

Tartu Ülikool
Sotsiaal- ja haridusteaduskond
Haridusteaduste instituut
Eripedagoogika

Merike Künnapas

**LAUSE LOOME JA MÕISTMISE OSKUSE HINDAMINE 3-4-
AASTASTEL LASTEL**

Magistritöö

Juhendaja: Marika Padrik

Läbiv pealkiri: Kõnetesti koostamine

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: Marika Padrik (PhD)

.....

(allkiri ja kuupäev)

Kaitsmiskomisjoni esimees: nimi (teaduskraad)

.....

(allkiri ja kuupäev)

Tartu 2015

Kokkuvõte

Lause loome ja mõistmise oskuse hindamine 3-4-aastastel lastel

Eestis on välja töötatud esimene standardiseeritud kõnetest 5-6-aastaste laste kõnearengu hindamiseks. Teiste vanuste kohta sellised testid seni puuduvad. Käesolev töö on osa suuremast uurimisprojektist standardiseeritud kõnetesti koostamiseks 3-4-aastastele lastele. Töö eesmärgiks on töötada välja ülesanded lause loome ja mõistmise oskuste uurimiseks 3-4-aastaste lastel ning kontrollida nende ülesannete sobivust selles vanuses laste kõne hindamiseks. Uurimusest võttis osa 59 last vanuses 2.11-4.5-a, kes vanuseliselt jaotusid kahte rühma: 30 3-aastast ja 29 4-aastast eakohase arenguga last. Lause mõistmisoskuse uurimiseks kasutati erineva raskusastmega suulisi korraldusi esemetega tegutsemiseks. Lause loome puhul uuriti lause moodustamisoskust uurija tegevuse ja piltide alusel, lause järelekordamis- ja muutmisoskust. Eeldatult selgus, et lause loome on mõlemale katsegrupile raskem kui lause mõistmine. Lausete järelekordamine ja muutmine osutusid omakorda raskemaks kui uurija tegevuse alusel lausungite moodustamine või lausete mõistmine. Selgus, et kõige paremini eristavad vanusrühmi kolm ülesannet: lausete mõistmine, järelekordamine ja muutmine. Lausete moodustamisel tegevuse ja pildi põhjal olid võrreldavate gruppide tulemused kvantitatiivselt küllaltki sarnased. Nooremad ja vanemad lapsed ei eristunud oluliselt ka moodustatud lausetüüpide poolest. Mõlemad rühmad moodustasid valdavalt struktuurilt lihtsaid ja konkreetseid lausungeid: baaslauseid, vähelaiendatud lihtlauseid ja situatiivsed agrammatilisi lausungeid. Siiski oli 3-a. lastele iseloomulikum agrammatiliste ja situatsioonile mittevastavate lausungite kasutamine, obligatoorse lauseliikme puudumine. Piloottesti tulemuste analüüsi alusel selgusid ülesanded, mis vajavad ümbertöötamist või hoopis ärajätmist. Töös tehakse selleks vastavaid soovitusi.

Abstract**Assessment of sentence creation and understanding skills of children aged 3-4**

In Estonia, the first standardised speech test for assessing the speech development of 5-6-year-olds has been worked out. As of now, there are no such tests for other age groups. This paper is part of a larger research project for developing a standardised speech test for children aged 3-4. The goal of this paper is to compile exercises for studying 3-4-year-olds' skills of creating and understanding sentences, and to verify the suitability of these exercises for assessing the speech of children in the said age group. 59 children aged 2.11-4.5 years participated in the survey who were divided into two groups according to their age: 30 3-year-olds and 29 4-year-olds of age-appropriate development. In order to study the skills of understanding sentences, oral commands with various levels of difficulty to take actions with objects were used. In the context of sentence creation, the skills of composing sentences based on researcher's actions and pictures were studied, as well as the skills of repeating and modifying sentences. As it was anticipated, it occurred that sentence creation is more difficult for both age groups than understanding a sentence. Repeating and modifying sentences were more difficult than creating sentences based on researcher's actions or understanding sentences. It appeared that three tasks draw the clearest distinction between the age groups: understanding, repeating and modifying sentences. The results of the compared groups in composing sentences based on action and picture were quantitatively quite similar. There was no significant difference between the younger and the older children in the types of composed sentences. Both groups composed mostly sentences of simple and concrete structure: basic sentences, simple sentences with few extensions and situative ungrammatical sentences. However, the use of ungrammatical sentences and sentences not corresponding to the situation and lack of obligatory constituents were more characteristic to 3-year-olds. Based on the analysis of the results of the pilot test, it appeared which exercises need to be altered or left out. In the paper, corresponding suggestions are made.

Sisukord

Kokkuvõte	2
Abstract	3
1. Sissejuhatus	6
1.1. Lause keeleteaduslik käsitlus.....	6
1.2. Lauseloome ja -mõistmise psühholingvistiline käsitlus	8
1.3. Lapse kõne areng esimestel eluaastatel	11
1.4. Lause loome ja mõistmisoskuse eakohase arengu üldised seaduspärasused.....	12
1.4.1. 3-aastase lapse lause mõistmise ja –loome iseärasused.	14
1.4.2. 4-aastase lapse lause mõistmise ja –loome iseärasused.	16
1.5. Kõne arengu hindamine.....	16
1.6. Testid ja testimist mõjutavad faktorid	18
1.6.1. Kõnetestid.	19
1.6.2. Reynelli test.	20
1.6.3. Kettu test.	20
1.6.4. Standardiseeritud ja standardiseerimata testid.	20
1.7. Uurimistöö eesmärgid, ülesanded ja hüpoteesid	22
2. Meetod	22
2.1. Katseisikud	22
2.2. Mõõtevahendid ja protseduur	23
2.3. Andmete kodeerimine.....	24
3. Tulemused	25

3.1. Lause mõistmise uurimine	25
3.1.1. Korralduste täitmine asjadega tegutsedes - I raskusaste.	26
3.1.2. Korralduste täitmine asjadega tegutsedes – II raskusaste.	27
3.2. Lause loome uurimine	29
3.2.1. Lause moodustamine uurija tegevuse alusel.	29
3.2.2. Lause järelekordamine.	32
3.2.3. Lause muutmine.	34
3.2.4. Lause moodustamine piltide alusel.	36
4. Arutelu.....	40
Tänu sõnad	50
Autorsuse kinnitus.....	50
Kasutatud kirjandus.....	51
Lisa 1	
Lisa 2	
Lisa 3	
Lisa 4	

1. Sissejuhatus

Väikese lapse vaimsed võimed näivad olevat piiratud, ometi omandab ta emakeele ülikompleksse struktuuri ja keelekasutuse baasoskused esimese 3-4 aasta jooksul. Nii saavad lastest kiiresti vastava keelekeskkonna liikmed, kes on võimelised moodustama ja mõistma lõputut hulka tähendusega keeleüksuseid oma emakeeles. Kõnelemine tundub inimestele niivõrd tavalise nähtusena, et igapäevases elus sellele erilist tähelepanu ei pöörata. Tähelepanu pööratakse sellele alles siis, kui teise inimese kõne kuidagi erineb tavalisest. Seevastu teadustele on kõne huvi pakkunud ammu. Keeleteadus ja psühholingvistika on aastakümneid tegelenud inimkõne uurimisega. Lühemat aega on kõnet uurinud psühholoogia. Keeleteadus uurib kõne produkti - suulisi ütlusi või kirjalikke tekste. Psühholingvistika püüab välja selgitada keele kasutamise operatsioone ning kõneloomes ja tajumisel rakendatavaid kõnesegmente ning psühholoogia kõne ja psüühiliste protsesside seoseid (Karlep, 1998).

Kõnearengu taseme hindamine ning kõneloome ja kõnetaju uurimine eeldab antud teadusharude seisukohtade tundmist ning arvestamist. Käesolevas töös antakse ülevaade lapse kõne-, keele- ja tunnetustegevuse arengust, lause keeleteaduslikust ja psühholingvistilisest käsitlesest. Kajastamist leiavad mitmete autorite (Karlep, Karlsson, Hennoste, Leiwo, Grimm jt) arusaamad lauseloome ja -mõistmisoskuse iseärasustest. Eraldi tuuakse välja 3-4-aastaste laste eakohase kõne arengu iseärasused ja arengunäitajad.

Töö uurimuslik osa koosneb kahest osast: lause mõistmise (korralduste täitmine) ja lause loome (lausete moodustamine tegevuse ja piltide alusel, lausete järelekordamine, muutmine) uurimine. Käesolev töö on üks osa pilootuuringust standardiseeritud kõnetesti koostamiseks. Uurimismaterjali koostamisel on vaja arvestada lauseloome- ja mõistmise protsessi osaoskustega (psühholingvistiline aspekt), ülesande kognitiivse ja metakeelelise raskusastmega (psühholoogiline aspekt) ja milliseid lausemalle, keelematerjali 3-4-aastane laps kasutab (lingvistiline aspekt).

1.1. *Lause keeleteaduslik käsitus*

Lause on keelelise suhtluse põhiüksus, mis koosneb sõnadest ja sõnavormidest. Lause on hierarhilise ehitusega moodustis, mis käibib suhtluses ja millel on vorm ja sisu. Tema abil kas väidetakse, küsitakse midagi mingi sündmuse kohta, kästakse kellelgi midagi teha, ilmutatakse soovi või avaldatakse imestust mingi sündmuse toimumise üle (Erelt, Erelt, Ross, 2007). Laused konstrueeritakse suhtlussituatsiooni vajadustest lähtuvalt ja nende vajaduste hulka kuulub kindlasti edastatava info jagamine selle vahel, mis on lauses otseselt kodeeritud,

ja selle vahel, mis on lausest järeldatav. (Õim, Orav, Taremaa, 2009). Tüüpiline lause on täislause, s.o ehituselt täielik lause (Erelt jt, 2007). Lisaks veel on lihtlause, s.o laused, mille koosseisu ei kuulu osalauseid. Lihtlause väljendab ühte tegevust, seisundit või olukorda (*Laps laulis valjult*). Lihtlause jaguneb omakorda liikideks (Õunpuu, 2002).

Lihtlause liigid:

- Koondlause, mis sisaldab vähemalt kahte ühele ja samale küsimusele vastavat, s.o ühe ja sama lauseliikmena käituvat lause moodustajat, mis on rinnastusseoses. Korduda võivad alused, sihitised, määrused, täiendid, öeldistäited (*Silvi, Milvi ja Külli läksid poodi*).
- Vähelaiendatud lihtlause, mis sisaldab ainult tegusõnast sõltuvaid sõnu ja fraase (lause osa) (*Auto sõidab kiiresti*).
- Laiendatud lihtlause, mis sisaldab tegusõnast sõltuvate sõnade või fraaside kõrval ka kogu lausest, lause sisust või mõnest muust tegusõnast sõltuvaid elemente (*Väike punane auto sõidab kiiresti*).

Lause, mille koosseisus on mitu osalause, on liitlause. See sisaldab vähemalt kahte öeldist (*Poiss mängib jalgpalli ja tüdruk loeb raamatut*). Liitlause osalused seob tervikuks rinnastusseos või alitusseos (Erelt jt, 2007; Karlsson, 2002). Liitlause jaguneb omakorda liikideks (Õunpuu, 2002).

Liitlause liigid:

- Rindlause on lause, kus on vähemalt kaks öeldist ja mille osalause vahel on rinnastusseos. Osalused võivad olla seotud sidesõnadega (*ja, ning, kuid, ega, ent, või jne*), koma, semikooloni, kooloni või mõttekriipsuga (*Mati ei oska kitarri mängida, kuid klaverit mängib ta hästi. Ema keedab kohvi, isa loeb ajalehte*).
- Põimlause on liitlause, mille osalused on alitusseoses. Kõrvallause täpsustab pealause või teise, kõrgema astme kõrvallause mõnd lauseliiget. Kõrvallause on seotud sidendi abil (sidesõnad – *et, sest, nagu, kui, sellepärast* jne; siduvad asesõnad – *kes, mis, kumb, millal, missugune* jne) (*Ta ei söö herneid, sest need ei maitse talle. Ütle mulle palun, mis kell on?*).

Keelekasutuses on rohkesti ka mittetäielikke lauseid, milles mõni oluline osa on puudu, kuid mis on ometi täiesti arusaadavad. Osa neist on sellised, kuhu puuduvad lauseelemente on võimalik juurde mõelda eesti keele lauseehitust tundes, nt *Lähen koju* (*Ma lähen koju*). *Peeter tuli koju ja läks magama* (*Peeter läks magama*). Need on väljajätelised laused ehk lünklaused ehk elliptilised laused (Erelt jt, 2007; Karlsson, 2002).

Oluliselt erinevad on suulises kõnes (suhtluses) ja kirjakeeles kasutatav lause. Suulises kõnes on sõnajärg vabam, esineb kiile, pause, kordusi ja parandusi, mida kirjalikus kõnes ei ole. Kirjaliku kõne suhtlemine on mittevahetu (enam hargnum, rafineeritum, hoolikas sõnavalik, kirjavahemärgid, põhjalik planeerimine, selge tähendusega ning sisutihedad) (Karlep, 1998; Hennoste, 2000). Suuline kõne ehitatakse üles lausungitena, mille piiriks on lõpetatust väljendav intonatsioon. Lausung on ühe isiku pidev kõneakt, mis on piiratud pauside või teis(t)e isiku(te) kõneaktiga. Lausung koosneb ühest või mitmest üksteisele järgnevast lausest või lausekatkendist. Lausungi määratlemisel kasutatakse sageli lisakriteeriumina intonatsiooni (sõltuvad kõneleja eesmärkidest ja teksti sisust) ja ka voo vahetumist (Karlsson, 2002). Lausungiks võib olla liitlause, lihtlause, fraas, sõna, häälitus jne. Peale nende on palju elliptilisi ehk lünkfraase, mille täiendamiseks leiame infot eelmisest kõnevoorst. Suulise keele süntaks ongi lausungisüntaks, mitte lausesüntaks – laused ei ole korrektsed (Hennoste, 2000).

1.2. Lauseloome ja -mõistmise psühholingvistiline käsitus

Lause loome. L. Vögotski (Karlep, 1998) koolkonna arvates kujutabki lapse kõne areng kolme süntaksi (mõttesüntaks, semantiline süntaks, pindstruktuuri süntaks) järjestikulist omandamist, mille sisuliseks eelduseks on omakorda tegevusskeemide kujunemine ja teadmiste omandamine praktilises tegevuses (Karlep, 1998).

Karlep (1998; 1999) on välja toonud lause loome arengu etapid psühholingvistilise käsitluse vaatenurgast:

I etapp - Mõttesüntaksi etapil toimub mõtte (kujutluse) struktureerimine. Kui eraldatakse ainult üks objekt, tunnus või tegevus, väljendatakse see kas sõnaga või arenenud kõne puhul baaslausega. Laps väljendab sõnaga seda, mis kõige enam püüab situatsioonis tema tähelepanu. Tegemist on ühesõna-lausega, nt „aitäh“ võib lapse kõnes tähendada „anna mulle...“ Siinkohal lapse sõna ja täiskasvanu sõna ei lange alati tähenduselt kokku.

II etapp – Semantilise süntaksi etapil on ütlus sisuliselt piiratum (on tehtud valik esialgselt kujutlusest olevatest võimalustest) ja ühtlasi täpsem. Nimelt kõneleja kajastab juba predikaativse struktuuri (baaslause kirjade ahel) komponentide semantilisi rolle ja suhteid. Selline kirje kajastab subjekti, objekti ja tegevust (seisund). Ütluses avaldub nii teema kui ka reema (ehk mida teema kohta öeldakse). Mõtte peamiseks väljendusvahendiks on sõnajärg – olulist väljendavad sõnad pannakse ettepoole. Siiski kõneleja veel ei jaota semantilisi komponente grammatilisteks ning leksikaalseteks. Seega semantiline süntaks kajastab keeleväliseid loogilis-semantilisi seoseid, kuid nende väljendamine ei vasta veel

keelesüsteemi nõuetele. Kahesõna perioodil on iseloomulik, et laps väljendab kolmest komponendist ütluses ainult kahte: kõne on situatiivne ja lause elliptiline (*Emme jookse* → *Emme jookseb*).

III etapp – Pindstruktuuri süntaksi omandamine algab kolmandal eluaastal, eriti aktiivne periood on lapse kolmas-neljas eluaasta. Lapsed otsivad süsteemi ja teevad analoogiaüldistusi, mis esialgu ei vasta keelenormile. Antud etapil laps omandab keelevahendid (sõnad ja nende vormid ning lausemallid) ning muuteoperatsioonid: osa sõnu kustutatakse, teised paigutatakse ringi ja vajadusel muudetakse nende vorme. Muuteoperatsioonide abil muudetakse ütluse süvastruktuur reaalsteks lauseteks, st valitakse sõnad ning vormistatakse laused vastavalt keele grammatikareeglitele. Lause (lausungi) keerukus sõltub sellest, kui palju ja missuguseid operatsioone sooritatakse. Muudetakse sõnajärge, sõnavorme, toimub sõnade kustutamine ja/või asendamine (*Pluus on tumedam kui püksid.* → *Pluus on pükstest tumedam*). Muuteoperatsioonide abil on võimalik genereerida kui tahes pikki ja kui tahes palju lauseid. Kolmandas etapis suudab laps kõnelda teadlikult, samuti tekib tal metalingvistiline arusaamine.

Lause mõistmine. Psühholingvistika vaatleb lause arengut eelkõige kõneloome- ja tajuoperatsioonide omandamise seaduspärasuste kaudu. Kõnetaju esmaseks eelduseks peetakse füüsilist kuulmist, mis võimaldab lapsel hakata eristama ja ära tundma intonatsiooni, rütmi ja hiljem ka foneeme (Karlep, 1998). Lausete mõistmisel läbib laps oma arengus mitmeid etappe. Psühholingvistilised etapid ja operatsioonid iseloomustavad mõtte kodeerimist keelevahenditeks ja vastupidi, st sõltuvalt peamiselt keelelistest baasoskustest (Karlep, 2003).

Lause mõistmise arengul on ühised seaduspärasused lause loomega:

- Kõigepealt hakkab laps reageerima sõnajärjele, kusjuures esimesena nimetatu on tegija. Lauses *Poissi veab tüdruk* mõistmise aluseks on skeem tegija-tegevus-objekt, mitte objekt-tegevus-tegija ja lauset mõistetakse vastupidiselt. Selline tendents ilmneb mitme aasta jooksul (Karlep, 1998; Karlsson, 2002).
- Pindstruktuuri süntaksi kujunemisel hakkab laps kõnet tajudes mõistma grammatilisi tähendusi. Antud etapil tuleb ära tunda süntaktiline skeem, mõista lause tähendust (jõuda semantilise süntaksi tasandile) ning mõtet (mõttesüntaksi tasand). Protsess kestab mitu aastat, mille jooksul avaldub situatsiooni mõju, kuigi järjest vähem. Raskusi valmistavad suhete kommunikatsiooni väljendavad üksused, mis nõuavad tajumisel mitme muuteoperatsiooni sooritamist. Süntaktiline konstruktsioon on mõistetav ainult tervikuna (*ema isa – vanaisa*) (Karlep, 1998; 1999).

Lause mõistmist vaadeldakse kui selle süntaktilise (hierarhilise) hargmiku loomist, st põhisõnade ja nende laiendite seose mõistmist (Karlep, 1999). Lausete mõistmine eeldab tajutavate keelevahendite äratundmist, nende tähenduse ja seejärel ütluse mõtte mõistmist (teadmiste ja kogemuste pagas, millest räägitakse) ning lõpuks arusaamist kõneleja motiividest ja kavatsustest ning seda on vaja säilitada. Selleks ei piisa aga üksikute sõnade äratundmisest üksteise järel, vajalikuks osutub mingi sõnarühma või kogu konstruktsiooni kui terviku mõistmine (simultaanne analüüs) Karlep (1998).

Karlep (1998) ja Leiwo (1993) toovad välja lausete mõistmisega seotud probleemsed lausetüübid ja fraasid:

- võrdlussuhteid kajastavad konstruktsioonid (nt. *Mari on pikem kui Malle*);
- ruumi- ja ajasuhteid väljendavad konstruktsioonid (nt. *Ruut on kolmnurgast paremal*);
- liiki ja alaliiki väljendavad laused (nt. *Koer on koduloom.*);
- ebaharilik sõnajärg lauses (nt. *Kassi ees jooksis koer.*);
- atributiivsed konstruktsioonid, mille abil väljendatakse kuuluvust, samuti vasakule hargnevaid mitmest sõnast koosnevaid sõnaühendid (*Suure sangaga väike ämber.*);
- konstruktsioonid, kus kirjeldatud sündmuste järjekorda ja sõnajärg ei ole vastavuses (*Enne tööle minekut ma jõudsin käia polikliinikus.*);
- liitlaused, eriti hõlmavad konstruktsioonid (*Mees müüs pildi, mille oli maalinud tuntud kunstnik, oma sõbrale.*);
- konstruktsioonid, kus üksikute sõnade tähendus on vastuolus lause kui terviku tähendusega (*Kui vennal oleks raha, siis ta ostaks uue auto.*).

Selliste keerukate konstruktsioonide mõistmiseks on vaja sooritada hulk transformatsioone, toomaks grammatiline pindstruktuur vastavusse semantilise süvastruktuuriga (Karlep, 1998).

Oluline roll on ka lapse kognitiivsel arengul - kujutlused ja teadmised, lühi- ja püsimälu, operatiivmälu maht- kui pikka lauset suudetakse mälu hoida, oluliste mõtete leidmine, mõtete seostamine, oletuste püstitamine jne (Karlep, 1999; Padrik 2001). On olemas üldkehtiv reegel, et lühimälu on võimalik korruga hoida 7 ± 2 järjestikust elementi (Leiwo, 1993).

Seega lause tähenduse mõistmiseks on vaja arvestada sõnade leksikaalset tähendust (*Näita pildil siniste (triibuliste) pükstega poissi*), sõnavormide tähendusi (*ringi all, ringist allpool*) sõnajärjest lauses (*Hunt ajab taga koera. Hunti ajab taga koer*), põhisõna ja laiendi või osalausete seostest (*sõbra isa, isa sõber*), lause pikkusest, kirjeldatud situatsiooni konkreetsusest/abstraktsusest (Karlep, 2003).

1.3. *Lapse kõne areng esimestel eluaastatel*

Nagu inimtegevus üldse, on ka kõneareng heuristiline ehk avastuslik (Karlep, Plado, Tõnurist, 1999). Kõne on kõnevõime realiseerimine, keele kui vahendi kasutamine ning mõtte kujundamine ja sõnastamine keele abil (Hint, 1978). Kõik lapsed läbivad kõnelema õppides samu etappe, kuid areng on suuresti individuaalne, mis võimaldab välja tuua küll tendentse, mitte aga absoluutseid reegleid. Kõne areng toimub spontaanselt, see pole sihipärane õppimine ega rangelt algoritmitav. Kõne omandamisel on oluline hääldus (fonoloogia), tähendus (semantika), grammatika (süntaks ja morfoloogia) ja sotsiaalse konteksti tundmine (pragmaatika) (Smith, Cowie, Blades, 2008). Kõnelemine eeldab mitte üksikute lausete omandamist, vaid vastavate grammatika reeglite omandamist. Lapsed konstrueerivad grammatika reegleid kuulnud kõne põhjal, seda analüüsides ja kategoriseerides. Omandamine on järk-järguline protsess (Karlep, 1998; Leiwo, 1993).

