalause ühendamiseks sidendeid üldse.

Üle poole KK laste (56,67%) eestikeelsetest jutustustest sai arenemata taseme hinnangu. Ka ÜK laste rühmas sai veerand jutte arenemata taseme hinnangu. Seega lapsed ei kasutanud siduvaid vahendeid lausungite seostamiseks või kasutasid ainult ühte tüüpi sidendeid.

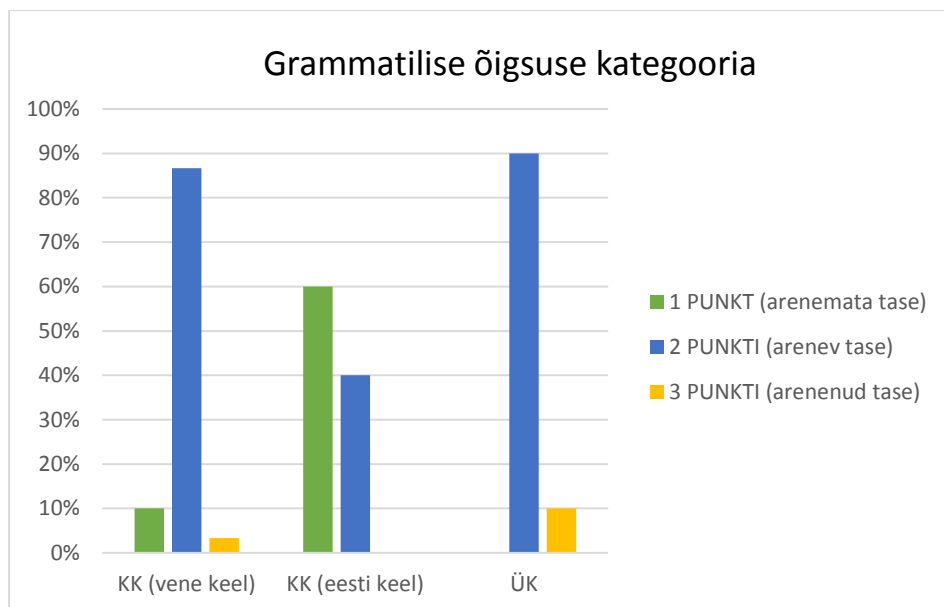


Joonis 2. Laste jutustuste jaotus siduvate vahendite kategoorias

*Lausungite grammatiline õigsus ja keerukus.* Viimasena analüüsiti laste jutustusi grammatilise õigsuse kategooria osas (vt joonis 3). Valdav osa ehk 90% ÜK laste ja 86,67% KK laste rühma venekeelsetest narratiividest sai areneva taseme hinnangu. Võrreldes KK eesti- ja venekeelseid narratiive, võib täheldada, et eestikeelsetest jutustustest sai areneva taseme hinnangu poole vähem jutustusi – 40%. See tähendab, et laste narratiivides esines üksikuid agrammatisme ning ülekaalus olid vähelaiendatud liht- ja ahellausungid.

Kõige enam (60%) KK laste jutustustest sai eesti keeles arenemata taseme hinnangu. Lapsed kasutasid oma narratiivides ahellausungeid ning agrammatilisi baas- ja vähelaiendatud lihtlausungeid.

Arenenud taseme jutustustes esinenud liht- ja liitlausungid olid grammatiliselt korrektsed ning üksikuid juhuslikult esinevaid vigu suutsid lapsed ise parandada. Kõige rohkem (10%) esines arenenud taseme jutustusi ÜK laste rühmas. Arenenud taseme hinnangu sai ainult üks KK lapse jutustus vene keeles. KK rühmas ei olnud arenenud tasemel ühtki eestikeelset narratiivi.



Joonis 3. Laste jutustuste jaotus grammatilise õigsuse ja keerukuse kategoorias

*Kakskeelsete ja ükskeelsete laste tulemuste vahelised erinevused.* Edasi võrreldi KK laste eesti- ja venekeelsete jutustuste tulemusi omavahel ning KK eestikeelseid tulemusi ÜK rühma tulemustega hindamiskaala mikrostruktuuri tasandi kategooriate osas, et selgitada, kas rühmade vahel esines statistiliselt olulisi erinevusi. KK rühma eesti ja vene jutustusi analüüsiti Wilcoxon Signed Ranks Testiga (vt tabel 1) ning KK rühma eestikeelseid jutustusi ja ÜK rühma jutustusi Mann-Whitney U-testi alusel (vt tabel 2).

Wilcoxon testi tulemustest nähtus, et mikrostruktuuri tasandi kategooriate osas ilmnes statistiliselt oluline erinevus KK laste eesti- ja venekeelsete jutustuste tulemuste vahel kõikides kategooriates. KK laste venekeelsete jutustuste tulemused oli eestikeelsetest paremad.

Tabel 1. *Kakskeelsete laste tulemuste võrdlus eesti ja vene keeles NHS mikrostruktuuri tasandi kategooriate osas*

		<b>VIIT</b>	<b>SID</b>	<b>GRAM</b>
<b>KK (eesti keel) – (vene keel)</b>	<b>Astakute summa</b>	49,50	136,00	136,00
	<b>Z</b>	-2,530	-4,000	4,000
	<b>p</b>	<b>0,011</b>	<b>0,000</b>	<b>0,000</b>

*Märkus:* Olulised erinevused  $p < 0,05$  (Bold); olulised erinevused  $Z > 1,96$ ; VIIT–viitamise kategooria; SID – siduvate vahendite kasutamine; GRAM – grammatiline õigsus.

Järgmisena võrreldi KK laste eestikeelseid ja ÜK laste jutustusi. Ka KK ja ÜK laste jutustuste kõikide kategooriate osas ilmnis statistiliselt oluline erinevus (vt tabel 2). Ka siin olid ÜK laste tulemused KK tulemustest paremad.

Tabel 2. KK (eesti keel) ja ÜK laste tulemuste võrdlus NHS mikrostruktuuri tasandi kategooriate osas

		<b>VIIT</b>	<b>SID</b>	<b>GRAM</b>
<b>Astakute summa</b>	<b>ÜK</b>	610,00	618,00	702,00
	<b>KK</b>	665,00	657,00	573,00
<b>p</b>		<b>,008</b>	<b>,015</b>	<b>,000</b>

*Märkus:* Olulised erinevused  $p < 0,05$  (Bold); VIIT – viitamise kategooria; SID – siduvate vahendite kasutamine; GRAM – grammatiline õigsus.

#### *Mikrostruktuuri tasandi muud näitajad*

Esimese tunnuseks analüüsiti lausungite arvu KK ja ÜK laste jutustustes (vt tabel 3). KK laste rühm moodustas vene keeles kokku 173 lausungit, so üks laps kasutas keskmiselt 5,76 lausungit. Eesti keeles moodustati 179 lausungit, s.o keskmiselt 5,96 lausungit ühe lapse kohta. ÜK lapsed moodustasid kokku 113 lausungit, s.o keskmiselt 5,65 lausungit ühe lapse kohta. Lausungite keskmine arv ja lausungite maksimaalne arv osutusid suuremaks KK laste rühmas, võrreldes ÜK.

Teise näitajana analüüsiti jutustustes liitlausungite arvu ja osakaalu (vt tabel 3). Liitlausungeid moodustati KK laste rühmas vene keeles 19, s.o 10,98% lausungite arvust, eesti keeles 11, s.o 6,14% kogu lausungite arvust. Ükskeelsed lapsed moodustasid kokku 23 liitlausungit, mis on 20,35% kogu lausungite arvust. Liitlausungid puudusid vene keeles 15 ja eesti keeles 22 KK ja seitsme ÜK lapse jutustustes.

Kolmandaks vaadeldi keeleliselt korrektsete ehk õigesti moodustatud lausungite arvu ja nende osakaalu laste jutustustes (vt tabel 3). Kakskeelsed lapsed moodustasid venekeelsetes narratiivides kokku õigesti 123 lausungit ehk 71,09% kogu lausungite arvust. Eesti keeles oli vaid 46 õigesti moodustatud lausungit, s.o 25,69% nende poolt moodustatud lausungite arvust. Ükskeelsete laste rühm moodustas kokku 102 korrektset lausungit, mis on 90,26% nende poolt moodustatud lausungite arvust. Kõik jutus kasutatud lausungid moodustas õigesti vene keeles kaheksa kakskeelset last ja eesti keeles 1 kakskeelne laps ning 10 ükskeelset last.

Neljanda tunnuseana analüüsiti jutustustes sõnade arvu (vt tabel 3). Antud tunnuse osas olid laste rühmade tulemused sarnased. Keskmiselt kõige rohkem sõnu esines KK venekeelsetes narratiivides ja kõige vähem KK eestikeelsetes juttudes.

Tabel 3. Mikrostruktuuri näitajad laste jutustustes

	KK rühm								ÜK rühm			
	Vene keel				Eesti keel				M	(SD)	Min	Max
	M	(SD)	Min	Max	M	(SD)	Min	Max				
<b>LA</b>	5,76	(1,85)	3	11	5,96	(1,42)	4	10	5,65	(1,42)	4	9
<b>LIIT</b>	0,63	(0,76)	0	3	0,36	(0,66)	0	2	1,15	(1,13)	0	4
<b>KRL</b>	4,1	(1,60)	0	7	1,76	(1,65)	0	6	5,1	(1,25)	3	8
<b>SA</b>	30,4	(8,98)	21	56	28,43	(11,44)	16	64	30,1	(9,46)	17	48
<b>LKP</b>	5,34	(0,92)	3,55	7,6	4,71	(1,08)	2,6	7,2	5,26	(1,30)	3,4	8,8
<b>KVA</b>	0,4	(0,72)	0	3	1,93	(1,25)	0	5	0,05	(0,22)	0	1
<b>TVA</b>	0,66	(0,75)	0	2	1,2	(1,98)	0	8	0,1	(0,30)	0	1
<b>TÄIT</b>	1,4	(1,56)	0	6	2,16	(2,36)	0	9	2,1	(2,53)	0	8
<b>P/K</b>	0,96	(1,29)	0	4	1,33	(2,27)	0	9	0,75	(1,80)	0	8
<b>PAUS</b>	0,4	(0,81)	0	3	0,3	(0,65)	0	2	0,4	(0,75)	0	3

*Märkus:* LA – lausungite arv; LIIT – liitlausungite arv; KRL – korrektsete lausungite arv; SA – sõnade arv; LKP – lausungite keskmine pikkus; KVA – käändevormide kasutamise vigade arv; TVA – tegusõnavormide kasutamise vigade arv; TÄIT – täitesõnade arv; P/K – poolelijäetud sõnade ja sõnakorduste arv; PAUS – pauside arv; M – keskmine tulemus ühe lapse kohta; SD – standardhälve; Min – madalaim tulemus rühmas; Max – kõrgeim tulemus rühmas; KK – kakskeelne rühm; ÜK – ükskeelne rühm.

Viienda tunnuseana vaadeldi lausungite keskmist pikkust (vt tabel 3). Kakskeelsete laste lausungite keskmine pikkus eesti keeles oli 4,71, vene keeles 5,34. Ükskeelsete laste rühmas oli lausungi keskmine pikkus 5,26.

Järgnevalt (kuuenda ja seitsmenda näitajana) vaadeldi käände- ja tegusõnavormide kasutamise vigade arvu (vt tabel 3). KK rühm eksis venekeelsetes jutustustes käänetes kokku 12 korda, s.o üks laps keskmiselt 0,4 korda, eestikeelsetes jutustustes aga 58 korda, s.o keskmiselt 1,93. ÜK laste rühmas esines käändeviga ainult ühel korral. Tegusõnavigu esines kakskeelsetel lastel vene keeles kokku 20 korda, s.o keskmiselt 0,66 ühe lapse kohta, eesti keeles aga kokku 36 korda, s.o keskmiselt 1,2 korda lapse kohta. ÜK laste rühmas tehti tegusõnavigu kahel korral. Ühtegi käände- ega tegusõnaviga ei esinenud vene keeles 10 kakskeelsel lapsel ja eesti keeles neljal kakskeelsel lapsel ning 17 ükskeelsel lapsel.

Kaheksanda tunnuseana analüüsiti täitesõnade ehk pause täitvate partiklite ja üneemide arvu jutustustes (vt tabel 3). Täitesõnade kasutus kakskeelsete laste venekeelsetes narratiivides ja ükskeelsete laste narratiivides oli arvult võrdne (kokku kasutati 42 täitesõna). Vene keeles esines

täitesõnu keskmiselt 1,4 korda, ükskeelsetel lastel keskmiselt 2,1 korda jutustuse kohta.

Kakskeelsete laste eestikeelsetes jutustustes oli see näitaja aga kõrgem: kokku kasutati 65 täitesõna, s.o keskmiselt 2,16 korda.

Üheksanda ja kümnenda tunnusena vaadeldi poolelijäetud sõnade ja sõnakorduste ning pauside arvu jutustustes (vt tabel 3). KK laste poolt poolelijäetud sõnade ja sõnakorduste arv oli suurem eestikeelsetes jutustustes kui venekeelsetes ning ükskeelsete laste jutustustes. Eesti keeles esines kakskeelsetel kokku 40 poolelijäetud sõnade ja sõnakordust, s.o keskmiselt 1,33 ühe jutustuse kohta. Vene keeles esines kokku 29 poolelijäetud sõnade ja sõnakordust, s.o keskmiselt 0,96 korda. Ükskeelsetel lastel aga täheldati kokku 15 poolelijäetud sõnade ja sõnakordust, s.o keskmiselt 0,75 korda. Pauside arv kakskeelsete laste jutustustes oli vastupidi kõrgem venekeelsetes jutustustes kui eesti keeles ning ÜK laste rühma jutustustes. Vene keeles esines pause keskmiselt 0,4 korda, eesti keeles 0,3 korda ja ükskeelsetel lastel keskmiselt 0,4 korda jutustuse kohta.

