

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Eripedagoogika ja logopeedia õppekava

Merike Hütt

JUHTUMIUURING: KEELEPUUDEGA KAKSKEELSE LAPSE GRAMMATILISTE
OSKUSTE ARENDAMINE
magistritöö

Juhendaja: Merit Hallap

Tartu 2019

Kokkuvõte

Juhtumiuuring: keelepuudega kakskeelse lapse grammatiliste oskuste arendamine

Käesoleva töö eesmärk on kirjeldada ühe 7-aastase keelepuudega astmelise kakskeelsusega lapse grammatilisi oskusi ja nende arengut õpetamise tulemusena. Selleks koostati töö autori poolt 12 tegevuskava, mille alusel kujundati/õpetati lapsele grammatiliste vormide (nimisõna ainsuse osastav ja tegusõna oleviku ainsuse 3.pööre) kasutamise oskust. Uuring viidi läbi dünaamilise hindamise mudeli baasil: eelhindamine–õpetamine–järelhindamine.

Grammatiliste oskuste arengu hindamiseks koostati spetsiaalsed ülesanded, millega hinnati lapse oskusi enne õpetamist, õpetamise ajal ja pärast õpetamist. Tulemused näitasid, et lapse grammatilised oskused paranesid pärast õpetamist kõigi õpetatud grammatiliste vormide osas ja laps rakendas omandatud oskusi ka väljaspool uurimiskonteksti.

Märksõnad: kakskeelsus, keelepuue, grammatika, õpetamine

Abstract

Case Study: Developing grammatical skills of bilingual child with language impairment

The aim of this paper is to describe the grammatical skills of one 7 years old sequential bilingual child with language impairment and how they improved through teaching. The author of this study created 12 action plans, which were used to design/teach the use of grammatic forms (noun singular partitive case and the third person of the present verb). The research was conducted on dynamic assessment model: test-teach-retest. Special tests were conducted to evaluate the improvement of grammatical skills, before teaching, during the teaching and after teaching. The results indicated that the child's grammatical skills improved after being taught in all the grammatical forms and the kid applied the acquired skills outside the research context.

Keywords: Bilingualism, Language impairment, Grammar, teaching

Sisukord

Sissejuhatus	5
<i>Astmeline ehk suksessiivne kakskeelsus</i>	5
<i>Keelepuue ja selle avaldumine kakskeelsetel lastel.....</i>	7
<i>Grammatika olemus ja omandamise seaduspärasused</i>	11
<i>Grammatiliste vormide kujundamine keelepuudega lastel.....</i>	12
Meetod.....	16
<i>Valim</i>	16
<i>Mõõtevahendid</i>	17
<i>Protseduur</i>	21
Tulemused ja arutelu	26
<i>Ülevaade lapse arengust uuringu alguses.....</i>	26
<i>Eelhindamine.....</i>	34
<i>Õpetamine</i>	35
<i>Vormimoodustuse arengudiinaamika vahe- ja lõpphindamiste järgi.....</i>	43
Tänu sõnad	51
Autorsuse kinnitus.....	52
Kasutatud kirjandus.....	53
Lisad	57

Sissejuhatus

Kakskeelsuse vastu tunnevad huvi paljud teadused, sh ka pedagoogika. Järjest rohkem jõuab eesti õppekeelegra lasteaedadesse muukeelseid lapsi, kelle õpetamine esitab pedagoogidele rohkelt väljakutseid. Tänapäevaks on valdavalt tehtud uuringuid eakohase kõnearenguga kakskeelsete laste keeleliste oskuste kohta, sh Tartu Ülikooli eripedagoogika osakonnas (sh Hallap, 2003; Zakharova, 2015; Väinsalu, 2017). Ka kakskeelsete laste hulgas leidub keelepuudega lapsi, kelle identifitseerimine on keeruline, sest nad erinevad üksteisest oma keeleliste ja kognitiivsete oskuste poolest veelgi rohkem kui ükskeelsed lapsed. Keelepuudega vene-eesti kakskeelsete laste kohta on uuringuid tehtud vähe: eesti keele grammatilisi oskusi on uurinud Raja ja Rants (2013), jutustamisoskust Lahtheim (2017) ja sõnade õppimist dünaamilise hindamise protsessis Leljavina (2017). Nende uuringute eesmärk on olnud leida tunnused laste kõnes ning arengu hindamise viisid, mis eristaks keelepuudega kakskeelseid lapsi eakohase arenguga kakskeelsetest lastest. Eestis pole seni veel uuritud kakskeelsete keelepuudega laste õpetamist ja sellest tulenevat grammatiliste oskuste arengudünaamikat. Seetõttu ei tea me, kas keelepuudega ükskeelsetele lastele mõeldud õpetamismetoodikad sobivad keelepuudega kakskeelsete laste õpetamiseks.

Astmeline ehk suksessiivne kakskeelsus

Viimase kahekümne aasta jooksul on lääne ühiskonnas kiiresti kasvanud laste hulk, kes kasvavad üles kakskeelses keskkonnas. Lastele ei ole kakskeelsus valikute küsimus, vaid seda tingib üha laienev globaliseerumine ja rahvaste ränne. Kuigi kakskeelsust on aktiivselt uuritud juba üle poole sajandi, pole keeleteadlased pakkunud välja ühtset definitsiooni. Väga kitsa määratluse järgi on kakskeelsed ainult need isikud, kes puutuvad mõlema keelega kokku loomulikus kakskeelses kasvukeskkonnas enne neljandat eluaastat (Vihman & McLaughlin, 1982). Laiem käsitlus on, et kakskeelseks lapseks saab pidada indiviide, kes saavad regulaarselt sisendit kahes või enamas keeles nende kõige tundlikuma kommunikatsiooni arengu perioodil – see jääb ajavahemikku sünnist noorukieani (Kohnert, 2010). Lapseas kakskeelseks kujunemise enamlevinud põhjused on eri rahvusest vanemad või ühe keele kasutamine kodus ning teise keele kasutamise vajadus lastekollektiivis (Hallap, 1996; Kohnert, 2010). Käesolevas uurimuses osaleva lapse vanemad on küll eri rahvusest (ema venelane ja isa eestlane), kuid mõlemad kasutasid lapsega suhtlemisel üksnes vene keelt. Esmakordselt puutus laps eestikeelse sisendiga kokku alles viiendal eluaastal lasteaias. Antud juhul on tegemist astmelise ehk suksessiivse kakskeelsusega. Astmelise kakskeelsuse puhul

hakkab laps teist keelt omandama siis, kui esimeses keeles on saavutatud juba mingi taseme oskus (Hallap, Padrik, & Raudik, 2014). Astmelise kakskeelsuse tähistamiseks kasutatakse ka väljendit *teise keele omandamine*. Astmelise kakskeelsuse korral erineb teise keele omandamine esimese keele omandamisest. Seda seletatakse kognitiivse arengu kõrgema tasemega teise keele omandamise algushetkel, mistõttu on lapsel juba laiemad teadmised keele võimalustest ja ümbritsevast maailmast (Kohnert, 2010; Paradis, 2010; Rannut, 2003; Saviile-Troike, 2006). Esimene keel on teadmiste allikas, mida teise keele omandaja kasutab, kas teadlikult või alateadlikult, teises keeles kuuldu analüüsiks või eneseväljendamiseks (Rannut, 2003).

Teise keele omandamine läbib üldistatult neli etappi. Alguses püüab kakskeelne laps teise keele keskkonnas kasutada oma emakeelt, kuid üsna ruttu ta taipab, et sel viisil ei õnnestu tal kaaslastega suhelda. Järgneb vaikiv periood, mis võib kesta mõnest nädalast mitme kuuni. Sel perioodil laps kuulab teise keele kasutajate kõnet, püüab aru saada ja kuuldut meelde jätta, kuid ta pole veel valmis ise keelt kasutama. Esimesi lausungeid hakkab laps kasutama alles kolmandal perioodil, mil lapse kõnet iseloomustab holofraaside (fraasid, mis on omandatud tervikuna nagu üksiksõnad, nt *head aega!*) kasutamine ning keelekasutaja kõne ja käitumise imiteerimine. Viimasel ehk aktiivse keelekasutamise perioodil algab loov keele kasutamine. Selle etapi alguses esineb lapse kõnes rohkelt keelevigu, mis keeleoskuse arenguga järk-järgult vähenevad (Rannut, 2003; Tabors, 1997).