Kõne on inimese tähtsamaid psüühilisi funktsioone, sest kõne abil suheldes on võimalik sotsiaalse keskkonnaga seotud tunnetusprotsesside arenemine (Ruus, 1975). Kõne ja tunnetusprotsessid on omavahel lahutamatu seotud ja mõjutavad vastastikku. Nende abil võtab laps maailmast vastu infot - teabe hankimine ja edastamine; mõtestab seda - tegevuse planeerimine ja reguleerimine, salvestab mällu ning kasutab seda hiljem kõnes. Esimesel viiel eluaastal on juhtivaks psüühiliseks protsessiks taju (Karlep, 1998). Algul räägib laps ainult sellest, mida tajub. Kõne on situatiivne ja sõltub lapse tegevusest. Edasi ta hakkab tajuma tervikut, detaile ja olulisi tunnuseid ning mida rohkem infot tajub, seda rohkem on lapsel millest rääkida. Iseloomulik on taju põimumine mälukujutlustega. Mälu võimaldab teadmisi, kogemusi verbaliseerida, kasutada minevikku, tulevikku. Kõne võimaldab mälu abil täpsustada, täiendada, opereerida abstraktsete teadmistega, rühmitada ja luua fantaasia kujutlusi. Koos mäluga toimub mõtlemise kiire areng. Kaemusliku-kujundilise mõtlemise pinnal hakkab koolieelses eas kujunema verbaalne mõtlemine, mis võimaldab lapsel lahendada üha keerukamaid ülesandeid. Verbaalne mõtlemine võimaldab omandada ja kasutada abstraktse tähendusega keeleüksusi, mille aluseks ei ole tajukujutlused. Seetõttu saab kõnes väljendada mitmesuguseid suhteid ja seoseid (eesmärk, põhjus, kuuluvus jm.) ning teha järeldusi. Lapse esimestel eluaastatel on iseloomulik kõne, taju, mälu ja mõtlemise tihe põimumine (Karlep, 1998).

Kõne kujuneb ja realiseerub sõltuvalt sotsiaalsetest tingimustest, s.t sõltuvalt lapse tegevustest ja suhtlemisest (emotsionaalne kontakt, manipuleerimine esemetega, mäng, õppimine) (Tulviste, 2008). Kõne arengut iseloomustab antud vanuses lapse juhtiv tegevus. Eelkoolieas (3.0-7.0) on juhtivaks tegevuseks mäng. Seoses mänguga areneb kõne

informatiivne funktsioon: situatsiooniväliselt kõneldakse oma saavutustest-tegevustest, üleelamistest. See nõuab juba sidusat teksti (Karlep, 1998).

Mitme autori töödele toetudes väidab Karlep (1998), et kolmel esimesel eluaastal on kõne areng kõige tormilisem ja laps omandab grammatilised baasoskused ning neljandaks eluaastaks on ta omandatud peamised grammatikareeglid ning lausetüübid. Lapse kõnes sarnanevad kõik keele aspektid (semantika, pragmaatika, lause, morfoloogia) järjest enam täiskasvanu omaga. Tulviste (2008) aga täheldab, et 3-4-eluastaste laste kõnes esineb veel suuri individuaalseid erinevusi - arengu kiiruses, häälduses, sõnavara suuruses ja koostises. Alates viiendast eluaastast need erinevused vähenevad. 3-4-aastaste laste kõnet iseloomustab üldiselt ebaühtlane rütm. Esinevad pausid, lause uuesti alustamised, sagedased sõnade ja sõnaosade kordused. Aga samas lapse initsiatiiv kõneliseks suhtlemiseks pidevalt suureneb. Ta suudab end keele abil väljendada. Keel on nende jaoks tõeline tööriist, mis aitab suhelda, probleeme lahendada ja plaane pidada (Karlep, 1998).

1.4. *Lause loome ja mõistmisoskuse eakohase arengu üldised seaduspärasused*

Lapsele on geneetiliselt kaasa antud keelevalmidus või keelevõime. See on tal vaja ainult aktualiseerida, omandada konkreetse keele pindstruktuuri üksused ja üleminek süvastruktuurilt pindstruktuurile (Karlep jt, 1999; 2003; Leiwo, 1993). Lause loome ja mõistmisoskuse eakohaseks arenguks peab laps saama võimalusi nii kuulata teiste inimeste kõnet kui ka ise kasutada keelt erinevatel eesmärkidel mitmekülgses suhtlussituatsioonides. Teiste inimeste kõnet kuulates (*sisend* ehk lapsele adresseeritud kõne) saab laps oma kõne kujundamiseks vajalikud näidised. Laps saab luua oma süsteemi, kui ta mõistab kuulatud ütlust, kui ütluse sisu vastab tema huvidele, kogemustele, teadmistele ning ütlust toetab suhtluskontekst. Antud situatsioonis lapsed teevad analoogiaüldistusi, mis veel esialgu ei vasta keelenormile (Hallap jt, 2008).

Praktilise tegevuse ja täiskasvanu kõne alusel kujunevad lapsel kujutlused tegijast, tegevusest, tegevusvahendist, objektist, millele tegevus on suunatud nn tegevusskeemid, mis on lausete moodustamise ja mõistmise baasiks. Situatiivses suhtlemises toimub tegevusskeemi ja lause kokkuviiimine. Laps peab mõistma reaalseid nähtusi, mida väljendatakse keele abil, ja oskama keelelist informatsiooni töödelda, säilitada ja korraldada. Seega töötleb laps nii keskkonda kui ka keelesüsteemi (Karlep, 1999; 2003; Padrik, 2001).

Algetapil kõne mõistmine võrdsustub situatsiooni mõtestamisega. Laps reageerib ütlusele „*Pall*“ ja „*Too pall siia!*“ ühtemoodi. Esimene korraldus on oma lühiduse tõttu lapsele kergemini mõistetav (Leiwo, 1993). Esialgu laps ei mõista lausega väljendatud

grammatilisi tähendusi ja ta reageerib tuttavatele sõnadele ja seejärel loob nende vahel omad seosed. Tuttavas situatsioonis võib mõistmine kokku langeda sellega, mida lapsele taheti öelda. Mida võõram on situatsioon, seda raskem on tajuda selle grammatilisi tähendusi. Korraldused „*Näita pliiatsit ja nukku!*“ ning „*Näita pliiatsiga nukku!*“ on lapse jaoks võrdväärset, kuigi ta võib situatsioonide erinevust tegevuses mõista (Karlep, 1998).

Mõtte verbaliseerimine nõuab sõnade valikut ja sobitamist. Kas ühe ja sama mõtte väljendamiseks ütluses kasutatakse ühte või mitut lauset, sõltub paljudest asjaoludest, sealhulgas sõnavara arengust. Sõnavara omandamise etapid korreleeruvad lauseloome arengu etappidega. Sisult sama mõtte väljendamiseks kasutab noorem laps rohkem lühikesi lauseid, kuid vähem eri sõnu ja sõnavorme. Esikohale paigutatakse emotsionaalselt kõige tähtsam sõna (Karlep, 1999). Lapse esimesi lauseid iseloomustab nn. telegrammstiil: neist puuduvad grammatilised morfeemid, muutelõpud, post- ja prepositsioonid, olema vorm jne (Leiwo, 1993). Lapse kõne arengu algetapil jõuab mõttesüntaks vahepealseid etappe (muuteoperatsioone) läbimata pindstruktuurini. Teemaks on tähelepanuväljas olev situatsioon, reemaks aga tähelepanu fookuses olev situatsioonikomponent. On leitud, et ühesõnalausega väljendab laps üsnagi mitmeid semantilisi suhteid, nagu tegija, tegevuse objekt, valdaja, koht jm. Näiteks sõna „*maga*“ võib tähendada järgmist: *see on minu voodi, mina tahan magada, mina olen voodis jne*. Kahesõnalause perioodil (üleminekul mõttesüntaksilt semantilisele) on iseloomulik, et laps väljendab kolmest komponendist ütluses ainult kahte (näiteks: *Ema joob. Joob kohvi. Ema kohvi.*) (Karlep, 1998). Semantiline süntaks on eelduseks keelesüntaksi omandamisele. Pindstruktuuri süntaksi etapil laps omandab keelevahendid (sõnad ja nende vormid ning lausemallid) ning muuteoperatsioonid. Suhte väljendamiseks pindstruktuuris kasutatakse erinevaid vahendeid nagu sõnavorm, abisõnad (*laua all, üle silla*), sõnajärg (*ema isa, isa ema*) (Karlep, 1998).

Lausemalli valik ütluses sõltub kõneleja ettekujutusest situatsioonist, kõneleja kavatsusest millelegi kuulaja tähelepanu suunata ja mallide valdamisest. Lausemalli rakendamine sõltub omakorda sellest, kas aktualiseeruvad vajalikud sõnad, sõnavormid, sõnade omavahelised seosed ja kuidas sooritatakse muuteoperatsioone. Lausemallide omandamine eeldab samuti tegusõnade kasutamist ja semantiliste suhete mõistmist.

Karlep (1998, 1999, 2003) ja Leiwo (1993) on välja toonud lausemallide arenguetaapid:

1. mitternormatiivsete lausungite ahel;
2. baaslausete kasutamine;

3. baaslausete ühendamine-laiendamine- kahe või enama baasstruktuuri ühendamine (ahellased, vähelaiendatud liht- ja koondlased);
4. sidusa suulise teksti loome – muuteoperatsioonid: sõnaasendused, sõnakorduste vältimine, siduvad sõnad (laiendatud liht-, liit- ja koondlased, põim- ja rindlased);
5. sidusa kirjaliku teksti loome (tekstisidused laused, sõnavalik, õigekiri).

Lausemallide omandamisetappide puhul kehtib seaduspärasus, et laps esialgu ise loob keelesüsteemi, mis etapilt etapile minnes järjest läheneb keelekeskkonnas kasutatavale süsteemile. Lapsed ei omanda ühtki lausemalli kohe, vaid mingi perioodi jooksul (Karlep, 1998).

Lausete järelekordamine on samuti seotud nii lause mõistmise kui ka loome arengu tasemega (Leiwo, 1993). Lapsed ei imiteeri ütlusi ja keelendeid, mis on neile liiga lihtsad või keeleliselt, semantilisel kättesaamatud (liiga rasked). Lapsed imiteerivad neid lauseid, mis on nende lähima arengu vallas. Laps suudab lauset korrata siis, kui lause loob talle adekvaatse kujutluspildi kirjeldatavast situatsioonist. Seega lausest arusaamine soodustab kordamist (Grimm, 1999). Lapse lause puudulikkust järelkordamisel võib seletada nii täiskasvanu ütluse puuduliku mõistmise kui ka erinevate kõnelemisstrateegiatega (lause struktuur, mida lapsed iseseisvalt konstrueerida ei suuda) ning sinna lisanduvad ka lühiajalise mälu piirangud (Leiwo, 1993). Reeglina suudetakse korrata ainult selliseid süntaktilisi struktuure, mida laps oma kõnes kasutab (Karlep, 1998; 1999; Hallap jt, 2008).

1.4.1. 3-aastase lapse lause mõistmise ja –loome iseärasused. Karlep (1998) märgib, et oskus tegutseda verbaalse instruksiooni järgi ei ole vaba tajuvälja mõjust, mistõttu laps võib anda hoopis teise eseme, kui nimetati. Kolmeaastane laps võib õigesti korrata instruksiooni, kuid tegutseda ikkagi valesti. Korralduse kordamine hakkab last abistama (ligikaudu kolme aasta vanuses), mil lapse oma kõne hakkab tema tegevust reguleerima. Eakohase arengu korral osutub lihtsa suulise korralduse täitmine igati jõukohaseks kolme ja poole aastastelt. Sama avaldub mitmeosaliste korralduste täitmisel, mis nõuavad kindla tegevusprogrammi täitmist. Lapsel tuleb meelde jätta ja sooritada 2-3 tegevust, mis on sõnastatud ühe korraldusena *Mine riivli juurde ja võta nukk*. Instruksioonide täitmine võimaldab otsustada lapse kõne reguleeriva funktsiooni üle (Ruus, 1975).

Karlepi (2001) andmetel on ruumisuhed ühed esimesed, mida laps tajub ja püüab verbaliseerida. Samuti kinnitab Veisson (2005), kes on eesti keelde tõlkinud ja kohandanud lapse arengu Bayley skaala, et kolmeaastaseks saades mõistavad lapsed ruumisuhteid

väljendavaid lauseid (tagasõnu) ning oskavad asetada esemeid millegi sisse, peale, alla ja kõrvale.

Kolmeaastasel lapsel on keelevaist juba olemas ja nad kõnelevad juba võrdlemisi hästi ning suudavad igapäevastes olukordades vabalt suhelda. Nad räägivad peamiselt sellest, mida nad vahetult tajuvad (näevad, kuulevad, katsuvad). Kuid juba on nad võimelised meenutama tõepäraselt möödunud sündmusi. Selles vanuses on loomulik, et laps eksib veel grammatiliste vormide kasutamisel (nt tüve- ja lõpuvariandid, *pugen, palju lindi*) ja suhtlussituatsioonis lauset moodustades takerdub või parandab sageli enda vigu, teiste vigu aga veel mitte. 3-aastane laps osaleb aktiivselt lühikestes dialoogides, sh algatab ise dialoogi, eelkõige midagi küsides, paludes; vastab vahel küsimustele ka mitmelauselise repliigiga. Seega hakkab kujunema vooruvahetusoskus, mis haarab ka oskust kuulata kaaslane ära enne oma jutu alustamist, samuti esmane tekstiloomeskus: täiskasvanu suunavate küsimuste abil jutustab 2-3 lausega oma käsilolevast või äsja lõpetatud mängust või tegevusest (Hallap jt, 2008). Eesti lapse kõne uurijate kogemusel kasutab laps juba mõnda aega 2-4 sõnalisi enamasti grammatiliselt õigeid lihtlauseid (sõnad võivad küll olla vales järjekorras), sh ka eitavaid lauseid ja oskab küsida *mis-* ja *kus-*küsimusi (Karlep, 1998). Probleemiks võib olla sõnajärg ning sõnavormide valik või moodustamine, mis sellel etapil areneb. Antud vanuses hakkab laps ühendama kahte või enam süntaktilist baasstruktuuri (baaslausete ühendamise-sisestamine). Esimesed sidendid ilmuvad Arguse (1995) järgi vanuses 2,9 (*ja, sellepärast, et/est, nii(moodi), kui/siis, aga*). Ilmneb periood, mil laps suudab küll väljendada mingeid semantilisi rolle, kuid eraldi lausetes. Näiteks moodustab laps laused *Malle jooksis õue* ja *Malle jooksis kiiresti*, ei tule toime lausega *Malle jooksis kiiresti õue* koostamisega, mis nõuab enam muuteoperatsioone kui baaslausete moodustamine (Karlep, 1998). Kolmeaastane laps hakkab kasutama ahellauseid. Esialgu on tegemist kahe või rohkema liitsa lausega, mida ühendab sidesõna *ja*. Peagi ilmuvad esimesed täiendlaused, mis on kõigepealt lause lõpus oleva objekti laiendiks (*Pekka nägi autot, mis kukkus.*). Lause keskel asuvad täiendlaused tekivad märksa hiljem (Leiwo, 1993). Antud vanuses laps kasutab koondlauset ja hakkab kasutama ka liitlauseid, sidudes lihtlauseid sõnadega *ja, et, kui, sellepärast* (Tulviste, 2008). Selles vanuses kasvab peamiselt kasutatavate lausemallide, sh liitlausete hulk. Kuigi 3-aastased lapsed moodustavad mitut tüüpi lauseid, on nende struktuur suhteliselt lihtne ja konkreetne (Karlep, 1998).

1.4.2. 4-aastase lapse lause mõistmise ja –loome iseärasused. Antud vanuse juures peetakse oluliseks kõne reguleeriva-planeeriva funktsiooni arengut. Seda kajastab esmajoones egotsentriline kõne. Lapsel on kujunemas monoloogi alged: laps räägib meelsasti oma mänguasjast, tegevustest (mida ta parasjagu teeb ja mida tegi, mida hakkab tegema). Selles vanuses mõistavad lapsed sõnu ja lihtsaid struktuure, kuid arusaamist võib endiselt mõjutada kõnesituatsioon. Keeruliste väljenduste mõistmist mõjutab kogemuslik taust, kontekst (Hallap jt, 2008). Mitmete maade uurijad on täheldanud, et antud vanuses lapsed näivad nii lauseloomes kui mõistmisel lähtuvat printsiibist, et mainimise järjekord ühtib toimumise järjekorraga. Lapsed eeldavad, et esimesena mainitud sündmus leidis aset esimesena ja nimisõna-verb-nimisõna tähendab alati tegijat-tegevust-objekti. Just seetõttu on lastel raske mõista selliseid lauseid nagu *Koera ajab taga kass* (Leiwo, 1993; Karlep, 1998). Jõukohane on mõista ja tegutseda keeleliste instruksioonide järgi. Samuti mõistavad 4-aastased lapsed hästi täiskasvanu poolt ettejutustatud eakohast teksti. Teksti mõistmisel on endiselt olulised lapse enda kogemused ja/ või visuaalne tugi piltide näol. Lisaks hakkab 4-aastane laps mõistma nalja, fantaasiat ja narritamist (Hallap jt, 2008).

Viiendaks eluaastaks on põhilised lauseloomes elemendid, nagu ulatuslik sõnavara, grammatiliste vormide kasutamine ja arusaadav artikulatsioon omandatud (Nelson, 1996). 4-aastane laps hakkab taipama suhtlemise pragmaatilisi põhimõtteid, näiteks: kuidas küsida küsimusi, kuidas pöörduda täiskasvanute poole jne. Ta osaleb aktiivselt pikemates dialoogides, sh oskab muuta teemat ning lõpetada vestlust. Kui teised lapsed tema ütlust ei mõista, siis ta on suuteline seda kordama, parandama või täpsustama. Lihtsat jutukest koostades või jutustamisel kasutab laps lausungite ahelat ehk ahellauseid, milles baaslaused on lõpuintonatsioonita üksteise otsa lükitud või ühendatud üht tüüpi sidenditega *ja, ja siis* (*Ma söön ära ja siis emme tuleb mulle järgi ja siis me läheme õhtul sünnipäevale*). Selliste kettlausetega samaaegselt kasutavad koondlauseid (*Mina, Martin ja Mikk hakkame maja ehitama*) ja liitlauseid (lihtsamad rindlauseid - sidesõnad *ja, aga*) (*Minul on punane jope, aga sinul on sinine*). Seega 3-4-lauselise jutustuse võib oodata 4-aastaselt eakohase arenguga lapselt (Hallap jt, 2008).

1.5. Kõne arengu hindamine

Lapse kõne hea arengutase on üldise arengu näitajaks, ennustades tema edasist arengut. Kõneprobleemid takistavad kujutluste ja mõistete tekkimist ja uute teadmiste omandamist, mis on vajalikud kooliküpsuse saavutamisel (Hallap jt, 2008). Mõned Eesti autorid on aga seisukohal, et kuna erinevused laste kõne arengus on suhteliselt suured ja olemuselt

mitmekesised, pole mõtet laste kõne taset võrrelda (Raud, Kukk, 2000). Loomulikult esinevad normaalse kõnearengu piirides suured variatsioonid, mis on tingitud individuaalsetest eripäradest, soost, intelligentsusest jne. Uurimine aga annab süsteemse ülevaate lapse kõne erinevatest valdkondadest, nii kõne loomest kui ka mõistmisest. Laste kõne arengu seaduspärasuste tundmine on kõne korrektsiooni üks põhialuseid (Vesker, 1985; Lepik, 1972). Seetõttu on oluline märgata võimalikult vara ja aidata leevendada / parandada kõnelisi probleeme ja mahajäämust. Varajase sekkumise põhieesmärgiks on teiste mahajäämusnähtude kõrvaldamine või leevendamine ning võimalike tulevaste arenguprobleemide ennetamine (Kuusik jt, 2007). Üheks logopeedi peamiseks ülesandeks on laste kõne uurimine (kas lapse kõne areng on eakohane), millele järgneb arengudiagnoosi panemine (Shong, Cheng, 2007). Vajalik on välja selgitada lapse olemasolevad oskused, lähim arenguvald, millistes valdkondades esineb mahajäämus, kui suur see on ja kuidas last aidata.

Laste kõne arengust ülevaate saamiseks on oluline pöörata tähelepanu erinevatele kõne valdkondadele: fonoloogiale, morfoloogiale, sõnavarale, süntaksile, s.o lapse kõneprofiilile. Ilma lapse kõnega seotud võimete profiili tundmata ei saa teha järeldusi lapse kõne taseme kohta (Conti-Ramsden, Durkin, 2012). Samuti on vaja uurida nii eelkooliealises lapse kõne mõistmist ehk impressiivset kõnet kui ka eneseväljendust ehk ekspressiivset kõne. Retseptiivne kõne (kõnest arusaamine) omandatakse varem ning kiiremini kui ekspressiivne kõne (Stolt, Haataja, Lapinleimu, Lehtonen, 2008).

Hindamine võib eelkooliealisele lapsele olla stressirohke (nt kui laps tunneb vastumeelsust või kartust võõrastes oludes vestlemise suhtes) (Tyler, Tolbert, 2002). Nad kirjutavad veel, et uurimise eelduseks on kontakti saavutamine lapsega, arvestades tema suhtluskogemusi, kohanemisvõimet ning käitumise iseärasusi. Lapse võimetele vastava tulemuse saamine uurimisel nõuab uurijalt paindlikkust ja katsematerjali head tundmist (viidatud Mitt, 2002 järgi). Sattler (2001), Ruus (1975) märgivad, et eelkoolieas tuleb lapse süntaktiliste oskuste uurimisel arvestada teatud piirangutega, nt saab kasutada ainult suulist kõnet, ülesandeid tuleb selgitada näitlikult ja mänguliselt, kasutades pilte, mänguasju jne. Situatsioonid ja sündmused, mida lapsele esitleda, peaksid olema konkreetsed ja igapäevased, st lapse kogemusele vastavad.

Mimed autorid (Murphy, Davidshofer, 2001, viidatud Mitt, 2002 järgi) ja Kikas, Männamaa (2008) kirjutavad, et lapse spontaanse kõne analüüsist saab palju infot, kuid soov lühikese ajaperioodi jooksul saada sügavam ja laiem ülevaade lapse kõnest on tingitud kogu maailmas kõnearengu testide väljatöötamise leviku. Laste kõneoskuse ja sellega seotud

võimete ja teadmiste kirjeldamiseks ning kõne arengu jälgimiseks kasutatakse mitmesuguseid uurimismeetodeid: test (standardiseeritud ja standardiseerimata), sõeluuring ehk skriining, mitteformaalsed testid (vaatlus, intervjuu). Meetodi valik sõltub lapse vanusest ja sellest, missugust keele aspekti uuritakse (Hoff, 2012; Hallap jt, 2008; Tulviste, 2008). Ruus (1975) toobki välja, et süntaksi uurimisel on levinud võtteks lause koostamine pildi järgi. Et vältida pildil olevate objektide loetelu, soovitab ta kasutada korraldust Räägi, kes mida teeb?

1.6. Testid ja testimist mõjutavad faktorid

Murphy ja Davidshofer'i (2001) sõnul on ajaloo vältel olnud testide loomise põhjuseks praktiline vajadus. Test on vahend inimese omaduste mõõtmiseks, mille tulemusi väljendatakse arvuliselt. Inimese omaduste all on mõeldud tema teadmisi, oskusi ja võimeid (Mikk, 2002; Kikas jt, 2008). Teste kasutavad mitmete alade spetsialistid (psühholoogid, logopeedid, õpetajad), et hinnata nii laste võimete struktuuri kui üksikuid võimeid. Testide eeliseks võrreldes teiste hindamismeetoditega võib pidada objektiivsust, kuna tulemused saadakse arvulisel kujul. Test nõuab väiksemat ajakulu ja selgeid juhiseid. Samuti võimaldab test lapsi võrrelda sama meetodika alusel (Kikas jt, 2008). Testi puhul tähendab mõõtmine seda, et testida tuleb alati ühtmoodi. Lastele tuleb tagada testi täitmisel samad tingimused, et nende testitulemused oleksid võrreldavad. Samas mõjutab laste käitumist nende tuju, olukorra tuttavus, keskkond, milles nad viibivad ning vestluskaaslased (Schiavelti, Metz, 2002). Testimise ja tulemuste arvestamise meetodid tuleb täpselt fikseerida ja neid järgida. See on testi standardiseerimise oluline osa. Kuna testitulemused sõltuvad ka testi sooritamise tingimustest, on igasuguse testi läbiviimisel vajalikud selge ja üheselt mõistetav läbiviimise protseduuri kirjeldus, tulemuste skoorimise reeglid ning juhised testitulemuste korrektseks interpreteerimiseks. Igal korralikul testil peab olema juhend, milles on testi koostamise kirjelduse ja kvaliteedi näitajate kõrval toodud ka testi normid (Mikk, 2002; Kikas jt, 2008).