T-testiga sõltuvatele valimitele võrreldi kakskeelsete laste rühmas vene- ja eestikeelsetes jutustustes kõiki eelnimetatud tunnuseid. Lausungite, liitlausungite, sõnade, tegusõnavormide vigade, täitesõnade, pauside ning poolelijäetud sõnade ja sõnakorduste arvu osas ei erinenud kahe rühma tulemused statistiliselt oluliselt (t-testi väärtused  $p > 0,05$ ). KK rühma kahe keele tulemuste vahel esines statistiliselt oluline erinevus lausungite keskmise pikkuse, keeleliselt korrektsete lausungite ja käändevormide vigade puhul ( $p < 0,05$ ).

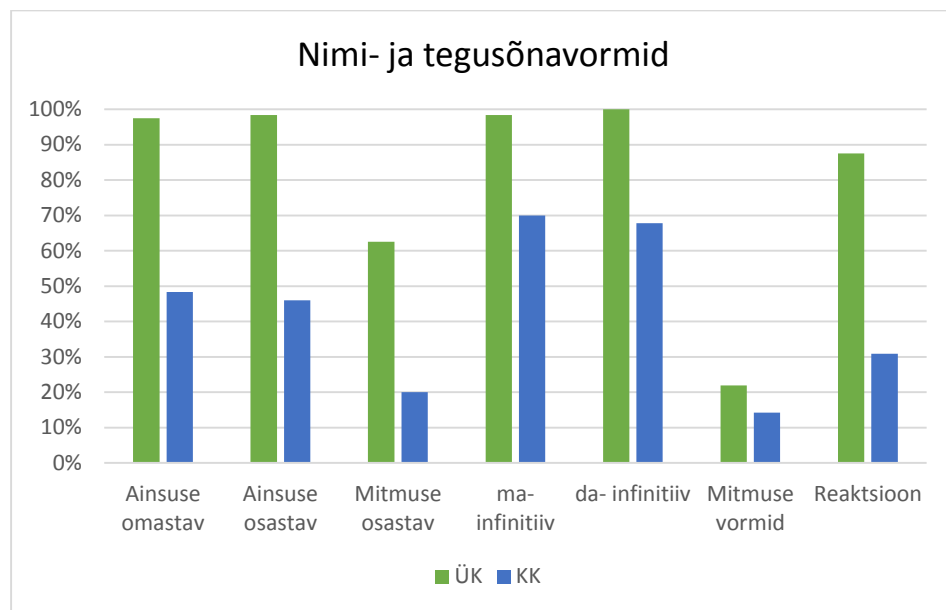
Kakskeelsete (eesti keeles) ja ükskeelsete laste rühma tulemuste vahel esines statistiliselt oluline erinevus käände- ja tegusõnavormide, liitlausungite arvu ja keeleliselt korrektsete lausungite arvu puhul, mida tõestas t-testi tulemus ( $p < 0,05$ ). Ülejäänud tunnuste puhul olid laste rühmade tulemused sarnased.

### *Kakskeelsete laste grammatilised oskused eesti keeles*

Järgnevalt analüüsiti kakskeelsete ja ükskeelsete laste grammatilisi oskusi hindavate ülesannete tulemusi.

*Ainsuse omastava, osastava, mitmuse osastava moodustamine.* Esimese ülesandena tuli KK ja ÜK lastel moodustada kuuest nimisõnast ainsuse omastav, ainsuse osastav ja mitmuse

osastav käändevorm. Kakskeelsete laste tulemused olid madalamad ükskeelsete tulemustest kõikide käändevormide puhul (vt tabel 4 ja joonis 4). Mõlemad rühmad said paremad tulemused ainsuse omastava ja osastava puhul, nõrgema tulemuse aga mitmuse osastava puhul. KK tulemus kõigi kolme vormi moodustamisel oli alla 50 %. Rühmasisene tulemuste varieeruvus oli KK lastel kõige suurem ainsuse omastava, ÜK laste rühmas aga mitmuse osastava käände puhul.



Joonis 4. Nimi- ja tegusõnavormide moodustamise tulemused (%) eesti keeles

Tabel 4. Laste tulemused nimisõna käändevormide moodustamisel

	KK rühma tulemused				ÜK rühma tulemused			
	M	(SD)	Min	Max	M	(SD)	Min	Max
<b>Ainsuse omastav</b>	2,9	(2,21)	0	6	5,85	(0,67)	3	6
<b>Ainsuse osastav</b>	2,76	(1,99)	0	6	5,9	(0,30)	5	6
<b>Mitmuse osastav</b>	1,2	(1,42)	0	5	3,75	(2,75)	0	6

*Märkus:* vormi moodustati 6 sõnast; M – keskmine tulemus ühe lapse kohta; SD – standardhälve; Min – väikseim õigete vastuste arv rühmas; Max – suurim õigete vastuste arv rühmas

Nimisõna ainsuse omastava ja ainsuse osastava käände moodustamisel olid kakskeelsete ja ükskeelsete laste keskmised tulemused statistiliselt oluliselt erinevad (t-testi tulemus  $p < 0,05$ ).

Kakskeelsete laste sõnavormide moodustamise tulemustes analüüsiti ka KK laste tehtud vigu. Laste tulemused kodeeriti erinevateks vastusetüüpideks (vt lisa 5). Omastava käände puhul esines eeldatava vormi kõrval kõige enam algvormi (vastusetüüp nr 4) kasutust - 30,56% kõikidest vastustest. Kõige rohkem kasutasid kakskeelsed lapsed algvormis sõnu *jäätis* ja

*lammas*. Nii ainsuse kui ka mitmuse osastava käände moodustamisel esines kõige sagedamini vale vormi (ainsuse omastav, mitmuse nimetav) kasutust õige või vale tüvega (vastusetüüp nr 6). Ainsuse osastava vormi puhul esines seda tüüpi vastust 22,22% , mitmuse osastava vormi puhul 20,56% juhtudest.

*Tegusõna ma- ja da-tegevusnime moodustamine*. Järgnevalt analüüsiti tegusõna ma- ja da-tegevusnime moodustamist. Kakskeelsete laste tulemused olid ükskeelsete laste tulemustest madalamad mõlema vormi moodustamisel (vt tabel 5 ja joonis 4).

Kakskeelsete laste rühm sai ma-tegevusnime moodustamisel pisut kõrgema tulemuse kui da-tegevusnime puhul. Ma-tegevusnime moodustas õigesti 70,00% kakskeelsetest lastest. KK laste rühmas oli 11 last (36,67%), kes moodustasid kõik eeldatud vormid õigesti.

Tabel 5. Kakskeelsete ja ükskeelsete laste käände- ja tegusõnavormide moodustamisel

	KK rühma tulemused				ÜK rühma tulemused			
	M	(SD)	Min	Max	M	(SD)	Min	Max
<b>ma-tegevusnimi</b>	2,1	(1,06)	0	3	2,95	(0,22)	0	3
<b>da-tegevusnimi</b>	2	(1,11)	0	3	3	(0)	0	3
<b>Mitmuse vormid</b>	1,13	(1,71)	0	6	1,75	(1,16)	0	4
<b>Rektsioon</b>	2,46	(1,54)	0	5	7	(0,91)	6	8

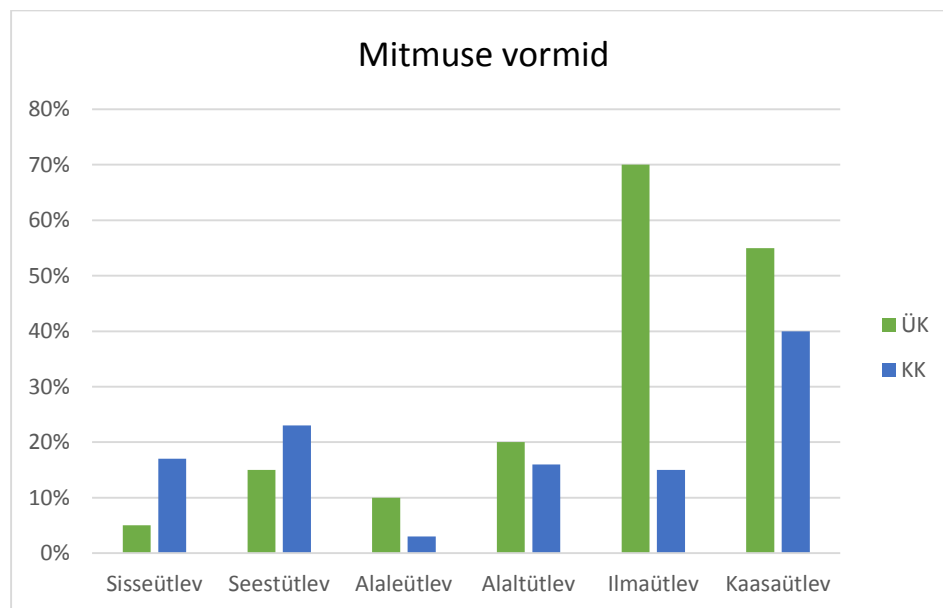
*Märkus:* M – keskmine tulemus ühe lapse kohta; SD – standardhälve ; Min – väikseim õigete vastuste arv rühmas; Max – suurim õigete vastuste arv rühmas.

Kahe rühma tulemuste vahel esines tegusõna ma- ja da-tegevusnime osas statistiliselt oluline erinevus ( $p < 0,05$ ).

KK laste andmeid analüüsiti ka vastusetüüpide alusel (vt lisa 5). Tegevusnime moodustamisel esines eeldatava vormi kõrval kõige enam vale vormi (ma-infinitiivi asendust da-infinitiiviga ja vastupidi), sh mitte-eeldatud sõnast (vastusetüüp nr 3). Tegusõna ma-tegevusnime puhul esines seda 17,78%, da-tegevusnime puhul 8,89%. Kõige rohkem asendati ma-tegevusnimi da-tegevusnimega sõna *mängima* puhul.

*Mitmuse käänevormide moodustamine*. Järgmise ülesandena tuli lastel moodustada sisseütleva, seestütleva, alaleütleva, alaltütleva, ilmaütleva ja kaasaütleva käände mitmuse

vormid (vt joonis 5 ja tabel 5). Kakskeelsete laste tulemused olid ükskeelsete tulemustest madalamad alale-, alalt-, ilma- ja kaasaütleva käände mitmuse vormide moodustamisel. KK laste rühm sai uuritud käänete osas kõrgeima tulemuse mitmuse kaasaütleva käände moodustamisel, ÜK laste mitmuse ilmaütleva käände moodustamisel. Kõige madalama tulemuse sai KK rühm mitmuse alaleütleva käände vormi moodustamisel, ÜK rühm sisseütleva käände moodustamisel.



Joonis 5. Mitmuse käändevormide moodustamise tulemused (%)

Sisse-, seest-, alale-, alalt- ja kaasaütleva käände mitmuse vormide moodustamisel ei erinenud kahe rühma tulemused statistiliselt oluliselt (t-testi väärtused  $p > 0,05$ ). Kahe rühma tulemuste vahel esines statistiliselt oluline erinevus mitmuse ilmaütleva käändevormi moodustamisel (t-testi tulemus:  $p < 0,05$ ).

Kakskeelsete laste mitmuse sõnavormide moodustamise tulemusi analüüsiti ka vastusetüüpide alusel (vt lisa 5). Õigete vormide kõrval esines kõige enam muu käände ainsuse vormi (vastusetüüp nr 5) kasutust - 24,17% vastustest. Näiteks *võtsid mänguasjad .... kapis, kapist pro võtsid ... kappidelt*. Sageli esines ka eeldatud mitmuse vormi asendamist ainsuse vormiga (vastusetüüp nr 2) ja muu mitmuse vormi kasutust (vastusetüüp nr 4). Näiteks *lauale pro laudadele ja oravad pro oravatelt*. Nimetatud vastusetüüpe esines 23,33% ja 21,25% laste vastustest.

*Eesti ja vene keeles erineva rektsiooniga väljendite kasutus.* Neljanda grammatilise ülesandena tuli nii kakskeelsetel kui ka ükskeelsetel lastel lõpetada laused, kasutades eesti ja vene keeles erinevat rektsiooni. Tulemustest selgus, et KK rühma tulemused olid ÜK tulemustest nõrgemad (vt tabel 5 ja joonis 4). Kakskeelsed lapsed moodustasid nõutud vormid 30,83%-l vastustest, ükskeelsed 87,50% juhtudest. Rühmasisene tulemuste varieeruvus oli kakskeelsete laste rühmas suurem kui ükskeelsete laste rühmas.

Sarnaselt eespool nimetatud nimi- ja tegusõnavormide moodustamise ülesannetele analüüsiti ka selles ülesandes kakskeelsete laste vastusetüüpe (vt lisa 5). Rektsiooni kasutamisel esines eeldatud vormide kõrval kõige enam muu vormi mitmuse või ainsuse vormi (vastusetüüp nr 4). Seda vastusetüüpi esines 21,67% laste vastustest. Kõige sagedamini eksisid lapsed väljendis *mängib klaverit*. Sageli esines ka interferentsi vigu (vene keelest ülekanne), (vastusetüüp nr 2). Näiteks: *Tüdruk aitab emale* pro *Tüdruk aitab ema*. Sellele järgnes muu vormi kasutamine (vastusetüüp nr 5). Nimetatud vastusetüübid esinesid 20,83% ja 21,25% juhtudel laste antud vastustest.

Kakskeelsete laste tulemused olid ükskeelsete laste tulemustest madalamad. Kahe rühma tulemuste vahel esines statistiliselt oluline erinevus (t-testi tulemus:  $p < 0,05$ ).