Paljudele lasteaiaõpetajatele ja lapsevanematele valmistab muret lapse teise keele omandamisele kuluv aeg. Kui laps läheb keskkonda, kus räägitakse teist keelt, võtab tal tavaliselt kolm kuud aega, et hakata sellest midagi aru saama, ja umbes 2 aastat, et hakata vabalt teises keeles suhtlema, mõtlemiskeele areng teises keeles võtab aega 5-7 aastat, et jõuda ükskeelsete eakaaslastega võrdse tasemeni (Rannut 2003). Oluline on teada, et areng ei ole ühtlane valdkondade kaupa. Näiteks väheneb erinevus ükskeelsete laste sooritusega hääldamises, pseudosõnade kordamises ja jutustuse makrostruktuuris enne kui grammatika ja sõnavara osas (Hallap, 2018).

Teise keele omandamisele on iseloomulik, et lisaks nõ tüüpilistele arenguvigadele, mis ilmnevad keele omandamisel ka ükskeelsetel lastel, esinevad kakskeelsetel lastel veel keelekasutusvead, mis tulenevad keelte vastastikusest mõjust (Hallap, 2006). Selle põhjuseks on lapse keeleliste teadmiste jagunemine kahe keele vahel, eriti semantilised teadmised (Bedore & Peña, 2008). Keelte vastasmõjust/interferentsist tingitud vigu võib käsitleda ka kui kakskeelse lapse suhtlusstrateegiat, et kompenseerida ebapiisavast keeleoskusest tingitud mõtete väljendamise raskusi (Hennoste & Vihalemm, 1999). Et antud töö keskendub

kakskeelse lapse grammatiliste oskuste hindamisele ja arendamisele, siis on oluline kirjeldada grammatilise interferentsi avaldumist. Kakskeelse lapse kõnele on iseloomulik emakeelele omaste morfeemide kasutamine teises keeles (nt *максыет* pro *максаб*), emakeele grammatiliste suhete ülekandmine teise keelde (nt *mul on kolm aastat* pro *мне три года*) ning emakeelse morfeemi identifitseerimine teise keele morfeemiga või teise keele üksuse muutmine emakeele morfeemi eeskujul (nt *nu* ja *vuot*) (Rannut, 2003).

Teise keele omandamise edukus sõltub mitmetest individuaalsetest ja keskkondlikest teguritest, nagu vanus, kognitiivne võimekus, motivatsioon, isiksuseomadused, esimene keel, keelekeskkond ja ka sotsiaalmajanduslik olukord. Reeglina hakkavad muukeelsed lapsed eesti lasteaias käies raskusteta rääkima eesti keelt, kuid probleeme keele omandamisega tuleb ette nendeski tingimustes. Põhjuseks võivad olla isiksuseomadused, vähene motivatsioon eesti keeles suhelda või ka sage puudumine lasteaiast (Rannut, 2003). Üheks teguriks, mis takistab lapsel teise keele edukat omandamist, on keelepuue.

Keelepuue ja selle avaldumine kakskeelsetel lastel

Kommunikatsioonipuude puhul on tegemist kõne funktsionaalsüsteemi kahjustusega, mis avaldub kõneloome ja/või –taju erinevatel tasanditel, mis ei möödu iseeneslikult ja mis takistab isiku toimetulekut sotsiaalses keskkonnas (Padrik, 2016). ASHA (Ameerika Kõne-, Keele- ja Kuulmisassotsiatsioon) järgi jaotatakse kommunikatsioonipuuded nelja rühma: kõnepuuded, keelepuuded, kuulmispuudega inimeste kõne ja tsentraalne auditivse töötluste puue (<http://www.asha.org/policy/RP1993-00208/>). Oma töös keskendun keelepuuete, täpsemalt alakõne kirjeldamisele.

Alakõne kujutab endast kõne süsteemset kahjustust, mille puhul on puudulikult arenenud (1) kõne foneetilis-fonoloogiline tasand (hääldamine ja foneemikuulmine); (2) sõnavara (maht, struktuur, sõnatähendused); (3) grammatika kasutamine ja mõistmine (lause ja sõnavormistik); (3) tekstiloome ja mõistmine; (4) pragmaatilised oskused (Padrik, 2016). Lisaks häälduspuudele, agrammatismile ja leksikaalsetele vigadele kaasneb alakõnega ka sisekõne hiline ja puudulik areng, mille tagajärjel kannatab kõne tunnetuslik funktsioon (sisekõne kui verbaalse mõtlemise ja mälu mehhanism) ning oma tegevuse kavandamine ja reguleerimine (Karlep, 1999).

Rääkides alakõnega lastest, peetakse silmas kahesugust puude mehhanismi. Primaarse alakõne ehk spetsiifiline kõnearengu puude korral ongi lapsel esmaseks puudeks alakõne, mis ei tulene ühestki teisest kommunikatsioonipuudest, intellekti- ega liikumispuudest,

kuulmislangusest ega pervasiivsetest arenguhäiretest (Bedore & Peña, 2008; Kohnert, 2010; Padrik, 2016). Sagedamini on alakõne oma mehhanismilt sekundaarne, st tuleneb mingist muust esmasest arengupuudest (Kohnert & Medina, 2009; Padrik, 2016). Alakõnega laste rühm on väga heterogeenne ja selle diagnoosi kriteeriumid ebaselged, kuid haarates siiski erineva mehhanismiga keelepuudeid (Kohnert, 2010; Padrik, 2016). Käesolevas uurimuses osalenud lapse puhul puudus uurijal ligipääs infole, mis kinnitaks keelepuude mehhanismi, kuid mõnes dokumendis oli viidatud sekundaarse alakõne kahtlusele. Toetudes nendele kahtlustele, keskendutakse sekundaarsele alakõnele, mis oletatavasti on tingitud tunnetustegevuse mahajäämusest. Tunnetusprotsesside abil võtab laps maailmast vastu infot, mõtestab seda, salvestab mällu ning kasutab hiljem. Erinevaid tunnetusprotsesse (tähelepanu, taju, mälu, mõtlemine) on sageli raske eristada, sest nende areng on vastastikku seotud ning nad toimivad koos (Kikas, 2008). Kõne areng sõltub taju, mälu, mõtlemise ja mootorika arengust ning kõne mõjutab omakorda lapse tunnetustegevuse arengut (Strebeleva, 2010).

Alakõne puhul saame rääkida kolmest raskusastmest. Esimesel astmel on lapse suhtlusvahendiks üksikud häälduslikult moonutatud sõnad, kõnelised ja mittekõnelised vokalisatsioonid ning mitteverbaalsed vahendid. Teisel astmel kasutab laps kõnet, mis on võõrale suhtluspartnerile raskesti mõistetav rohkete agrammatismide ja hääldusvigade tõttu. Kui laps hakkab oma kõnes valdavalt kasutama mitmest lausungist koosnevat dialoogireplike ja suudab oma kogemisi kirjeldada mitme lausungiga, on ta jõudnud alakõne kolmandale astmele (Padrik, 2016). Edasi kirjeldatakse alakõne teisel astmel oleva lapse kõnet, kuna uuringus osaleva lapse kõne vastab alakõne teisele astmele.

Alakõne teisel astmel kasutab laps valdavalt baas- ja vähelaiendatud lihtlauset, mis jääb rohkete agrammatismide tõttu vestluspartnerile raskesti mõistetavaks. Alakõne teisel astmel iseloomustavad lapse kõnet nii morfoloogilised kui morfofonoloogilised vead. Morfoloogilise agrammatismi puhul esineb morfeemide ärajätmist, asendamist või üleliigse morfeemi lisamist. Morfofonoloogilist agrammatismi iseloomustab vale tüvevariandi, tunnusevariandi, lõpuvariandi valik või nende lühendamine/moonutamine. Alakõne teisel astmel ei erista laps sageli grammatilisi morfeeme sõnas ega mõista nende tähendusi: mõnda grammatilist vormi ei kasuta ta üldse, mõnda kasutab osaliselt. Osad vormid võivad olla lapsel omandatud valmiskujul. Samuti on alakõne teisele astmele iseloomulik morfeemide juhuslik ja ebapüsiv kasutamine paralleelselt nende puudumisega. Sekundaarse alakõnega last eristab primaarse alakõnega lapsest hääldusvigade väiksem osakaal (Padrik, 2016).