Testi kvaliteedi põhinäitajad – reliaablus ja valiidsus – on väga olulised igal testi liigil. Nendest reliaablust saab määrata ainult katseliselt ja ka valiidsust oleks otstarbekas katseliselt määrata. Testi reliaablus näitab, kui hästi langevad kokku kordustestimiste tulemused. Kui sama testi teist korda tehes saavad katseisikud (peaaegu) sama tulemuse, siis on test reliaabel ehk usaldusväärne. Kui kordustesti tulemused on oluliselt erinevad, siis pole test reliaabel. Testi reliaablus on testi truudus iseendale (Mikk, 2002).

Testi valiidsus näitab, kui hästi test mõõdab seda, mille mõõtmiseks ta on ette nähtud. Valiidsus väljendab mõõtmise tõelisust, õigsust ja tegelikkusele vastavust (Schiavelti, Metz,

2002). Testi valiidsus on seotud lähedalt tema reliaablusega, sest mõlemad näitavad mõõtmistäpsust. Erinevus on aga järgmises. Reliaablus näitab, kui hästi test mõõdab seda, mida ta mõõdab. Reliaabluse puhul on ükskõik, mida test mõõdab, peaasi, et mõõdab. Valiidsus näitab, kui hästi test mõõdab seda, mida temaga mõõta tahetakse. Loomulikult on just see tähtis. Test võib olla reliaabel, kuid ta ei tarvitse selle tõttu veel valiidne olla. Mittereliaabel test ei saa ka valiidne olla, sest kui test midagi ei mõõda, siis ei mõõda ta ka soovitud omadust. Valiidne test on ka reliaabel (Mikk, 2002).

1.6.1. Kõnetestid. Kõneteste kasutatakse sageli selleks, et otsustada, kas lapse keeleline vanus vastab tema kronoloogilisele vanusele, ja kui mitte, siis mitu kuud laps teistest sama vanadest lastest oma kõne arengus ees või taga on (Tulviste, 2008). Kõnetesti eesmärk ja võimalused on: (a) eristada kõne arengu mahajäämusega lapsi eakohase kõne arenguga lastest, st testiga on võimalik välja selgitada riskirühma kuuluvad lapsed, kes vajavad lisaõpet ja täiendavat nõustamist sobiva õpikeskkonna valikul ja/või korraldamisel; (b) anda ülevaade konkreetse lapse kõnearengu profiilist kõigi kõnevaldkondade (hääldamine, sõnavara, grammatilised vormid, lause) kaupa; (c) selle alusel on võimalik hinnata ka kakskeelsete laste täiendava keeleõppe vajadust. Standardiseeritud testid on objektiivsed vahendid kõne arengutaseme fikseerimiseks, kuid neist ei piisa sekkumiskava koostamiseks (Padrik jt, 2013).

Peale standardiseeritud testide kasutatakse lapse kõne uurimiseks sõeluuringut ehk skriiningut. Sõeluuring on uurimisprotsess, mille käigus selgitatakse välja lapsed, kellel võib tekkida probleeme eneseväljendusega. Sõeluuringud on väga pinnapealsed ja vähe informatiivsed. Need võimaldavad hinnata, kas lapsel on probleem või mitte, ning kas edasine uuring on vajalik. Sõeluuringut on soovitatav teha kõigepealt väikses mahus, et selgitada välja vajakajäämised ja meetodika tulemuslikkus (Crais, 2011).

Maailmas on kasutusel hulgaliselt kõneteste. Kuid siiski on paljudes riikides puudus valideeritud ja tunnustatud testimisvahenditest. Paljudes riikides üheks alternatiiviks uute hindamismeetodite arendamisel on mujal maailmas kasutusel olevate testide tõlkimine ja kohandamine. See on siiski olnud probleemne keeltevaheliste erinevuste pärast (Huttunen, Paavola, Suvanto, 2005). Võõrkeelsete testide kohandamine ja tõlkimine on raskendatud, sest igal keelel on oma spetsiifika (Padrik jt, 2013). Sobivate testide puudumine on pannud logopeede kasutama mittestandardiseeritud ja ise-adapteeritud teste. Samas võib aga eeskujuga võtta võõrkeelsete testide meetodikast – kuidas, milliste võtete ja meetoditega uurida. 2005. aastal viidi Soomes Oulu Ülikooli eestvedamisel läbi ulatuslik küsimustik, mille tulemusena selgitati välja, kas ja kui palju meie põhjanaabritest kolleegid erinevaid kõne ja keele arengu

taseme teste kasutavad. Selgus, et 53% soome logopeedidest kasutab Soomes koostatud HYKS sõnavaratesti oma igapäevatöös. See näitaja oli kõige kõrgem kasutusel olevate standardiseeritud testide hulgas. 43,9% kõneterapeutidest kasutab igapäevatöös Reynelli (The Reynell Developmental Language Scales III; RDLS) (Suurbritannia) testi, lisaks kasutati veel Boston'i testi (Boston Naming Test) ja soome versiooni ITPA (The Illinois Test of Psycholinguistic Abilities) (Huttunen, Paavola, Suvanto, 2005).

1.6.2. Reynelli test. Reynelly test (Reynell Developmental Language Scales) oli ja on üks populaarsemaid laste kõnearengu hindamise vahendeid Eestis, Inglismaal ja mujal. See mõõdab nii kõnest arusaamist kui ka kõneloomet 1-7-aastastel lastel (Tulviste, 2008). Reynelli testiga uuritakse laste kõne mõistmist ning -loomet (sõnavara, grammatikat ja sidusat kõnet). Testiga saab võrrelda lapse tulemusi eakaaslaste tulemustega ning normidega. Testimisel tuleb ilmsiks, keda on vaja täiendavalt põhjalikult uurida, kuna neil võib esineda mahajäämus kõne arengus ning arenguhäired (Edwards, Garman, Hughes, Letts, Sinka, 1999).

1.6.3. Kettu test. Kettu test on kolme-aastaste laste keeleliste võimete hindamise vahend Soomes, mis on koostatud nii, et see kirjeldaks võimalikult mitmekülgset laste kõne, keele ja kommunikatiivseid võimeid. Antud test on kasutusel juba üle kümne aasta. Testi tulemuste analüüsi põhjal on testi muudetud, täiendatud ja uuendatud. Eemaldatud on mõned raskeks osutunud ülesanded ja on lihtsustatud hindamissüsteemi. Samuti on Kettu testi sobivust testitud kakskeelsete lastega. Kettu testi rootsikeelne versioon Råven valmis aastal 2010. Kettu test sobib kõikidele laste arengut jälgivatele koolitatud spetsialistidele (lihtsad esemete pildid ja kettu (eesti keeles rebase)-lood seostuvad lapse kogemuste maailmaga). Hindamisel kasutatakse “mänguajakotti” mis sisaldab asju, millega laps on harjunud mängima N: auto, lennuk ja klotsid. Kettu testi kogemused on näidanud, et kõige usaldusväärsemaid tulemusi saab juhul, kui testi viib läbi inimene, kes tunneb konkreetset last juba varem. Sel juhul ei teki mängulise testi läbiviimisel lapsel pinget ega häbenemist (Korpilahti, Eilomaa, 2013).

1.6.4. Standardiseeritud ja standardiseerimata testid. Spetsiifilised testid saab jagada standardiseeritud ja mittestandardiseeritud testideks. Riiklikult kasutatavate standardiseeritud testide koostamine on ulatuslik töö, mille käigus testi esialgset varianti katsetatakse, analüüsitakse ja täiustatakse (Mikk, 2002). Standardiseeritud mõõdik on avaldatud

hindamisvahend, mis annab detailsed juhised testi läbiviimiseks ja punktiarvestuseks. Standardiseeritud testide eeliseks on see, et need tagavad standardi või „normi”, mida saab võrrelda konkreetse inimese sooritusega. Et tulemusi normeerida, tuleb eelnevalt testida paljusid sama vanu ja sama kultuuritaustaga lapsi, leida nende tulemuste jaotuvused ning selle alusel anda uued arvulised (normeeritud) tulemused. Normeeritud tulemustes kajastub see, kas lapse tulemused on nõrgemad, tugevamad või keskmised, kui teda võrrelda teiste sarnaste lastega (Kikas jt, 2008). Standardiseeritud testide kasutamine võimaldab kindlaks määrata kliendi funktsioneerimistaseme ja mõõta teraapia efektiivsust. Kuid standardiseeritud testid võivad anda piiratud informatsiooni funktsioneerimise kohta, seetõttu kasutatakse ka mittestandardiseeritud teste. Mittestandardiseeritud testid on samuti mõeldud oskuste hindamiseks ja soorituste mõõtmiseks, kuid „normi” pole määratud. Mittestandardiseeritud testide tulemuste hindamine on subjektiivne ja sõltub hindaja oskustest ning kogemustest. Paljud terapeudid kasutavad mittestandardiseeritud teste, kuna standardiseeritud mõõdikuid on vähe ja puudub võimalus nende juurde hankimiseks. Standardiseerimata testimise eesmärk on selgitada lapse oskused konkreetsetes valdkonnas (ise ja abiga), selgitada, mida ja kuidas oleks mõttekas õpetada. Antud teste nimetatakse ka õpetaja/logopeedi koostatud testideks, sest tavaliselt ei tee õpetaja/logopeed oma testiga läbi kõiki neid protseduure, mis on vajalikud standardiseerimiseks (Mikk, 2002).

Ka Eestis on viimastel aastatel püütud kohandada ja välja töötada kõne arengut hindavaid teste. Tammemäe (2008) selgitas oma doktoritöös, kas Reynelli ja HYKS testid sobivad 2-3-aastaste eesti laste kõne arengu hindamiseks. Autor leiab, et väga hästi sobisid eesti lastele HYKS test ja Reynelli testi kõne mõistmise hindamise osa. Mõlemad testid on rakendatavad, kuid vajavad standardiseerimist. Väikelaste kommunikatiivseid oskusi mõõdab MacArthuri Suhtlemise Arengu Test (*MacArthur Communicative Developmental Inventories, CDI*), mis on Eestis kasutusel ja selle testi kohandamisega tegeleb T. Tulviste (Tulviste, 2008). M. Männamaa (2010) on välja töötanud mõistete äraarvamise testi algklassiõpilastele verbaalsete võimete hindamiseks. Hetkel on Eestis valminud standardiseeritud kõnetest 5-6-aastaste laste kõnearengu hindamiseks (Padrik jt, 2013).

Käesoleva töö puhul on võõrkeelsed testid Reynelli test (Edwards jt, 1999), HSET (Heidelberger Sprachentwicklungstest) (Grimm, Schöler, 1991), Kettu test (Korpilahti jt, 2013) eeskujuks nii materjalide kui ka töövõtete väljatöötamisel. Uurimisvõtete väljatöötamisel on samuti kasutatud Tširkina (2005), Solomaha, Serebrjakova (2001), Ništševa (2009) metoodilisi materjale.

Kokkuvõtteks võib öelda, et lapse kõne arengu seaduspärasuste tundmine on oluline. Ilma

normatiivsete andmeteta kõne omandamise kohta on raske laste kõnet uurida. Kuni 5 aasta vanuseni on lapse psüühilises tegevuses esikohal tajuprotsess – laps uurib keskkonda ja tutvub sellega. Ka lapse lauseloome oskuse uurimisel tuleb arvestada lapse motiivide ja kognitiivse arenguga. Uurimisvõtted peaksid olema mängulised ning situatsioonid lapsele tuttavad. Sattler (2001) on väitnud, et testi tulemuste interpreteerimisel peab arvestama, et tulemused ei peegelda otseselt lapse võimeid ja oskusi, vaid nende alusel võime teha kaudseid järeldusi lapse sõnavara, grammatika, mõtlemise ja üldorienteerituse kohta. Kõne arengu taseme objektiivseks hindamiseks vajavad logopeedid erinevaid kõne ja keele teste, mida Eestis praegu napib. Samuti puuduvad 3-4-aastaste laste kohta andmed lauseloome- ja mõistmisoskuste eakohase arengu kohta. Testi jaoks olulisi keele omandamise vanusnorme tuleb igas keeles eraldi välja selgitada ning mingi teise keele baasil välja töötatud kõneuurimise materjalid ei ole kohandamata kasutatavad.

1.7. Uurimistöö eesmärgid, ülesanded ja hüpoteesid

Käesoleva töö eesmärk on töötada välja ülesanded lause loome ja mõistmise oskuste uurimiseks 3-4-aastaste lastel ning kontrollida nende ülesannete sobivust selles vanuses laste kõne hindamiseks. Töö ülesanded on järgmised (a) selgitada, milliste ülesannetega on võimalik uurida 3-4-a. laste lauseloomet ja mõistmist; (b) selgitada välja, milline keelematerjal (lausemallid, sõnavara, grammatilised vormid) sobivad ülesannetes kasutamiseks.

Eesmärkidest lähtuvalt võib püstitada järgmised hüpoteesid:

1. Ülesanded eristavad lapsi vanuseliselt (3-aastased eristuvad 4-aastastest).
2. Lapsed eristuvad ühe vanuserühma piires oma tulemustelt.

2. Meetod

2.1. Katseisikud

Minu töö on osa suuremast uurimisprojektist, mille eesmärgiks on koostada 3-4-a. laste standardiseeritud kõnetest. Osalesin selle testi pilootuuringus. Uuris 20 3-4-a eakohase arenguga lapse lauseloome- ja mõistmisoskust, kasutades tervet testi (vt mõõtevahend). Neist 10 moodustasid noorema vanuserühma - 3-aastased lapsed (2.11-3.5.) ja 10 vanema vanuserühma - 4-aastased lapsed (3.6-4.5). Lisaks sain andmeid teistelt uurijatelt (39 last). Kokku moodustasid antud töös valimi 59 last vanuses 2.11-4.5-a, kes vanuseliselt jaotusid

kahte rühma: 3-aastased lapsed – 30 eakohase arenguga last ja 4-aastased lapsed – 29 eakohase arenguga last. Ühes ülesandes (lausete moodustamine piltide alusel) osales vähem lapsi (3-a. lapsi 15 ja 4-a. 15) võrreldes eelnevate ülesannetega. Eakohase arenguga lasteks loeti üksikeelseid logopeedi abi mittesaavad lapsed. Uurimuses osalesid lasteaias käivad lapsed Pärnust, Tallinnast, Valgast, Elvast, Haapsalust ja Tartust.

2.2. Mõõtevahendid ja protseduur

Mõõtevahendiks oli 3-4-a. laste kõne hindamise testi pilootvariant (vt lisa 1). Kõnetesti ülesannete koostajad on TÜ õppejõud Marika Padrik, Merit Hallap, Signe Raudik.

Kõnetest sisaldas järgmisi ülesandeid:

1. Lause mõistmise uurimine

1.1. Korralduste täitmine asjadega tegutsedes – I raskusaste (korraldused sisaldasid tagasõnu: *ette, taha, alla, peale, kõrvale*; samuti kasutati ühe- ja kaheosalist korraldust).

1.2. Korralduste täitmine asjadega tegutsedes - II raskusaste (korraldused sisaldasid tagasõnu *vahele, sisse*; uuriti *kõige*-vormi ja kaheosaliste korralduste mõistmist, mis eeldasid 2 tunnuse (värvus, hulk, koht) arvestamist.

2. Lause loome uurimine

2. 1. Lause moodustamine uurija tegevuse alusel

2. 2. Lause järeleloomine

2. 3. Lause muutmine (eitava kõne kasutamine).

2. 4. Lausete moodustamine piltide alusel.

B. Tegu-ja nimisõnade ning käände- ja pöördevormide kasutuse uurimine.

B osa tulemusi antud töös ei analüüsitud.

Test viidi läbi iga uuritavaga individuaalselt eraldatud ruumis. Kuna kõnetest sisaldas lause loome ja mõistmise oskuste uurimiseks kokku 45 ülesannet, siis viidi uuring läbi kahel korral. Ühe lapse uurimine kestis umbes 2x 25 minutit. Enne lapse testimist võeti lapsevanemalt kirjalik nõusolek ja allkirjastati konfidentsiaalsuslepe uurijate (autor ja juhendaja) poolt. Ülesannete tulemused protokolliti, kasutades eelnevalt ettevalmistatud protokollivorme. Abina kasutati näidislause kordamist. Lause muutmise ülesandes kasutas uurija näites rollikõnet kahe mängulise tegelase vahel ja eitava lause puhul raputas pead, seega kasutas ka paralingvistilisi vahendeid, mis toetasid ülesande mõistmist. Lausete moodustamine piltide alusel salvestati diktofonile, salvestused transkribeeriti. Selles ülesandes võis uurija suunata lapse tähelepanu pildil olevatele tegelastele, detailidele ja

küside: *Kas nii on õige? Räägi, kuidas on õige!* Seejärel laste vastused kodeeriti. Antud ülesande puhul tuli arvestada suulisele kõnele iseloomulike nähtustega, nt lausungi reformuleerimisega, kus pärast pausi lisatakse lausungile midagi juurde või täpsustatakse seda (nt. *Need oleks maas (.) vaibal*). Reformuleerimine fikseeriti eraldi tähisega R (nt. vähelaiendatud lihtlauseid 7, neist 2 R; -vt. lisa 4, tabel 11, 12). Testi läbiviimise täpse protseduuri kirjeldus ja tulemuste kodeerimisjuhised on toodud lisa 2. Andmeid koguti 2014 a. jaanuarist aprillini. Andmete töötlemisel kasutati Excel 2007 programmi. Piloottesti tulemuste põhjal valitakse põhiuuringuks sobivad ülesanded, vajadusel ülesandeid muudetakse.

2.3. Andmete kodeerimine

Andmed kodeeriti (vt lisa 2) lause mõistmise ülesannetes vastavalt sellele, kuidas laps tegutses verbaalse instruksiooni põhjal. Numbriga üks märgiti õigesti mõistetud ja täidetud korraldused. Kui laps mõistis ja täitis korraldust ebatäpselt (mõistis valesti taga- või arvsõna, mõistis lauses kajastatud suhet vastupidi (nt *Pani väikese klotsi suure klotsi peale* pro *Pane suur klots väikse klotsi peale!*), täitis osa korraldusest (nt *Pani ühe klotsi auto peale* pro *Pane üks klots auto peale ja konn jänese kõrvale!*), tegutses valede objektidega (nt *Pani valge klotsi lennuki alla* pro *Pane sinine klots lennuki alla!*), siis tähistati veatüüp vastava numbriga kodeerimisjuhendist. Lausete moodustamise ülesannetes tulemuste kodeerimisel oli tähtis jälgida lause struktuuri ja terviklikkust, mitte sõnavara (nt võis laps kasutada sõna *teeb* pro *joonistab*) ja sõnajärge (viimane on eesti keeles suulises kõnes vaba). Antud ülesandes loeti õigeks kaks varianti. Number ühega märgiti vastavad laused, kus kõik tegevuse olulised komponendid nimetati ühe lausungiga (nt *Konn sõidab autoga*); number kahega, kus kõik tegevuse olulised komponendid anti edasi mitme lausungiga (nt *Ehitavad maja. Jänkud*). Eraldi kodeeriti mitteterviklikke lausungeid (situatiivsed lausungid, nt *Konn hüppas sinna peitu* pro *Konn peitis ennast/läks auto taha*, grammatiliselt vale vormi kasutamine, nt *Jänkud ehitab maja* pro *Jänkud ehitavad torni*, situatsiooni kirjeldamine mitte-eeldatud viisil või vaba laiendi puudumine, nt *Jänku võttis klotsi ja andis konnale* pro, *Jänku andis suure klotsi konnale*, obligatoorse lauseliikme puudumine, nt *Jänkud. Panevad klotsid.* pro *Jänkud ehitavad torni*, tagasõna puudumine nt *Konna on klotsi juures* pro *Konn läks klotsi peale/otsa.*). Lause järelkordamisel loeti samuti õigeks kaks varianti. Number ühega tähistati lause täpne kordamine lapse poolt. Number kuuega, kui laps ei võtnud rolli omaks ja asendas mina-vormi 3.pöörde vormiga (nt *Kui rebane tuleb, siis jookseb tema eest ära* pro *Kui rebane*

tuleb, siis ma jooksen ära). Lisaks kodeeriti lause järelekordamise ülesannete puhul vigade kombinatsioonid. *Muu* alla loeti lühendatud lausungid (nt. *Siis ma jooksen ka ära. pro Kui rebane tuleb, siis ma jooksen ka ära*), agrammatilised/elliptilised lausungid (nt. *Jookseb ära*), või lausungid, kus oli asendatud sõnu ja/või eksiti grammatilise vormiga (nt. *Hunt tuleb, jooksb ära*) ja vormilt mitte-eeldatud, situatsioonile mittevastavaid lausungeid (nt *See jookseb, siis peidan ära*). Lause muutmisel (eitava kõne kasutamine) loeti õigeks jällegi number üks ja kuus nagu järelekordamise ülesandes. Veatüüpide juurde lisandus jaatava lause kasutamine eitava asemel (kordab repliiki või rakendab eelmise ülesande analoogiat). Samuti kasutati nagu eelmises ülesandes *Muu*, mis ühtib eelnevate vigadega. Pildi kirjeldamise ülesandes eristati kodeerimisjuhendi järgi lausemallid. Lausungiks ei loetud objektide nimetamist/loetlemist (nt. *Isa. Voodi. jne*). Antud ülesandes oli lubatud grammatiliste vormide vale kasutus ja suulisele kõnele omane sõnajärg.

3. Tulemused

Oma töös püüan selgitada, kas koostatud ülesanded lause loome ja mõistmise oskuse uurimiseks sobivad 3-4-aastaste laste kõne hindamiseks. Järgnevalt võrreldakse tulemusi vanusrühmade kaupa (rühmade keskmised, minimaalsed, maksimaalsed tulemused, standardhälve igas ülesandes), selgitatakse välja ülesannete eristusvõime (t-testi abil) ning analüüsitakse tulemusi keelematerjali sobivuse seisukohast. T-testi tulemused näitasid antud valimi puhul, et esineb statistiliselt oluline erinevus 3-4-aastaste laste keskmistes tulemustes ($p < 0,05$) lause mõistmise, lause järelekordamise ja lausete muutmise osas. Piiripealne tulemus oli lausete moodustamise ülesandes ($p = 0,0522$). Pildi kirjeldamise puhul moodustatud lausungite koguarv ja lausetüüpide proportsionaalne jagunemine vanuserühmade vahel statistiliselt ei erinenud ($p > 0,05$). Raskeks osutusid antud testis lastele lausete muutmise ja järelekordamise ülesanded.

Järgnevalt analüüsin tulemusi ülesannete kaupa.

3.1. Lause mõistmise uurimine

Lause mõistmise ülesannete (ülesanded 1.1; 1.2) laste vastustüüpide osakaalud on välja toodud tabelites 1 ja 2. Joonistel 1 ja 2 on näha tulemused osaülesannete kaupa (vastavad arvanded vt lisa 4 tabelid 1-4). Artimeetilised keskmised ja t-statistikud on esitatud lisa 3.

3.1.1. *Korralduste täitmine asjadega tegutsedes - I raskusaste.* Korralduste täitmise ülesandes oli 8 osaülesannet. Suulise instruksiooni järgi osutus korralduste täitmine jõukohaseks nii 3-a. kui ka 4-a. lastele. Kuid 3-a. lapsed erinesid siiski keskmiste tulemuste alusel 4-a. lastest statistiliselt oluliselt ($p=0,0083$). 3-a. lapsed täitsid õigesti 79% ja 4-a. 89% ülesannetest.

Kogu ülesande täitsid õigesti 3-a. grupis 17% ja 4-a. puhul 48% lastest. Keskmiselt täitsid 3-a. lapsed õigesti 5-8 korraldust ($M=6,3$; $SD=1,2$; min 3; max 8). 4-a. lapsed täitsid õigesti keskmiselt 6-8 korraldust ($M=7,1$; $SD=1,0$; min 5; max 8). Mõlema grupi lapsed eristuvad oma vanuserühma piires tulemustelt. 3-a. laste tulemustes olid suuremad individuaalsed kõikumised kui 4-a. laste grupis.

Kogu ülesande täitsid õigesti 3-a. grupis 17% ja 4-a. puhul 48% lastest. Keskmiselt täitsid 3-a. lapsed õigesti 5-8 korraldust ($M=6,3$; $SD=1,2$; min 3; max 8). 4-a. lapsed täitsid õigesti keskmiselt 6-8 korraldust ($M=7,1$; $SD=1,0$; min 5; max 8). Mõlema grupi lapsed eristuvad oma vanuserühma piires tulemustelt. 3-a. laste tulemustes olid suuremad individuaalsed kõikumised kui 4-a. laste grupis.