Nimi- ja tegusõnavormide moodustamisel olid ükskeelsed lapsed kakskeelsete laste rühmast edukamad enamikes ülesannetes. Mitmuse käändevormide moodustamisel olid kakskeelsete laste tulemused ükskeelsete laste tulemustest kõrgemad sisse- ja seestütleva käände mitmuse vormide moodustamisel. KK laste rühma tegusõnavormide moodustamise tulemused olid õigete vastuste osakaalult paremad kui nimisõnavormide puhul. Ükskeelsete laste rühmas ei tulnud see nii selgelt välja (joonis 4). Küll nähtus tulemustest, et mitmuse vormide moodustamine oli kasutatud meetodika alusel raskem kui muud ülesanded.

#### *Kakskeelsete laste grammatilised oskused vene keeles*

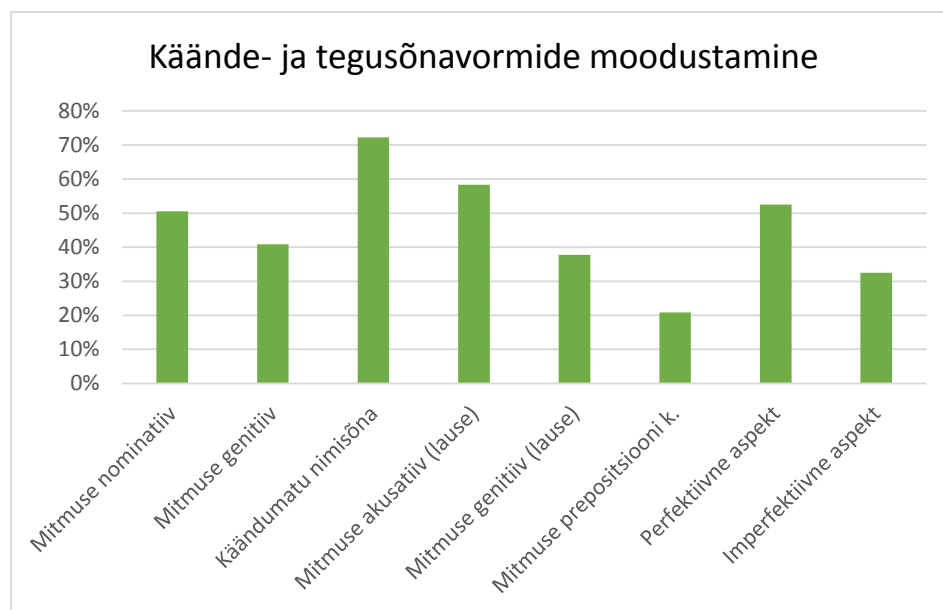
*Mitmuse nominatiivi ja genitiivi moodustamine.* Esimesena vaadati nominatiivi (*именительный*) ja genitiivi (*родительный*) mitmuse vormide moodustamisoskust. Kokku tuli lastel moodustada üheksast sõnast mitmuse nominatiivi ja kolmest sõnast mitmuse genitiivi. Mitmuse nominatiivi vormi moodustasid kakskeelsed edukamalt kui genitiivi – vastavalt (vt

joonis 6 ja tabel 6) - 50,55% ja – 40,82%. Rühmasisene tulemuste varieeruvus oli suurem mitmuse nimetava käände puhul. Ainult üks laps moodustas kõik eeldatud vormid õigesti.

Tabel 6. *Mitmuse käändevormide ja tegusõna moodustamise tulemused vene keeles*

KK rühma tulemused				
	M	(SD)	Min	Max
Mitmuse nominatiiv	4,56	(2,35)	0	9
Mitmuse genitiiv	2	(0,74)	0	3
Käändumatu nimisõna	4,33	(1,32)	2	6
Mitmuse akusatiiv (lause kontekstis)	7	(1,78)	2	11
Mitmuse genitiiv (lause kontekstis)	1,13	(1,04)	0	3
Mitmuse prepositsioon (lause kontekstis)	0,83	(0,91)	0	3
Perfektiivne aspekt	2,1	(1,12)	0	4
Imperfektiivne aspekt	1,3	(1,02)	0	3

*Märkus:* mitmuse nominatiivi moodustati 9 sõnast; mitmuse genitiivi moodustati 3 sõnast; käändumatu nimisõna moodustati 6 sõnast; mitmuse akusatiivi moodustati 12 sõnast; mitmuse genitiivi moodustati 3 sõnast; mitmuse prepositsiooni moodustati 4 sõnast; perfektiivse ja imperfektiivse aspekti moodustati 4 sõnast; M – keskmine tulemus ühe lapse kohta; SD – standardhälve ; Min – väikseim õigete vastuste arv rühmas; Max – suurim õigete vastuste arv rühmas.



Joonis 6. Käände- ja tegusõnavormide moodustamine vene keeles (%)

Sarnaselt eesti keelega analüüsiti ka vene keeles laste andmeid vastusetüüpide kaupa (vt lisa 6). Nii mitmuse nominatiivi kui ka mitmuse genitiivi vormi puhul esines õigete vastuste kõrval kõige enam õige vormi puhul vale lõpuvariandi kasutamist (vastusetüüp nr 2). Mitmuse nimetava puhul esines seda vastusetüüpi 21,40% ja mitmuse genitiivi puhul 10,20% kõikidest vastustest. Kõige enam esines nimetatud vastusetüüp mitmuse nominatiivi moodustamisel sõnast *полотенца*, mitmuse genitiivi moodustamisel aga sõnast *сапог*, näiteks *полотенцы* pro *полотенца*, *сапогов* pro *сапог*.

*Käändumatu nimisõna kasutamine.* Järgmisena analüüsiti käändumatu nimisõna kasutamisoskust genitiivi ja prepositsiooni käänetes (vt joonis 6 ja tabel 6). Eeldatud vormi pidid lapsed moodustama kuuest sõnast. KK moodustasid vormi õigesti 72,22%-l vastustest. Rühmas oli viis last, kes moodustasid nõutud vormid õigesti kõigist kuuest sõnast.

Ka selles ülesandes analüüsiti laste vastusetüüpe (vt lisa 6). Kõige enam esines käändumatu sõna käänamist (vastusetüüp nr 2) ja asendamist käänduva sõnaga (vastusetüüp nr 3). Vastusetüüp nr 2 moodustas kokku 10,00% ja vastusetüüp nr 3 – 11,11% kõikidest vastustest. Kõige enam esines vastusetüüpi nr 2 sõna *пианино* ning vastusetüüpi nr 3 sõnade *пони* ja *кино* puhul. Näiteks kasutati sõna *пианино* asemel sõna *пианины*, sõna *пони* asemel kasutati sõna *лошадка* ning sõna *кино* asemel sõna *кинотеатр/театр*.

*Mitmuse akusatiivi, genitiivi ja prepositsiooni käändevormide moodustamine.* Järgnevalt analüüsiti mitmuse akusatiivi, genitiivi ja prepositsiooni käändevormide moodustamist lause kontekstis (vt joonis 6 ja tabel 6). Mitmuse akusatiivi tuli moodustada 12 sõnast, mitmuse genitiivi kolmest ja mitmuse prepositsiooni käänest neljast sõnast. Mitmuse akusatiivi vormid jagunesid nelja kategooria vahel, arvestades sookategooriat ja elus ning eluta kategooriat. Õigete vastuste osakaal kõikide vastuste hulgast oli mitmuse akusatiivi moodustamisel suurim – 58,33%. Madalaim tulemus saadi mitmuse prepositsiooni käändevormi moodustamisel – 20,83% vastustest. KK rühmas puudusid uuritavad, kes oleks kõik nõutud käändevormid õigesti moodustanud.

Laste vastuseid (vt lisa 6) analüüsid selgus, et õigete vastuste kõrval esines kõige enam muu mitmuse vormi kasutamist, sh arvsõnaga (vastusetüüp nr 4). Nimetatud vastusetüüp esines 9,72% laste antud vastustest. Kõige sagedamini kasutasid lapsed muud mitmuse vormi sõna *мячи* ja sõna *лебедей* puhul (*лебеди* pro *лебедей*, *мячиками* pro *мячи*). Mitmuse genitiivi moodustamisel esines õigete vastuste kõrval kõige enam mitmuse vormi asendamist ainsuse vormiga (vastusetüüp nr 3) ja muud mitmuse vormi (vastusetüüp nr 4). Mitmuse genitiivi puhul esines neid 18,89% vastustest. Kõige sagedamini esitasid lapsed muus mitmuse vormis sõna *банок* ning mitmuse vormi asendati enim ainsuse vormiga sõnas *деревьев* (*дерева* pro *деревьев*, *банки* pro *банок*). Mitmuse prepositsiooni käände moodustamisel esines õigete vastuste kõrval kõige enam vale vorm (mitmuse genitiiv, õige või vale lõpuvariandiga) (vastusetüüp nr 5) - 25,83%-l vastustest. Enim eksisid lapsed sõnades *кораблях* ja *лампах* (*рассказали о кораблей* pro *рассказали о кораблях*, *при включённых лампочек* pro *при включённых лампах*).

*Tegusõna perfektiivse ja imperfektiivse aspekti kasutamine.* Järgmisena analüüsiti tegusõna perfektiivse ja imperfektiivse aspekti kasutamist (vt joonis 6 ja tabel 6). Lapsed said parema tulemuse tegusõna perfektiivse aspekti kasutamisel. Õigete vastuste osakaal oli 52,50% vastustest. Imperfektiivse aspekti kasutamises oli tulemuseks – 32,50%. Ükski KK lastest ei kasutanud eeldatud vormi kõikide sõnade puhul õigesti.

Laste vigu analüüsiti vastusetüüpide alusel (vt lisa 6). Kõige enam esines perfektiivse aspekti kasutamisel vale vormi (teigusõna aspekti asendamine teise aspektiga) (vastusetüüp nr 2) - 26,67% vastustest. Imperfektiivse aspekti kasutamisel aga ilmes kõige rohkem vastusetüüpi, kus laps tajub, kuid ei oska väljendada tegusõna aspekti (vastusetüüp nr 3) - 25,00% juhtudest.

#### *Jutustamisoskuse ja grammatiliste oskuste vaheline seos kahes keeles*

Lähtudes uurimusküsimusest analüüsiti kõige viimasena jutustamisoskuse ja grammatiliste oskuste vahelist seost kakskeelsetel lastel, kasutades Spearman'i ja Pearson'i korrelatsioonianalüüsi.

*NHS näitajate ja grammatiliste oskuste seos.* Jutustuste mikrostruktuuri komponentide (viitesuhete võrgustik, siduvate vahendite kasutamine, grammatiline õigsus ja keerukus) ja grammatiliste oskuste omavahelise seose analüüsiks kasutati Spearman'i korrelatsioonianalüüsi, mille abil leiti korrelatsioonikordaja  $p$  (loe roo). Analüüsil loeti kordaja 0,0-0,3 nõrgaks seoseks, kordaja 0,3-0,7 keskmiseks seoseks ja kordaja 0,7-1 tugevaks seoseks (Osula, s.a). Kakskeelsete laste venekeelsete jutustuste NHS mikrostruktuuri kategooriate ja grammatilisi oskusi hindavate ülesannete üldtulemuste vahel leiti nõrga tugevusega korrelatsioon ( $p= 0,150$ ). Eesti keeles aga ilmnes keskmise tugevusega korrelatsioon ( $p= 0,353$ ).

*Mikrostruktuuri tasandi muude näitajate ja grammatika oskuste tulemuste seos.* Teiste antud töös uuritud mikrostruktuuri tunnuste ja grammatiliste oskuste omavahelise seose analüüsiks kasutati Pearson'i korrelatsioonianalüüsi. Leiti, et nii eesti kui vene keeles on mikrostruktuuri näitajate ja grammatiliste oskuste vahel keskmise tugevusega korrelatsioonid. Eesti keeles oli Pearson'i korrelatsioonikordaja  $r=0,470$ , vene keeles  $r= 0,642$ , mis oli ka statistiliselt oluline ( $p<0,01$ )

### **Arutelu**

Magistritöö eesmärgiks oli selgitada, kas ja milline seos esineb kakskeelsete laste jutustamisoskuse (jutustuste mikrostruktuuri) ja grammatiliste oskuste vahel. Töös uuriti eelnevalt mudeldatud vahendamata jutustuse "Pallilugu" abil 30 eakohase arenguga vene-eesti kakskeelse lapse ja 20 eakohase arenguga ükskeelse eesti lapse narratiive ja grammatilisi oskusi. Narratiive analüüsiti Narratiivi Hindamiskaala alusel, millest arvestati kolme mikrostruktuuri kategooriat (viitamine, sidusus, grammatiline õigsus). Peale selle vaadati laste jutustustes kümmet mikrostruktuuri tasandi näitajat. Grammatilisi oskusi hinnati antud magistritöö raames koostatud originaalmetoodika abil. Kakskeelsete laste jutustamisoskust ja grammatilisi oskusi uuriti nii eesti kui ka vene keeles.

Esimese ja teise uurimisküsimusega taheti teada saada, milliste tunnuste poolest erinevad kakskeelsete laste jutustused mikrostruktuuri tasandil kahes keeles ning milliste tunnuste poolest ükskeelsete laste jutustustest eesti keeles. Uurides mikrostruktuuri viitamise, siduvate vahendite

ja grammatika kategooriat, selgus, et nii KK laste rühma tulemused mõlemas keeles kui ka ÜK ja KK rühma tulemused olid statistiliselt oluliselt erinevad. Viitamise kategoorias sai enamus KK laste vene- kui ka eestikeelseid ning ÜK laste narratiive areneva taseme hinnangu. ÜK laste tulemused olid antud kategoorias siiski paremad. Tulemused kinnitasid Uibo (2013), Lahteni (2014) ja Kuuseoja (2014) tulemusi, kelle lõputöös said kakskeelsed lapsed viitamise kategoorias samuti valdavalt areneva taseme hinnanguid. Tulemused on sarnased ka kirjanduses märgituga (Gagarina, 2010).