Mittetäisväärtuslik kõnetegevus jätab oma jälje ka lapse sensoorsele, intellektuaalsele ja tahtelis-tegevuslikule sfäärile. Alakõnega lapsel on täheldatud suhtlemisraskusi,

keskendumishäireid ja tahtliku tähelepanu suunamise raskusi. Samuti on lapsel probleeme verbaalse mälu ja tal on keeruline oma tegevust planeerida ja kontrollida. Alakõnega lapsele valmistavad raskusi kõik mõtlemise operatsioonid nagu analüüs, süntees, võrdlemine ja üldistamine (Volkova, 2006).

Sekundaarse alakõnega lapsi on vähe uuritud. Valdavalt on laste keeleliste oskuste hindamise uuringud läbi viidud (nii Eestis kui mujal maailmas) primaarse/spetsiifilise kõnearengu puudega laste hulgas. Sekundaarse alakõnega ükskeelsed lapsed olid kaasatud Raidsalu (2010) ja Sülla (2011) magistritöödes. Mõlemas uurimuses leiti, et vigade arvu osas ei eristunud sekundaarse alakõnega laste tulemused primaarse alakõnega laste tulemustest, kuid erinevused ilmnisid vigade mustris. Sekundaarse alakõnega lapsed tegid vähem erinevat tüüpi vigu. Kõige sagedasemad vead olid vale käändevormi ja vale tüve kasutamine. Sekundaarse alakõnega lapsed eksisid rohkem tüvekasutuses, aga primaarse alakõnega laste kõige sagedasem veatüüp oli vale käändevormi kasutus. Samuti esines mõlema grupi puhul algvormi kasutamist, kuid sekundaarse alakõnega lastel esines seda harvem kui primaarse alakõnega lastel. Erinevat tüüpi vigade kombineerumist esines rohkem sekundaarse alakõnega lastel, kuigi varasemates uuringutes on seda veatüüpi, kus samas sõnas kasutatakse nii valet tüvevarianti kui valet vormi, peetud iseloomulikuks just primaarse alakõnega lastele (Padrik, 2006).

Kakskeelsete laste puhul on keelepuuet raskem tuvastada, sest see avaldub veelgi variatiivsemalt kui ükskeelsetel ning iga lapse oskused erinevad, sh kahes keeles on need erineval tasemel (Peña, 2016; viidatud Hallap, 2018). Oluline on välja selgitada, millised tunnused lapse kõnes viitavad kakskeelse arengu eripäradele ja millised keelepuude esinemisele (Kohnert, 2010; Paradis, 2010). Probleemiks on, et me ei tea veel (nii Eestis kui mujal) väga palju eakohase arenguga kakskeelsete laste keeleliste oskuste arengust, rääkimata kakskeelsete keelepuudega laste eripäradest (Hallap, 2018).

Kakskeelsete keelepuudega laste puhul on esmane, et mahajäämus kõne arengus peab esinema mõlemas lapse kasutatavas keeles ning keelte omandamine võtab oluliselt kauem aega kui eakohase kõnearenguga kakskeelsetel lastel. Kuna keeleline areng on tihedalt seotud kognitiivse arenguga, siis peaksid ka kognitiivse töötluse puudujääd väljenduma lapse mõlemas keeles (Kohnert, 2010).

Üheks keerulisemaks valdkonnaks, sõltumata keelest, on nii ükskeelsetele kui kakskeelsetele keelepuudega lastele grammatika, eriti morfoloogia omandamine (Bedore & Peña, 2008; Kohnert, 2010; Paradis, 2010; Salameh, Håkansson, & Nettelbladt, 2004; Raja & Rants, 2013; Lahtein, 2017). Raja ja Rantsi (2013) magistritöös leidis kinnitust, et

keelepuudega kakskeelsete laste morfoloogiavead eesti keeles on sarnased ükskeelsete keelepuudega laste vigadega. Kakskeelsete keelepuudega laste tulemused nimisõna käände- ja tegusõna pöördevormide moodustamisel jäid enamasti madalamale tasemele kui ükskeelsete keelepuudega laste tulemused, kuid arengutendents oli mõlemal rühmal sarnane. Tegusõna pöördevorme moodustasid lapsed edukamalt kui nimisõna käändevorme. Mõlema rühma lapsed eksisid uuritud vormidest kõige enam tegusõna umbisikulise tegumoe ja lihtmineviku mitmuse 3.pöörde ning nimisõna mitmuse osastava ja alaltütleva käändevormi moodustamisel. Ka veatüübid olid sarnased: eeldatud nimisõna vorme asendati kõige sagedamini algvormiga ning tegusõnavormide puhul esines vale vormi moodustamist. Kakskeelseid keelepuudega lapsi eristasid eakohase kõnearenguga kakskeelsetest lastest ainsuse osastava, alaltütleva ja saava käände moodustamise ülesanded ning kõik järjestikuse (verbaalse ja mitteverbaalse) infotötluse ülesanded.

Keelepuudega kakskeelseid lapsi eristab eakohase kõnearenguga lastest aeglasem areng ja suurema sisendi vajadus (kordused). Salameh jt (2004) võrdlesid ühe aasta jooksul 4–7-aastaste araabia-rootsi astmeliste kakskeelsete laste (10 eakohase arenguga, 10 keelepuudega) grammatiliste oskuste arengut mitmetasandilise testiga (rootsi keeles 5 ja araabia keeles 3 tasandit). Kõik lapsed olid sündinud Rootsis, nende kodune keel oli araabia keel ja rootsi keelt hakkasid omandama lasteasutuses keskmiselt kaks aastat enne uuringut. Uuringust selgus, et peaaegu kõik eakohase arenguga kakskeelsed lapsed saavutasid grammatiliste oskuste hindamisel kõrgeima taseme mõlemas lapse kõneldavas keeles (vaid neli last saavutasid rootsi keeles neljanda taseme). Samas keelepuudega lastest saavutasid kõrgeimad tasemed mõlemas keeles ainult kaks last, ülejäänud laste grammatiliste oskuste tase jäi oluliselt madalamale (Salameh, et al., 2004). Mahajäämuse põhjuseks võib olla informatsiooni töötlemise piiratus. Keelepuudega lastel on peamiselt probleeme töömäluga, tähelepanu püsivuse ja valikulisusega ning informatsiooni töötlemise kiirusega (Kohnert, 2010).

Kas keelepuudega lapsed suudavad omandada kahte keelt? Üldiselt on uurijad seisukohal, et kakskeelne keskkond iseenesest ei aseta keelepuudega lapsi keerukasse olukorda võrreldes ükskeelsete lastega (Bedore & Peña, 2008; Kohnert & Medina, 2009). Keelepuudega kakskeelsed lapsed suudavad ja tavaliselt omandavad küll kaks keelt, kuid mitte nii heal tasemel kui eakohase kõnearenguga kakskeelsed lapsed. Kui edukas on laps kummaski omandatavas keeles, sõltub sellest, millistes tingimustes ta keeli omandab (Kohnert, 2010).

Grammatika olemus ja omandamise seaduspärasused

Grammatika on keelesüsteemi kirjeldus, mis näitab meile, kuidas sõnu lausetes paigutada, kuidas neid omavahel kombineerida ning kuidas me saame sõnu muuta nii, et tekiks uue tähendusega sõnad (Hadfield & Hadfield, 2008). Keelesüsteem võimaldab moodustada alati rohkem üksusi, kui neid keeles esineb. See, mida võib keeles kasutada, on määratud keelenormiga. Seega keelenormireeglid reguleerivad keele kasutamist kõnes. Lapsed omandavad kõigepealt süsteemi seaduspärasused ja alles hiljem normi. Raskemateks vigadeks on eksimused, mis ei vasta ka keele süsteemile (*triipiline, sina loes*). Mõnikord tulenevad vead teise keele mõjust (*aitan emale – помогаю маме*) (Karlep, 1998).