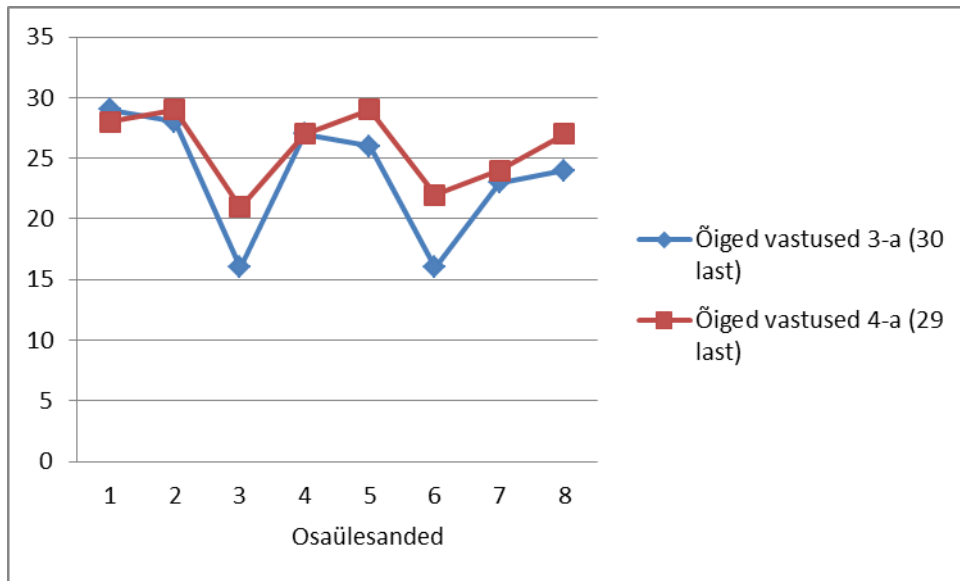
Tabel 1. 3-a. ja 4-a. laste vastuste tüübid lause mõistmise ülesandes

	Vastuste tüübid	3-a.		4-a.	
		Kokku arv	Kokku%	Kokku arv	Kokku%
1	Õige	189	79%	207	89%
2	Tagasõna valesti	34	14%	18	8%
4	Mõistab suhet vastupidi	2	1%	2	1%
5	Täidab osa korraldusest	6	3%	2	1%
6	Tegutseb valede objektidega	8	3%	2	1%
5+6	Vigade kombinatsioon	1	0%	1	0%

Märkus: puudub tüüp nr 3 – selle bloki ülesanded ei võimaldanud sellist viga teha.

Kõige rohkem eksiti tagasõnade mõistmisel (nt *taha* pro *ette*, *kõrvale* pro *vahele*). Osaülesande tulemustest selgus, et tagasõnadega *all-peal* ja *kõrval* lastel probleeme ei tekkinud, küll aga segistati tagasõnu *ette* – *taha*. 3-a. lapsed mõistsid tagasõnu halvemini kui 4-a. Pisut sagedamini tegutsesid 3-a. ka valede objektidega või täitsid ainult osa korraldusest, kuid see erinevus ei olnud 4-a. võrreldes oluline ($p=0,4999$).

Analüüsidest tulemusi osaülesannete kaupa, võib öelda, et vanuserühmade tulemused erinesid grupiti. Sarnased tulemused olid ainult esimese korralduse (*Anna mulle auto ja lennuk!*) täitmisel. Mõlemas grupis eksis ainult üks laps ja täitis osa korraldusest. Seega esimene korraldus oli oma lühiduse tõttu lastele kergesti mõistetav.



Joonis 1. Tulemused osaülesannete kaupa lause mõistmise ülesandes (1.1.)

3-a. laste grupis ei täidetud veatult ühtegi osaülesannet (eksimusi min 1; max 14 korda). Seevastu 4-a. grupis täideti veatult teine (*Pane konn lennuki peale!*) ja viies (*Pane lennuk auto kõrvale!*) korraldus. Kõige rohkem eksiti mõlemas vanuserühmas kolmanda (*Pane konn jänese taha!*) ja kuuenda (*Pane konn jänese ette!*) korraldusega. Mõlemas rühmas mõisteti tagasõna valesti, tegutseti valede objektidega (nt. pani konn lennuki ette) ja mõisteti suhet vastupidi (nt. pani jänese konn ette). Valede objektidega tegutsemist arvatavasti mõjutas eelnev ülesanne, st raskusi oli tähelepanu ümberlülituvusega. Valiti ese eelmisest korraldusest (nt. eelnev korraldus *Pane konn lennuki peale!* ja järgnev ülesanne *Pane konn jänese taha!* Laps pani konn lennuki taha). Eksimuste arv vanuserühmade vahel oli erinev. 3-a. puhul mõlema (ül. 3 ja 6) osaülesande sooritamisel eksis 47% lastest ja 4-a. lastest kolmanda osaülesande juures 28% ja kuuenda 24% lastest.

Kaheksanda korralduse täitmisel (*Anna mulle kõigepealt konn ja siis anna auto!*) eksiti samuti 3-a. grupis rohkem (20%) kui 4-a. grupis (7% lastest). Kuid veatüübid sarnanesid vanuserühmiti. Enamasti täideti osa korraldusest. Lapsed hakkasid koheselt korraldust täitma ja ei kuulnud lõpuni või jäi meelde üks osa korraldusest (mõned lapsed täitsid esimese, osad aga teise osa). Veel esines vigade kombinatsioone (täideti osa korraldusest ja tegutseti valede objektiga, nt. andis konn ja siis jänese, lennuki, auto). Seega korralduse pikkus mõjutas nii 3-a. laste tulemusi rohkem kui 4-a omi, kuid see ei osutunud kõige raskemaks ülesandeks.

3.1.2. *Korralduste täitmine asjadega tegutsedes – II raskusaste.* Lause mõistmise teises ülesannete blokis oli 9 erinevat korraldust. Jõukohasem oli kogu ülesande täitmine 4-a. lastele: õigesti täideti 83% juhtudest (vrld 3-a. 70%). 3-a. laste grupis kasutati enam

korralduste täitmisel valesid objekte ja eksiti arvsõna mõistmisel. Viimast viga esines ka 4-a. rühmas. 3-ja 4-a. laste tulemused erinesid selles ülesandes statistiliselt olulisel määral ($p=0,003$).

Tabel 2. 3-a. ja 4-a. laste vastuste tüübid lause mõistmise ülesandes (1.2.)

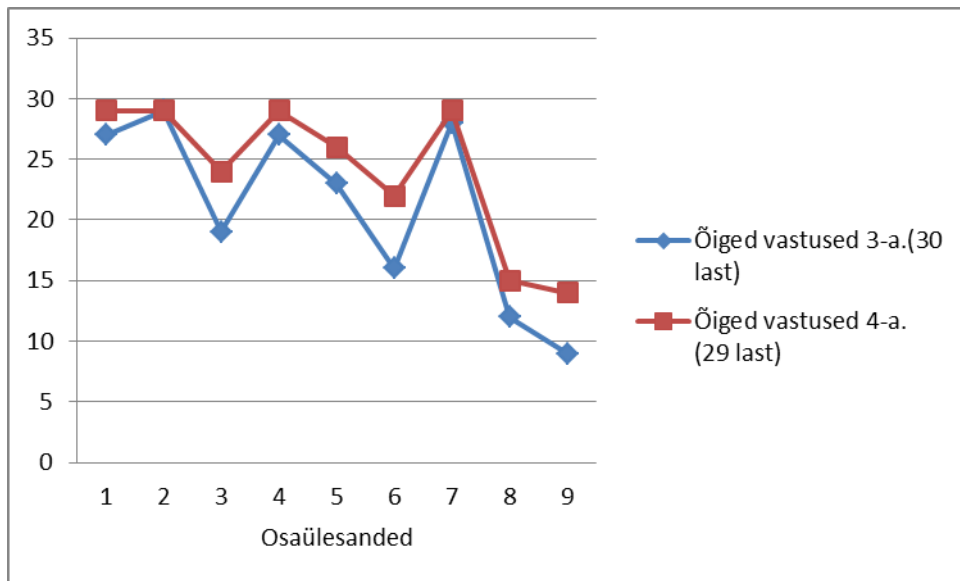
	Vastuste tüübid	3-a.		4-a.	
		Kokku arv	Kokku%	Kokku arv	Kokku%
1	Õige	190	70%	217	83%
2	Tagasõna valesti	14	5%	8	3%
3	Arvsõna valesti	21	8%	14	5%
4	Mõistab suhet vastupidi	7	3%	4	2%
5	Täidab osa korraldusest	8	3%	4	2%
6	Tegutseb valede objektidega	24	9%	5	2%
5+6	Vigade kombinatsioon	3	1%	3	1%
5+4	Vigade kombinatsioon	1	0%	1	0%
5+6	Vigade kombinatsioon	2	1%	5	2%

3-a. grupis ei täidetud veatult ühtegi osaülesannet ja laste tulemused varieeruvad üsna tugevasti (min 2; max 8; $M=6,3$; $SD=1,6$). 4-a. laste grupis täideti veatult 44% ülesannetest. Laste tulemuste varieeruvus oli tunduvalt väiksem (min 5; max 9; $M=7,5$; $SD=1,1$). Kergemaks osutusid mõlemale vanusegrupile 1. (*Anna mulle 2 klotsi!*), 2. (*Anna mulle kõige suurem punane klots!*), 4. (*Anna mulle kõige väiksem klots!*) ja 7. korraldus (*Pane valge klots karbi sisse!*) (vt. joonis 2). Need neli osaülesannet täideti 4-a. laste poolt 100%. 3-a. lapsed täitsid antud korraldused 90% -97% ulatuses õigesti. Selgus, et tagasõnadest osutus kõige keerulisemaks sõna vahel mõistmine. Antud korraldust täites lapsed olid ebakindlad ja hakkasid eset panema erinevas suunas (ette, taha, kõrvale). 3-a. laste grupis eksis 33% ja 4-a. puhul 17% lastest.

Mõlemale grupile osutus kõige raskemaks üheksas osaülesanne (*Pane üks klots auto peale ja konna jänese kõrvale!*), kus tuli täita 2-osaline korraldus. 3-a. grupis eksis antud osaülesande täitmisega 70% ja 4-a. valimis 52% lastest. Mõlemas vanuserühmas täideti osa korraldusest (nt pani klotsi auto peale), tegutseti valede objektidega (nt pani ühe klotsi jänese kõrvale, võttis teise klotsi ja pani konna kõrvale) või siis esines vigade kombinatsioone, kus laps täitis ainult ühe poole, teises osas tegutses vale(de) objekti(de)ga (nt pani klotsi, konna ja jänese auto peale). Takistavaks faktoriks võis osutada verbalse töömälu piiratus (koolieelses eas 4-5 sõna).

Raskusi valmistas mõlemale vanuserühmale ka kaheksas osaülesanne (*Pane veel kaks*

klotsi karbi sisse!). Sarnaselt eksiti vanusrühmades arvsõna (kaks) mõistmisel (3-a. 60% ja 4-a. 48% lastest).



Joonis 2. Tulemused osaülesannete kaupa lause mõistmise ülesandes

Antud ülesandesei eksinud 4-a. lapsed kordagi värvust tähistavate sõnade mõistmisel, seevastu 3-a. lastel tuli ette eksimusi põhivärvide tundmisel. Kokkuvõtteks võib öelda, et lause mõistmine (ülesanded 1.1.; 1.2.) oli lihtne 4-a. grupi lastele (edukus 89% ja 83%), 3-a. lastele olid ülesanded pisut raskemad (79%; 70%), kuid siiski jõukohased.

3.2. Lause loome uurimine

3.2.1. Lause moodustamine uurija tegevuse alusel. Laste vastuste tüübid lause moodustamise ülesandes on välja toodud tabelis 3, tulemused osaülesannete kaupa joonisel 3 (täpsemad arvandmeid vt lisadest 3-4). Kokku oli 10 ülesannet, igas ülesandes tuli lapsel uurija poolt toimuvat tegevust kommenteerida ehk moodustada 10 lausungit. Nendest 4 puhul eeldati olevikuvormi ja 6 puhul minevikuvormi kasutamist. Lause moodustamisel toetusid lapsed uurija küsimustele (Räägi, mida sa näed!). Ootuspärane oli, et lause loome on mõlemale katsegrupile raskem kui lause mõistmine. Ülesanne osutus 4-a. lastele lihtsamaks kui 3-aastastele, samas mõlema grupi puhul oli edukus üle 50%. Kogu katse edukus oli 3-a. lastele 52% ja 4-a. 67%. T-testi tulemustest aga selgub, et osaülesanded ei erista statistiliselt oluliselt 3-a. ja 4-a. lapsi ($p=0,05220$), erinevuste olulisuse näitajat võib lugeda piiripealseks. Rühmasiseselt olid nii 3-a. kui ka 4-a. lastel tulemused erinevad (3-a. min 1; max 10 ja 4-a. min 0; max 10). Keskmiselt moodustati lauseid õigesti 3-a grupis $M=5,2$ ($SD=2,9$) ja 4-a

rühmas $M= 6,7$ ($SD=2,5$). Laste tulemused varieerusid rühmasiseselt tugevasti ja võrreldes lausete mõistmisega oluliselt rohkem.

Mõlemas grupis moodustati küllaltki palju (11% vastustest) situatiivseid lausungeid, mis olid mõistetavad vaid antud konkreetse situatsioonis (nt. *Jänku pani pliiatsi siia alla. pro Jänku pani pliiatsi lennuki alla*). See on mõneti ootuspärane tulemus, sest laste jaoks oli ülesanne nagu situatiivne dialoog, kus täisvastused polegi oodatud.

Tabel 3. 3-a. ja 4-a. laste vastuste tüübid lause moodustamise ülesandes

		3-a. lapsed		4-a. lapsed	
	Vastuste tüübid	Kokku arv	Kokku %	Kokku arv	Kokku %
1	Õige	93	31%	125	43%
2	Õige mitme lausungiga	64	21%	68	23%
3	Situatiivsed lausungid	32	11%	33	11%
4	Puudub vaba laiend	10	3%	20	7%
5	Puudub oblig. lausel.	33	11%	15	5%
6	Muu - situatsiooni mitte-eeldatud viisil kirjeldamine	35	12%	11	4%
7	Tagasõna puudub, vale	4	1%	5	2%
8	Grammat. vale vorm	4	1%	5	2%
9	Vastamata	4	1%	4	1%
3+4	Vigade kombinatsioon	10	3%	1	0%
3+7	Vigade kombinatsioon	1	0%	0	0%
3+8	Vigade kombinatsioon	3	1%	0	0%
5+8	Vigade kombinatsioon	2	1%	1	0%

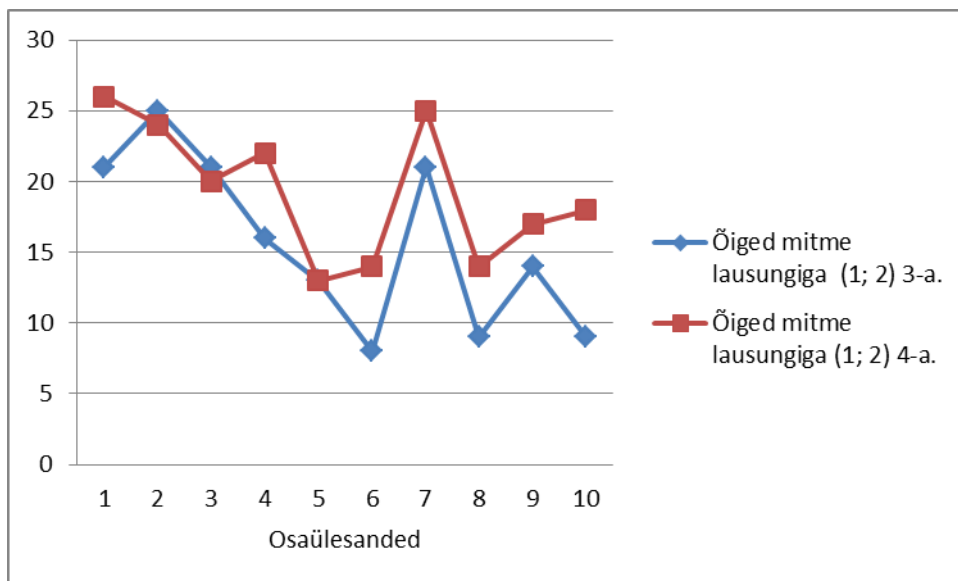
Märkus: õigeks vastuseks loeti 2 vastusetüüpi (1 ja 2) ning õigete vastuste % on kokku.

Uuritavate gruppide tulemused erinesid ka järgmiste veatüüpide puhul: lause moodustamine obligatoorse lauseliikmeta (määruse või öeldise puudumine) (3-a. 11%; 4-a. 5%); situatsiooni kirjeldamine mitte-eeldatud viisil (nt. *Konn hüppas kaugemale pro Konn läks auto taha*). Eksimusi esines 3-a. 12% ja 4-a. 4% kogu moodustatud lausungite arvust.

Üllatav tulemus oli vaba laiendi kasutamise osas. 4-a. lapsed saavutasid kehvema tulemuse. 4-a. grupis ei kasutanud 69% lastest lause moodustamisel vaba laiendit (täiendit), 3-a. puhul aga ainult 33%. Tulemuste põhjal võis täheldada, et nooremas grupis lapsed kasutasid vale sõnajärge, mille põhjuseks on raskus baaslause sisestamisel (nt. *Konn läks klotsi peale suure pro Konn läks suure klotsi peale*). Seevastu vanemas grupis lapsed jätsid lihtsalt laiendi ütlemata.

Nooremale rühmale osutus kõige raskemaks 6. osaülesanne (*Jänku andis suure klotsi*

konnale). Moodustati situatiivseid lausungeid, puudusid obligatoorsed lauseliikmed või vaba laiend. Lisaks esines enam vigade kombinatsioone, kus lause oli situatiivne ning puudus vaba laiend (nt *Jänku andis selle konnale.*). Osa lapsi eelistas jätta üldse vastamata. Võib oletada, et laps ei saanud talle demonstreeritud tegevussituatsioonist aru. Antud osaülesande edukus oli kõigest 27%. Veel osutusid raskeks 8. (*Jänku andis kollase pliiatsi konnale*) ja 10. (*Jänku pani pliiatsi lennuki alla*) osaülesanne. Mõlema ülesande puhul vastati õigesti kõigest 30% juhtudest. 8. osaülesande puhul enam jäeti ära vaba laiend *kollane* (23% lastest), lisaks puudusid obligatoorsed lauseliikmed ja kirjeldati situatsiooni mitte-eeldatud viisil (nt *Jänku pani pliiatsi*). Samuti esines vigade kombinatsioon nagu 6. ülesande puhul. 10. osaülesande puhul kasutati enim situatiivseid lausungeid (20% lastest). Teised veatüübid sarnanesid 8. osaülesandega, lisaks lisandus vigade kombinatsioon, kus kasutati situatiivset lausungit ja tagasõna valesti (nt *Jänku pani selle sinna peale*). Võimalik, et tagasõna valesti kasutamine võib olla tingitud ülesande ebatavalisusest laste jaoks (lennuki *alla*, mitte *peale*). Lapsed mõistavad sõnade tähendusi, aga nende jaoks on oluline situatsioon ning nad tegutsevad (antud juhul ka moodustavad lauseid) situatsiooni loogikast lähtuvalt.



Joonis 3. Tulemused osaülesannete kaupa lause moodustamise ülesandes

Märkus: õigeteks vastusteks on loetud situatsiooni kirjeldamine nii ühe kui ka mitme lausungiga (vastusetüübid 1 ja 2).

Vanemale rühmale osutus kõige raskemaks 8. osaülesanne. Vead tulenesid vaba laiendi puudumisest (41% lastest). Samamoodi raskusi esines 6. osaülesandega, kus 28% lastest ei kasutanud jällegi vaba laiendit. Antud ülesannete puhul teised veatüübid sarnanesid noorema rühma lastega v.a obligatoorse lauseliikme puudumine. Seda esines vanema rühma lastel

võrreldes 3-a. lastega tunduvalt vähem. Vanema rühma suurimaks komistuskiviks oli 5. osaülesanne (*Konn peitis ennast/läks auto taha/on auto taga*). Eksis 55% lastest. Kõige rohkem moodustati situatiivseid lausungeid (24% lastest). Vähemal määral eksiti tagasõna ja vale grammatilise vormi kasutamisega ning kirjeldati situatsiooni mitte-eeldatud viisil. Lisaks 7% lastel puudusid lausest obligatoorsed lauseliikmed.

10. osaülesande täitmisel (*Jänku pani pliiatsi lennuki alla*) ilmnisid kahe rühma puhul kõige suuremad erinevused. 3-a. lastest täitis edukalt antud osaülesande kõigest 30%, aga 4-a. puhul oli 62% lastest. Erinevused võisid tulla situatsiooni mittemõistmisest või antud lausemalli moodustamine tekitas raskusi. Vanema rühma lapsed moodustasid tunduvalt vähem situatiivseid lausungeid ja esines vähem mitte-eeldatud viisil situatsiooni kirjeldamist.

Enam moodustati õigeid lausungeid mõlemas grupis teise (*Jänkud sõidavad lennukiga*) osaülesande (edukus 83%) puhul. Arvatavasti oli situatsioon arusaadav ja baaslause moodustamine lastele igati jõukohane.

Tulemuste põhjal võib väita, et 3-a. ja 4-a. lastele ei valmistanud raskusi grammatiliste vormide õige kasutamine. Kõigest 1-2% lastest eksis vale grammatilise vormi moodustamisega.

Antud ülesannete blokk on jõukohane nii 3-a. ja 4-a. lastele. Muudatusi võiks teha 6. ja 8. osaülesandes. Minu arvates ei tuleks vaba laiendi puudumist lugeda veaks. Kümnes osaülesanne võiks olla tavapärasem, s.t muuta kohasuhet (mitte lennuki alla, vaid peale) ja ese asendada mõne tegelasega.

3.2.2. Lause järelekordamine. Laste vastuste tüübid lause järelekordamise ülesandes on välja toodud tabelis 4, tulemused osaülesannete kaupa joonisel 4 (täpsemaid arvandmeid vt lisadest 3-4). Lausete järelekordamise ülesanne koosnes 7 erinevast lausest (liht- ja liitlaused). Lause kordamisel olid lastele abiks käpiknukud, mis muutsid olukorra mängulisemaks. Kuid siiski osutus lausete järelekordamine uuritavatele lasterühmadele võrdlemisi raskeks. Kõik 7 lauset suutis täpselt järele korrata ainult kaks 4-a. last. Ülesanne osutus 4-a. lastele lihtsamaks kui 3-a. lastele, aga samas jäi mõlema grupi puhul edukus alla 50%. 4-a. kordasid lauseid õigesti järele 49% võimalustest. 3-a. laste õigete vastuste osakaal oli väga väike, kõigest 29%. T-testi tulemused näitasid, et esineb statistiliselt oluline erinevus 3- ja 4-a. laste keskmiste tulemuste vahel ($p=0,00424$). Noorema lasterühma keskmine tulemus oli üllatavalt väike ($M=2$; $SD=1,8$). Samuti õigete lausete järelekordamise maksimaalne tulemus oli ainult 5 7-st, minimaalne 0. Vanema rühma lastel olid pisut paremad tulemused ($M=3,4$; $SD=1,8$; min 0; max 7). Tulemuste põhjal on selgelt näha, et lapsed eristuvad ühe grupi piires oma

tulemustelt.