Sidususe kategoorias sai enamus ÜK ja KK laste emakeelseid jutustusi areneva taseme hinnangu. Rohkem kui pooled kakskeelsete laste eestikeelsed jutustused olid arenemata tasemel, mis näitas, et KK lapsed eesti keeles jutustades ei kasutanud sidendeid või kasutasid ainult üht tüüpi sidendeid. See toetab Vibergi (2001) väidet, et kakskeelsed lapsed kasutavad lausungite sidumiseks aktiivselt ainult ühte tüüpi sidendit. Küll aga on antud uuringu tulemused vastuolus Protassova et al. (2011) andmetega, mille kohaselt soome-vene kakskeelsed lapsed kasutasid mõlemas keeles sidususe vahendeid ühepalju.

Grammatilise õigsuse ja keerukuse kategoorias võis näha eelnimetatuga sarnast tendentsi, kus suurem osa ÜK laste ja KK laste emakeelseid (vene keel) jutustusi sai areneva taseme hinnangu ning enamus kakskeelsete laste eestikeelsetest jutustustest arenemata taseme hinnangu. See viitab sellele, et jutustustes esinesid valdavalt baaslausungid ning agrammatilised liht- ja ahellausungid. Ka Kuuseoja (2014) täheldas suksessiivse ja simultaanse kakskeelsusega ning ükskeelsete eakohase arenguga ja alakõnega laste jutustusi uurides, et suur osa suksessiivse kakskeelsusega lastest kasutas rohkesti ahellausungeid ning agrammatilisi baas- ja vähelaiendatud lausungeid. Anštatt (2006) ja Voeikova (2011) märgivad, et kakskeelsetel lastel esineb jutustustes rohkesti süntaksivigu, mida märgiti ka magistriritöö uuringu tulemustes. Võrreldes KK laste jutustusi mõlemas keeles, võib näha, et venekeelsetes jutustustes on valdavalt lihtlausungid, mis leidis kinnitust ka Kalmõkova (2008) uuringus. Nii siduvate vahendite kui ka grammatika kategoorias said kakskeelsete laste eestikeelsed jutustused üllatuslikult palju madala taseme hinnanguid. Saadud tulemused võivad peegeldada laste keele valdamise taset või kajastada seda, et kakskeelsete lastega ei tehta lasteaias teadlikku ja sihipärast tekstiloomeoskuste arendustööd. Edaspidi võiks analüüsi jaoks koguda andmeid selle kohta, kas ja kuidas lasteaias jutustamisoskust kujundatakse ja arendatakse.

Vaadates kahe rühma jutustuste jaotumist kolme erineva taseme vahel, selgus, et ükskeelsete eestikeelsed ja kakskeelsete laste venekeelsed jutustused jagunesid küllaltki sarnaselt. Erinev oli kakskeelsete laste jutustuste jaotus keelte kaupa. Samuti oli jutustuste jaotus erinev ÜK ja KK laste vahel.

Analüüsidest muid mikrostruktuuri näitajaid, selgus, et nii KK rühma siseselt kui ka KK ja ÜK rühmade vahel ei erinenud oluliselt keskmine lausungite arv. Sarnase tulemuse said oma uurimustes Oidekivi (2010), uurides kakskeelsete ja ükskeelsete laste ümberjutustusoskusi, ning Liiv ja Niinepuu (2013), uurides suksessiivsete kakskeelsete ja ükskeelsete koolieelikute jutustamisoskust. Küll aga erines KK ja ÜK laste liitlausungite kasutus eesti keeles: oma jutustustes kasutasid ükskeelsed lapsed kakskeelsetest oluliselt rohkem liitlausungeid. Kakskeelsed lapsed kasutasid tunduvalt rohkem liitlausungeid venekeelsetes jutustustes. Korreksete lausungite kasutuse osas täheldati sarnast tendentsi. Ükskeelsed lapsed olid kakskeelsetest edukamad ning kakskeelsete laste venekeelsed jutustused sisaldasid rohkem vigadeta lausungeid, võrreldes eestikeelsete narratiividega. Ka Kangasaho (2013) märkis soome-vene kakskeelseid koolieelikuid uurides õigete lausungite suuremat osakaalu emakeelsetes jutustustes.

Statistiliselt oluline erinevus esines KK rühma kahe keele tulemuste vahel ka lausungi keskmises pikkuses. Selgus, et kakskeelsed lapsed moodustasid oma emakeeles pikemaid lausungeid, võrreldes eestikeelsete lausungitega. Antud tulemus ühtib Gagarina (2008) tulemustega, kes uuris saksa-vene kakskeelsete laste narratiive. Asjaolu, et kakskeelsed lapsed moodustasid venekeelsete jutustustega võrreldes eesti keeles lühemaid lausungeid ja kasutasid oma eestikeelsetes jutustustes vähem sõnu, võib olla seotud sisendkeele mõjuga, st kui palju on laps eesti keelega tegelikult kokku puutunud. Justice et al. (2006) on maininud, et keeleliselt vähem kompetentsed lapsed kasutavad enda jutustustes vähem sõnu.

Käesolevas uurimuses ilmnes veel, et kakskeelsed lapsed tegid eesti keeles, võrreldes vene keelega ja ÜK lastega, oluliselt rohkem käändevormide ja tegusõnavormide vigu. Tulemused kinnitavad Ceitlini (2009) seisukohta, et kakskeelsetel lastel on tekstiloomes raskusi just grammatilisel tasandil ja grammatika omandamine võtab rohkem aega.

Antud lõputöös uuritud kõnevoolavuse näitajatest ilmnes, et jutustustes esinenud pauside arv ei erinenud oluliselt KK rühma siseselt ega ka ÜK rühmaga võrreldes. Küll aga erines täitesõnade

ning poolelijäetud sõnade ja sõnakorduste kasutus. Kakskeelsed lapsed kasutasid eesti keeles oluliselt rohkem täitesõnu ning poolelijäetud sõnu ja sõnakordusi kui ükskeelsed lapsed ja nad ise vene keeles. Tulemused kinnitavad Fiestase et. al (2005) väidet, et kõnevoolavuse raskusi esineb kakskeelsetel lastel ükskeelsetest mõnevõrra rohkem. Samas erinevad tulemused Kangasaho (2013) tähelepanekutest, mis näitasid, et kõnevoolavusega seotud raskused kakskeelsete laste mõlemas keeles on ühesugused.

Kolmanda uurimisküsimusega sooviti selgitada, millised on kakskeelsete laste sõnavormide moodustamise oskused eesti ja vene keeles, sh võrreldes ükskeelsete eesti laste vastavate oskustega. Analüüsist selgus, et kakskeelsete laste nimisõnavormide moodustamise oskused olid halvemad kui tegusõnavormide puhul. Sama tulemuse sai oma töös ka Hütt (2012). Nimetatud tulemused kinnitavad Arguse (2008) seisukohta, et laste muutmorfoloogia hakkab verbide osas varem arenema kui noomenite osas. Ainsuse omastava, ainsuse osastava ja mitmuse osastava vormide moodustamisel said nii antud magistriuurimuses kui ka Heina (2009) ning Liivi ja Niinepuu (2013) uurimustes KK lapsed parimaid tulemusi ainsuse omastava käände moodustamisel. Samuti ilmnes, et kõige rohkem raskusi valmistas kõikidele lastele mitmuse osastava käändevormi moodustamine. Saadud tulemus kinnitas Heina (2009), Hüti (2012) ning Liivi ja Niinepuu (2013) uuringute tulemusi.

Ma- ja da-tegevusnime kasutusel said KK lapsed paremad tulemused ma-infinitiivi moodustamisel, võrreldes da-tegevusnimega. Sarnaselt tegevusnime tulemustega erinesid ÜK ja KK tulemused oluliselt eesti ja vene keeles erineva rektsiooniga väljendite kasutamisel.

Käändevormide (sisse-, seest-, alale-, alalt-, ilma-, kaasaütlev) mitmuse vormide moodustamise tulemustest selgus, et KK lapsed said kõige kõrgema tulemuse kaasaütleva käändevormi moodustamisel. Nimetatud vormi edukus võib peegeldada selle vormi kasutamissagedust sisendkeeles. Samas kinnitavad antud uuringu tulemused väidet, et suksessiivsed vene-eesti lapsed on koolieelses eas raskustes enamiku käändevormide kasutamisega (Hallap et al., 2014). Peab aga tõdema, et KK ja ÜK rühma tulemuste vahel esines statistiliselt oluline erinevus ainult mitmuse ilmaütleva käändevormi moodustamisel. Mitmuse käändevormide moodustamise ülesannet võib vaadelda pilootülesandena, selgitamaks, kas nende vormide kasutust on mõttekas kakskeelsetel uurida. Edaspidi tuleks mitmuse vormide kasutust uurida põhjalikumalt, mitmekesise keelematerjali näitel.

Neljanda uurimusküsimusega soovitati selgitada, milliseid vigu teevad kakskeelsed lapsed sõnavormide moodustamisel kahes keeles. Tulemustest selgus, et kakskeelsed lapsed kasutasid eesti keeles omastava käände puhul eeldatava vormi kõrval kõige enam algvormi. Osastava moodustamisel esines nii ainsuse kui ka mitmuse vormi puhul õigete vastuste kõrval kõige enam vale vormi (ainsuse omastav, mitmuse nimetav). Sarnase tulemuse said oma uurimuses ka Liiv ja Niinepuu (2013). Hallap, Padrik ja Raudik (2014) on oma uuringus täheldanud omastava vormi asendamist algvormiga, ainsuse ja mitmuse osastava vormi asendamist mitmuse nimetavaga. Ka Ceitlin (2009) ja Mohamed (2011) kinnitavad, et kakskeelsed lapsed asendavad küllaltki palju eeldatud vormi algvormiga. Omastava vormi moodustamine tundus olevat kakskeelsetele lastele osastava vormi moodustamisest lihtsam. Antud tulemus võib olla aga juhuslik, sest see võib olla mõjutatud meetodikas kasutatud sõnadest.

Sarnaselt Pooli ja Vaimanni (2004) ning Kivi (2013) väitega leiti, et KK lastel on infinitiivi kasutamisel raskusi. Selgus, et tegusõna ma- ja da-tegevusnime moodustamisel esines eeldatava vormi kõrval kõige enam ühe infinitiivi asendamist teisega. Rohkem ilmnes ma-tegevusnime asendamist da-tegevusnimega. Asjaolu, et lapsed eksisid infinitiivi vormi valikuga, võib olla tingitud sellest, et erinevalt eesti keelest on vene keeles ainult üks infinitiiv ja infinitiivide funktsioonid ei ühti alati.

Mitmuse käändevormide moodustamisel esines kakskeelsete laste vastustes õigete vastuste kõrval kõige enam muu käändevormi ainsuse vormi. Näiteks mitmuse alaltütleva asemel kasutasid lapsed tihti ainsuse seestütleva ja seesütleva käändevormi (*võtsid kapist pro kappidelt, võtsid kapis pro kappidelt*). Ka Hallap et al. (2014) tulemustes võis täheldada alaltütleva asendamist tähenduselt sarnase seestütleva käändevormiga. Antud asenduste puhul mängib oletatavasti suurt rolli vormide kasutussagedus, mida rõhutab ka Argus (2008). Sageli kasutasid lapsed eeldatud vormi asemel ka sama vormi ainsust ning muud mitmuse vormi (*lauale pro laudadele*). Näiteks alaltütlevat asendati sageli mitmuse nimetava vormiga (*oravad pro oravatelt*). Peab mainima, et mitmuse käändevormide moodustamine osutus raskeks ka ükskeelsetele lastele. ÜK asendasid sageli eeldatud vormi ainsuse vormiga või lõpetasid laused pildist või oma kogemusest lähtuvalt. Samuti ei olnud ÜK laste tulemused ootuspärased, kuna lapsed said kõrgeima tulemuse ilmaütleva käände moodustamisel. Ilmaütlev kääne on kaasaütlevast hiljem omandatav vorm harva kasutuse pärast sisendkeeles. Hallap et al. (2014)

uuringu tulemuste kohaselt esines statistiliselt oluline erinevus nimetatud vormi kasutamisel viiekuue ning kolmeaastaste ÜK laste ja kakskeelsete ning spetsiifilise kõnearengu puudega laste vahel. Tulevikus peab mõtlema, kas ülesanne antud kujul sobib vormide moodustamise uurimiseks või vajab see muutmist. Siinkohal võivad tulemused olla juhuslikud või mõjutatud kasutatud meetodikast, sest lapsed pidid nõutud vormi kasutama vaid ühe korra.

Eesti ja vene keeles erineva rektsiooniga väljendite moodustamisel esines eeldatava vormi kõrval kõige enam muu mitmuse või ainsuse vormi kasutust. Sageli ilmnis ka oodatav ülekanne vene keelest ehk interferents. See tulemus on sarnane ka kirjanduses märgituga, mille kohaselt on kakskeelse lapse morfoloogia mõjutatud teisest keelest (Protassova, Petrovskaja & Ovtšinnikov, 2010; Zabrodskaja, 2013).

Arvatavasti mõjutas uuritud vormide moodustamist kakskeelsetel lastel eesti keeles kasutatud sõnade tähenduse puudulik mõistmine ja sisendkeele kasutussagedus. Testimise käigus juhtus, et lapsed asendasid mõne sõna endale tuttava sõnaga. Kui mitte-eeldatud sõna oli lausesse sobiv ja esitatud korrektselt eeldatud vormis, loeti vastus õigeks.