Grammatika tuuma moodustavad vormiõpetus ehk morfoloogia ja lauseõpetus ehk süntaks. Erinevates keeltes esinevad need kaks nähtust erineva osakaaluga. Gillise ja Ravidid (2003) järgi pööravad lapsed, omandades tüpoloogiliselt erinevaid keeli, rohkem tähelepanu nendele keele aspektidele, mis kannavad kõige olulisemat ja siduvat informatsiooni: näiteks omandavad hollandi lapsed morfoloogiliselt vaest keelt ning pööravad seetõttu enam tähelepanu sõnajärjele ja sõnade leksikaalsele sisule, aga heebrea keelt kui rikka morfoloogiaga keelt omandavad lapsed keskenduvad enam sõna sisemisele struktuurile (Argus, 2008a). Sarnaseid seoseid leiab ka teiste keelte võrdluses. Kui inglise keeles mängib suurt rolli sõnade õige järjestamine lauses, siis eesti keele grammatilisus avaldub arvukates lõppudes ja tunnustes, mille liitmine sõnatüvele tingib viimases häälikumuutusi (Hallap & Padrik, 2008).

Käesolev uurimus keskendub eesti keele vormimoodustusele. Siinkohal ei saa märkimata jätta, et just süntaksi kaudu omandab laps sõnavara ja sõnavormid. Lauselise kõne areng tingib vajaduse uute sõnade ja vormide järele (Hallap & Padrik, 2008; Karlep, 1998). Perioodil, mil laps kasutab valdavalt ühesõnalasungeid, domineerivad tema kõnes nimisõnad nimetavas käändes ja tegusõnad käskivas kõneviisis. Lapse lausungite pikkusest sõltub see, millal tekib vajadus verbi ja millal käändsõna erinevate muutevormide järele. Verbi muutemorfoloogia omandamiseks piisab, kui lapse lausungid on keskmiselt pikemad kui poolteist sõnet, seevastu käändsõnade muutemorfoloogia omandamiseks on vajalik, et lapse lausungites oleks rohkem kui kaks sõnet. Ühtlasi on oluline, et lisaks ühele verbile ja käändsõnale sisalduks lausungis veel üks käändsõna (Argus, 2008a).

Vormimoodustuse seisukohast on eesti keel segakeel, s.t kasutusel on paralleelselt nii aglutinatsioon (tunnused ja lõpud lisatakse sõnatüve lõppu) kui ka fleksioon ehk tüvevaheldus (muutub ka sõnatüvi) (Argus, 2008a; Erelt, Erelt, & Ross, 2007). Vormimoodustuses tüvega toimivate muutuste järgi eristatakse astmevaheldust (välte- ja laadivaheldus) ja lõpuvaheldust

(eri vormides on tüvel erinevad lõpuhäälikud) (Erelt, et al., 2007). Kergemini omandatavaks peetakse läbipaistvamat aglutineerivat vormimoodustusviisi. Argus (2008a) tõi oma uuringus välja, et eesti muutmorfoloogia omandatakse hiljem kui puhtalt aglutineerivates ning varem kui flekteerivates keeltes.

Eesti keelt emakeelena kõnelevate laste kõnesse ilmuvad varakult tegusõna käskiva kõneviisi 2.pööre, *ma*-ja *da*-tegevusnimed ning kindla kõneviisi oleviku ainsuse pöördevormid (Argus, 2008a), sh hulgas ka ainsuse 3.pöördevorm, mida käesolevas uuringus lapsele õpetatakse. Oluliselt hiljem hakkavad lapsed oma kõnes kasutama umbisikulist tegumoodi. Käändsõnavormidest hakkavad lapsed esimestena kasutama ainsuse nimetavat, lühikest sisseütlevat, omastavat ja nullmorfeemiga osastavat. Neile käändevormidele on iseloomulik lõpumorfeemi puudumine. Esimesed lõpumorfeeme sisaldavad käändevormid, mis ilmuvad varakult laste kõnesse, on ainsuse kaasaütlev ja alaleütlev ning mitmuse nimetav. Nimisõnavormidest on laste jaoks kõige raskemini omandatavad mitmuse osastav oma lõpuvariantide paljususe tõttu ning sisendkõnes harva esinev olev käändevorm (Argus, 2008a).

Eesti keelt teise keelena omandajad/õppijad peavad kõige keerulisemaks käändevormide mõistmist ja moodustamist nende rohkuse tõttu. Lisaks on eesti keele käändesüsteemi iseärasuseks alternatiivsete muutevormide esinemine (nt mitmuse osastav *kalasid – kalu*) (Erelt, et al., 2007). Käesolevas uurimuses on lapse üheks kujundatavaks grammatiliseks vormiks nimisõna ainsuse osastav, mis on üks kolmest põhikäändest. Osastav on kõige tavalisem sihitise kääne. Sihtis on asi või mõiste, millele tegevus on suunatud (Erelt, et al., 2007). Ainsuse osastaval käändel on mitu lõpuvarianti (*t, d, 0, da*), mis muudab käände omandamise keeruliseks, kuid vormi suur kasutussagedus sisendis lihtsustab lapsel selle omandamist (Hallap & Padrik, 2008). Eesti keele pöördsõnade vormimoodustuse omandamine ei valmista lastele nii palju probleeme kui käändsõnade vormimoodustus. Ilmselt seetõttu, et pöördsõnade lõpuvaheldusmalle on eesti keeles vähem kui käändsõnade omi (Argus, 2008a).

Grammatiliste vormide kujundamine keelepuudega lastel

Teadaolevalt pole Eestis veel välja töötatud metoodikat grammatiliste oskuste kujundamiseks keelepuudega kakskeelsel lapsel. Kuna grammatika on keelespetsiifiline valdkond, ei saa otseselt üle võtta teistes keeltes välja töötatud metoodikaid. Keelepuudega kakskeelse lapse puhul on tegemist samaaegselt nii teise keele omandamisega kui kõneravi vajadusega.

Seetõttu otsisin kirjandusest infot nii keeleõppe (sh keelekümblus) kui kõneravi meetodikate kohta.

Eesti keelest erineva emakeelega eelkoolialistele lastele õpetatakse eesti keelt edukalt keelekümbluse põhimõtetel. Nii keelekümblus kui kõneravi põhinevad suuresti loomulikult kommunikatsioonil ja neil on palju ühist. Peamine erinevus kahe lähenemise vahel seisneb rõhuasetuses. Keelekümbluses on pearõhk keelekasutusel ja tähenduse edastamisel, mitte keele struktuuril. Eeldatakse, et lapsed omandavad grammatika vaistlikult (Kärtner et al., 2005). Kindlasti on selline lähenemine jõukohane eakohase kõnearenguga kakskeelsetele lastele, kes on sarnaselt omandanud ka oma emakeele. Keelepuudega lastele valmistab just kõige rohkem raskusi grammatika (eriti morfoloogia) omandamine, seetõttu vajavad nad oluliselt tõhusamat tuge. Eisenberg (2014) tõi välja, et vaatamata tõhusale kõneravile ei pruugi iga keelepuudega lapse keeleliste oskuste tase jõuda eakaaslastega võrdsel tasemele.

Kõnearendustöös kasutatakse üldistatult kahte liiki meetodeid. Suunatud imitatsioonitreeningu puhul õpib laps keelendeid ebateadlikult moodustama vastavalt keelereeglitele spetsiaalsetes harjutustes ning nende keelendite rakendamisele pööratakse tähelepanu vähe (Padrik, 2016). On leitud, et imitatsiooni drilliga õpivad lapsed küll keelendeid kiiresti moodustama, kuid nad ei pruugi neid mõista ega oma spontaanses kõnes kasutada (Eisenberg, 2014). Õppimise algfaasis võib kasutada vormide moodustamist drillivaid harjutusi, kuid niipea kui laps on vormimoodustuse süsteemist aru saanud, tuleb üle minna kontekstipõhisele mõtestatud harjutamisele (Eisenberg, 2014; Krall & Sõrmus, 2001). Oluline on teada, et enne kui laps uut keelendit kasutama hakkab, peab ta seda korduvalt kuulma/kuulama ja mõistma (Eisenberg, 2014; Krall & Sõrmus, 2001; Padrik, 2016).