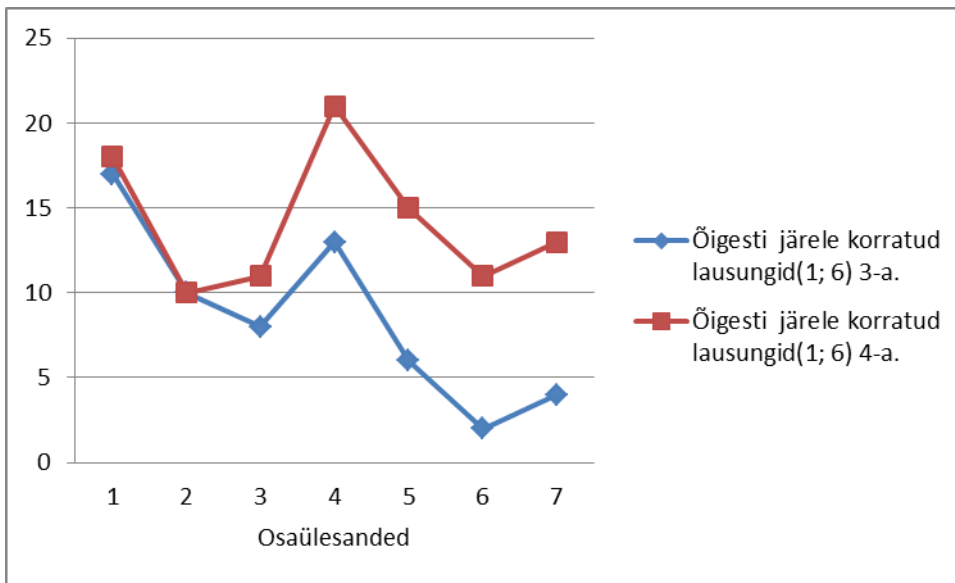
Tabel 4. 3-a. ja 4-a. laste vastuste tüübid lause järelkordamise ülesandes

		3-a. lapsed		4-a. lapsed	
Vastuste tüübid		Kokku arv	Kokku %	Kokku arv	Kokku %
1	Õige	55	27%	88	44%
6	Mina vormi asendamine	5	2%	11	5%
2	Muu	150	71%	104	51%

Märkus: analüüsis loeti õigeks vastusetüübid 1 ja 6

3-a. lastele oli katse raske, eriti liitlausete järelkordamine. Jõukohasem oli lihtlause kordamine. Antud grupis saidki lapsed parima tulemuse 1. (*Mina oskan hüpata.*) lause kordamisel (tulemused 57% maksimumist). Tulemus oli hea, sest selles vanuses laps kasutabki igapäeva suhtluses enamasti 2-4 sõnalisi grammatiliselt õigeid lihtlauseid. Pisut madalam tulemus (43% maksimumist) oli 4. vähelaiendatud lihtlause (*Minu emmel on suured silmad.*) järelkordamisel. Lauset korrates jäeti väga sageli vaba laiend ära. Lihtlausetest kõige raskemaks osutus 5. lause (*Minu emme annab issile kapsast*). Lause järelkordamine oli jõukohane ainult 20% lastele. Põhiliseks veatüüpideks oli lause lühendamine, samuti asendati sõnu või siis moodustati situatsioonile mittevastavaid lausungeid.

4-a. laste grupile oli samuti jõukohasem lihtlausete järelkordamine (laused 1, 4, 5; vt. joonis 4) tulemused kõikusid 52-72% vahel. Veatüübid sarnanesid 3-a. laste omadega. Liitlausete järelkordamisel olid tulemused tagasihoidlikumad. 2. lause (rindlause) kordamisel (*Mina sünnis saia ja joon vett*) saadi kõige väiksem tulemus (edukus 34%). Enamasti lühendati lauset mitmel erineval viisil (nt. *Sünnis saia ja joon; Mina sünnis ka saia* või *Mina sünnis saia ja vett*). Põimlausete (osaülesanded 3, 6 ja 7) järelkordamise edukusprotsent oli pisut suurem ja kõikusid 38-45% vahel. Seevastu 3-a. grupis oli tulemus vastupidi. Paremini õnnestus rindlause järelkordamine (33% maksimumist). Põimlausete järelkordamise tulemused olid tunduvalt kehvemad (7-27% õigeid vastuseid). Põhjuseks võib olla, et lapsed ei mõistnud kuulnud lauset. Antud vanuses toetub lausete mõistmine situatsioonile.



Joonis 4. Tulemused osaülesannete kaupa lause järelkordamise ülesandes

Märkus: õigeteks vastusteks on loetud ka mina-vormi asendamine 3.pöörde vormiga (vastusetüübid 1 ja 6).

Kõige raskem oli 6. lause (*Kui minu issi koju tuleb, siis ta mängib minuga*). Kõigest 7% 3-a. lastest suutis antud lauset järelle korrata. Põhilised eksimused olid nii 3-a. kui ka 4-a. lastel sarnased: korrati ainult üks pool lausest, asendati sõnu, eksiti sõnajärgiga või muudeti lause situatsioonile mittevastavaks. Antud lause võis jääda lastel arusaamatuks ehk ei mõistetud sisu – millal mängib?; kes mängib? 6. ja 7. lause järelkordamisel võis määravaks saada sõnade arv lauses antud lauses - need laused olid kõige pikemad.

Arvatavasti nooremad lapsed kasutavad oma igapäevases spontaanses kõnes vähesel määral liitlauseid, see lausemall ei ole see neile veel omane. Keelematerjali sobivuse seisukohast on 3-a. vanusegrupile jõukohased tavapärase sõnajärje ja töömälu mahule vastava pikkusega liitlauseid. Liitlauseite järelkordamine on jõukohasem 4-a. laste grupile.

3.2.3. *Lause muutmine*. Laste vastuste tüübid lause muutmine ülesandes on välja toodud tabelis 5, tulemused osaülesannete kaupa joonisel 5 (täpsemaid arvandmeid vt lisadest 3-4). Ülesanne koosnes kuuest lausest. Ülesanne esitati lastele dialoogi vormis kahe näpunuku vahel. Lause muutmisel lapsel tuli kasutada eitavat kõnet. Lause muutmise ülesanne oli laste jaoks raskem, võrreldes eelmise ülesandega – lihtsa järelkordamisega. Ülesande edukus oli 3-a. laste puhul 28% ja 4-a. 48% kogu muudetud lausetest. Eitavat kõnet kasutades eksisid lapsed rohkem grammatiliste vormide moodustamisel, sõnade järjestamisel, samuti asendasid sõnu. Lisaks rakendati eelmise ülesande analoogiat ning korrati repliiki (jaatav lause eitava

asemel). Võrreldes eelmiste ülesannetega oli pisut enam lapsi, kes ei osalenud dialoogis, st kasutasid tema-vormi mina-vormi asemel. Jällegi saadi paremini hakkama baaslausungi ja vähelaiendatud lihtlausete muutmise. Enam raskusi valmistas koondlausete muutmise. T-testi tulemused näitasid, et esineb statistiliselt oluline erinevus 3- ja 4-a. laste keskmistes tulemustes ($p=0,01391$). 3-a lapsed moodustasid kuuest moodustatavast eitavast lausest keskmiselt ainult 1,7 õiget lausungit ($SD=1,6$) ja 4-a. 2,9 ($SD=1,9$) lausungit.

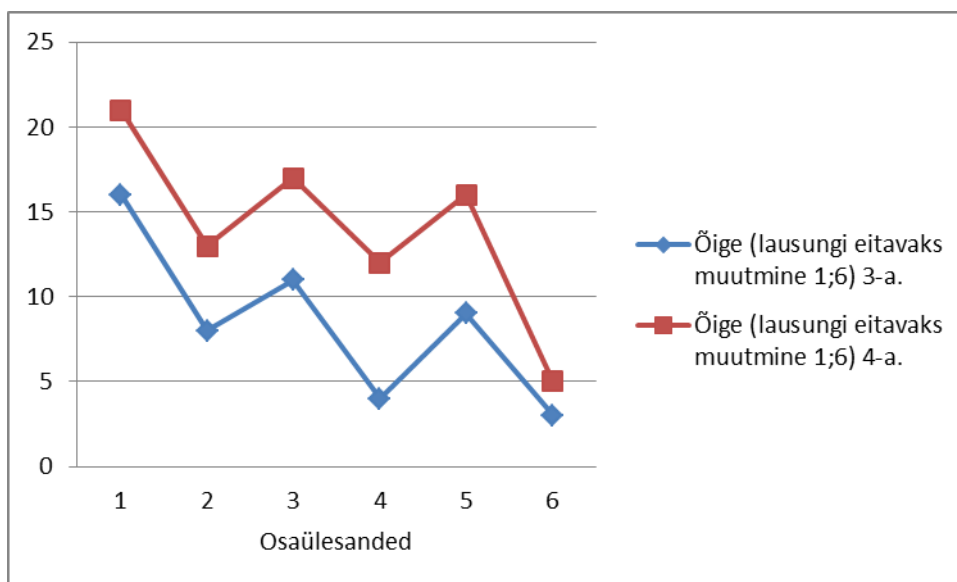
Tabel 5. 3-a. ja 4-a. laste vastuste tüübid lause muutmise ülesandes

Vastuste tüübid		3-a. lapsed		4-a. lapsed	
		Kokku arv	Kokku %	Kokku arv	Kokku %
1	Õige	40	22%	70	40%
6	Mina vormi asendamine	11	6%	14	8%
2	Muu	129	72%	90	52%

Märkus: analüüsis loeti õigeks vastusetüübid 1 ja 6.

Mõlemal grupil oli lausete muutmisel õigete vastuste miinimum 0 ja maksimum 6. Nooremate laste grupis 30% lastest ei moodustanud ühtegi õiget eitavat lausungit ja üks laps sai maksimumtulemuse. Vanemas grupis 21% lastest ei saanud hakkama eitava lause moodustamisega ja 3 last said maksimumtulemuse.

Analüüsidest tulemusi lausete kaupa, joonistub sarnane muster (vt. joonis 5).



Joonis 5. Tulemused osaülesannete kaupa lause muutmise ülesandes

Märkus: õigeteks vastusteks on loetud ka mina-vormi asendamine 3.pöörde vormiga (vastusetüübid 1 ja 6).

Mõlemale rühmale osutus lihtsamaks baaslausungi eitavaks muutmine (*Mina tahan jäätis*) muutmisel edukus üle 50%: 3-a. 53% ja 4-a. 72% lastest). 4-aastastel lastel oli õigete vastuste osakaal üle 50% veel 3. (*Mulle meeldib tantsida*) ja 5. (*Mul on ümmargune saba*) lausungi muutmisel. Oluliselt raskemaks osutus 6. lause muutmine (*Mul on pikad kõrvad ja väike saba.*, edukus ainult 17%). Antud lausungi muutmisel eksiti vale lõpuvariandi kasutamisel - mitmuse osastava käände moodustamisel (nt. *pikka kõrve*); kasutati valet sõnajärge (nt. *Mul ei ole kõrve, saba pikki*), lühendati lausungit (nt. *Mul ei ole väikest saba*); muudeti sõnavorme + jäeti sõnu ära (nt. *Ei ole pikka kõrvu, pikka saba*). Lause eitavaks muutmise ülesandes esines veel järgmisi veatüüpe: vormilt mitte-eeldatud ja situatsioonile mittevastava lausungi moodustamine (nt. *Tema ei kiigu, ei lase liugu pro Mina armastan kiikuda ja ronida*); korrati lauset jaatavas vormis, kuid kasutati vastandsõnu (nt. *Mina jooksen aeglaselt pro Mina oskan kiiresti joosta*); jäeti ära obligatoorseid lauseliikmeid (nt. *Ei armasta kiikuda ja ronida*) ja vabu laiendeid (nt. *Mul ei ole saba pro Mul on ümmargune saba*).

Küllaltki raskeks ülesandeks osutusid 3-aastaste laste grupi puhul kõikide (v.a 1. lausung) lausungite eitavaks muutmine (edukuse piir alla 50%; vt. joonis 5). Siiski tulemusi võrreldes lihtsamaks osutusid (esimene, teine, kolmas ja viies osaülesanne) baaslause ja vähelaiendatud lihtlause muutmine (edukus 27%-37%). Keerulisem oli koondlausete muutmine (neljas ja kuues lause) (õigeid vastuseid 10%-13%). Veatüübid sarnanesid vanema grupi lastega, kuid 3-a. laste rühmal esines rohkem vastusest loobumist ja jaatava repliigi kordamist (eelmise ülesande eeskujul). Lisaks kanti üle eelmisest ülesandest sõnu (nt. kolmandast lausest sõna *meeldib* kanti üle neljandasse lausesse *Mulle ei meeldi kiikuda ja ronida pro Mina armastan kiikuda ja ronida*).

Mõlemale grupile osutus ülejõu käivaks 6. lause. Tulemuste põhjal saab väita, et antud lause ei ole neile jõukohane ja ei sobi testi.

3.2.4. Lause moodustamine piltide alusel. Ülesandes kasutati 5 ebaharilikku/ebareaalset olukorda kujutavat pilti. Lapsed vaatasid pilte ja rääkisid, mis toimub. Iga lapse puhul fikseeriti ja loeti kokku lausemallide koguhulk ja analüüsiti lauseid liikide kaupa. Noorem vanusegrupp moodustas kogu ülesande täitmisel pisut rohkem lausungeid kui vanem grupp (vt. tabel 6). 3-a. lapsed moodustasid keskmiselt 15,3 lausungit viie pildi kirjeldamisel (SD=5,2) ja 4-a. lapsed 14,5 lausungit (SD=3,3). Antud ülesande puhul keskmiselt moodustatud lausungite arv ei eristanud statistiliselt 3- ja 4-a. lapsi ($p=0,602755$; vt lisa 3). Kuid vanusrühma siseselt olid lastevahelised erinevused lausungite koguarvus päris suured. 3-

a. lastel oli minimaalne tulemus 6 lausungit, mis moodustati viie pildi põhjal, maksimaalne tulemus aga 27 ja 4-a. puhul min 10; max 23. Tulemused kinnitavad, et lapsed eristuvad ühe vanuserühma piires oma tulemustelt.

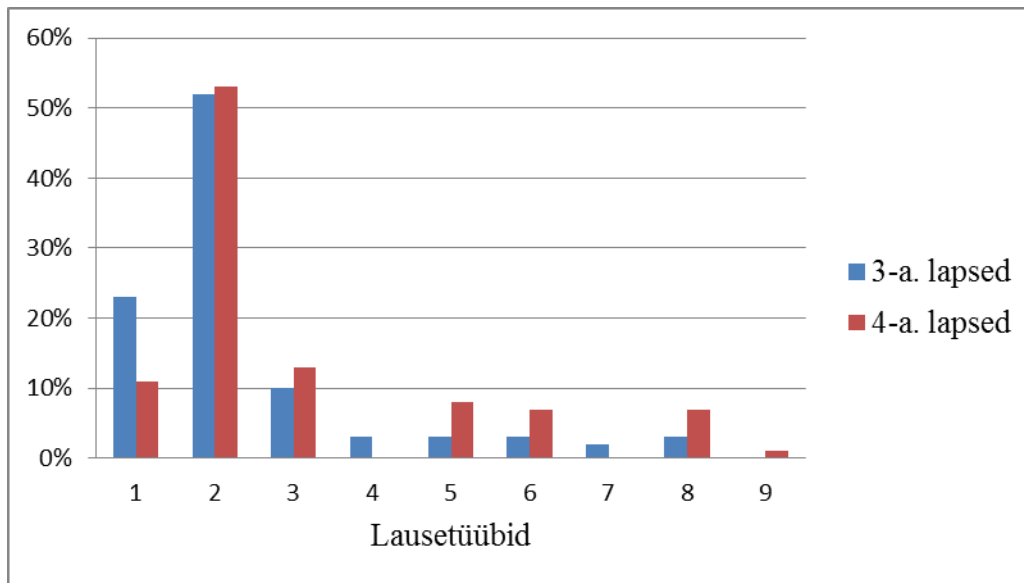
Analüüs lausungite kaupa. Laste lausungite koguarv, lausetüüpide osakaal ja keskmised näitajad pildi kirjeldamise ülesandes on välja toodud tabelis 6, erinevate lausetüüpide osakaalu võrreldavad tulemused on joonisel 6 (täpsemaid arvandmeid vt lisadest 3-4). Tulemusi analüüsides võib öelda, et peamiselt on selles vanuses lastel kasutusel baaslaused ja vähelaiendatud lihtlaused. Kõige suurema osa lausungite koguarvust moodustasid grammatiliselt terviklikud baaslausungid: 3-a. lastel 52%; 4-a. lastel 53%. Vähelaiendatud lihtlaused moodustasid lausete koguarvust 3-a. laste puhul 10%; ja 4-a. 13%. Siit võib järeldada, et need lausemallid on selles vanuses laste kõnes igapäevaselt kasutusel.

Tabel 6. *Lausungite tüübid pildi kirjeldamise ülesandes*

	Lausetüübid	3-a. lapsed					4-a. lapsed				
		Kokku	M	SD	min	max	4-a.	M	SD	min	max
1	Agrammatiline baaslausung	54	3,6	0,8	0	4	23	1,5	0,5	0	2
2	Terviklik gram. korrektne baaslause	119	7,9	1,1	0	7	114	7,6	1,0	0	5
3	Vähelaiendatud lihtlause	24	1,6	0,7	0	3	28	1,9	0,8	0	3
4	Laiendatud lihtlause	6	0,4	0	0	1	1	0,1	0	0	1
5	Ahellause	6	0,4	0	0	1	17	1,1	0,2	0	2
6	Rindlause	8	0,5	0,7	0	3	16	1,1	0,2	0	2
7	Koondlause	5	0,3	0	0	1	1	0,1	0	0	1
8	Põimlause	8	0,5	0,7	0	2	15	1	0,4	0	2
9	Rindlause + põimlause						2	0,1	0	0	2
Lausungid kokku		230	15,3	5,2	6	27	217	14,5	3,3	10	23

Suurim erinevus lausetüüpide kasutamisel oli agrammatiliste lausungite osas. Nooremad lapsed moodustasid tunduvalt rohkem selliseid lausungeid (23% koguarvust) kui vanema rühma lapsed (11%). Probleemiks oli sõnajärg, sõnavormide valik või situatiivsed elliptilised lausungid (nt. *Koer temale süüa; Kommid on nii üles pannud*). Agrammatilise lausungi kasutuses avaldus rühmade vahel statistiliselt oluline erinevus ($p=0,03448$). Ühegi teise lausemalli kasutuses statistilist erinevust 3- ja 4-aastaste laste vahel ei avaldunud.

Joonis 6 alusel võib näha, et 4-a. grupp moodustas lisaks eelnevalt nimetatud mallidele ka rohkem ahel-, rind- ja põimlauseid; 3-a. lapsed aga koond- ja laiendatud lihtlauseid.



Joonis 6. Moodustatud lausetüüpide osakaal (%-des) piltide kirjeldamisel.

Märkus: Lausetüüpide numbrite selgitust vt tabelist 6.

Analüüs piltide kaupa. Laste moodustatud lausungite tulemused piltide kaupa on toodud tabelis 7 ja võrreldavad tulemused joonisel 7 (täpsemaid arvandmeid vt lisadest 3-4).

Tulemuste analüüsist võib väita, et mõlemale grupile oli motiveerivam (pildil kujutatud situatsioonist leiti kiiremini ebaharilikud tunnused) kolmas pilt (*Tüdruk kastab kastekannuga liblikaid. Kala lendab õhus/taevas*). Selle pildi kirjeldamisel moodustati teiste piltidega võrreldes enam lausungeid, kuid erinevus ei olnud oluline. Kolmanda pildi kirjeldamisel oli ülekaalus terviklik grammatiliselt õige baaslause (nt. *Lapsed ei kasta liblikaid*), mille osakaal moodustatud lausungitest oli 3-a. lastel 48% ja 4-a. 51%. Lapsed kasutasid keskmiselt ühe pildi kirjeldamisel 4 erinevat lausetüüpi, mis näitas, et samuti, et erinevus gruppide vahel ei olnud oluline (3-a. $M=4,0$; $SD=1,6$; min 2 max 7 ja 4-a. $M=4,1$; $SD=1,1$; min 2; max 6).

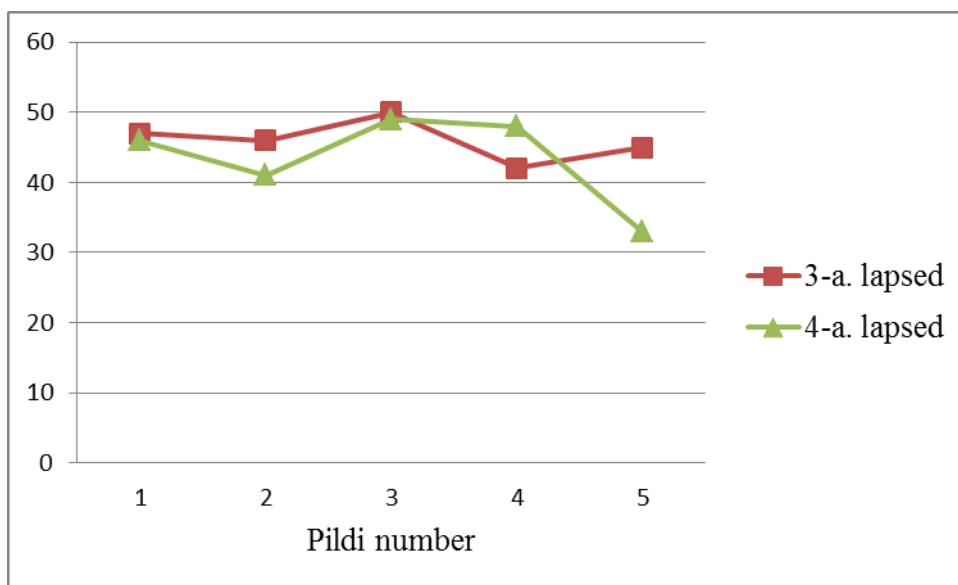
Kogu ülesande täitmisel kõige vähem lausungeid moodustati 5. pildi kohta (*Laps magab voodis, müts peas, tekk peal, teki alt paistavad saabastes jalad ja kindas käsi.* -vt. joonis 7). Madalama tulemuse sai 4-a. grupp ($M=2,2$; $SD=0,7$). Lapsed moodustasid selle pildi puhul just ahellauseid, mistõttu lausungite koguarv vähenes. Samas pildil kujutatud ebaharilikke tunnuseid märgati koheselt. 3-a. lapsed said 5. pildi kirjeldamisel paremad tulemused ($M=3,0$; $SD=2,0$) võrreldes 4-a. grupiga.

Tabel 7. Lausete moodustamine piltide kaupa

Pildi nr.	3-a. lapsed					4-a. lapsed				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Kokku	47	46	50	42	45	46	41	49	48	33
M	3,1	3,1	3,3	2,8	3	3,1	2,7	3,3	3,2	2,2
SD	1,4	1,8	1,7	1,5	2	0,9	1,2	1,1	1,1	0,7
min	1	0	0	1	0	2	0	2	1	1
max	6	7	8	7	8	5	5	6	5	4

3-a. laste rühma madalaim tulemus saadi 4. pildi puhul (*Koer annab onule kausi seest vorsti. Onu/mees kükitab ja limpsab keelt. Koer seisab kahel jalal, on suur ja tal on kell käe peal.*). Selle pildi sisu jäi algul lastele arusaamatuks. Nad vajasisid rohkem uurijapoolset abi. Moodustatud lausungite arv erines vanuserühma piires (min 1, max 7, M=2,8; SD=1,5). Ülekaalus oli terviklik grammatiline baaslause (62% lausungite arvust; nt. *Aua annab issile süüa. Tema peab sööma – osutab koerale*). Üllatavalt vähe moodustati antud pildi kohta agrammatilisi baaslausungeid (7% kogu lausungite arvust; nt. *Koer temale süüa.*).

2. pildi ebatavaliste tunnuste leidmisega tekkis 4-a. lastel probleeme (*Tita paneb tädile/emale jopet selga. Laual on taldrik ja selle peal on tossud*). Nad ei mõistnud situatsiooni ning ei saanud aru, mis on valesti *tita* ja *ema* käitumise osas. Tähelepanu ei pööratud pildil kujutatud tegelaste tegevusele, vaid detailidele (lutt, kõrge tool). Teine pool ülesandest oli koheselt mõistetav ning arusaadav.



Joonis 7. Lausungite arv piltide kaupa.

Analüüsis selgus, et võrreldavate gruppide tulemused on suhteliselt lähedased ja ei esine statistilist erinevust lausungite koguarvu ja lausetüüpide proportsionaalse jagunemise osas. Seega kahtlen ülesande sobivuses testis kasutamiseks.

4. Arutelu

Käesoleva töö eesmärgiks oli välja töötada ülesanded lause loome ja mõistmise oskuste uurimiseks 3-4-aastastele lastele ning kontrollida nende ülesannete sobivust selles vanuses laste kõne hindamiseks. Selleks uuriti erinevate lausetüüpide mõistmis- ja loomeoskusi testisituatsioonis ja selgitati välja, milliste ülesannetega on võimalik uurida 3-4-a. laste lauseloomet ja mõistmist ning milline keelematerjal (lausemallid, sõnavara, grammatilised vormid) sobib ülesannetes kasutamiseks.