Kakskeelsete laste grammatilisi oskusi uuriti ka vene keeles ehk laste emakeeles. Tulemustest selgus, et kakskeelsetele lastele valmistas raskusi mitmuse genitiivi moodustamine. Ka Kalmõkova (2008) väitis, et genitiivi käännet kasutatakse harva ning seetõttu esineb lastel selle kasutamisel palju raskusi. Sarnaselt eesti keele grammatika ülesannetele uuriti, milliseid vastusetüüpe esineb kakskeelsetel lastel oma emakeeles. Selgus, et nii mitmuse nominatiivi kui genitiivi vormi puhul esines õigete vastuste kõrval kõige enam õiget vormi õige tüvega, kuid vale lõpuvariandiga. Sarnast tendentsi võib märgata ka ükskeelsetel vene keelt kõnelevatel koolieelikutel (Fotekova, 2006; Sizova, 2014). Võib järeldada, et genitiivi ja nominatiivi kasutamine on sarnaselt raske nii ükskeelsetele vene keelt kõnelevatele kui ka kakskeelsetele lastele vene keeles.

Garganejeva (2013) uurimusega sarnaseid tulemusi saadi ka käändumatute sõnade kasutamise osas. Kuigi nimetatud ülesandes olid lapsed küllaltki edukad, esines nii käändumatute sõnade käänamist kui ka asendamist lihtsama ja käänduva sõnaga. Et nüüd on olemas tulemused, mis kajastavad nii ükskeelsete kui ka kakskeelsete laste oskusi, võiks edaspidi uurida ka vale vormi äratundmist käändumatute substantiivide kasutamisel.

Mitmuse akusatiivi, genitiivi ja prepositsioonikäänete moodustamist uuriti ka lause kontekstis. Tulemustest selgus, et kakskeelsed lapsed said oma emakeeles kõrgema tulemuse mitmuse akusatiivi moodustamisel, võrreldes genitiivi moodustamisega. Akusatiivi kõrge tulemus võib olla juhuslik, kuid võib olla ka seotud asjaoluga, et Kalmõkova (2008) andmetel on nimetatud kääne suure kasutamissagedusega kakskeelsetel lastel. Vastusetüüpide osakaalult esines mitmuse akusatiivi õigete vormide kõrval enim muu mitmuse vormi ning genitiivi moodustamisel mitmuse vormi asendamist ainsuse vormiga ja muu mitmuse vormiga. Selgus, et lapsed moodustasid sageli mitmuse akusatiivi ja genitiivi asemel nimetava käände mitmust. Võrreldes ükskeelsete vene keelt kõnelevate lastega, ei kinnitanud antud uurimuse tulemused Sizova (2014) andmeid. Küll aga ühtib mitmuse prepositsioonikäände moodustamise tulemus Sizova (2014) andmetega, mille kohaselt on prepositsioonikäände valed vormid seotud käänetevaheliste asendamistega. Magistritöö uuringus esines eeldatava vormi kõrval kõige rohkem õige või vale lõpuvariandiga vale vormi, kus lapsed asendasid prepositsioonikäänet genitiiviga.

Tegusõna aspekti uurimise tulemustes selgus, et kõrgema tulemuse said lapsed perfektiivse aspekti moodustamisel, võrreldes imperfektiivse aspektiga. Ilmnes, et perfektiivse aspekti moodustamisel esines kakskeelsetel lastel eeldatava vormi kõrval kõige enam ühe aspekti asendamist teisega. Imperfektiivse aspekti moodustamisel esines õigete vastuste kõrval enim vastuseid, kus laps tajus videos sooritatud tegevust, kuid ei osanud seda väljendada õige aspektiga. Uurimuse tulemus kinnitab Ceitlini (2009) väidet, et tegusõna aspekt on raskesti omandatav kategooria kakskeelsetel lastel. Ka Mohamedi (2011) uurimus näitas, et kakskeelsed lapsed kipuvad asendama aspekti. Seega langesid antud töö tulemused kokku ka nimetatud autorite omadega. Abrossova (2011) ja Gagarina (2009) uuringutest selgus, et ükskeelsetele vene keelt kõnelevate lastele valmistab raskusi lõpetatud tegevuse väljendamine, kuid mitte resultatiivse situatsiooni mõistmine. Ka antud uurimuses osalenud kakskeelsetele lastele valmistas vene keeles see raskusi.

Viimase uurimisküsimusega taheti välja selgitada, milline seos ilmneb jutustuste loomise oskuse (mikrostruktuuri tasandil) ja grammatiliste oskuste vahel kummaski keeles. Kakskeelsete laste NHS mikrostruktuuri kategooriate ja grammatiliste oskuste tulemuste vahel ilmnes nõrk statistiliselt oluline seos, eesti keeles aga keskmise tugevusega korrelatsioon. Muude

mikrostruktuuri näitajate ja grammatiliste oskuste vahel nii eesti kui ka vene keeles ilmnes keskmise tugevusega seos. Tulemuste põhjal võib teha esmase järelduse, et jutustuste mikrostruktuuri hindamisel võiks NHS kõrval kasutada ka teisi mikrostruktuuri näitajaid. Antud magistritöö uurimuses seostusid need laste keeleliste oskustega paremini.

Magistritöö väärtus seisneb selles, et esmakordselt uuriti jutustamisoskuse (mikrostruktuuri tasandi) ja grammatiliste oskuste valdamise vahelist seost kakskeelsetel lastel mõlemas keeles. Grammatiliste oskuste uurimiseks nii eesti kui ka vene keeles koostati originaalmetoodika, mis arvestas kakskeelsete laste eripäradega, põhinedes varasemate uurimuste käigus saadud infol. Kuna kakskeelsete laste mõlema keele narratiive on vähe uuritud, on oluline koguda mitmekülget infot nende oskustest. Siiski peab käesoleva uurimuse tulemuste tõlgendamisel ja üldistamisel arvestama teatud teguritega. Põhjalike ja üldistavate järelduste tegemiseks ei olnud antud töö valim piisavalt suur ning edaspidistes uuringutes tasuks kaasata suuremat valimit, sh erinevatest Eesti piirkondadest.

Laste jutustamisoskus ja grammatilised oskused võivad olla mõjutatud nii sisemistest kui ka välistest teguritest, nagu sotsiokultuurne keskkond, täiskasvanute ja lapse/laste koostöö nii kodus kui ka lasteaias, laste keeleline keskkond või isiksuslikud iseloomujooned. Võimalik, et tulemused on otseselt mõjutatavad ka kellajast ja päevast, mil uurimust läbi viidi.

Uurimuse läbiviimisel tekkisid ka mõtted meetoodika parandamiseks. Vene keele meetoodika osas peaks põhjalikumalt mõtlema kasutatavate sõnade üle. Märgati, et suur hulk lapsi asendas uurija poolt nimetatud ja eeldatava sõna talle tuttavaga sõnaga (nt *бантики* pro *банты*). Ka mitmuse käändevormide (sisse-, seest-, alale-, alal-, ilma-, kaasaütlev) moodustamise ülesanne oli ükskeelsetele lastele küllaltki keeruline. Suur osa lapsi lõpetasid eeldatud vormi asemel laused pildist või oma kogemusest lähtuvalt. Edaspidi tuleks kasutada rohkem näiteid ja konkreetsemat pildimaterjali, et kindlustada laste ülesandest parem arusaamine. Antud meetoodikat võib edaspidi kasutada pilootkatsena.

Tulevikus võiks kakskeelsete laste jutustamisoskuse uurimiseks mõlemas keeles kasutada nii vahendatud kui vahendamata jutustusi. Grammatiliste oskuste hindamisel tuleks kontrollrühmana kindlasti kaasata ükskeelseid vene keelt kõnelevaid lapsi, nagu ka algselt planeeriti. Kindlasti peaks pöörama tähelepanu sellele, kas ja kui palju arendustööd tehakse lastega koolieelses lasteasutuses/rühmas.

### **Tänuõnad**

Täna kõiki uuringus osalenud lapsi, lapsevanemaid, pedagooge ja koolieelsete lasteasutuste juhatajaid, ilma kelleleta poleks töö kirjutamine võimalik olnud. Täna oma peret ja kolleege mõistva suhtumise ja igakülgse toetuse eest.

### **Autorsuse kinnitus**

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

Allkiri

Kuupäev

### Kasutatud kirjandus

- Argus, R. (2008). *Eesti keele muutemorfoloogia omandamine*. Tallinn: Tallinna Ülikooli kirjastus.
- Argus, R., & Parm, S. (2010). Eesti keele ajakategooria omandamisest- ajavormid ja ajasõnad. *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu Aastaraamat 6*, 14-52.
- Berman, R. A. (2001). A cross-linguistic perspective. In L. Verhoeven, & S. Strömquist (Eds.), *Narrative development in a multilingual context* (pp 419-428). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Ellis, C., Rosenback, J.C., Rittman, M.R., & Boylstein, C.A. (2006). Recovery of cohesion in narrative discourse after left-hemisphere stroke. *Journal of Rehabilitation Research & Development*, 42(6), 737-746.
- Fiestas, C. E., Bedore, L. M., Peña, E. D., & Nagy, V. J. (2005). Use of Mazes in the Narrative Language Samples of Bilingual and Monolingual 4- to 7-year old Children. *Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism*, 730-740.
- Hakuta, K., Bialystok, E., & Wiley, E. (2003). Critical Evidence: A Test of the Critical Period Hypothesis for Second Language Acquisition. *Psychological Science*, 14(1), 31-38.
- Hallap, M. (1996). *Grammatiliste vormide omandamine kakskeelsetel lastel*. Töid eripedagoogikast XIV. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Hallap, M. (2003). *Eesti keele käändevormide valdamine vene-eesti kakskeelsetel koolieelikutel*. Tartu Ülikool: Teadusmagistritöö.
- Hallap, M. (2006). Kakskeelne laps logopeedi juures. *Eripedagoogika*. 26, 40-46.
- Hallap, M., & Padrik, M. (2008). *Lapse kõne arendamine. Praktilisi soovitusi kõnelise suhtlemise kujundamisel*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Hallap, M., Padrik, M., & Raudik, S. (2014). Käändevormide kasutamise oskus eakohase arenguga vene-eesti kakskeelsetel ning spetsiifilise kõnearengu puudega ükskeelsetel laste. *Eesti rakenduslingvistika aastaraamat 10*, 73-90.

- Heilmann, J., Miller, J. F., & Nockerts, A. (2010a). Sensitivity of narrative organization measures using narrative retells produced by young school-age children. *Language Testing, Vol 27(4)*, 603-626.
- Heilmann, J., Miller, J. F., Nockerts, A., & Dunaway, C. (2010b). Properties of the Narrative Scoring Scheme Using Narrative Retells in Young School-Age Children. *American Journal of Speech-Language Pathology, Vol 19*, 154–166.
- Heina, M. (2009). *Käände- ja pöördevormide moodustamise oskus kakskeelsetel koolieelikutel*. Tartu Ülikool, bakalaureusetöö.
- Hennoste, T. (2000). Sissejuhatus suulisesse eesti keelde. *Oma Keel 1*, 48-57.
- Höbemägi, K. (2008). *Tegusõna grammatiliste morfeemide kasutus 5–6-aastastel alakõnega ja eesti-vene kakskeelsetel lastel*. Tartu Ülikool, bakalaureusetöö.
- Hutson-Nechkash, P. (1990). *Storybuilding: A Guide to Structuring Oral Narratives*. Wisconsin: Thinking Publications.
- Hütt, M. (2012). *Kakskeelsete eelkooliealiste laste grammatilised oskused: kolme juhtumi kirjeldus*. Tartu Ülikool, bakalaureusetöö.
- Idiazabal, I., Almgren, M., Beloki., L., & Manterola, I. (2006). Acquisition of Basque in successive bilingualism: data from oral storytelling. *Colloquium on Language Contact and Contact Languages*. University of Hamburg. Retrieved from <http://www.uni-hamburg.de/sfb538/idiiazabal.pdf>.
- Justice, L.M., Bowles, R.P., Kadeřavek, J. N., Ukrainetz, T. A., Eisenberg, S. L & Gillam, R. B. (2006). The Index of Narrative Microstructure: A Clinical Tool for Analyzing School-Age Children's Narrative Performances. *American Journal of SpeechLanguage Pathology, 15*, 177-191.
- Kaalep, H.-J. (2010). Mitmuse osastav eesti keele käändesüsteemis. *Keel ja Kirjandus, 2*, 94-111.
- Karlep, K. (1998). *Psühholingvistika ja emakeeleõpetus*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Karlep, K. (2003). *Kõnearendus: emakeele abiõpe II*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Kasik, R. (2007). *Sissejuhatus tekstiõpetusse*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

- Kivi, S. (2013). *Vene õpilaste vead eesti keele infinitiivide kasutamisel*. Tartu Ülikool, magistritöö.
- Klop, D. (2011). The relationship between narrative skills and reading comprehension: when mainstream learners show signs of specific language impairment. *Dissertation presented for the degree of Doctor of General Linguistics at the University of Stellenbosch*. Retrieved from <http://scholar.sun.ac.za/handle/10019.1/6755>.
- Kuuseoja, M. (2008). *Kuueaastaste kakskeelsete koolieelikute tekstiloome: jutustuste terviklikkus ja sidusus*. Tartu Ülikool, bakalaureusetöö.
- Kuuseoja, M. (2014). *Kuueaastaste kakskeelsete koolieelikute tekstiloome: jutustuste makro- ja mikrostruktuur*. Tartu Ülikool, magistritöö.
- Lahtein, M. (2014). *Kakskeelsete ja kõnepuudega koolieelikute jutustamisoskus „palliloo“ pildiseeria alusel*. Tartu Ülikool, bakalaureusetöö.
- Liiv, M., & Niinepuu, H. (2013). *Kakskeelsete koolieelikute jutustamisoskuse ja grammatiliste oskuste seos*. Tartu Ülikool, bakalaureusetöö.
- Lindström, L. (2000). Narratiiv ja selle sõnajärg. *Keel ja Kirjandus* 3, 190- 200.
- Minami, M. (2005). Bilingual Narrative Development in English and Japanese—A Form/Function Approach. *Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism*, 1618-1629.
- Mölder, A. (1967). *Eesti ja vene keele kõrvutatav grammatika*. Tallinn: Valgus.
- Oidekivi, D. (2011). *Suulise narratiivi mõistmine ja ümberjutustus kakskeelsetel koolieelikutel*. Tartu Ülikool, bakalaureusetöö.
- Osula, K. (s.a.). Andmeanalüüs: statistiline andmestik ja kirjeldav statistika. Külastatud aadressil <http://www.tlu.ee/~kairio/failid/konspekt2.pdf>.
- Paradis, J. (2010). The interface between bilingual development and specific language impairment. *Applied Psycholinguistics* 31, 227-252.
- Pool, R., & Vaimann, E. (2004). Vead kõrgtasemel eesti keele kõnelejate kirjalikus keelekasutuses. *Eesti rakenduslingvistika aastaraamat 1*, 115-137.