Loomulikule kommunikatsioonile põhinevad meetodid peavad oluliseks keelekeskkonna teadlikku kujundamist, lapse arengule vastavate keelendite valikut, last motiveeriva tegevussituatsiooni loomist, lapse tähelepanu koondamist õpitava keelendi tähendusele ja vormile, arvestades lapse lähima arenguvallaga ning täiskasvanu kõne mudelit (Padrik, 2016). Krall ja Sõrmus (2001) ütlevad, et kommunikatiivse grammatika õpetamise puhul luuakse lapsele olukord, kus ta on sunnitud tegelema ühe või teise grammatilise konstruktsiooni omandamisega. Nooremate ja arengupuudega laste õpetamiseks sobib hästi didaktiline mäng. Didaktilisel mängul on kaks eesmärki: õpetav, mida juhib täiskasvanu ja mänguline, mille nimel tegutseb laps (Strebeleva, 2010).

Grammatika õpetamine tähendab tavaliselt süstemaatilist keelenähtuste tutvustamist oletatavas järjestuses lihtsamalt keerulisemale. Grammatilisi konstruktsioone esitatakse selles järjestuses, kui neid vajatakse (Krall & Sõrmus, 2001; Padrik, 2016). Muutevormide juurde

viiakse laps verbifraaside kaudu, näidates, et teatud tegusõnad nõuavad nendega kokkupuutuvates sõnades kindlat lõppu (Krall & Sõrmus, 2000). Õpetatavate vormide valikul tuleb arvestada nende kasutussagedust, semantikat ja kontrastsust, lapse häälduslikke võimeid ja vormi moodustamise regulaarsust (Padrik, 2016).

Grammatilise vormi omandamine läbib järgmised etapid (Padrik, 2016):

- 1) Lapse tähelepanu suunatakse grammatilisele vormile ja selle tähenduse mõistmisele tegevussituatsioonis ja verbaalses kontekstis.
- 2) Laps harjutab reprodutseerides õpetatava vormi hääldamist ja valmiskeelendi salvestamist mällu.
- 3) Laps moodustab keelendi analoogiaidise järgi.
- 4) Laps märkab grammatilist viga täiskasvanu kõnes ja korrigeerib selle, kasutades ebateadlikku reeglit.
- 5) Laps kasutab õpitud vormi suunatud vestluses.

Keelepuudega lapsed vajavad uue grammatilise vormi omandamiseks väga palju harjutuskordi (*dose*) enne, kui nad õpitavat vormi täiskasvanu kõnes tajuvad või oma kõnes moodustama hakkavad. Oluline on tähelepanu pöörata ka harjutuskordade sagedusele. Selleks, et keelepuudega laps uue vormi omandaks, on vaja palju harjutada ühe arendustegevuse sees, kuid arvestada tuleb ka sellega, et õppimine oleks jaotatud pikema perioodi ehk mitme arendustegevuse peale. Uuringud on näidanud, et lapsed õpivad paremini kui materjal on jaotatud pikema aja peale (Eisenberg, 2014).

Kui alakõne tuleneb tunnetustegevuse mahajäämusest, on eripedagoogilises arendustöös oluline psüühiliste protsesside, praktilise tegevuse ja mänguuskuse arendamine. Täiskasvanu (hiljem ka lapse) kõne kinnistab ja süstematiseerib õppesituatsioonis ja igapäevaelus omandatavaid kogemusi. Keeleliste vahendite kujundamise aluseks on psüühiliste protsesside vajalike omaduste ja operatsioonide arendamine. Sekundaarse alakõne puhul tuleb suuremat tähelepanu pöörata kõne mõistmisele (Padrik, 2016).

Kirjandusele toetudes saab öelda, et keelepuudega kakskeelsed lapsed jäävad oma keeleliste oskuste taseme poolest alla nii eakohase kõnearenguga kakskeelsete kui ükskeelsetele SKAP laste tasemest, mis seab nad eriti keerulisse olukorda. Eestis ei ole teadaolevalt varem uuritud grammatiliste oskuste õpetamist keelepuudega kakskeelsetele lastele ning pole andmeid kakskeelse lapse keeleliste oskuste dünaamika kohta. Seepärast soovin oma töös anda esmase ülevaate keelepuudega kakskeelse lapse grammatiliste oskuste dünaamika kohta õpetamise tulemusel ühe lapse näitel.

Antud töö eesmärk on kirjeldada ühe 7-aastase keelepuudega astmelise kakskeelsusega lapse grammatilisi oskusi ja nende arengut õpetamise tulemusena. Eesmärgist lähtuvalt püstitati järgmised küsimused:

1. Milline on lapse arengukeskkond uuringu ajal ning lapse tugevused ja nõrkused lapsega töötavate spetsialistide hinnangul?
2. Milline on lapse tunnetustegevuse ja eesti keele oskuse tase (erinevates kõne valdkondades) uuringu alguses enne õpetamist?
3. Milline on lapse sõnavormide (nimisõna nullmorfeemiga ja *t*-lõpulise ainsuse osastava ja ainsuse kaasäitleva käändevorm ning tegusõna kindla kõneviisi oleviku ainsuse 3.pöördevorm) moodustamise/kasutamise¹ oskus eelhindamise tulemuste põhjal?
4. Milline on lapse sõnavormide (nimisõna nullmorfeemiga ja *t*-lõpulise ainsuse osastava ja ainsuse kaasäitleva käändevorm ning tegusõna kindla kõneviisi oleviku ainsuse 3.pöördevorm) moodustamisoskuse arengudünaamika vahe- ja lõpphindamiste tulemuste põhjal?
5. Kuidas kasutab laps õpitud oskusi väljaspool uurimissituatsiooni?

Ülesanne: Koostada grammatiliste vormide õpetamiseks kaksteist tegevuskava.

¹ Käesolevas töös kasutatakse paralleelselt, st sünonüümidenä väljaendeid sõnavormide kasutamine ja sõnavormide moodustamine

Meetod

Valim

Valimi moodustas üks sekundaarse keelepuudega (alakõnega) kakskeelne poiss, kes uuringus osalemise ajal oli 7a7k – 8a1k. Uuringu läbiviimise alguseks oli laps käinud eesti õppekeele tasandusrühmas 3 aastat ja 6 kuud. Tegemist oli mugavusvalimiga: uuritav käis sama lasteaia tasandusrühmas, kus uurija töötas. Vanemad andsid pärast töö eesmärgi ja tegevuse selgitamist kirjaliku nõusoleku lapse eesti keele oskuse uurimiseks ja arendamiseks. Esmase kõne hindamise alusel uurija poolt selgus, et tegemist oli alakõne II astmele vastava kõne arengu tasemega (Padrik, 2016).

Teavet lapse tausta kohta saadi perearsti väljavõttest, Laste Vaimse Tervise Keskuses läbiviidud uuringu raportist, vene logopeedi hinnangust ja poolstruktureeritud intervjuust lapsevanematega (vt lisa 1).

Perearsti väljavõttest selgus, et poiss sündis enneaegsena 26. rasedusnädalal keisrilõike teel, kaaludes 850 grammi. Erinevate patoloogiate tõttu viibis ta neli kuud Tallinna Lastehaiglas. Põhidiagnoos oli vastsündinu hingamishäire sündroom, kaasuvana soolepõletik, veremürgitus, aneemia, kubemesong, retinopaatia III aste. Füüsilise arengu kirjelduse järgi oli laps sünnist alates eakohasest arengust maas. Neuroloogi poolt pandi lapsele (2a6k) diagnoosiks hilinenud arengutähis (RHK-10 järgi R62.0), mis väljendub eeldatava füsioloogilise arengujärgu hilistumises. Need lapsed on hiliskõnelejad ja –kõndijad (RHK-10). Lapsel ei esine kuulmislanguust.