Kuna ülesanded on vajalikud testi jaoks, mille eesmärgiks on selgitada välja lapsed, kelle kõne areng ei vasta eale, on ülesannete sobivuse kriteeriumid sõnastatud töö hüpoteesides: ülesanne sobib, kui see näitab lapse kõne arengut, st eristab vanuserühmi ja lapsi ühe vanuserühma sees. Ülesanne ei tohi olla liialt raske (st osutub ülejäokäivaks enamusele lastest) ega liiga kerge (st enamus lapsi saavutab 100% tulemuse).

Minu uurimustöös püstitatud esimene hüpotees - ülesanded eristavad lapsi vanuselisel (3-aastased eristuvad 4-aastastest), leidis osaliselt kinnitust. 6-st testiülesandest 4 puhul avaldus 3- ja 4-aastaste laste rühmade vahel statistiliselt oluline erinevus – seega need ülesanded võimaldasid eristada kahte vanusegruppi kuuluvaid lapsi. Parema eristusjõuga olid järgmised ülesanded: lause mõistmine (2 ülesannete blokki), lause järelekordamine ja lause muutmine. Lausete moodustamise ülesandes osutus erinevuse olulisuse näitaja piiripealseks laste tulemused olid küllaltki võrdsed. Mõlemale grupile oli omane kasutada baaslauset (puuduvad vabad laiendid), situatiivset kõne (sageli nimetamata tegija ja tegevuse koht ning liialdatakse asesõnadega). Ka pildi kirjeldamise ülesandes olid võrreldavate gruppide tulemused küllaltki sarnased – kvantitatiivselt olid erinevused mitteolulised. Piltide kirjeldamise ülesande tulemused näitasid, milliseid süntaktilisi konstruktsioone lapsed kasutavad sagedamini – baaslausung, vähelaiendatud lihtlause (mis on kindlalt omandatud).

Käesolevas töös leidis kinnitust teine esitatud hüpotees - lapsed eristuvad ühe vanuserühma piires oma tulemustelt. Seda näitasid laste keskmised tulemused ja nende hajuvus ehk standardhälve. Ühe vanuserühma piires erinesid tulemused kõigis ülesannetes ja testis tervikuna. Suuremad kõikumised keskmistes tulemustes olid lause moodustamise (min 0

ja max 9 10-st võimalikust; 3-a. SD=2,9; 4-a. SD=2,5) ja pildi kirjeldamise ülesannetes (min 6 ja max 27 lausungit kogu ülesande täitmisel; ühe pildi kohta moodustati 0-8 lausungit; kasutati 2-7 erinevat lausetüüpi 3-a. SD=5,2 ja 4-a. SD=3,3). Lause mõistmise, järelekordamise ja muutmise ülesannete puhul rühmasisesed erinevused olid väiksemad (hajuvus kõikus 1,0-1,9 vahel). Tulemustes ei kajastunud siiski ühtset tendentsi, et parimad tulemused said ühed ja samad lapsed (nt. laps, kes moodustas pildi kirjeldamise ülesandes 27 lausungit, kasutades 7 erinevat lausetüüpi, sai lause järelekordamise ja muutmise ülesandes 1 ja 2 õiget vastust). Kirjanduse andmetel (Leiwo, 1993; Karlep, 2003) võib seletada lapse lause puudulikkust järelekordamisel nii täiskasvanu ütluse puuduliku mõistmise kui ka lausemallide erinevat valdamist. Takistavaks faktoriks võis osutada lühiajalise mälu piiratus. Testis pildi kirjeldamise ülesande puhul oli lubatud grammatiliste vormide vale kasutus ja suulisele kõnele omane sõnajärg, mis oli aga vastuolus lause järelekordamise ja muutmise ülesande tingimustega, mistõttu olid viimastes tulemused madalamad kui nõ vabas lauseloomes.

Uurimisküsimustele – (a) selgitada, milliste ülesannetega on võimalik uurida 3-4-a. laste lauseloomet ja mõistmist; (b) selgitada välja, milline keelematerjal (lausemallid, sõnavara, grammatilised vormid) sobivad ülesannetes kasutamiseks, vastamiseks analüüsi tulemusi jõukohasuse printsiibi alusel osaülesannete kaupa. Selleks selgitati välja, millised on kahe lasterühma tulemused lause mõistmise ja –loome osas, millised ülesanded lapsi vanuselisel eristavad ning millised ülesanded on selles vanuses jõukohased. Lähtudes testi koondtulemustest, jäid 3-a. laste tulemused võrreldes 4-a. laste grupiga nii lause mõistmise kui loome osas nõrgemaks. 3-a. lastele ei valmistanud olulisi raskusi lausete mõistmine (täiskasvanu juhise alusel esemetega tegutsemine) – õigesti sooritati 70%-79% ülesannetest. Lauseloomet puhul olid aga 3-a. laste tulemused tunduvalt kehvemad (28%-52% ülesannetest täideti õigesti). 4-a. laste õigete vastuste osakaal oli 3-a. lastega võrreldes suurem nii lause mõistmise (83%-89%) kui ka lauseloomes (48%-67%). Eri uurijad (Karlep, 1998; Leiwo, 1993; Karlsson, 2002; Tulviste, 2008) on üksmeelel, et lausemõistmise ja –loome vahel eksisteerib asümmeetria. Arusaamine ennetab verbaalset väljendust, mida näitasid ka uurimustöö tulemused. Tulemustest selgus, et uurimismaterjali mõned ülesanded vajavad ümbertöötamist või hoopis ärajätmist, kuna need ei osutunud sellisel kujul lastele jõukohaseks.

Mõistmisülesanded. Lause mõistmist vaadeldi kui selle süntaktilise (hierarhilise) hargmiku loomist, st põhisõnade ja nende laiendite seose mõistmist (Karlep, 1999). Käesolevas uurimuses osutusid mõistmisülesanded lastele jõukohaseks. Esimese bloki

ülesanded olid 4-a. lastele pigem liiga kerged ja seetõttu tuleks osa ülesandeid tagasõnadega (*alla, peale, kõrvale*) ära jätta. Ruumisuhted on ühed esimesed, mida lapsed mõistma hakkavad. Veisson (2005) ja Raud (2000) kinnitavad samuti, et 3-a. lapsed mõistavad ruumisuhteid väljendavaid lauseid (tagasõnu) ning oskavad asetada esemeid millegi *sisse, peale, alla* ja *kõrvale*. Seevastu keerulisemad tagasõnad on *ette, taha, vahele*, millega eksitakse. Samale tulemusele jõudis ka Mitt (2002) oma uurimustöös. Keerulisemate tagasõnade (*ette, taha, vahele*) mittemõistmine avaldus ka käesolevas töös. 3-aastaste laste puhul 47% lastest ja 4-a. puhul 24%-28% eksis antud tagasõnadega. Tagasõnade *sisse, peale, alla* ja *kõrvale* mõistmise protsent oli 3-a keskmiselt 90% ja 4-a. 97% .

Käesoleva töö uurimismaterjali põhjal selgus, et üldjuhul vastab uuritud 3-4-aastaste laste kõne mõistmine kirjanduses kajastatud seisukohtadele. Leiwo (1993) täheldas, et lause mõistmise areng ennetab mõneti lauseloomet, kuid erinevus ei ole väga suur. Eeldatult osutus ka testi tingimustes lause mõistmine ja korralduste täitmine lihtsamaks kui lause loome. Mõistmisülesannetest keskmiselt 80% täideti õigesti, lauseloomesülesannetest aga 50%.

Kirjandusest (Leiwo, 1993; Karlep, 1998) on teada, et 3- ja 4-aastased lapsed mõistavad sõnade tähendusi, ent lausete tähenduse tõlgendamisel on ikkagi oluline situatsioon, kontekst ja kogemused. Nii toetused ka antud uurimuses mõningad lapsed korralduse mõistmisel pigem situatsiooni loogikale. Näiteks, mõlemas vanusegrupis 7-10% lastest aetasid konna auto peale, mitte alla nagu korralduses oli. Huvitav oli tähelepanek, et uuritavad mõistsid arvsõna kaks väga hästi (ülesanne täideti 90-100% õigesti), aga raskusi tekkis fraasi *veel kaks* mõistmisel. Vigade arv tõusis märgatavalt (40-52% lastest täitis õigesti). Selgituseks võib olla, et lapsed ei pööranud tähelepanu arvsõnale, vaid sõnale *veel*, sest lisati nii üks kui kolm klotsi.

Ruus (1975) ja Karlep (1998) osutasid, et lihtsa suulise korralduste täitmine on igati jõukohane kolme ja poole aastaselt. Antud testis olid nooremas grupis lapsed vanuses 2a 11k - 3a 5k ja neil ei tekkinud lihtsa suulise korralduse täitmisel erilisi raskusi. Korraldused täideti õigesti 80-97% ulatuses. Seega võib väita, et lihtsa suulise korralduse täitmine osutus jõukohaseks noorematele lastele kui 3 ja poole aastased. Õim jt (2009) ja Karlep (1998) toovad välja, et iga lause mõistmine eeldab leksikaal-süntaktilise struktuuri jooksvat „tõlkimist” ja järelduste tuletamist, mis peaksid jõudma kuulaja teadmistesse ja seal säilima. Ruus (1975) lisab, et instruksioonide täitmine võimaldab otsustada lapse kõne reguleeriva funktsiooni üle. Tulemused näitasid, et mitmeosalise korralduste täitmine oli raskendatud mõlemale grupile. Lastel tuli meelde jätta ja sooritada 2 tegevust, mis oli sõnastatud ühe korraldusena. See osutus jõukohaseks ainult 30% 3-a. ja 4-a. 48% uuritavatele lastele. Võib

oletada, et takistavaks faktoriks võis olla verbaalse töömälu piiratus. Antud korralduse puhul ei piisa üksikute sõnade, sõnarühma äratundmisest, vaid vajalikuks osutus kogu konstruktsiooni kui terviku mõistmine (simultaanne analüüs). Mitt (2002) täheldas samuti oma uurimustöös, et antud vanuses lapsed jätvavad sooritamata instruksiooni ühe või mitu osa. Sama avaldub mitmeosaliste korralduste täitmisel, mis nõuavad kindla tegevusprogrammi täitmist.

Seega mõistmisülesannete puhul võiks viia sisse väikesed muudatused just 4-a. laste grupi jaoks: tagasõnade kasutamine (*sisse, peale, alla ja kõrvale*) ja lihtsa suulise korralduse (*Anna mulle auto ja lennuk!*) ära jätmine, sest need ülesanded osutusid antud grupile liiga kergeks. Seoses ülesannete vähenemisega võiks 4-a. lastele koostada kahe bloki asemel ainult ühe bloki mõistmisülesandeid: tagasõnadega *ette-taha* ja *vahele* ning 2-osalised korraldused, mis sisaldavad 2 tunnust (värvus, hulk, koht). Värvitunnuste puhul muudaksin värvide valikut (nt lisaksin roosa, tumesinine jne), sest põhivärvid on antud vanuses lastel omandatud. 3-a. laste grupile osutus samuti liiga kergeks lihtsa suulise korralduse täitmine, mistõttu võiks esimene osaülesanne ära jääda. Teised ülesanded sobivad 3-4-aastaste laste lause mõistmise hindamiseks. Testi koostamisel oli mõistmisülesanne jaotatud kahte ossa – kergemaks ja raskemaks. Minu arvates sobivad nii esimene (1.1.) kui ka teine osa (1.2.) 3-a. laste lause mõistmisoskuse uurimiseks. Esimeses pooles võiks olla korraldused tagasõnadega (*ette, taha, alla, peale, kõrvale*) ja teises osas 2-osalised korraldused, mis eeldavad 2 tunnuse arvestamist (värvus, hulk, koht) ja *kõige*-vormi mõistmist.

Lause moodustamise ülesanne. Lauseloomel on oluline oskus oma mõtte väljendamine verbaalsel teel ehk lause (lausungi) moodustamine (Leiwo, 1993; Karlep, 1998). Antud ülesanne osutus testi tingimustes jõukohasemaks vanemale grupile (moodustati 67% õigeid lausungeid). Nooremale grupile oli lausete moodustamine pisut keerulisem (52% õigeid). 3-a. ja 4-a. laste kõne arengu erinevuseks on, et noorem laps mõistab ja räägib peamiselt sellest, mida ta vahetult tajub (näeb, kuuleb, katsub), vanema lapse puhul võimaldab mälu parem areng rohkem kasutada verbaalseid selgitusi, rääkida asjadest, inimestest ja sündmustest, mida ei ole siin ja praegu (Hallap jt, 2008; Tulviste, 2008).

Enam tekitasid raskusi ülesanded, mille puhul eeldati vastusena vähelaiendatud lihtlause moodustamist – mille moodustamiseks oli vaja sisestada ühe baaslause info teisesse (vaba laiendiga (täiendiga) laused). Kirjanduse andmetest (Leiwo, 1993; Argus, 1995; Karlep, 1998) erinevalt esines katsealuste lausetes üllatavalt vähe vabu laiendeid. Selle võis tingida asjaolu, et lapsed rääkisid peamiselt sellest, mida nad vahetult nägid (tegevussituatsiooni alusel) ning ei pidanud oluliseks tunnuste kirjeldamist.

Kirjanduse põhjal on teada, et suulises kõnes on kasutusel lausung, millel on vabam sõnajärg ning millele on täiesti omane mõne lauseelemendi puudumine, kuid mis on ikkagi arusaadav (Karlsson, 2002). Tegevuslikus suhtlussituatsioonis ongi lastele loomulik vastata lühidalt, jätta ära sõnu või kasutada asesõnu või üldise tähendusega mäarsõnu. Sellest on ka tingitud rohkete situatiivsete lausungite osakaal (Hallap jt, 2008). Karlep (1998) toob samuti välja, et sisult sama mõtte väljendamiseks kasutab noorem laps rohkem lühikesi ja mittetäielikke lauseid ning väljendab semantilisi rolle tihti eraldi lausetes. Kirjanduses välja toodud tähelepanekud said testisituatsioonis kinnitust. Tegevuse sisu anti edasi mitme lausungiga (21% - 23% kõigist võimalustest), samuti moodustati lausungeid, kus mõni oluline osa (alus, öeldis, täiend, määrus) puudus (12%-14% lausungitest) ja lausungeid, kus kasutati universaalseid asesõnu (nt. *sinna, siia, selle* jne) ja mis olid mõistetavad ainult konkreetsetes situatsioonis (11%).

Lausete moodustamisel võisid raskused tuleneda ka uurija poolt ettenäidatud situatsiooni mittemõistmisest - lapsed ei osanud situatsiooni õigesti tõlgendada (nt andmissituatsioonid). Testi tingimustes võis olla 10. osatükk nende jaoks ebaharilik- mingi objekti lennuki alla (mitte peale) panek. Lastele jaoks peab olema situatsioon selge ja konkreetne. Kui see nii ei olnud, moodustati situatsioonile mitte-vastav lausung.

Kirjandusest (Karlep, 1998) selgus, et kolmeaastane laps valdab harilikult kõiki nimisõna käändevorme ning tegusõna oleviku- ja minevikuvorme. Kõik need omandatakse süntaksi kaudu. Uurimustulemuste põhjal leidis kinnitust seisukoht, et neljandaks eluaastaks on laps omandanud peamised grammatikareeglid. Kuid siiski oli lausete koostamisel märgata ebatraditsioonilise sõnajärje kasutamist. Antud vanuses hakkab laps ühendama kahte või enam süntaktilist baasstruktuuri (baaslausete ühendamine-sisestamine). See on järkjärguline protsess (Karlep, 1998). Testi raames sai kinnitust, et baaslause ühendamine ja sisestamine on selles vanuses lähimas arenguvallas. Lastele tulemused olid lause muutmise ülesandes küllaltki võrdsed ja statistilist erinevust ei esinenud. Gruppidevaheline erinevus avaldus aga veatüüpides. Nimelt eristusid nooremad lapsed vanematest vastuste poolest, kus nad kirjeldasid situatsiooni mitte-eeldatud viisil (3-a. 12% ja 4-a. 4% lausungite koguarvust).

Testis kasutatud ülesanded sobivad mõlemale vanusegrupile, kuid sisse tuleks viia väikesed muudatused. Kuna situatiivses suhtluses ei väljenda laps värvustunnuseid, siis mitte lugeda veaks täiendi (*suur, kollane*) puudumist ja 10. osatükki (*Jänku pani pliatsi lennuki alla*) puhul tuleks muuta situatsioon lastele arusaadavamaks.

Järelekordamine. Kirjanduse põhjal on teada, et järelekordamise edukus sõltub nii lause mõistmisest kui ka loome oskusest. Arusaamine ja adekvaatne kujutluspilt kirjeldatavast

situatsioonist soodustab kordamist (Leiwo, 1993). Grimm (1999) on seisukohal, et siiski lapsed teevad vigu ka siis, kui nad lauset mõistavad. Takistuseks saab lause struktuur, mida lapsed iseseisvalt konstrueerida ei suuda. Seega laps ei suuda järele korrata seda lausetüüpi, mida ta ise ei valda või see ei ole tema lähimas arenguvallas. Karlep (1998) väidab, et kuigi 3-aastased lapsed moodustavad mitut tüüpi lauseid, on nende struktuur suhteliselt lihtne ja konkreetne ning oluline roll on ka töömälu mahul. Käesolev uuring kinnitas kirjanduses toodud väiteid. Selgus, et baaslausete järelekordamine osutus 3-4-aastastele lastele igati jõukohaseks, sest nad kasutavad igapäeva suhtluses 2-4 sõnalisi lihtlauseid. Lihtlausete järelekordamisel avaldas ilmset mõju verbaalse töömälu maht, sest 3-a. laste grupis 5-sõnaliste lausete järelekordamisel kasvas vigade hulk tunduvalt, mida aga ei saa väita 4-a. laste tulemuste kohta. Lisaks võis jällegi märgata vaba laiendi puudumist nagu ka eelmises lause moodustamise ülesandes.

Põimlaused (eriti aega väljendavad põimlaused) osutusid 3-a lastele kõige keerulisemaks. Arvatavasti oli lastel raskusi nende mõistmise ja kujutluspildi loomisega ning väidetavalt spontaanses kõnes nad eriti ei konstrueeri sama tüüpi lauseid. Siit võib järeldada, et lause järelekordamise edukus ei sõltu ainult lause pikkusest, vaid ka selle struktuurist. Samale tulemusele viitavad ka Mitt (2002) ja Aid (2008) oma uurimustöös.

Kirjanduses (Leiwo, 1993) on märgitud, et esimesi rindlauseid hakkab laps moodustama 2-3-aastaselt, esialgu ühendatakse kaks lauset sidesõnaga *ja*. Uuringute põhjal valmistas mõlema grupi lastele raskusi antud lausemalli kordamine. Tulemuseks oli kõigest 33%-34% õigeid vastuseid. Selle ülesande põhjal võib oletada, et rindlause moodustamine ei ole antud vanusele omane, vaid see on lähimas arenguvallas.

4-a. laste tulemused lause järelekordamise ülesandes olid paremad kui 3-a. laste puhul (erinevus gruppide tulemustes oli ka statistiliselt oluline). Kuna lausete järelekordamisel avalduvad spontaansete kõnele sarnased vead, annab antud ülesanne aimu, milliseid lausemalle võib laps spontaanses kõnes kasutada ning millised vead võivad esineda. Tulemuste põhjal võib väita, et vanema grupi lapsed kasutavad spontaanses kõnes tunduvalt rohkem eri tüüpi lausemalle, sh laiendatud lihtlauseid. 3-a. laste madalat tulemust mõjutasid lausestruktuuri keerukus, kirjeldatud situatsiooni mittemõistmine ja lühiajalise mälu mahu suurus.

Antud ülesannete blokk oli jõukohasem vanemale grupile, nooremale rühmale tuleks sisse viia muudatusi just põimlausete osas: muuta tegevussituatsioon arusaadavamaks ja aega väljendav põimlause testist välja jätta, sest lapsed õpivad alles ajalisi seoseid mõistma ning seejärel vastavaid lausetüüpe moodustama. Antud ülesanne kinnitas Karlepi (2003) poolt

välja toodud lausemallide omandamise järjekorda: omandamine algab baas- ja ahellausetest, järgnevad vähelaiendatud lihtlaused ning rind- ja koondlaused. Viimasena kujuneb mitme vaba laiendiga lihtlauset ja põimlauset mõistmine ja loome.

Lausete muutmise. Kirjanduse põhjal on eelnevalt juba teada, et 3-aastane laps kasutab lihtlauseid (sõnad võivad küll olla vales järjekorras), sh ka eitavaid lauseid (Karlep, 1998). Antud ülesanne eeldaski oskust muuta kuulnud lausemall eitavaks. Lausete muutmise ülesandes oli vaja tähelepanu pöörata sõnadevahelistele grammatilistele suhetele lauses (lõpud, tunnused). Karlep (1999) toob välja, et baaslausemallide valdamise (taju, loome) järel on muuteoperatsioonide sooritamise teine lauseloomine ja –taju baasoskus. Muuteoperatsioonide abil muudetakse ütluse süvastruktuur reaalselt lauseteks, st valitakse sõnad ning vormistatakse laused vastavalt keele grammatikareeglitele. Lause (lausungi) keerukus sõltub sellest, kui palju ja missuguseid operatsioone sooritatakse. Lihtsaimatel juhtudel moodustataksegi baaslauseid, enamasti ühendatakse/sisestatakse aga ütluse aluseks olevad baaslaused keerukamateks struktuurideks. Lähtudes testi koondtulemustest, jäid 3-a. lapsed antud bloki kõikides ülesannetes oma tulemustelt oluliselt nõrgemaks. 3-a. lapsed eksisid lause muutmise ülesandes 72% ja 4-a. 52% juhtudest.

Mõlema grupi puhul väljendusid kehvemad tulemused koondlauset muutmisel. Probleemiks lausete muutmisel oli grammatiliste vormide vale kasutus (nt mitmuse osastav) ja sõnade asendamine. Karlep (1998) ja Leiwo (1993) toovad välja, et lapsed konstrueerivad grammatika reegleid kuulnud kõne põhjal, seda analüüsides ja kategoriseerides. Omandamine on järk-järguline protsess. Järelikult mitmuse osastava käände kasutamine ei ole 3-4-a. lastel veel automatiseerunud. Siit järeldub, et neil esineb raskusi muuta lausekonstruktsiooni vormilist külge ja kasutada samal ajal ka õigeid grammatilisi vorme. Peale grammatiliste vigade esines 3-a. laste puhul ka leksikaalseid vigu, peamiselt sõnade ärajätmist ja asendamist (*Mul ei ole väikest/suuri kõrvu ja pikka/ümmargust/pisi-pisi saba pro Aga mul ei ole pikki kõrvu ja väikest saba*), mida 4-a. laste puhul oli olulisemalt vähem märgata. Sõnad asendati tuttavamatega (*suur pro pikk, pisi-pisi pro väike*). Põhjuseks võib olla sõnade (nt *pikk*) puudumine tema aktiivsest sõnavarast. Samuti oli 3-a. laste grupile omane rakendada eelmise ülesande analoogiat (jaatav lause eitava asemel). Põhjuseks võib olla töökorralduse mittemõistmine. Lapsed lähtusid vastuse andmisel eelmise ülesande kogemusest. Mõlema grupi puhul oli märgata sagedasi lause lühendamisi (aluse, täiendi puudumine), kuid kõikidel juhtudel säilitati lause tähendus.

Seega lause eitavaks muutmise ülesandes oli raskusi lausega, mis nõudis mitmuse osastava käände moodustamist. Lisaks olid rasked ka vaba laiendiga laused. Teised ülesanded

osutused jõukohasteks ja sobivad testi. Minu arvates tuleks antud blokis sisse viia mõningad muudatused ning testist jätta välja mittejõukohased laused (*Aga mul ei ole pikki kõrvu ja väikest saba*) ja vaba laiendiga lauset muuta (*Mina oskan palli visata pro Mina oskan kiiresti joosta*)).