- Raja, M. (2011). *Kakskeelsete laste tegusõnavormide moodustamisoskuse seos keelelise sisendiga*. Tartu Ülikool, bakalaureusetöö.
- Savason, E. (2009). *Nimi- ja tegusõna grammatiliste morfeemide kasutus kakskeelsetel koolieelikutel*. Tartu Ülikool, bakalaureusetöö.
- Shapiro, L. R., & Hudson, J. A. (1991). Tell me a make-believe story: Coherence and cohesion in young children's picture-elicited narratives. *Developmental Psychology* 27(6), 960-974.
- Soodla, P., Kikas, E., Pajusalu, R., Adamka, A., & Parm, S. (2009). Vahendamata ja vahendatud narratiiv laste kõnearengu hindamisel. *Eesti rakenduslingvistika aastaraamat* 6, 277-296.
- Statistikaamet. (2014). *Rahvaarv rahvuse järgi, 1. jaanuar, aasta*. Külastatud aadressil <http://www.stat.ee/34267/?highlight=rahvused,eestik>.
- Teiter, T., & Padrik, M. (2011). 5-6-aastaste laste vahendatud ja vahendamata jutustuste mikrostruktuur. *Eripedagoogika*, 36, 15-21.
- Tilstra, J., & McMaster, K. (2007). Productivity, Fluency, and Grammaticality Measures From Narratives Potential Indicators of Language Proficiency? *Communication Disorders Quarterly* 29(1), 43-53.
- Uccelli, P., & Páez, M. M. (2007). Narrative and Vocabulary Development of Bilingual Children From Kindergarten to First Grade: Developmental Changes and Associations Among English and Spanish Skills. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 38(3), 225–236.
- Uchikoshi, Y. (2005). Narrative Development in Bilingual Kindergarteners: Can *Arthur* Help? *Developmental Psychology* 41(3), 464-478.
- Uibo, E. (2013) *Simultaansete kakskeelsete koolieelikute jutustamisoskus "Palliloo" pildiseeria alusel*. Tartu Ülikool, bakalaureusetöö.
- Väljataga, M. (2008) Narratiiv. *Keel ja Kõne* 8-9, 684-697.
- Viberg, Å. (2001). Age-related and L2-related features in bilingual narrative development in Sweden. In L. Verhoeven, & S. Strömquist (Eds.), *Narrative Development in a Multilingual context* (pp. 87-128). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

- Абросова, Е. В. (2011) Особенности восприятия дошкольниками категории вида глагола (на материале русского языка). *Онтолингвистика – наука XXI века. Материалы международной конференции, посвященной 20-летию кафедры детской речи РГПУ им. А.И.Герцена*, 103-107.
- Андросова, Ю. В. (2013). Психолого-педагогическая модель формирования функционального двуязычия у детей младшего школьного возраста. *Наукоедение* 6(19). Kõlastatud aadressil <http://naukovedenie.ru/?p=issue-6-13-pedagogics>.
- Анштатт, Т. (2006). Лексические и грамматические особенности русской речи детей-билингвов в Германии (на примере рассказов в картинках). *Онтолингвистика. Некоторые итоги и перспективы*, 19-25.
- Афониная, Н. И. (2014). Раннее двуязычие: основные стратегии развития. *Наука и образование: новое время* 3. Kõlastatud aadressil <http://articulus-info.ru/ej/arhiv>.
- Башкова, И.С., & Овчинникова, И. Г. (2013). Нейропсихологическая характеристика билингвизма. *Вопросы психолингвистики*, 1(17), 52-69.
- Воейкова, М. Д. (2011). Усвоение первого и второго языка: сходства и различия. *Путь в язык. Одноязычие и двуязычие*, 11-31.
- Гагарина, Н. В. (2009). Становление грамматических категорий русского глагола в детской речи. Санкт-Петербург, автореферат диссертации на соискание учёной степени доктора филологических наук. Kõlastatud aadressil <http://www.ontolingva.ru/gagarina.pdf>.
- Гагарина, Н. В. (2008). Нарративы двуязычных детей русскоязычных мигрантов в Берлине. *Проблемы онтолингвистики. Материалы междугародной конференции*, 43-45.
- Гагарина, Н. В. (2011). Использование референциальных средств в рассказах двуязычных детей. *Системные связи в грамматике и тексте*, 66-74.
- Гарганеева, К. В. (2013). Несклоняемые существительные в метаязыковой рефлексии дошкольников. *Проблемы онтолингвистики — 2013. Материалы международной научной конференции*, 58-63.

- Глухов, В. П. (2002). *Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием*. Москва: Аркти.
- Горелов, И. Н., & Седов, К. Ф. (2004). *Основы психолингвистики*. (4-е издание). Москва: Лабиринт.
- Евстигнеева, Н. В., & Оберемко, О. А. (2007). Модели анализа нарратива. *Человек. Сообщество. Управление* 4, 95-107.
- Забродская, А.Н. (2013). Грамматические аспекты русско-эстонского языкового контакта (на примере речи двуязычных школьников). *Россия и Германия: взаимодействие языков и культур. Материалы докладов международной научно-методической конференции*, 61-67.
- Калмыкова, Л. А. (2008). Особенности грамматического строя речи русскоязычных детей 5-ти лет в условиях украинско-русского двуязычия. *Проблемы онтолингвистики. Материалы междугародной конференции*, 87-91.
- Кангасахо, Е. (2013). *Развитие нарративных способностей у двуязычных детей дошкольного возраста*. Хельсинкский Университет, дипломная работа.
- Класерт, А., & Гагарина, Н. В. (2008). Об особенностях тестирования двуязычных детей. *Проблемы онтолингвистики*, 99-102.
- Копотев, М. В. (2008). К построению частотной грамматики русского языка: надежная система по корпусным данным. *Slavica Helsingiensia. Инструментарий русистики: корпусные подходы*, 34, 136-151.
- Лосева, А. А. (2010). *Особенности речевого развития двуязычных коммуникантов дошкольного возраста*. Kõlastatud aadressil [http://www.pglu.ru/lib/publications/University\\_Reading/2010/VII/uch\\_2010\\_VII\\_00042.pdf](http://www.pglu.ru/lib/publications/University_Reading/2010/VII/uch_2010_VII_00042.pdf).
- Мохамед, Н. В. (2011). Некоторые вопросы овладения русским языком детьми при немецко-русском билингвизме. *Путь в язык. Одноязычие и двуязычие*, 261-281.

- Пеетерс-Подгаевская, А. (2008). Проблемы освоения русского языка как второго родного детьми 5-7 лет и создание адекватного учебного пособия. *Literature and Beyond. Festschrift for Willem G. Weststeijn*, 609-627.
- Петровская, В. (2012). *Описание картинок двуязычными дошкольниками: лексико-грамматический и нарративный аспекты*. Хельсинкский Университет, дипломная работа.
- Протасова, Е. Ю., Петровская, В. В., & Овчинников, А. В. (2011). Описание картинок финско-русскими билингвами. *Путь в язык. Одноязычие и двуязычие*, 282-293.
- Пяльль, Э., Тотсель, Э., Тукумцев, Г. (1962). *Сопоставительная грамматика эстонского и русского языка*. Таллинн: Эстонское государственное издание.
- Рытикова, В. А. (2012). Особенности субстантивного русскоязычного словаря детей-инофонов младшего школьного возраста. *ТЕЗИСЫ III Международной конференции «Проблемы формирования сбалансированного билингвизма»*, 91-96.
- Седов, К. Ф. (2004). *Дискурс и личность. Эволюция коммуникативной компетенции*. Москва: Лабиринт.
- Сизова, О. Б. (2008). О закономерностях усвоения падежного маркирования флексий атрибутивного словосочетания в дошкольном возрасте. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*, № 67, 244-246.
- Сквородников, А. П., Ширлев, Е. Н., Иванова, Л. Ю. (2011). *Культура русской речи*. Москва: Флинта.
- Фотекова, Т. А. (2006). *Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников*. Методическое пособие. Москва: АЙРИС ПРЕСС.
- Харенкова, А. В. (2013). Анализ особенностей речевого развития детей-билингвов. *Проблемы современного образования 2*, 160-167 Kõlastatud aadressil <http://cyberleninka.ru/article/n/analiz-osobennostey-rechevogo-razvitiya-detey-bilingvov>.
- Цейтлин, С. Н. (2000). *Язык и ребенок. Лингвистика детской речи. Учебное пособие для вузов*. Москва: Владос.

- Цейтлин, С. Н. (2006). Двухязычные дети: к проблеме лингвистического сопровождения. *Бюллетень Ученого совета/ РГПУ, 10(36), 57-62.*
- Цейтлин, С. Н. (2009). Грамматические ошибки в освоении русского языка как первого и как второго. *Вопросы психолингвистики, 9, 43-53.*
- Чиршева, Г. Н. (2012). Роль инпута в процессе формирования сбалансированного детского билингвизма. *ТЕЗИСЫ III Международной конференции «Проблемы формирования сбалансированного билингвизма», 102-107.*
- Яхиббаева, Л. М. (2008). Категории цельности/целостности и связности как основные признаки текста. *Лингвокультурология 2, 209-214.*

## Lisad

### Lisa 1. Pildiseeriad

#### Palli lugu.



1.



2.



3.



4.



5.

#### Lumememmelugu.



1.



2.



3.



4.



5.

## Lisa 2. Näidisjutustused eesti ja vene keeles

### *Lumememmelugu*

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

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

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

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

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

### *История снеговика (tõlkinud Reet Soosaar, kahandanud Jelena Zakharova)*

Был красивый зимний день. Светило солнце, и белый снег покрывал землю. Пилле лепила в саду красивого снеговика. Мати тоже вышел играть на улицу. Он увидел Пилле и подошел к девочке. Мати хотел лепить снеговика вместе с Пилле.

Мальчик заметил, что у снеговика еще нет головы. Он решил слепить еще один снежный ком. Мати с восторгом начал катать. Он катал и катал до тех пор, пока ком не стал огромным.

Мати поставил ком на снеговика. Пилле смотрела на это с испугом. Девочка боялась, что ее снеговик может сломаться.

Так и случилось. Снеговик сломался. Метла упала, и даже пуговицы рассыпались. Последний снежный ком оказался действительно слишком тяжелым. Мати испугался. Он не знал, что такой большой ком не подходит для головы снеговика.

Пилле увидела, что от ее снеговика ничего не осталось и, заплакав пошла домой. С грустным лицом Мати остался стоять в саду. Ему было жаль, что он нечаянно сломал девочке снеговика.

### Lisa 3. Vene keele uurimismetoodika kirjeldus

Uurimus on suunatud erinevate grammatiliste vormide kasutamisoskustele. Uuritakse sõnavormide moodustamise oskust vene keeles.

Vene keeles uuritakse:

- I. Nominatiivi (*именительный*) ja genitiivi (*родительный*) mitmuse vormide moodustamisoskust ; (Fotekova (2006) uurimusest selgus, et mitmuse vormide kasutamine nendes käänetes on raske).
- II. Käändumatu substantiivide kasutamisoskust genitiivi (*родительный*) ja prepositsiooni (*предложный*) käändes; (Garganejeva (2013) uuris ja leidis, et koolieelikud asendavad algvormi - nominatiivi käändevormiga).
- III. Akusatiivi (*винительный*), genitiivi (*родительный*) ja prepositsiooni (*предложный*) käände mitmuse vormide kasutamisoskust lause kontekstis. (Sizova (2008) leidis, et nende käändevormide kasutamine on raske vene keelt kõnelevatele ükskeelsetele eelkooliealistele lastele.)
- IV. Tegusõna imperfektiivse ja perfektiivse aspekti tähenduse tajumist ning lõpetamata ja lõpetatud tegevuse väljendamiseoskust; (Gagarina (2009) ja Abrosova (2011) väidavad, et osadele koolieelikutele see valmistab raskusi.)

Eespool nimetatud käänete valiku põhjuseks on see, et käänete kategooria on vene keeles üks keerulisematest morfoloogilistest kategooriatest. Teatavasti täidab kääne lause koosseisus siduvat funktsiooni, osutab võimalusele siduda või mitte ühed sõnavormid teistega. Samuti on nimetatud käänded suure kasutamissagedusega vene keelt kõnelevate inimeste kõnes. Kasutussageduse alusel moodustab esimese rühma nominatiivi (*именительный*) kääne. Teise rühma moodustavad sagedamini akusatiivi (*винительный*) ja genitiivi (*родительный*) käänded ning kolmandasse rühma kuulub prepositsiooni (*предложный*) kääne (Kopotev, 2008). Tegusõna on erakordselt tähtis sõnaliik vene keeles, mille keerukus seisneb aspekti olemasolus. Tegusõna aspekti omandamine on tugevalt seotud kognitiivsete ettekujutustega seosest protsess-tulemus, sõnavara arenguga (Gagarina, 2009).