Lapse kõne areng on kulgenud hiline misega. Esmakordselt seati lapse kommunikatsiooni arengu eakohasus kahtluse alla perearsti poolt, kui laps oli 1a6k. Perearsti kirjelduse järgi suhtles laps valdavalt mitteverbaalsete vahendite abil (žestid, miimika, osutamine), verbaalset poolt iseloomustas vähene lalinkõne ja hääle nõrkus. Laps reageeris oma nimele, kuid muu kõnelise tegevuse vastu oli huvi vähene, pigem eelistas tegutseda mänguasjadega omaette. Ema sõnul ilmusid esimesed tähendusega sõnad lapse kõnesse umbes 2-aastaselt (*ма-ма* – ema; *ам-ам* – süüa/juua; *не* – ei taha; *ав-ав* – auh-auh/koer; *би-бу* – piip-piip/auto). Sõnu fraasideks kombineerima hakkas ta alles 4-aastaselt (nt *не хочу* (ei taha), *дай мне* (anna mulle), *смотрий это* (vaata seda), *мама пришла* (ema tuli), *хочу пить* (tahan juua).

Enne poisi (vanus 4a1k) lasteaeda tulekut viidi läbi põhjalikum uuring Laste Vaimse Tervise Keskuses. Uuring viidi läbi vene keeles. Uuringu raportis kirjeldati poissi aktiivse ja tegusana, kes suhtles meelsasti täiskasvanuga ja leidis endale kiiresti mängu. Lapsel esines

tõsisemaid probleeme kõne mõistmisega, kuid ülekaalus olid kõneloome raskused. Logopeedi hinnangul oli tema keelesüsteemi omandamine tugevasti häiritud. Lapse kõne oli kaaslasele raskesti mõistetav rohkete agrammatismide ja häälduvigade tõttu. Poisi sõnavara oli väga piiratud ning sõnade häälik- ja silbistruktuur kahjustunud.

Lapse ema on rahvuselt venelane ja isa eestlane. Vanemate sõnul oli lapse kodune keel valdavalt vene keel. Ka isa suhtles lapsega kuni tema 4-aastaseks saamiseni ainult vene keeles, hiljem läks osaliselt üle eesti keelele (spetsialistide soovitusel). Kõik teised last ümbritsevad inimesed väljaspool lasteaeda suhtlevad temaga vene keeles.

Lasteaeda tulekuni oli lapse (4a1k) arengu kohta informatsiooni vähe. Oli teada, et poiss kasvas kodus düsfunktsionaalses peres. Lapse jõudmine uuringutele ja lasteaeda sai teoks tänu kohaliku omavalitsuse lastekaitse spetsialisti survele. Oluline on märkida, et vahetult enne antud uuringut viibis laps umbes pool aastat eestikeelses asenduskodus.

Lasteaia logopeedi sõnul väljendas laps (4a1k) end lasteaeda tülles valdavalt lalinkõnes, erinevaid hääli imiteerides (nt loomahääled) ja kehakeeles (žestid ja miimika). Vanematelt saadud info põhjal kasutas laps kodus mõningal määral vene keelt, kuid lasteaiaas ta ei püüdnud end vene keeles väljendada. Eesti keele kogemus tal aga puudus.

Mõõtevahendid

Uurijal puudus ligipääs informatsioonile, mis kinnitaks keelepuude mehhanismi. Seetõttu otsustati hinnata lapse tunnetustegevuse arengut.

Tunnetustegevuse hindamise vahendid. Lapse tunnetustegevuse arengu uurimiseks kasutati kõigepealt J. Strebeleva tunnetusoskuste hindamise meetoodika (edaspidi ka: test) nii 5-6-aastaste kui 6-7-aastaste laste materjale (2016).

Testide eesmärk on riskilaste väljaselgitamine eakohase arengu normist lähtudes ja hindamise usaldusväärsuse huvides soovitatakse teste kombineerida teiste n-ö loomulike meetoditega (Padrik, 2016). Sellest tulenevalt koostati uurija poolt veel seitse täiendavat ülesannet tunnetusprotsesside hindamiseks (vt lisa 2). Lisaülesannete valikul lähtuti sellest, et keelepuudega lastel on probleeme töömäluga, tähelepanu püsivuse ja valikulisusega ning informatsiooni töötlemise kiirusega (Kohnert, 2010).

Kolme ülesandega uuriti lapse kaemuslik-kujundilise mõtlemise taset. Esimeses ülesandes (rühmitamine) tuli lapsel funktsiooni alusel pildid (nõud-sõidukid; mänguasjad-tööriistad; puuviljad-köögiviljad; riided-peakatted-jalanõud) mänguloomade vahel ära jaotada. Vajadusel abistati näidetega. Kui näidetest polnud abi, siis analüüsiti koos lapsega objektide

tunnuseid ja nende vahelisi seoseid. Teises ülesandes pidi laps suuruse alusel järjestama pliiatseid (6 tk), labidate ja karude pilte (5 tk) ning värvitsoonide järgi paberiribasid (5 tk). Vajadusel anti lapsele esimene näidis ette ja paluti tal jätkata. Kui laps ikka aru ei saanud, siis suunati last märkama objektide tunnuseid kuni valikuteni välja (nt Kumb on pikem/suurem? lapsele näidatakse kahte pliiatsit ja küsitakse: Kas see või see?). Kolmandas ülesandes pidi laps tajuma ja mõistma üksikute objektide muutumist ajas. Selleks kasutati neljast pildist koosnevaid pildiseeriaid (kasvavas järjestuses: lumememme, klotsitorni, maja ehitamine; kahanevas järjestuses: õuna söömine, jäätise sulamine, küünla põlemine). Abistamiseks anti lapsele esimene pilt ette ja/või suunati vihjetega.

Visuaalse mälu ülesandeid oli kaks. Mängudes kasutati lapsele tuttavaid minifiguure. Korraga näidati lapsele kas 3, 4, 5 või 6 objekti. Alustati väiksemast hulgast. Esimeses ülesandes tuli lapsel mälu järgi nimetada sirmi taga olevad esemed paiknemise järjekorras. Kõigepealt laps nimetas kõik laual reas olevad objektid ning paluti tal need meelde jätta. Seejärel varjati objektid sirmiga ja paluti lapsel meenutada, mis on sirmi taga. Abiks osutati sirmi ees sõrmega objekti asukohale ning küsiti, mis siin oli. Kui laps ei saanud ülesandest aru, siis näidati talle objekte uuesti. Teises ülesandes tuli lapsel tuvastada puuduv või puuduvad objektid mälu järgi. Selleks pidi ta kõigepealt kõik objektid nimetama ja meelde jätma, aega anti 5-10 sekundit. Seejärel varjati objektid sirmiga ja võeti ära 1-2 objekti. Pärast sirmi eemaldamist tuli lapsel otsustada, mida pole laual. Abiks osutati kadunud objekti asukohale ja paluti lapsel meenutada, mis seal enne oli. Vajadusel anti kaks valikvarianti, mille alusel sai laps otsustada.

Verbaalse infotöötuse uurimiseks kasutati kahte ülesannet Raja ja Rantsi (2013) uurimusest. Esimene ülesanne oli pseudosõnade järele kordamine, mida kasutati muutmata kujul. Kuid teises, sõnaridade järele kordamise ülesandes muudeti sõnade valikut katsealusele jõukohasemaks ning piirduti kuni kuuesõnaliste ridadega (originaalis oli ka seitsmest sõnast koosnevad read). Mõlemas ülesandes anti lapsele mängupapagoi ning paluti tal kehastuda papagoiks, keda õpetatakse rääkima. Lapsel tuli täpselt järele korrata uurija poolt esitatud pseudosõna või sõnarida. Vajadusel korrati stiimulit 1-2 korda.

Lapse keeleliste oskuste uurimiseks kasutati 3–4-aastaste laste kõne testi (Hallap, Padrik, & Raudik, 2019) ülesandeid modifitseeritud kujul. Antud test sai valitud seetõttu, et laps oli uuringu algushetkeks eestikeelse sisendiga kokku puutunud 3a 6k ning käesoleva töö autor eeldas, et lapse eesti keele oskus võiks olla võrreldav 3–4-aastaste eesti keelt emakeelena kõnelevate laste keeleliste oskustega.

Hindamisvahend õpetatavate grammatiliste vormide eel-, vahe- ja järelhindamiseks.