Pildi kirjeldamine. Antud ülesande puhul oli tähtis analüüsida, milliseid süntaktilisi konstruktsioone laps kasutab, seega jälgida nii moodustatud lausete hulka kui tüüpi. Selline ülesanne annab võimaluse kindlaks teha need konstruktsioonid, mida lapsed kasutavad sagedamini (mis on kindlalt omandatud). Ruus (1975) toobki välja, et süntaksi uurimisel on levinud võtteks lause koostamine pildi järgi. Et vältida pildil olevate objektide loetelu, soovitab ta kasutada korraldust *Räägi, kes mida teeb!* Seda arvestades oligi testis sõnastatud korraldus järgmiselt *Siin on midagi valesti. Räägi, mis siin on valesti!* või *Mis siin juhtub/toimub?* Kuid lapsed siiski ei võtnud ülesannet väga hästi vastu. Probleemiks olid pildil kujutatud ebaharilikud ja ebarealsed olukorrad. Kohati lapsed ei mõistnud pildil toimuvat ja nad hakkasid pigem objekte nimetama või siis kirjeldama pilti, mitte aga rääkima, mis on pildil valesti. Lapsed vajasisid lisaselgitusi ja korralduse kordamist.

Tulemused kinnitasid kirjanduse andmeid, et kolme- ja neljalauseelist pildikirjeldust võib oodata 3-4-aastastelt lastelt. Selleks nad kasutavad valdavalt baaslauseid ja vähelaiendatud lihtlauseid, vähemal määral ahel- ja koondlauseid ning püüavad moodustada ka üksikuid liitlauseid (Hallap jt, 2008; Tulviste, 2009; Karlep, 1998). Selles ülesandes moodustati 3- ja 4-a. laste poolt keskmiselt ühe pildi kohta kolm lauset (3-a. $M=3,06$, 4-a. $M=2,9$). Küllaltki vähe moodustati koondlauseid. Samuti esines jällegi lausetes vähe vabu laiendeid ja esines vaid üksikuid liitlauseid. 3-a. lapsed kasutasid liitlauseid (põim- ja rindlauseid) 6% ja 4-a. 15% kogu lausungite koguarvust. Liitlausetes osas mõjutas testi tulemusi üks 3-a. laps ja kaks 4-a. last, kes enamjaolt need põim- ja rindlaused moodustasid. Nende 3 lapse tulemused võrreldes teiste uuritavatega olid tunduvalt paremad nii lausete arvu kui ka erinevate lausetüüpide kasutamise poolest. Nende puhul avaldus märgatav oskus siduda osalauseid sidenditega.

Analüüsis selgus, et selles ülesandes olid võrreldavate gruppide tulemused suhteliselt sarnased (ülekaalus terviklik grammatiline baaslause; vähelaiendatud lihtlause osakaal ja lausungite arv ühe pildi kohta). Erinevuseks oli, et noorem vanusegrupp moodustas kogu ülesande täitmisel pisut rohkem lausungeid kui vanem grupp. Selle võis tingida asjaolu, et 3-a. lapsed kasutasid enam baaslauseid ja agrammatilisi lausungeid. Seevastu 4-a. laste grupp kasutas tunduvalt vähem agrammatilisi lausungeid. 4-a. laste puhul võis täheldada, et omandamise järgus on baaslausetes ühendamine, sisestamine. Lisaks oli märgata, et lähimas

arenguvallas on ahel-, rind- ja põimlausetega (23% kogu lausungite arvust) moodustamine. Hallap, Padrik (2008) toovad samuti välja, et 4-a. lapsed kasutavad lihtsat jutukest koostades või jutustades lausungite ahelat ehk ahellauseid, milles baaslaused on lõpuintonatsioonita üksteise otsa lükitud või ühendatud üht tüüpi sidenditega *ja, ja siis*. Selliste kettlausetega samaaegselt hakkavad lapsed kasutama ka liitlauseid (lihtsamad rindlaused - sidesõnad *ja, aga*). Antud seisukoht sai kinnitust ka selle uurimustöö käigus.

Käesoleva ülesande puhul olid takistuseks pildid, mis olid lastele osaliselt arusaamatud. Mõned pildidel kujutatud tegevused ja situatsioonid olid nende jaoks liiga ebaharilikud või võõrad. Mittemõistmisele järgnes sisule mitte-eeldatud lausungi moodustamine, mis omakorda tingis agrammatiliste lausungite ülekaalu.

Antud ülesandes ei ilmnenu võrreldavate gruppide vahel suuri erinevusi lausungite koguarvu ja lausetüüpide proportsionaalse jagunemise osas. Tulemusi võis mõjutada aga laste vähene arv (15). Seega arvan, et sel kujul ei anna ülesanne hästi ülevaadet laste poolt omandatud süntaktilistest konstruktsioonidest. Selline ülesanne andis võimaluse kindlaks teha need konstruktsioonid, mida lapsed kasutavad sagedamini, kuid eelnevate ülesannetega saadi juba ülevaatlik pilt 3- ja 4-a. laste sagedamini kasutatavate lausete osas. Seega on minu soovitus ülesanne testist välja jätta või muuta pilte ja situatsioone, mis oleksid lastele arusaadavamad.

Käsitluse all olnud kõnetesti pilootvariandi tulemuste analüüsil selgus, et uurimismaterjali mõned ülesanded vajavad ümbertöötamist (eelpool nimetatud). Muudatused on vajalikud, sest osa mõistmisülesandeid osutusid liiga kergeks ja lauseloomes ülesanded jälle liiga raskeks. Test on antud vanusele suhteliselt mahukas, igat valdkonda uuritakse mitme ülesandega. Kuid siiski on mahukas kõnetest vajalik, sest see on ainus moodus kontrollida kõiki kõne arenguga seonduvaid aspekte ja vaadelda võrdsetel alustel suurt hulka lapsi (Tammemäe, 2008). Smith, Cowie, Blades (2008) toovad välja, et lapse kõne arengust täieliku ülevaate saamiseks on oluline häälduse (fonoloogia), tähenduse (semantika), grammatika (süntaks ja morfoloogia) ja sotsiaalse konteksti tundmine (pragmaatika). Conti-Ramsden, Durkin (2012) lisavad, et ilma lapse kõnega seotud võimete profiili tundmata ei saa teha järeldusi lapse kõne taseme kohta.

Pilootuuring annab ülevaate 3-4-aastaste laste kõne arengust, nii lauseloomest kui ka -mõistmisest. Süntaktiliste osaoskuste uurimine võimaldab selgitada iga lapse oskuste profiili: millised oskused on paremad, millised halvemad, millised vajaksid arendamist. Kõne ja kõnelise suhtlemise rolli lapse arengus ei tohi alahinnata. Sellele toetub kogu lapse tegevuse reguleerimine ning uute teadmiste omandamine ja kasutamine kõigis ainevaldkondades. Testi

tulemuste põhjal on võimalik välja selgitada nn riskirühma lapsed, kelle lause areng ei vasta eakohasele normile. Kuusik jt (2007) toovad välja, et varajase sekkumisega on võimalik teiste mahajäämusnähtude kõrvaldamine või leevendamine ning võimalike tulevaste arenguprobleemide ennetamine. Siiski tuleks meeles pidada, et ükski kõnetest ega sõeluuring ei suuda 100% ulatuses määrata lapse süntaktiliste oskuste arengu taset. Lisaks testimisele peab hindamise käigus toimuma ka spontaanne vestlus lapsega, lapse vaatlemine erinevates tegevustes, suhtlemises nii eakaaslastega kui ka täiskasvanuga ning vestluses lapsevanemaga (Tammemäe, 2008). Lapsevanemad puutuvad lapsega kokku igapäevastes situatsioonides ja oskavad kirjeldada lapse arengut hästi. Testisituatsioon võib olla lapse jaoks stressirohke ning laps võib teha rohkem vigu selles olukorras kui igapäevaselt. Testi tulemusi võib mõjutada ka lapse iseloom. Lapsed võivad olla häbelikud või hüperaktiivsed. Selliste laste testimine on keerulisem, kuna laps ei suuda keskenduda ega meelde jätta olulist infot (Kikas, 2008).

Kokkuvõtteks võib öelda, et käesolev uurimismaterjal vajab 3-4-aastaste laste jaoks veel mõningast kohandamist. Eeldan, et kasutatud uurimismaterjal annab olulist informatsiooni laste süntaktiliste oskuste taseme kohta. Töö tulemused (süntaksi osas) võiksid olla aluseks edasises töös 3-4- aastaste laste kõne vanusnormide väljaselgitamisel. Piloottesti tulemusi saab kasutada, kuid samas oli uurimus ühekordne ja katseisikuid vähe, seetõttu vajab teema edasist põhjalikumalt uurimist. Testi tulemuste paikapidavust tuleks samuti kontrollida suuremal valimil. Edaspidi oleks vajalik testida rohkem lapsi, et saada statistiliselt usaldusväärseid näitajaid.

Tänuõnad

Tänan oma juhendajat TÜ õppejõud Marika Padrikut ja kõnetesti ülesannete koostajaid TÜ õppejõude Merit Hallapit ja Signe Raudikut. Veel tänuõnad TÜ üliõpilastele, kes piloottesti ülesannete läbiviimisel osalesid.

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.

08.01.2015

Kasutatud kirjandus

- Aid, M. (2008). *5-6-aastaste laste süntaktilised oskused*. Teadusmagistritöö. Tartu Ülikool. Haridusteaduskond. Eripedagoogika osakond.
- Argus, R. (1995). Ühe eesti lapse lausemoodustuse areng. A. Künnap (toim), *Minor uralic languages: grammar and lexis* (lk 47-53). Tartu: TÜ Kirjastus.
- Conti-Ramsden, G., Durkin, K. (2012). Language Development and Assessment in the Preschool Period. *Neuropsychology Review*, 22, 384-401.
- Crais, E. (2011). *Testing and Beyond; Strategies and Tools for Evaluating and Assessing Infants and Toddlers*. Language, Speech & Hearing Services in School. 42 (3), 341-364
- Edwards, S., Garman, M., Hughes, A., Letts, C., Sinka, I. (1999). *Clinical Forum assessing the comprehension and production of language in young children: an account of the Reynell Developmental Language Scales III*. University of Reading, Reading UK.
- Erelt, M., Erelt, T., Ross, K. (2007). *Eesti keele käsiraamat*. Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus.
- Grimm, H. (1999). *Störungen der Sprachentwicklung*. Göttingen: Hogrefe
- Hallap, M., Padrik, M. (2008). *Lapse kõne arendamine. Praktilisi soovitusi kõnelise suhtlemise kujundamisel*. Tartu: TÜ Kirjastus.
- Hallap, M., Padrik, M. (2009). *Õppe- ja kasvatustegevuse valdkonnad*. Tallinn: REKK
- Hennoste, T. (2000-b). Sissejuhatus suulisesse eesti keelde. Lausung suulises kõnes I. *Akadeemia*, 9, 2223-2254.
- Hint, M. (1978). *Häälikutest sõnadeni. Emakeele häälikusüsteem üldkeeleteaduslikul taustal*. Tallinn: Valgus.
- Hoff, E. (2009). *Language Development (5 th ed.). Learning Mechanisms and Outcomes from Birth to Five Years*. Florida: Atlantic University.
- Huttunen, K., Paavola, L., Suvanto, A. (2005). Testit ja arviointimenetelmä puheterapeutin työkaluina. *Puheterapeutti*, 4, 8–15.
- Karlep, K. (1998). *Psühholingvistika ja emakeeleõpetus*. Tartu: TÜ Kirjastus.
- Karlep, K. (1999). *Emakeele abiõpe I*. Tartu: TÜ Kirjastus.
- Karlep, K. Plado, K.; Tõnurist, T. (1999). I-V klassi Eesti laste süntaktilised oskused: baaslausete ühendamine ja moodustamine. K. Karlep (toim), *Tõid eripedagoogikast XV*, (lk 68-83). Tartu: TÜ Kirjastus.
- Karlep, K. (2003). *Kõnearendus. Emakeele abiõpe II*. Tartu: TÜ Kirjastus.
- Karlsson, F. (2002). *Üldkeeleteadus*. Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus.

- Kikas, E., Männamaa, M. (2008). Testid ja testimine. E. Kikas (toim), *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas* (lk 167-170). Tartu: TÜ Kirjastus.
- Korpilahti, P., Eilomaa, P. (2013). Kettu. 3-vuottiaan puheen ja kielen arviointimenetelmä. Turku: LaCo, Language and Communication Care Oy.
- Kuusik, Ü., Kaasik, B., Lillipuu, Ü., Seero, H.-M., Viks, M. (2007). *Laste arengu toetamisest sõimerühmas. Väikelapse kõne, keele ja tunnetustegevuse areng*. Tallinn: Kirjastus Ilo.
- Lepik, E. (1972). Väikelaste kõne iseärasused. *Emakeele Seltsi Aastaraamat, 18* (lk 175-187). Tallinn: Eesti Raamat.
- Leiwo, M. (1993). *Lapse keeleline areng*. Tallinn: TPÜ Kirjastus.
- Mitt, E. (2002). *Kolme- ja nelja-aastaste eesti laste kõne logopeediline profiil*. Lõputöö. Tartu Ülikool. Haridusteaduskond. Eripedagoogika osakond.
- Murphy, K. R.; Davidsofer, C. O. (2001). *Psychological Testing: Principles and Applications (5th ed)*. Boston: Pearson/Allyn and Bacon.
- Nelson, K. (1996). *Language in Cognitive Development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nišševa, N.V. (2009). *Речевая карта ребенка младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (от 3 до 4 лет)*. Санкт-Петербург: Детство-Пресс.
- Padrik, M. (2001). Laiendatud lihtlause moodustamise oskus alakõnega koolieelikutel. K. Karlep (toim), *Töid eripedagoogikast XVI*, (lk 46-68). Tartu: TÜ Kirjastus.
- Padrik, M., Hallap, M. (2008). Keel ja kõne: kuulamine ja kõnelemine, lugemine ja kirjutamine. E. Kikas (toim), *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas* (lk 276-301). Tartu: TÜ Kirjastus.
- Padrik, M., Hallap, M., Aid, M., Mäll, R. (2013). *5-6-aastaste laste kõne test*. Tartu: Studium
- Raud, R., Kukk, U. (2000). *Kasvame koos*. Tartu: Tartu Lasteabi Keskus
- Ruus, R. (1975). *Kõne uurimise materjalid. Metoodiline kiri*. Tallinn: ENSV Haridusministeerium.
- Sattler, J. M. (2001). *Assessment of Children: Cognitive Applications (4th ed)*. San Diego: JM Sattler, Publisher, Inc.
- Schiavetti, N., Metz, D. E. (2002). *Evaluating Research in Communication Disorders (4th ed)*. Boston: Allyn and Bacon.
- Shong, S. Y. L., Cheng, S. (2007). Language Assessment: A Review of Cross-Cultural Issues, and the Development of an Indigenous Tool for Hong Kong Infants and Toddlers. In Vargios, E. M. (Ed.) *Educational Psychology Research Focus* (pp 191-211). New York: Nova Science Publishers.

- Smith, P., Cowie, H., Blades, M. (2008). *Laste arengu mõistmine*. Neljas väljaanne. Tallinn: TLÜ Kirjastus.
- Solomaha, L.S.; Serebrjakova, N.B. (2001). *Схема обследования ребенка раннего и младшего дошкольного возраста*. Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольно образовательного учреждения. (lk 15-28). Санкт-Петербург: Детство-Пресс.
- Soodla, P. (2005). Kirjaliku väljendusoskuse arendamine põhikoolis. *Haridus*, 8, 42-45.
- Stolt, S., Haataja, L., Lapinleimu, H., & Lehtonene, L. (2008). Early lexical development of Finnish children: A longitudinal study. *First Language*, 28, 259-279.
- Tammemäe, T. (2008). *Kahe- ja kolmeaastaste eesti laste kõne arengu tase Reynelli ja HYKS testi põhjal ning selle seosed koduse kasvukeskkonna teguritega: doktoriväitekirj*. Tallinna Ülikool.
- Tširkina, G.V. (2005). *Методы обследования речи детей: Пособие по диагностике речевых нарушений*. Москва: Аркти
- Tulviste, T. (2008). Kõne areng. E. Kikas (toim), *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas* (lk 39-52). Tartu: TÜ Kirjastus.
- Tyler, A. A.; Tolbert, L. C. (2002). Speech-Language Assessment in the Clinical Setting. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 11(8), 215-220.
- Veisson, M., Veispak, A. (2005). Lapse arengu- ning õppimiseooriad. L. Kivi, H. Sarapuu (toim), *Laps ja lasteaed. Lasteaiaõpetaja käsiraamat* (lk 45-49). Tartu: Atlex.
- Vesker, L. (1985). Eesti keele vältesüsteemi omandamise hälvetest ja ealistest iseärasustest. L. Vesker (toim), *Uurimusi eripedagoogikast ja –psühholoogiast*, 34, (lk 142-150). Tallinn.
- Õim, H., Orav, H., Taremaa, P. (2009). Lihtlause semantika: teoreetiline kontseptsioon ja arvutianalüüsi võimalused. *Keel ja Kirjandus*, 7, 489-502.
- Õunpuu, T. (2002). *Igapäevane emakeel*. Tallinn: Kirjastus Koolibri.

Lisa 1

3-4-a. laste kõne hindamise test: pilootvariant

Struktuur:

Lauseloome ja mõistmise uurimine

A 1. Lausungi tähenduse mõistmise uurimine

A 2. Lauseloomeoskuse uurimine

B. Tegu- ja nimisõnade ning käände- ja pöördevormide kasutuse uurimine

Vahendid: pildid, mänguasjad

Uuriija võiks lapsega olla ühel joonel, st istuda ühel pool lauda või olla vaibal jm kõrvuti.

Eeskujud: Reynell/HSET, Kettu-test

1.1. Korralduste täitmine asjadega tegutsedes: tagasõnad, ja siis

Laual lennuk, auto, konn, jänes, 3 punast klotsi

Juhis: *Vaata, mis asjad mul siin on! Mis need on? (uurija nimetab koos lapsega kõik asjad, laps võib asju kätte võtta, uurida, nimetada ise või koos uurijaga; värvusi ja suurusi ei nimetata). Kuula nüüd!*

ABI: võib korraldust korrata (kui laps ei hakka tegutsema, tähelepanu on mujal)

1. Anna mulle auto ja lennuk! (uurija paneb asjad lauale tagasi)

2. Pane konn lennuki peale! (uurija paneb asjad lauale tagasi)

3. Pane konn jänese taha! (uurija paneb asjad lauale tagasi)

4. Pane konn auto alla! (enne järgmist korraldust paigutada auto ja lennuk teineteisest eemale, ei tohi asuda kõrvuti)

5. Pane lennuk auto kõrvale! (auto peab olema ninaga uurija ja lapse poole)

6. Pane konn jänese ette!

7. Pane kõik klotsid üksteise otsa!

8. Anna mulle kõigepealt konn ja siis anna auto! (uurija rõhutab joonitud sõnu)

2.1. Lause moodustamine uurija tegevuse alusel (uurija tegutseb asjadega; tagasõnad, alaleütlev kellele? - adressaadi f-nis; kaasaütlev vahendif-nis, tegusõna ains ja mitm 3.pööre, mitmuse nimetav, lihtmineviku 3.pööre ains ja mitm)

Vahendid: (konn, auto, 2(näpu)nukku – jänkut – poiss ja tüdruk, lennuk, 3 eri suuruses punast klotsi, punane ja kollane pliiats, karp/tass)

Näide 1: Uuriija: *Vaata!* (uurija näitab lapsele, kuidas konn hüppab. *Räägi, mida sa näed!*

(Laps: *Konn hüppab.*). Kui laps ei vasta eeldatult, uurija jätkab: *Räägi, kes see on!*

(...konn). *Räägi, mida ta teeb!* (...hüppab). Uuriija kordab üle terve lause: *Jah, konn*

hüppab.

Näide 2: *Vaata veel!* (uurija näitab, kuidas jänku sõidab autoga). *Räägi, mida sa näed!* (Laps: Jänes sõidab autoga.). Kui laps ei vasta eeldatult, uurija jätkab: *Räägi, kes see on!* (...jänes/jänku). *Räägi, mida ta teeb!* (...sõidab autoga). Uurija kordab üle terve lause: *Jah, jänes sõidab autoga.*

Kui laps testimise käigus vastab ainult tegusõnaga, siis uurija küsib: *Kes? Pärast lapse vastust kordab uurija üle terve lause.* Tegevust ja juhust võib korrata.

Paralleelselt tegevuse kommenteerimisega uurija ütleb: *Räägi, mida sa näed!* (juhust võib korrata)

1. Konn sõidab autoga.
2. Jänku sõidavad lennukiga.
3. Jänku ehitavad torni.
4. Jänku joonistab (õhu)palli.

Näide: *Vaata!* (uurija näitab lapsele, kuidas jänku läheb auto kasti). *Räägi, mida sa nägid!* (Laps: Jänku läks auto peale/auto kasti.). Kui laps ei vasta eeldatult, uurija jätkab: *Räägi, kes see on!* (...jänes/jänku). *Räägi, mida ta tegi!* (...läks auto peale/auto kasti). Uurija kordab üle terve lause: *Jah, jänes läks auto kasti.*

Tegevust ja juhust võib korrata.

Pärast tegevuse sooritamist uurija ütleb: *Räägi, mida sa nägid!* (juhust võib korrata). Küsida võib *kes?* Pärast lapse vastust kordab uurija eeldatud lause.

5. Konn peitis ennast/läks auto taha/on auto taga.
6. (jänku ees on valikuks suur ja väike klots, uurija näitab, kuidas jänku valib kahe klotsi vahel – võtab väikse, vaatab, paneb tagasi, võtab suure ja annab konnale, ütleb: „Palun!“). Jänku andis suure klotsi konnale.
7. Konn läks klotsi peale/otsa.
8. (jänku ees on valikuks kollane ja sinine pliiats. Jänku võtab sinise pliiatsi, vaatab, paneb tagasi, võtab kollase ja annab selle konnale, ütleb: „Palun.“.) Jänku andis kollase pliiatsi konnale.
9. Konn ja jänes peitsid ennast/läksid karbi/tassi sisse.
10. Jänku pani pliiatsi lennuki alla.

2.2. Lause järelekordamine.

Vahendid: 2 (näpu-)nukku – jänkut.

Olukord: 2 jänest räägivad.

Uurija: *Vaata, kes need on! See on jänku. Tema nimi on Juss. Juss on poiss. Aga selle jänku nimi on Juta. Juta on tüdruk. Juta ja Juss on sõbrad. (Laseb lapsel nukke katsuda). Kuula, mida Juss ja Juta räägivad!* (Uurija imiteerib nukkudega dialoogi, kasutades ilmekat rollikõnet).

Näide: Juss: *Minul on saba.* Juta: *Minul on ka saba.*

Näide: Juss : *Minul on pikad kõrvad.* Juta: *Minul on ka pikad kõrvad.*

Uurija rõhutab sõna *ka*.

Abi: Suunav korraldus: *Räägi, mida Juta ütleb!* Näite kordamine ja ülesande uuesti esitamine.

1. Juss: Mina oskan hüpata. Juta ütleb:
2. Juss: Mina süüa saia ja joon vett. Juta ütleb:
3. Juss: Kui rebane tuleb, siis ma jooksen ära. Juta:(Kui rebane tuleb, siis mina ka jooksen ära. VÕI Mina jooksen ka ära, kui rebane tuleb).
4. Juss: Minu emmel on suured silmad. Juta:.....(Minu emmel on ka suured silmad.)
5. Juss: Minu emme annab issile kapsast. Juta:.....(Minu emme annab ka issile kapsast.)
6. Juss: Kui minu issi koju tuleb, siis ta mängib minuga. Juta:.....(Kui minu issi koju tuleb, siis ta ka mängib minuga VÕI Minu issi ka mängib minuga, kui ta koju tuleb).
7. Juss: Mina tean, et üksi ei või metsa minna. Juta:(Mina ka tean, et üksi ei või metsa minna.)

1.2. Korralduste täitmine asjadega tegutsedes

2-osaline korraldus, 2 tunnust (värvus, hulk, koht) lauses, kõige-vorm, tagasõna vahele Uurija võtab laualt ära auto, lennuki, konna, jänese. Lapse vaatevälja jäävad ainult punased klotsid).

Juhis: *Mängime veel asjadega!*

ABI: *võib korraldust korrata (kui laps ei hakka tegutsema, tähelepanu on mujal)*

1. Anna mulle 3 klotsi! (uurija paneb klotsid lauale tagasi)
2. Anne mulle kõige suurem punane klots! (uurija paneb klotsi lauale tagasi)
3. Pane suur klots väikse klotsi peale!
4. Anna mulle kõige väiksem klots!