Tegemist on originaalmetoodikaga. Koostamisel kasutati T. Fotekova (2006) uurimismetoodikat ning O. Sizova (2008), K. Garganejeva (2013), Ceitlin (2000), Abrosova (2011) ja Gagarina (2009) artikleid vene keele grammatika teemadel.

## I Mitmuse nominatiivi ja genitiivi moodustamine.

Keeleline materjal on valitud eesmärgiga välja selgitada keeruliste vormide moodustamisoskust.

1. Rõhu määramine. Vene keeles on rõhk dünaamiline. Kõigi vormide moodustamisel ja näiteks eriti sõnade käänamisel, tuleb meeles pidada, millisel silbil rõhk asetseb. Oluline on ka see, et sõna rõhule vene keeles on iseloomulik teatud seotus morfeemidega ja sõna morfoloogilise struktuuriga (Skovorodnikov, Širlev, & Ivanova, 2011).
2. Mitmuses liiteosisega –j nimisõna tüvede ühendamine.
3. -a lõppude asendamine –u (–и) lõppudega kesksooast nimisõnades.
4. Null-lõpu väljatõrjumine -ов lõpuga genitiivi (родительный) käände mitmuse vormis (Fotekova, 2006).

## Uurimuse läbiviimine

Uuriija annab lapsele instruksiooni:

- a) *Mul on täna kaasas mõned pildid. Vaatame neid koos.*
- b) Uuriija osutab pildile ja nimetab sõna nominatiivi ainsuse vormis ning laseb lapsel nimetada mitmuse vormis: *Mina nimetan, mis on sellel pildil (üks asi), sina nimetad, mis on teisel pildil.*
- c) Eelnevalt tehakse kaks näidet. Nominatiivi kohta esitatakse kaks näidet. Uuriija osutab pildile: *Это дом (See on maja.), osutatakse järgmisele pildile: Это дома. (Need on majad.).* Esitatakse teine näide. Osutatakse pildile: *Это кот (See on kass), osutatakse järgmisele pildile: А это? (Aga, kes need on?).* Kui laps ei vasta, siis uuriija vastab: *Это коты* ja laseb lapsel korrata.
- d) Kui mitmuse nominatiiv (a, b ja c osa) on tehtud, esitatakse kaks näidet genitiivi kohta (d osa). Uuriija osutab pildile: *Это книга (See on raamat.), osutatakse järgmisele pildile: Здесь много книг. (Siin on palju raamatuid.).* Esitatakse teine näide. Osutatakse pildile: *Это звезда (See on täht.), osutatakse järgmisele pildile: А здесь много? (Aga, siin on palju?).* Kui laps ei vasta, siis uuriija vastab: *Здесь много звезд (Siin on palju tähti.)* ja laseb lapsel korrata.

## Uuritavate nominatiivi ja genitiivi ainsuse ning mitmuse vormid on järgmised:

### Nominatiivi vormid:

- a) Rõhu määramine:

- бант - банты
- стол – столы
- нос - носы

b) Mitmuses liiteosisega –j nimisõna tüvede ühendamine:

- друг-другья
- стул-стулья
- дерево-деревья

c) -a lõppude asendamine –и (–ы) lõppudega kesksooist nimisõnades:

- полотенце - полотенца
- окно-окна
- блюдо-блюда

#### Genitiivi vormid:

d) Null-lõpu väljatõrjumine -ов lõpuga genitiivi (*родительный*) käände mitmuse vormis:

- утка-уток
- сапог-сапог
- кукла-кукол

## **II Lausete lõpetamine nimisõna käändumatu vormiga genitiivi ja prepositsiooni käänetes.**

Laused on valitud selliselt, et käändumatu nimisõna oleks genitiivi ja prepositsiooni käändevormides. Nende lekseemide kasutussagedus laste kõnes on üsna suur (Garganejeva, 2013; Ceitlin, 2000).

### **Uurimuse läbiviimine**

Uurimus viiakse läbi järgmiselt:

- Uurija võtab pildid *шимпанзе* (šimpans), *такси* (takso), *пианино* (klaver), *пони* (poni), *кенгуру* (känguru), *кино* (kino), *какао* (kakao) lehvikuna kätte pildiga enda poole:  
*Возьма́ один пилт! Нимета, мис он пилди!* Kui laps on raskustes sõnade nimetamisega, uurija nimetab ja laseb lapsel korrata.
- Проо́вима коос тоодустада лаусеид! Мина алустан жа сина lõpetад. Кас олед nõус mind аитам?*

- c) Tehakse koos läbi laused: *Дети смотрели в зоопарке на (uurija osutab pildile) ... (кого?) шимпанзе. Nüüd ma alustan, aga sina proovid lõpetada. Мы ехали домой на ... (osutatakse pildile) (чём?) такси.*

### Uuritava käändumatu vormi laused on järgmised:

- a) Genitiivi käändevorm:
- У нас дома нет ... (чего? пианино).
  - Красивая грива у ... (у кого? пони).
  - Кенгурята родились у ... (у кого? кенгуру).
- b) Prepositsiooni käändevorm:
- Дети сегодня были в ... (в чём? / где? кино).
  - На столе стоит кружка с ... (с чем? какао).
  - Дети катались на ... (на ком? пони).

### III Lausete lõpetamine nimisõna akusatiivi, genitiivi ja prepositsiooni käändevormiga.

Laused on valitud, arvestades sookategoriat ja elus ning eluta kategoriat, sest need mõjutavad sõnalõppu. Lausete pikkus on keskmiselt 4-6 sõna, mis arvestab eelkoolialise lapse mälu mahtu.

### Uurimuse läbiviimine

Uurimus viiakse läbi järgmiselt:

- a) Enne käändevormide moodustamise uurimist kontrollitakse objektide tundmist/mõistmist: *Vaata siia! Nimeta, mis on pildil?* Kui laps on raskustes sõnade nimetamisega, uurija nimetab ise ja laseb lapsel korrata.
- b) *Proovime koos lõpetada laused!*
- c) Uurija alustab lauset: *Дети поймали в озере много ... (osutatakse pildile) раков (Lapsed püüdsid järves palju vähke).* Esitatakse teine näide: *На снегу видны следы ... (osutatakse pildile) ... зайцев (Lume peal on näha jäneste jälgi).* Kui laps ei vasta, kommenteerib uurija ja laseb lapsel korrata.

### Uuritavad käändevormid ja kasutatavad laused on järgmised:

Kasutatavates lausetes on arvestatud eespool nimetatud kategooriaid.

- a) AKUSATIIV KÄÄNE - *винительный падеж.*
- **Meessugu, elus kategooria**

Дети увидели в небе ... (лебедей).

В саду можно встретить колючих ... (ежей).

Художник нарисовал пушистых ... (котов).

- **Meessugu, eluta kategooria.**

Мальши строят из кирпичиков высокие ... (дома).

Футболисты забивают в ворота ... (мячи).

Мальчик раскрашивал разные ... (флаги).

- **Kesksugu.**

Для игры в песочнице возьмём ... (ведра).

Рыбак сел в лодку и взял ... (весла).

У легковой машины починили ... (колеса).

- **Naissugu.**

На прогулке в лесу мы видели ... (лис).

Дедушка смотрит на ... (лошадей).

Бабушка любит своих ... (собак).

б) GENITIIV KÄÄNE – *родительный падеж*.

Птицы вспорхнули с ... (деревьев).

Собаке дают мясо из ... (банок).

Маленький мальчик не дотянулся до ... (карандашей).

с) PREPOSITSIOONI KÄÄNE - *предложный падеж*. Kasutatakse ainult prepositsioonidega.

Нельзя кататься на ... (рысях).

Вороны сидят в ... (гнездах).

В музее детям рассказали о ... (кораблях).

Трудно спать при включённых ... (лампах).

**IV Resultatiivse ja mitteresultatiivse situatsiooni ja tegusõna mõistmine ning vastava tegusõna aspekti kasutamine/valimine.**

Valitud keelelise materjali eesmärgiks on välja selgitada situatsioonide resultatiivsuse ja mitteresultatiivsuse mõistmine ning imperfektiivse ja perfektiivse aspekti kasutamine. Valitud tegusõnad moodustavad ühise leksikaalse tähendusega paarid, mis üksteisest erinevad grammatilise tähenduse poolest.

### Uurimuse läbiviimine

Uurimus viiakse läbi järgmiselt:

- a) Lapsele näidatakse arvutist lühikesi videofilme lõpetatud ja lõpetamata tegevust kujutavate situatsioonidega (erinevas järjekorras). Lõpus esitatakse küsimus, mis sisaldab imperfektiivset või perfektiivset tegusõna aspekti.
- b) *Vaatame koos lühivideot.*
- c) *Pärast ma esitan sulle küsimuse. Sa vastad, kas „jah“ ja nimetad selle tegevuse või „ei“ ja nimetad õige tegevuse..*
- d) Koos tehakse läbi. Uuriija näitab lapsele videoklippi (tüdruk rebib paberit). *Пока музыка играла девочка рвала бумагу?* Uuriija vastab ise: *Да, рвала! Вот ты так и ответь.* Esitatakse teine näide ja näitab videot, kus paber on juba rebitud: *Пока музыка играла девочка рвала бумагу?* Kui laps ei vasta, siis kommenteerib uuriija: *Нет, девочка порвала бумагу. Нуüd sina korda.*

### Uuritavad vormid on järgmised (resultatiivne – mitteresultatiivne):

- a) Строила (*imperfektiivne aspekt*) (vale küsimus) - построила (*perfektiivne aspekt*) (õige küsimus)
- b) Пила (*imperfektiivne aspekt*) (õige küsimus) - выпила (*perfektiivne aspekt*) (vale küsimus)
- c) Собирала (*imperfektiivne aspekt*) (vale küsimus) – собрала (*perfektiivne aspekt*) (õige küsimus)
- d) Мыла (*imperfektiivne aspekt*) (õige küsimus) - вымыла (*perfektiivne aspekt*) (vale küsimus)

#### Lisa 4. Eesti keele grammatika uurimise metoodika

Metoodika põhineb Hüti (2012), Hallapi (2003) ja Mölder (1967) ning Pälli, Totseli ja Tukumtsevi (1962) töödel.

### **I Nimisõna ainsuse omastava, osastava ja mitmuse osastav käändevormide kasutamine**

*Vahendid:* pildid, mängukaru.

*Tööjuhised ja näited:* *Vaata! Mõmmil on üks maja. Vaata, mille mõmmi nüüd võtab! Mõmmi võtab veel ühe maja. Mitu maja nüüd mõmmil on? Mõmmil on nüüd kaks maja. Aga siin (osutab pildile) on palju maju.*

*Vaata! Mõmmil on üks lind. Vaata, mille mõmmi nüüd võtab! Mõmmi võtab veel ühe... (linnu). Mitu lindu nüüd mõmmil on? Mõmmil on nüüd (osutab piltidele) ... (kaks lindu). Aga siin (osutab pildile) on palju... (linde).*

*Märkus:* Näidete puhul ei oodata, et laps üksi vastab. Esimese näite esitab testi läbiviija, teise näite teeb katse läbiviija koos lapsega.

- a) aken – akna- akent- aknaid (VV = vältevahelduslik sõna)
- b) hiir – hiire- hiirt- hiiri (VV)
- c) jäätis - jäätise-jäätist-jäätiseid (AV0)
- d) lennuk – lennuki – lennukit- lennukeid (AV0= astmevahelduseta sõna)
- e) leht- lehe-lehte-lehti/lehtesid (LV = laadivahelduslik sõna)
- f) lammas – lamba- lammast-lambaid (LV)

### **II Tegusõna ma- ja da-tegevusnime kasutamine**

*Vahendid:* pildid

*Tööjuhised ja näited:* *Mul on kaasas mõned pildid (läbiviija osutab tegelaste piltidele ja nimetab).*

Koos tehakse läbi näited ma- ja da- tegevusnime kohta.