Üldiselt soovitatakse õpetamise/arendamise uuringutes kasutada kahte rühma üksusi: ühe rühma moodustavad sellised keelendid, mida hakatakse õpetama ja teise rühma, st n-õ kontrollrühma moodustavad keelendid, mida ei õpetata, aga mille kasutust hinnatakse kogu uuringu vältel sarnaselt õpetatavate üksustega/keelenditega (Howard, Best, & Nickels, 2015). Antud uuringu puhul kuuluvad esimesse ehk õpetatavate üksuste rühma nimisõna lõputa ehk nullmorfeemiga ja *t*-lõpuline ainsuse osastava käände vormid ning tegusõna kindla kõneviisi oleviku ainsuse 3.pöörde (edaspidi: oleviku ainsuse 3. pööre) vorm. Kontrollrühma on valitud nimisõna ainsuse kaasäitleva käände vorm.

Vormide valikul toetuti 3–4-aastaste laste kõne testi ja spontaanse kõne uurimise tulemustele. Kuna lapsel jäi sõnavormide kasutamise oskus kõikide käände- ja pöördevormide puhul märkimisväärselt alla omandatuse kriteeriumi, siis otsustati teha valik nende vormide hulgast, mis ilmuvad laste kõnesse varem ja on suurema kasutussagedusega. Omandatuse puhul eeldatakse, et eesti emakeelega 4-aastane laps kasutab vähemalt 80% juhtudest vormi õigesti (Padrik, Hallap, & Raudik, 2016). Põhjus, miks võrreldakse antud uuringus 7-aastase kakskeelse lapse eesti keele oskust 4-aastaste eesti laste normidega, on selles, et laps oli uuringu toimumise ajaks eestikeelse sisendiga kokku puutunud umbes kolm ja pool aastat.

Varasemate uuringute põhjal on leitud, et nii emakeelena kui teise keelena eesti keelt omandavate laste kõnesse ilmuvad valitud vormid (nimisõna osastav ja tegusõna oleviku ainsuse 3.pööre) varakult (Argus, 2008a; Lipp, 1976). Samas valmistab kakskeelsetele lastele raskusi osastava käändevormi omandamine oma lõpuvariantide rohkuse tõttu (Maisla, 2001). Osastava käändevormi puhul valiti hindamiseks kaks sagedamini esinevat lõpuvarianti (0, *t*). Eesti keeles liituvad morfeemid käändevormides üldjuhul aglutinatiivselt, kuid teatud sõnatüüpides võivad tunnused liituda ka fusiivselt (Argus, 2008a). Selles osas on ainsuse osastav hea näide mõlemast variandist. Vokaallõpulise ainsuse osastava puhul on tegemist fusiivse vormi moodustamisega, kus toimub tüve ja käändetunnuse sulandumine, mis ei muuda sõna pikemaks ja on seetõttu lastele lihtsam omandada. Seevastu *t*-lõpulise osastava puhul on tegemist aglutinatiivselt moodustatud ehk läbipaistva vormiga, mis muudab küll sõnavormi pikemaks, aga oma markeerituse tõttu on kergemini tajutav ja teoreetiliselt peaks olema kergemini omandatav (Argus, 2008a). Samas on Argus (2008a) märkinud, et morfotaktiline läbipaistvus ei oma muutevormide omandamisel ühest selget mõju, pigem sõltub omandamine vormide ja lekseemide sagedusest sisendkeeles ja pragmaatilistest teguritest.

Eesti keeles on verbi muutemorfoloogias suurem roll aglutinatiivsel vormimoodustusel, mis muudab pöördevormide omandamise lastele käändevormide omandamisest lihtsamaks (Argus, 2008a). Uuringusse kaasatud tegusõna kindla kõneviisi oleviku ainsuse 3.pöördevorm ilmub nii eesti keelt emakeelena kui ka teise keelena omandavate laste kõneese ühena esimestest verbivormidest (Argus, 2008a; Salasoo, 1995; Vihman & Vija, 2006).

Uuriija poolt koostati hindamisvahend sõnavormide kaupa, mis koosnes kolmest osast (vt lisa 4). Hindamisvahendi koostamisel selgitati esmalt välja sõnad, mis olid lapse aktiivses ja passiivses sõnavaras. Aktiivsesse sõnavarasse kuulunud sõnad valiti kas spontaanse kõne näidetest või spetsiaalselt koostatud ülesannete põhjal. Nimisõnade uurimisel tuli lapsel nimetada pildil kujutatud objekte ning tegusõnade puhul pildil kujutatud tegevust. Sõnad, mida laps iseseisvalt kasutas objektide või tegevuste nimetamiseks, kuulusid tema aktiivsesse sõnavarasse. Samade ülesannetega selgitati välja ka passiivsesse sõnavarasse kuulunud nimi- ja tegusõnad. Objektide või tegevuste pildid, mida laps iseseisvalt ei nimetanud, asetati neljakaupa lauale ja paluti lapsel osutada pildile, millel kujutatud objekti või tegevust uuriija nimetas (nt *Kus on redel? Näita!; Kes laulab? Näita!*). Lapse õigete valikute alusel oletati, et kuuldud sõnad võivad olla lapse passiivses sõnavaras olemas. Lisaks paluti lapsel kõiki passiivse sõnavara sõnu järele korrata, et selgitada välja, kui võrd jõukohased on need häälduslikult lapse jaoks (nt *See on redel. Ütle sina ka! Mis see on?; Vaata! Tüdruk laulab. Ütle sina ka! Mida tüdruk teeb?*). Sõnade valikul püüti arvestada lapse häälduslike võimetega, st sõna pikkus ei ületa kolme silpi (sõnatüvi+lõpumorfeem) ega sisalda häälikuühendit sõna alguses. Valitud sõnades esines ka *r*-häälik, mida laps püsivalt asendas *l*-häälikuga. Sõnu, mida kasutati hindamisvahendis, ei õpetatud arendustegevustes.

Ülesanded viidi läbi mänguliselt, kus kasutati pilte nende sõnade kohta, millest lapsel tuli uuritavaid sõnavorme moodustada. Iga ülesande alguses esitati kolm näidet, millest esimese tegi uuriija ise ning järgmiste näidete esitamisel kaasati juba ka laps. Hindamisel välditi õpetamist.

Esimeses ülesandes uuriti nimisõna nullmorfeemiga ja *t*-lõpulise ainsuse osastava käändevormi kasutamist. Ülesandesse valiti 10 sõna, millest tuli moodustada nullmorfeemiga ainsuse osastavat käändevormi ning 10 sõna, millest tuli moodustada *t*-lõpulist ainsuse osastavat käändevormi. Mõlema vormivariandi moodustamisel oli viis sõna lapse aktiivses ja viis sõna passiivses sõnavaras.

Ülesanne viidi läbi kahes osas. Esimeses osas tuli lapsel nii nullmorfeemiga kui *t*-lõpulist ainsuse osastavat käändevormi moodustada sõnadest, mis olid tema aktiivses kõnes.

Aktiivses sõnavaras olevatest sõnadest vormi moodustamisel tuli lapsel lõpetada uurija poolt esitatud lausung eeldatud sõnavormiga (nt *Mõmmi tahab ... konna*).

Teises osas tuli lapsel nullmorfeemiga ja *t*-lõpulist ainsuse osastavat käändevormi moodustada sõnadest, mis olid tema passiivses sõnavaras. Passiivses sõnavaras olevatest sõnadest vormi moodustamisel esitati kõigepealt stiimullausung, mis sisaldas sõna algvormis (nt *Vaata! Kui ilus lammas!*) ja lapsel tuli lõpetada seejärel lausung sõnaga eeldatud vormis (nt *Mõmmi tahab ... lammast*). Ainuke abi oli küsimuse (*mida?*) esitamine.

Teises ülesandes uuriti tegusõna kindla kõneviisi oleviku ainsuse 3.pöördevormi kasutamist. Ülesandesse valiti 10 tegusõna, millest viis olid lapse aktiivses (*lõikama, kirjutama, puhuma, lükkama, ujuma*) ning viis passiivses (*ronima, piiluma, koorima, viskama, kaevama*) sõnavaras. Hindamisvahendisse valiti sõnad, mis uurija subjektiivsel hinnangul esinesid harvem lapsele suunatud sisendis, et vähendada võimalikku valmiskujul omandatud sõnavormide kasutamist.