Uurija paneb lapse ette kõrvuti auto ja lennuki, nende lähedale ka konna, jänese ja tassi/karbi, sinise, valge, kollase klotsi, võtab ära 2 väiksemat punast klotsi.

5. Pane sinine klots lennuki alla!
6. Pane kollane klots lennuki ja auto vahele!
7. Pane valge klots tassi sisse/karbi sisse!
8. Pane veel kaks klotsi tassi sisse/karbi sisse!
9. Pane üks klots auto peale ja konn jänese kõrvale!

2.3. Lause muutmine (eitava kõne kasutamine)

Näide 1: *Vaata, kes nüüd tuleb!* (imiteerib konna tulekut). *Juss ja konn räägivad. Kuula, mida Juss ütleb! Mina tahan hüpata. Kuula, mida konn ütleb! Aga mina ei taha hüpata.* (uurija rõhutab *ei taha* ja raputab pead).

Näide 2: *Juss ütleb: Mul on komm. Konn ütleb: Aga mul ei ole kommi. Konn ei taha mitte midagi. Tema jonnib.*

Uurija kasutab mõlema tegelase puhul rollikõnet ja eitava lause puhul raputab ka pead.

ABI: Kui laps vastab ainult: *Aga mul ei ole/Mina ei taha!*, siis uurija küsib: *Mida sul ei ole/sa ei taha?* Seejärel uurija kordab üle terve lause: *Konn ütles: Mina ei taha hüpata.* Näidist korrata.

1. Mina tahan jäätist. Aga mina ei taha jäätist.
2. Mina oskan kiiresti joosta. Aga mina ei oska kiiresti joosta.
3. Mulle meeldib tantsida. Aga mulle ei meeldi tantsida.
4. Mina armastan kiikuda ja ronida. Aga mina ei armasta kiikuda ja ronida.
5. Mul on ümmargune saba. Aga mul ei ole ümmargust saba.
6. Mul on pikad kõrvad ja väike saba. Aga mul ei ole pikki kõrvu ja väikest saba.

A 2.4. Lause moodustamine piltide alusel.

Vahendid: Ebaharilikke /ebarealseid olukordi kujutavad pildid. Mõõdetakse ka lapse lausungi pikkust morfeemides. See ülesanne tuleb lindistada (diktofonile!).

Näide:

Uurija: *Vaata pilti! Siin on midagi valesti. Räägi, mis siin on valesti!*

Laps: *Laps/tita magab voodi all. Kui laps ei räägi, teeb seda uurija.*

Uurija: *Kas nii on õige? (ootab vastust) Räägi, kuidas on õige! (ootab vastust). Kas laps magab voodi all? Kus laps magab?/Kus sina magad?*

Pärast suunamist kommenteerib uurija ise pilti: *Laps ei maga voodi all. Laps magab voodis.*

Uurimise käigus võib suunata lapse tähelepanu, osutades pildil olevatele tegelastele/detailidele ja küsides: *Kas nii on õige?Räägi, kuidas on õige!*

Ülesanne:

Uurija: *Vaata nüüd seda pilti! Mis siin juhtub/toimub?*

1.pilt: Taevast (pilve seest) sajab komme. Puu otsas kasvavad saiad.

2.pilt: Tita paneb tädile/emale jopet selga. Laual on taldrik ja selle peal on tossud

3.pilt: Tüdruk kastab kastekannuga liblikaid. Kala lendab õhus/taevas.

4.pilt: Koer annab onule kausi sees vorsti. Onu/mees kükitab ja limpsab keelt. Koer seisab kahel jalal, on suur ja tal on kell käe peal.

5.pilt: Laps magab voodis, müts peas, tekk peal, teki alt paistavad saabastes jalad ja kindas käsi.

Lisa 2

Andmete kodeerimine

Lause mõistmine (1.1, 1.2.)

1. Õige

2. Mõistab **tagasõna** valesti (nt taha pro ette, kõrvale pro vahele)

3. Mõistab **arvsõna** valesti (üks pro kaks)

4. Mõistab suhet **vastupidi** (nt paneb väikse klotsi suure peale pro suure väikse peale)

5. Täidab ainult **osa korraldusest** (nt Anna mulle kõigepealt konn ja siis anna auto! – annab ainult konna)

6. Tegutseb **valede objektidega** või valel viisil (nt paneb klotsi konna peale pro klotsid üksteise otsa)

Vigade kombinatsioonid:

2+5 Mõistab **tagasõna** valesti ja täidab **osa korraldusest**

5+6 Täidab ainult **1. poole**, teises osas tegutseb **vale(de) objekti(de)ga**

5+4 Täidab ainult **1. poole**, teises osas mõistab suhet **vastupidi**

Lause moodustamine tegevuse alusel (2.1.)

Selle ülesande kodeerimisel on tähtis jälgida lausestruktuuri ja terviklikkust, oluline ei ole sõnavara (nt võib kasutada teeb pro joonistab), sõnajärg.

1. **Õige** – kõik tegevuse olulised komponendid on nimetatud ühe lausungiga (nt *Konn sõidab autoga*).

Lubatud:

- ebatraditsiooniline sõnajärg (nt *Kappi läksid jänku ja konn.*)
- *Konn sõidab.* pro *Konn sõidab autoga.*
- Aluse asemel võib olla asesõna (*Tema joonistab õhupalli*).
- Kaks jänest on lennuki peal (*Jänesed sõidavad lennukiga*).
- Mineviku vormi kasutamine oleviku vormi asemel

2. **Õige mitme lausungiga** - kõik tegevuse olulised komponendid on edasi antud mitme lausungiga (nt. *Konn. Sõidab autoga. Pro Konn sõidab autoga.*)

3. **Situatiivne(sed) lausung(id)** – lausung on mõistetav konkreetsetes situatsioonides. Laps kasutab universaalseid asesõnu (nt *sinna, siia* pro *kappi, klotsi otsa; Pani selle talle.* pro

Jänku andis klotsi konnale) või puudub lausungist alus (*Joonistab õhupalli. pro Jänku joonistab õhupalli. Teevad asju. Pro Jänkud ehitavad torni*).

4. Puudub vaba laiend (nt täiend; *Konn läks klotsi peale. pro Konn läks suure klotsi peale*).

5. Puudub obligatoorne(sed) lauseliige(kmed) või üks semantilise suhte komponent, näiteks

- määrus või öeldis; nt *Jänku. Andis suurt klotsi pro Jänku andis suure klotsi konnale.*
- *Jänku. Õhupalli. pro Jänku joonistab õhupalli.*
- Võib esineda ka tegevuste või objektide nimetamine (nt *suur auto. konn. pro Konn sõidab autoga*).
- *Konn ja jänes läksid peitu pro Konn ja jänes peitsid ennast karbi sisse.*

6. Muu – situatsiooni mitte-eeldatud viisil kirjeldamine (nt. *Pliiats läks siia alla. pro Jänku pani pliiatsi lennuki alla; Konn oli siin. Jänku oli siin. Jänku pani. pro Jänku andis suure klotsi konnale*).

7. Lausung õige, kuid tagasõna puudub või kohasuhet väljendatud vale tagasõnaga või vale vormiga (nt *Konn läks auto peitu. Pro Konn läks auto taha peitu; Jänku pani pliiatsi lennukile/lennuki peale pro lennuki alla pro Jänku pani pliiatsi lennuki alla*).

8. Grammatilise vormi vale kasutus või ühildumisviga (nt *Jänkud sõidavad lennukit.*)

9. Vastamata

Vigade kombinatsioonid:

3+4 Lausung on situatiivne + puudub vaba laiend (2 veatüüpi koos: nt *Jänku pani sinna klotsi. Pro Jänku andis suure klotsi konnale*).

3+5 Lausung on situatiivne + puudub obligatoorne lauseliige

3+6 Lausung on situatiivne + situatsiooni mitte-eeldatud viisil kirjeldamine (nt *Tema pani sinna lennuki. pro Jänku pani pliiatsi lennuki alla*).

3+7 Lausung on situatiivne + kuid tagasõna puudub või kohasuhet väljendatud vale tagasõnaga või vale vormiga (nt *See läks auto peitu pro Konn läks auto taha peitu*).

3+8 Lausung on situatiivne + vale gr vormi kasutust (nt *Ehitasid lossi, torni. Pro. Jänkud ehitavad torni*.)

Lause järelekordamine (2.2.) – ka

1. õige (sh puudub *ka; aga* pro kui, sõnade lisamised; *ei tohi* pro *ei või*)

2. muu

- grammatiliselt õige lausemall või - mallid (laps on keerukama malli **muutnud** lihtsamaks

või väljendab sama tähendust mitme lausungiga; Näiteks

- *Aga mina ei lähe ka ükski metsa. pro Mina ka tean, et ükski ei või metsa minna.*
- *Mina ei taha rebast. Jooksen ära. pro Kui rebane tuleb, siis mina ka jooksen ära.*
 - **lühendatud** sisult õige lausung/repliik
- *Mina süön ka saia. pro Mina süön ka saia ja joon vett.*
- *Ei või ükski metsa minna. pro Mina ka tean, et ei või ükski metsa minna.*
 - **agrammatiline/elliptiline** lausung, näiteks
- *Minu issile annab kapsast. pro Minu emme annab ka issile kapsast.*
- *Siis rebane tuleb, jookseb ära. pro Kui rebane tuleb, siis mina ka jooksen ära.*
 - lausemall õige, kuid **asendatud sõnu või eksitud grammatilise vormiga**, näiteks
- *Mina süön porgandit ja joon ka vett. pro Mina süön ka saia ja joon vett.*
- *Minu emme annab mulle kapsast. pro Minu emme annab ka issile kapsast.*
 - **vormilt mitte-eeldatud, situatsioonile mittevastav**, näiteks
- See läheb ka metsa. Üksi ei tohi. pro Mina ka tean, et ükski ei või metsa minna.

6. Mina-vormi asendamine 3. pöörde vormiga (laps ei võta rolli), nt. Tema oskab ka hüpata. pro Mina oskan ka hüpata.

Lause järelekordamine (2.3.) – eitus

1. õige (sh puudub *aga* lause algusest)

2. muu

- lausemall õige, kuid **muudetud grammatilisi vorme, sõnu, sõnajärge**; näiteks
- *Mul ei ole kõrvad ja väike pikk saba. pro Aga mul ei ole pikki kõrvu ja väikest saba.*
- *Minul ei armasta kiikuda ja ronida. pro Aga mina ei armasta kiikuda ja ronida*
- *Mina ei oska tantsida. pro Aga mulle ei meeldi tantsida.*
 - **lühenenud lausung**, sõnade ärajätmine, näiteks
- *Mina ei oska. pro Aga mina ei oska kiiresti joosta.*
- *Mina ei oska ronida. pro Mina ei armasta kiikuda ja ronida.*
- *Mul ei ole saba. pro Mul ei ole ümmargust saba.*
 - **jaatav lause eitava asemel** (kordab repliiki või rakendab eelmise ülesande analoogiat; nt *Mina oskan kiiresti joosta. pro Aga mina ei oska kiiresti joosta.*)
 - **vormilt mitte-eeldatud, situatsioonile mittevastav**, näiteks
- *Ei ole jäätist. Pro Aga mina ei taha jäätist.*

- *Tal ei ole ilus saba. Tal on väike saba. Pro Aga mul ei ole ümmargust saba.*

6. Mina-vormi asendamine 3.pöörde vormiga (laps ei võta rolli); näiteks

Tema ei oska kiiresti joosta. pro Mina ei oska kiiresti joosta.

Lause moodustamine piltide alusel. (1.4.)

Lausungiks ei loeta: objektide nimetamist, loetlemist: nt *Titt. Ema.*

Lubatud on grammatiliste vormide vale kasutus, suulisele kõnele omane sõnajärg.

Iga lapse puhul fikseerida ja lugeda kokku järgmiste lausemallide arv:

- **Agrammatiline baaslausung**, milles puudub mõni obligatoorne lauseliige (situatiivsed elliptilised lausungid), nt *Kingadega ei maga. Kingad laua peal. Kommid taevas. Kell ei ole. Koer (.) temale süüa. Kallab piima (...) õue sisse. Hoopis onu käes. Saiad puu otsas. Tita tahab riidesse. Emmed ise panevad. Koer annab mehele.*
- **Terviklik grammatiliselt korrektne baaslause**, nt *Lapsed ei kasta liblikaid.*
- **Vähelaiendatud lihtlause** (1-2 vaba laiendit): nt *Ema paneb ise jope selga. Isal peab ikka kell olema.*
- **Laiendatud lihtlause** (3+n vaba laiendit): nt *Ema paneb lapsele ise jope selga.*
- **Ahellause:** *Ei ole saapaid jalas ja ei ole kindaid käes ja mütsi ei ole peas.*
- **Rindlause:** *Need riided võetakse ära ja siis magama.*
- **Koondlause:** *Ei maga mütsi, saabaste ja kinnastega. Mina võtan alati mütsi ära, kindad ära ja saapad.*

Suulisele kõnele on omane reformuleerimine, st pärast pausi lisatakse lausungile midagi juurde (täpsustatakse). Nt *Need oleks maas (.) vaibal.* Nt vähelaiendatud lihtlauseid 7, neist 2 R.

Lisa 3

Keskmete tulemuste statistiline erinevus

1. Lause mõistmine

Tabel 1. Korralduste täitmine asjadega tegutsedes (1.1.)

8 osaülesannet	3-a.		4-a.
Kokku (õige)	189/240-st		207/232-st
min	3		5
max	8		8
M	6,3		7,1
SD	1,2		1,0
T-test	0,00837	p<0,05	

Tabel 2. Laste vastuste tüübid lause mõistmise ülesandes (1.1.)

Osäülesande numbrid	t-test
Õige	0,3092
Tagasõna valesti	0,6074
Täidab osa korraldusest	0,4999

Tabel 3. Korralduste täitmine asjadega tegutsedes (1.2.)

9 osaülesannet	3-a.		4-a.
Kokku (õige)	190/270-st		217/261-st
min	2		5
max	8		9
M	6,3		7,5
SD	1,6		1,1
T-test	0,00300	p<0,05	

2. Lause loome

Tabel 4. Lause moodustamine uurija tegevuse alusel (2.1.)

10 osaülesannet	3-a.		4-a.
Kokku (õige)	157/300-st		193/290-st
min	1		0
max	10		10
M	5,2		6,7
SD	2,9		2,5
T-test	0,05220	p>0,05	

Tabel 5. Lause järelekordamine (2.2.)

10 osäülesannet	3-a.		4-a.
Kokku (õige)	60/210-st		99/203-st
min	0		0
max	5		7
M	2		3,4
SD	1,8		1,8
T-test	0,00424	p<0,05	

Tabel 6. Lausete muutmine (eitava kõne kasutamine) (2.3.)

10 osäülesannet	3-a.		4-a.
Kokku (õige)	51/180-st		84/174-st
min	0		0
max	6		6
M	1,7		2,9
SD	1,6		1,9
T-test	0,01391	p<0,05	

Tabel 7. Lausungite kasutamine pildi kirjeldamise ülesandes (2.4.)

5 pilti	3-a.		4-a.
Lausungite koguarv	230		217
min	6		10
max	27		23
M	15,3		14,5
SD	5,2		3,3
T-test	0,602755	p>0,05	

Tabel 8. Erinevate lausetüüpide kasutamine pildi kirjeldamise ülesandes (2.4.)

Lausetüübid	t-test
Agrammatiline baaslausung	0,0344
Terviklik gram. korrektne baaslause	0,6979
Vähelaiendatud lihtlause	0,5673
Ahellause	0,3331
Rindlause	0,4657
Pöimlause	0,3937

Tabel 9. Erinevate lausetüüpide kasutamine pildi alusel (2.4.)

5 pilti	3-a.		4-a.
min	2		2
max	7		6
M	4,0		4,1
SD	1,6		1,1
T-test	0,899184	p>0,05	

Lisa 4

Lause mõistmine (1.1; 1.2)

Tabel 1. 3-a. laste koondtulemused osäülesannete kaupa lause mõistmise ülesandes (1.1)

Koondtulemused 3-a.									
	Osäülesande numbrid	1	2	3	4	5	6	7	8
1	Õige	29	28	16	27	26	16	23	24
2	Tagasõna valesti		1	8	3	4	14	4	
3	Arvsõna valesti								
4	Mõistab suhet vastupidi			2					
5	Täidab osa korraldusest	1							5
6	Tegutseb valede objekt.		1	4				3	
5+6	Vigade kombinatsioon								1
	Õigete vastuste %	97%	93%	53%	90%	87%	53%	77%	80%

Tabel 2. 4-a. laste koondtulemused osäülesannete kaupa lause mõistmise ülesandes (1.1)

Koondtulemused 4-a.									
	Osäülesande numbrid	1	2	3	4	5	6	7	8
1	Õige	28	29	21	27	29	22	24	27
2	Tagasõna valesti			4	2		7	5	
3	Arvsõna valesti								
4	Mõistab suhet vastupidi			2					
5	Täidab osa korraldusest	1							1
6	Tegutseb valede objekt.			2					
5+6	Vigade kombinatsioon								1
	Õigete vastuste %	97%	100%	72%	93%	100%	76%	83%	93%

Tabel 3. 3-a. laste koondtulemused osäülesannete kaupa lause mõistmise ülesandes (1.2)

Koondtulemused 3-a.										
	Osäülesande numbrid	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	Õige	27	29	19	27	23	16	28	12	9
2	Tagasõna valesti					4	10			
3	Arvsõna valesti	3							18	
4	Mõistab suhet vastupidi			7						
5	Täidab osa korraldusest									8
6	Tegutseb valede objekt.		1	4	3	3	4	2		7
2+5	Vigade kombinatsioon									3
5+4	Vigade kombinatsioon									1
5+6	Vigade kombinatsioon									2
	Õigete vastuste %	90%	97%	63%	90%	77%	53%	93%	40%	30%

Tabel 4. 4-a. laste koondtulemused osäülesannete kaupa lause mõistmise ülesandes (1.2)

Koondtulemused 4-a.										
	Osäülesande numbrid	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	Õige	29	29	24	29	26	22	29	15	14
2	Tagasõna valesti					3	5			
3	Arvsõna valesti								14	
4	Mõistab suhet vastupidi			4						
5	Täidab osa korraldusest									4
6	Tegutseb valede objekt.			1			2			2
2+5	Vigade kombinats									3
5+4	Vigade kombinats									1
5+6	Vigade kombinats									5
	Õigete vastuste %	100%	100%	83%	100%	90%	76%	100%	52%	48%

Lause loome (2.1.;2.2.; 2.3.; 2.4.)

Tabel 5. 3-a. laste koondtulemused osäülesannete kaupa lause moodustamise ülesandes (2.1.)

Koondtulemused 3-a.											
	Osaülesande numbrid	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	Õige	16	17	11	9	9	2	16	1	8	4
2	Õige mitme lausungiga	5	8	10	7	4	6	5	8	6	5
3	Situatiivsed lausungid	1	1	2	5	5	1	4	1	6	6
4	Puudub vaba laiend						3		7		
5	Puudub oblig. lausel.	3		3	5	2	6	3	3	2	6
6	Muu	4	2	3	4	4	5	1	3	4	5
7	Tagasõna puudub, vale					3					1
8	Grammat. vale vorm	1	2	1							
9	Vastamata					2	2				
3+4	Vigade kombinatsioon						5		4		1
3+5	Vigade kombinatsioon								1		
3+6	Vigade kombinatsioon					1				2	
3+7	Vigade kombinatsioon										2
3+8	Vigade kombinatsioon							1	2	1	
5+8	Vigade kombinatsioon									1	
	Õigete vastuste %	70%	83%	70%	53%	43%	27%	70%	30%	47%	30%

Tabel 6. 4-a. laste koondtulemused osäülesannete kaupa lause moodustamise ülesandes (2.1.)

Koondtulemused 4-a.											
	Osaülesande numbrid	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	Õige	19	18	12	8	11	9	19	5	13	11
2	Õige mitme lausungiga	7	6	8	14	2	5	6	9	4	7
3	Situatiivsed lausungid	3	2	7	2	7	2	4		5	1
4	Puudub vaba laiend						8		12		
5	Puudub oblig. lausel.			1	4	2			1	5	2
6	Muu				1	3	3		1		3
7	Tagasõna puudub, vale					2					3
8	Grammat. vale vorm		2			1			1		1
9	Vastamata			1			1			1	1
3+4	Vigade kombinatsioon						1				
3+7	Vigade kombinatsioon					1					
3+8	Vigade kombinatsioon									1	
5+8	Vigade kombinatsioon		1								
	Õigete vastuste %	90%	83%	69%	76%	45%	48%	86%	48%	59%	62%

Tabel 7. 3-a. laste koondtulemused osäülesannete kaupa lause järelekordamise ülesandes (2.2.)

Koondtulemused 3-a.								
	Osäülesande numbrid	1	2	3	4	5	6	7
1	Õige	15	9	7	12	6	2	4
6	Mina vormi asendamine	2	1	1	1			
2	Muu	13	20	22	17	24	28	26
	Õigete vastuste %	57%	33%	27%	43%	20%	7%	13%

Tabel 8. 4-a. laste koondtulemused osäülesannete kaupa lause järelekordamise ülesandes (2.2.)

Koondtulemused 4-a.								
	Osäülesande numbrid	1	2	3	4	5	6	7
1	Õige	15	7	11	19	15	9	12
6	Mina-vormi asendamine	3	3		2		2	1
2	Muu	11	19	18	8	14	18	16
	Õigete vastuste %	62%	34%	38%	72%	52%	38%	45%

Tabel 9. 3-a. laste koondtulemused osäülesannete kaupa lause muutmise ülesandes (2.3.)

Koondtulemused							
	Osäülesande numbrid	1	2	3	4	5	6
1	Õige	11	6	9	3	8	3
6	Mina vormi asendamine	5	2	2	1	1	
2	Muu	14	22	19	26	21	27
	Õigete vastuste %	53%	27%	37%	13%	30%	10%

Tabel 10. 4-a. laste koondtulemused osäülesannete kaupa lause muutmise ülesandes (2.3.)

Koondtulemused							
	Osäülesande numbrid	1	2	3	4	5	6
1	Õige	17	11	13	9	15	5
6	Mina vormi asendamine	4	2	4	3	1	
2	Muu	8	16	12	17	13	24
	Õigete vastuste %	72%	45%	59%	41%	55%	17%

Tabel 11. 3-a. laste koondtulemused kasutatavate lausetüüpide kaupa pildi kirjeldamise ülesandes (2.4.)

	Lausetüübid								
1	Agrammatiline baaslausung	54/1R							
2	Terviklik gram. korrektne baaslause		119/1R						
3	Vähelaiendatud lihtlause			24					
4	Laiendatud lihtlause				6				
5	Ahellause					6			
6	Rindlause						8		
7	Koondlause							5	
8	Põimlause								8/1R
	Lausetüübid %	23%	52%	10%	3%	3%	3%	2%	3%

Tabel 12. 4-a. laste koondtulemused kasutatavate lausetüüpide kaupa pildi kirjeldamise ülesandes (2.4.)

	Lausetüübid								
1	Agrammatiline baaslausung	23/2R							
2	Tervikl. gram. korrektne baaslause		114/2R						
3	Vähelaiendatud lihtlause			28/3R					
4	Laiendatud lihtlause				1				
5	Ahellause					17			
6	Rindlause						16		
7	Koondlause							1	
8	Põimlause								15
9	Rindlause + põimlause								
	Lausetüübid %	11%	53%	13%	0%	8%	7%	0%	7%
									2
									1%

Tabel 13. 3-a. laste aritmeetilised keskmised tulemused piltide kirjeldamise ülesandes (2.4.)

	Pilt 1-5	Lausetüübid
Kokku	230	
min	6	2
max	27	7
M	15,3	4,0
SD	5,2	1,6

Tabel 14. 4-a. laste aritmeetilised keskmised tulemused piltide kirjeldamise ülesandes (2.4.)

	Pilt 1-5	Lausetüübid
Kokku	217	
min	10	2
max	23	6
M	14,5	4,1
SD	3,3	1,1

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina **Merike Künnapas**,

sünnikuupäev 11.12.1964,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose
Lause loome ja mõistmise oskuse hindamine 3-4-aastastel lastel,

mille juhendaja on **Marika Padrik**,

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

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

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

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

Tartus, 09.01.2015