- a) *Vaata, kes siin pildil on! (jānes)*  
*Jānesel on kõht tühi. Jānes peab siis ... (sõõma).*
- b) *Vaata, kes siin pildil on? (tüdruk)*  
*Tüdrukul on juuksed sassis. Tüdrukul tuleb juuksed ära ... (kammida).*

1. Karul on joogijanu. Karu peab siis .... (jooma- ma-tegevusnimi)
2. Poisil on kõht tühi. Poiss tahab ..... (süüa – da-tegevusnimi)
3. Täna on ilus ilm. Poiss soovib rattaga ... (sõita – da-tegevusnimi)
4. Isa käed on mustad. Käed tuleb puhtaks ... (pesta – da-tegevusnimi)
5. Toad on segamini. Lapsed peavad toad ära ... (koristama- ma-tegevusnimi)
6. Lastel on uus pall. Lapsed lähevad õue palli... (mängima- ma-tegevusnimi)

### **III Käänevormide (sisseütlev, seestütlev, alaleütlev, alaltütlev, ilmaütlev, kaasaütlev) mitmuse vormi kasutamine**

*Vahendid: pildid*

*Tööjuhised ja näited: Vaata siia! Nimeta, mis on pildil? Raskuste korral läbiviija nimetab ise ja laseb lapsel korrata.*

*Proovime koos lõpetada laused!*

*Mari mängib (osutab pildile) nukkudega.*

*Õpetajad rääkisid lastele (osutab pildile) ... (koertest). Kui laps ei vasta, kommenteerib katse läbiviija ja laseb lapsel korrata.*

*Märkus: Ilmaütleva vormi moodustatakse täiendava abiga. Läbiviija osutab pildile ja ütleb poistel ei ole palle. Poisid ei saa mängida ilma ...*

1. Anna mängib ... kassidega (KAASAÜTLEV)
2. Lapsed panevad taldrikud laudadele (ALALEÜTLEV)
3. Poisid ei saa mängida ilma pallideta (ILMAÜTLEV)
4. Ema paneb lilled vaasidesse (SISSEÜTLEV)
5. Lapsed rääkisid emale sõpradest (SEESTÜTLEV)
6. Lapsed võtsid mänguasjad kappidelt (ALALTÜTLEV)
7. Poiss võttis sokid (välja) saabastest (SEESTÜTLEV)
8. Linnud said käbisid oravatelt (ALALTÜTLEV)

### **IV Eesti ja vene keeles erineva reksiooniga väljendite kasutamine**

*Vahendid: pildid*

*Tööjuhised ja näited: Pildid on laual pildiga alla poole. Võta pilt! Nimeta, mis on pildil? (kool, ema, auto, lagi, klaver, kapp, pood, mäng). Raskuste korral läbiviija nimetab ise ja laseb lapsel korrata. Proovime koos lõpetada laused!*

*Poiss aitab (osutab pildile) ... isa.*

*Poisil on sall (osutab pildile) ... kaelas.*

1. Laps käib ... koolis (vrđl vene keeles – kooli)
2. Tüdruk aitab ... ema (vrđl vene keeles - emale)
3. Ema läks lastega poodi. Isa jäi ... autosse (vrđl vene keeles – autos)
4. Lamp ripub ... laes (vrđl vene keeles – lae all)
5. Poiss mängib ... klaverit (vrđl vene keeles – klaveril)
6. Tüdruk peitis karu ... kappi. (vrđl vene keeles – kapis)
7. Ostsingi õuna poest. (vrđl vene keeles – poes)
8. Tüdruk võtab osa mängust (vrđl vene keeles – mängus)

## Lisa 5. Eesti keele metoodika ülesannete kodeerimise juhend

**I ülesanne** (*nimisõna ainsuse omastava, osastava ja mitmuse osastav käändevormide kasutamine*)

### **Omastav**

1. õige vorm õige tüvega, sh mitte-eeldatud sõnast
2. õige vorm vale tüvega, sh mitte-eeldatud sõnast
3. vale vorm (va algvorm), sh vale tüvega
4. algvorm (sh arvsõna ja algvorm)
5. vastamata või moonutatud sõna

### **Osastav**

1. õige vorm õige tüve ja lõpuvariandiga, sh mitte-eeldatud sõnast
2. õige vorm vale tüvega, aga õige lõpuvariandiga
3. õige vorm, vale lõpuvariant, sh õige või vale tüvega
4. õige vorm, vale arv, sh vale või õige tüvi, vale või õige lõpuvariant
5. vale vorm (arvsõna ja ainsuse osastav), sh õige või vale tüvi, õige või vale lõpuvariant (nt *neli lambat*)
6. vale vorm (ainsuse omastav, mitmuse nimetav), sh õige või vale tüvega
7. vale vorm (arvsõna ja mõni muu vorm), sh vale või õige tüvi, vale või õige lõpuvariant
8. algvorm
9. vastamata/moonutatud (sh arvsõna nimisõna asemel)

**II ülesanne** (*tegusõna ma- ja da-tegevusnime kasutamine*)

### **ma- ja da-infinitiv**

1. õige vorm õige tüvevariandiga, sh mitte eeldatud sõnast
2. õige vorm vale tüvega, sh mitte-eeldatud sõnast
3. vale vorm (asendus ma- da-infinitiiviga ja da- ma-infinitiiviga), sh mitte-eeldatud sõnast
4. vale vorm, sh mitte-eeldatud sõnast, vale tüvega
5. muu (sh nimisõna kasutus tegusõna asemel, tõlgendamata vorm, vastamata)

**III ülesanne** (*käänevormide (sisseütlev, seestütlev, alaleütlev, alaltütlev, ilmaütlev, kaasäütlev) mitmuse vormi kasutamine*)

1. õige vorm, sh mitte-eeldatud sõnast
2. eeldatud mitmuse vormi asendamine ainsuse vormiga, sh õige või vale tüvi, sh mitte-eeldatud sõnast, sh abisõnaga.
3. õige vorm, vale tüvi, sh mitte-eeldatud sõnast
4. muu mitmuse vorm, sh õige või vale tüvi, õige või vale lõpuvariant, sh mitte-eeldatud sõnast
5. muu ainsuse vorm, sh õige või vale tüvi, sh abisõnaga, sh mitte-eeldatud sõnas
6. vastamata/moonutatud, sh lause lõpetamine pildist/oma kogemusest lähtuvalt

**IV ülesanne** (*eesti ja vene keeles erineva rektsiooniga väljendite kasutamine*)

1. õige vorm, sh mitte-eeldatud sõnast (nt *pianiinot*), sh õige või vale vorm
2. interferentsi viga (vene keelest ülekanne), sh õige või vale tüvi (nt *poodis*)
3. algvorm, sh mitte-eeldatud sõnast
4. muu mitmuse või ainsuse vorm, sh õige või vale tüvi (nt *laulaga*)
5. muu (sh vastamata/moonutatud, lausete lõpetamine pildist/oma kogemusest lähtuvalt, tegusõna või määrsõna kasutus minisõna asemel, muud sõnaasendused nagu *see, selle, järel, üles*, asendus vene sõnaga

## Lisa 6. Vene keele metoodika ülesannete kodeerimise juhend

### **I ülesanne** (*mitmuse nominatiivi ja genitiivi moodustamine*)

#### **Nominatiiv (mitmus)**

1. õige vorm õige tüvega ja lõpuvariandiga, sh mitte-eeldatud sõnast (nt tuletatud või samatüvelisest sõnast)
2. õige vorm, õige tüvi, vale lõpuvariant, sh mitte-eeldatud sõnast
3. algvorm
4. vale rõhk
5. vale vorm (arvsõna ja ainsuse või mitmuse genitiivi (*родительный*) vale või õige lõpuvarinadiga (nt *несколько полотенец, три друга*), sh arvsõna ja argvorm (nt *три друг*)
6. muu (sh vastamata/moonutatud, asendus eesti sõnaga)

#### **Genitiiv (mitmus)**

1. õige vorm õige tüve ja lõpuvariandiga, sh mitte-eeldatud sõnast
2. õige vorm õige tüve, kuid vale lõpuvariandiga (nt *саногов*)
3. õige vorm vale tüve ja vale lõpuvariandiga (nt *умков, санков*)
4. vale vorm (mitmuse nominatiiv), sh koos arvsõnaga

### **II ülesanne** (*lausete lõpetamine nimisõna käändumatu vormiga genitiivi ja prepositsiooni käänetes*)

#### **Käändumatu substantiiv**

#### **Genitiiv ja prepositsiooni kääne**

1. õige käändumatu sõna
2. käändumatu sõna käänamine (nt *пианины*)
3. asendamine käänduva sõnaga (nt *на лошадке*)
4. vastamata/moonutatud, sh eestikeelne sõna või muu lapse seletus

### **III ülesanne** (*lausete lõpetamine nimisõna akusatiivi, genitiivi ja prepositsiooni käändevormiga*)

#### **Akusatiiv kääne (mitmus lause kontekstis)**

1. õige vorm õige tüve ja lõpuvariandiga, sh mitte-eeldatud sõnast
2. õige vorm õige tüve, kuid vale lõpuvariandiga, sh mitte-eeldatud sõnast
3. eeldatud mitmuse vormi asendamine ainsuse vormiga, sh mitte-eeldatud sõnast
4. muu mitmuse vorm, sh arvsõnaga
5. muu ainsuse vorm
6. algvorm, sh mitte-eeldatud sõnast, õige või vale rõhuga
7. vale rõhk
8. vastamata/moonutatud, sh asendus käändumatu sõnaga (nt *пони*) ja eestikeelne sõna

### **Genitiivi kääne**

1. õige vorm õige tüve ja lõpuvariandiga, sh mitte-eeldatud sõnast
2. õige vorm, sh õige või vale tüvi, vale lõpuvariant, sh mitte-eeldatud sõnast (nt *банков*)
3. eeldatud mitmuse vormi asendamine ainsuse vormiga, sh mitte-eeldatud sõnast (nt *бутылки*)
4. muu mitmuse vorm
5. algvorm
6. vastamata/moonutatud, sh eestikeelne sõna

### **Prepositsiooni kääne**

1. õige vorm õige tüve ja lõpuvariandiga, sh mitte-eeldatud sõnast
2. õige vorm õige tüve, kuid vale lõpuvariandiga, sh mitte-eeldatud sõnast, vale või õige rõhk
3. eeldatud mitmuse vormi asendamine ainsuse vormiga
4. vale vorm (mitmuse nominatiiv)
5. vale vorm (mitmuse genitiiv, õige või vale lõpuvariandiga)
6. algvorm, sh mitte-eeldatud sõnast
7. muu (sh vastamata/moonutatud, eestikeelne sõna)

**IV ülesanne** (*resultatiivse ja mitteresultatiivse situatsiooni ja tegusõna mõistmine ning vastava tegusõna aspekti kasutamine/valimine*)

### **Imperfektiivne ja perfektiivne aspekt**

1. õige vorm
2. vale vorm (teigusõna aspekti asendamine teise aspektiga) (nt

3. tajub, kuid ei oska väljendada tegusõna aspekti (nt *да, но не до конца, да, у неё ещё остались шарики*)
4. vastamata/ebaadekvaatne vastus

Lisa 7. Narratiivi Hindamisskaala (NHS)

<b>II. Jutustuse mikrostruktuur</b>			
1. Viitesuhete võrgustik (viitamine)	<p>Jutus esinev viitesuhete võrgustik on <b>selge ja ühemõtteliselt arusaadav</b> kogu loo vältel.</p> <p><b>JA</b> Kasutab referendile viitamise võimalusi (asesõnad, sünonüümid, pärisnimed, eri üldistusastmega sõnad) <b>varieeruvalt</b>.</p>	<p><b>Viitamine ei ole alati selge ja järjekindel:</b> mõnel juhul ei ole piltide toeta võimalik aru saada, kellest või millest on jutt.</p> <p><b>VÕI</b> Viitamine on selge ja arusaadav, kuid laps <b>ei kasuta samaviitelisi sõnu</b> (nt <i>tüdruk ja koer mängisid palli. tüdruk viskas palli vette. tüdruk ei teadnud, kuidas palli kätte saada.</i>).</p>	<p>Kogu loo vältel pole võimalik aru saada, kellest või millest räägitakse.</p> <p><b>Liialdab asesõnadega.</b></p> <p><b>VÕI</b> Laps ei viita objektidele või tegelastele.</p> <p>Laps ei arvesta kuulajaga, ei teadvusta, et kuulaja ei pruugi aru saada, kellest/millest on jutt.</p>
2. Siduvate vahendite kasutamine	<p>Kasutab <b>erinevaid sidususe vahendeid</b> varieeruvalt: sidendeid nii lausungite kui osalausete ühendamiseks (nt <i>ja, siis, ning, aga, et</i>); koha- ja ajamäärsõnu (nt <i>seal, lõpuks</i>), ellipsit** ehk väljajätet.</p> <p>Vigu sidendite kasutamisel esineb harva.</p>	<p><b>Kasutab siduvaid vahendeid strereotüüpselt:</b> valdavalt sidendeid <i>ja, siis, ja siis</i> + veel ühte sidendit (nt <i>aga, et</i>) või siduvat vahendit (nt koha- ja ajamäärsõna või ellipsit) lausungite ühendamiseks.</p> <p>Eksib sidendite kasutamisel üksikutel juhtudel (nt <i>aitas koera sest et hoidis tast kinni.</i>).</p>	<p><b>Ei kasuta sidendeid</b> lausungite ühendamiseks.</p> <p><b>VÕI</b> Kasutab ainult <b>üht tüüpi sidendeid</b> (nt <i>siis</i>, määrsõna <i>siin</i>).</p> <p><b>JA/VÕI</b> Kasutab valet sidendit.</p>
3. Grammatiline õigsus ja keerukus	<p>Jutustuses esinevad <b>nii liht- kui lihtlausungid</b>. Lisaks grammatiliselt õigetele lihtlausungitele kasutab ka põimlausekonstruktsioone</p>	<p>Ülekaalus <b>vähelaiendatud lihtlausungid ja ahellausungid</b>.</p>	<p>Ülekaalus baaslausungid.</p> <p>Esinevad <b>mitmed agrammatilised lausungid:</b> elliptilised lausungid**,</p>

	<p>(nt <i>Kui...., siis....;</i> <i>Sellepärast, et....; sest, et</i>), vastandava seosega rindlauseid (<i>aga, kuid</i>).</p> <p>Esinevad üksikud juhuslikud keelelised vääratused, mille laps parandab ise.</p>	<p>Esineb üksikuid agrammatisme (nii sõnavormi kui süntaktilisi vigu).</p>	<p>millest puudub üks või mitu lauseliiget; agrammatilised baas- ja vähelaiendatud lihtlauseid, ahellauseid.</p> <p>Esinevad sõnavormivead.</p>
--	---	--	---

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

Mina

Jelena Zakharova

*(autori nimi)*

(sünnikuupäev: 26.09.1984)

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

**SUKTSESSIIVSETE KAKSKEELSETE KOOLIEELIKUTE JUTUSTUSTE  
MIKROSTRUKTUURI JA KEELELISTE OSKUSTE SEOS,**

*(lõputöö pealkiri)*

mille juhendaja on

Merit Hallap,

*(juhendaja nimi)*

- 1.1.reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;
- 1.2.üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.
2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
3. kinnitan, et lihlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 21.05.2015