Aktiivse sõnavara puhul tuli lapsel lõpetada lausung eeldatud sõnavormiga iseseisvalt või pärast küsimust (*mida teeb?*) (nt *Poiss ... mängib autoga*). Passiivse sõnavara puhul esitati uurija poolt lapsele, koos tegevust iseloomustava žestiga, eelnevalt stiimullausung, milles tegusõna oli ainsuse 1.pöördevormis (nt *Vaata! Ma jooksen metsas*). Seejärel näidati lapsele pilti ja esitati küsimus (nt *Mida poiss teeb?*). Lapsel tuli lõpetada etteantud lausung sõnaga eeldatud vormis (nt *Poiss ... jookseb*) või abistati küsimusega (*mida teeb?*). Vajadusel korrati sõna ununemisel stiimullausungit.

Kolmandas ülesandes uuriti nimisõna ainsuse kaasaütleva käändevormi kasutamist.

Lapsel tuli moodustada kaasaütlevat käändevormi 20 korral samadest sõnadest, millest moodustati ka osastavat käändevormi. Ülesanne viidi läbi sarnaselt osastava käändevormi ülesandega. Aktiivse sõnavara puhul tuli lapsel uurija poolt esitatud lausung lõpetada eeldatud sõnavormiga (nt *Mõmmi mängib ... konnaga*). Ainuke abi oli küsimuse (*millega?*) esitamine. Passiivse sõnavara puhul esitati eelnevalt stiimullausung, kus sõna, millest lapsel tuli vormi moodustada, esines algvormis (nt *Vaata! Mõmmil on nii ilus tekk. Mõmmi mängib ... tekiga*).

Protseduur

Töös kasutati uurimismeetodina ühe-juhtumi-disainiga (*single-case-design*) tegevusuuringut. Tegevusuuringu (*action research*) all mõistetakse loomulikus keskkonnas läbiviidud väiksemaid sekkumisprojekte ning viimaste mõju lähemat uurimist (Laherand, 2008).

Tegevusuuringut eristab teistest uurimisviisidest selle kohene rakendatavus. Praktikust uurijale ongi rakendamine teatud mõttes tulemus (Löfström, 2011).

Tegevusuuringu eesmärk ei ole teha üldistusi, vaid otsida vastust küsimusele, millises kontekstis on saadud tulemused ülekantavad või rakendatavad (Löfström, 2011). Valimi väiksuse tõttu ei ole ka käesoleva uuringu tulemuste põhjal võimalik teha üldistusi, kuid tulemusi saab kasutada sarnaste probleemidega laste arendustegevuse planeerimisel.

Tegevusuuring on süsteemne uurimisviis, mille käigus kogutakse andmeid erinevate meetoditega. Tegemist on tsüklilise uuringuga, mis koosneb planeerimise, tegutsemise, vaatlemise ja analüüsimise etappidest (Löfström, 2011).

Käesolevas uuringus kirjeldatakse grammatiliste vormide kasutamisoskuse kujundamist/õpetamist ühele keelepuudega kakskeelsele lapsele ja hinnatakse õpetamise tulemusena esinevaid potentsiaalseid muutusi lapse soorituses. Sekkumisega juhtumiuuringutes on varasemalt kinnitust leidnud õpetamise positiivne mõju keeleliste oskuste arengule (Howard et al., 2015).

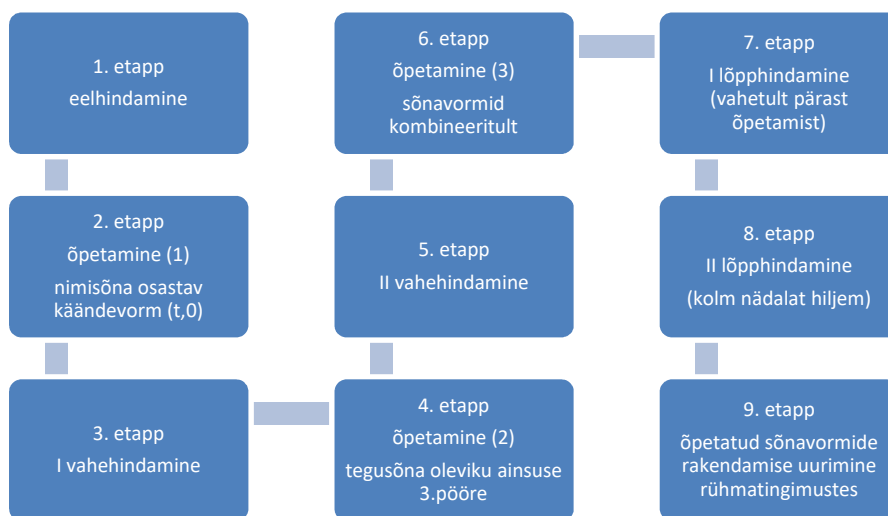
Uuringus rakendati dünaamilise hindamise mudelit: eelhindamine-õpetamine-järelhindamine. Dünaamiline hindamine on interaktiivne protsess, mille eesmärgiks on eelkõige leida tegurid, mis takistavad lapsel keeleliste oskuste arenemist ning leida võimalused nende takistuste ületamiseks, samaaegselt võimaldab see hinnata kasutatud sekkumismeetodite efektiivsust (Haywood & Lidz, 2007).

Lapse arengu tasemest uuringu alguses täpsema ülevaate saamiseks koguti andmeid tema arengukeskkonna, tunnetustegevuse arengu ja keeleliste oskuste kohta. Lapse arengukeskkonna kohta informatsiooni saamiseks viidi lapse rühmaõpetajate ja logopeediga läbi poolstruktureeritud intervjuu (vt lisa 2). Samuti kasutati uurija kui lapsega tegeleva eripedagoogi tähelepanekuid.

Tunnetustegevuse arengu uurimiseks viidi läbi lapse hindamine J.A. Stebeleva meetodika järgi kahe vanuserühma (6–7- ja 5–6-aastaste laste) materjalidega. Hindamised toimusid kahel korral nädalase vahega. Esimesel korral hinnati lapse tunnetustegevuse arengut lapse vanusele vastava ehk 6–7-aastaste materjaliga ja analüüsiti. Nimetatud materjal ei olnud lapsele jõukohane, sest oli tugevalt seotud keeleoskusega. Seetõttu otsustati lapse tunnetustegevust hinnata ka 5–6-aastaste materjaliga. Ühele hindamiskorrale kulus aega umbes 30-35 minutit. Töö autori poolt tunnetustegevuse uurimiseks ettevalmistatud lisäülesanded jaotati kahe hindamiskorra peale, et vähendada väsimuse või tüdimuse mõju lapse sooritusele. Hindamised viidi läbi kahel järjestikusel päeval ja kohtumised kestsid

umbes 20 minutit. Kõik uurimise käigus tehtud lapse hindamised viidi läbi lasteaias eraldi ruumis uurija poolt.

Andmeid lapse eesti keele oskuse kohta enne uuringut koguti kahel viisil. Esmalt kasutati grammatiliste oskuste hindamiseks 3–4-aastaste laste kõne testi (Hallap et al., 2019) ülesandeid modifitseeritud kujul. Lapse madala töövõime tõttu jaotati testi ülesanded kahe kohtumise peale, mis toimusid järjestikustel päevadel. Ülesannete instruksioone muudeti vastavalt lapse võimetele ja oskustele: korraldusi korrati lapse tähelepanu saavutamiseks või lihtsustati (nt *Pane jänes klotsi taha!* (originaaltekst) – U: *Sinu käes on ...* L: *... jänes.* U: *Kus on klots? Näita!* Laps näitab U: *Pane jänes klotsi taha!*), toodi rohkem näiteid ülesande alguses, esitati abistavaid küsimusi (*Kellele ma annan seene?* (originaaltekst) – L: *Jänes.* U: *Kellele?*) ja vajadusel anti vastusevariandid (*Kas peseb või kuivatab/kas kuivatab rätiku või rätikuga?*). Lisaks koguti ka lapse spontaanse kõne näiteid. Selleks viidi uurija suunamisel läbi mänguline tegevus, kus lapsel tuli küsimustele vastates kasutada muuhulgas ka nimisõnu osastavas käändes ja tegusõnu oleviku ainsuse 3.pöördevormis. Kohtumine salvestati diktofoniga ja hiljem transkribeeriti. Transkribeerimise analüüsil keskenduti nimisõna osastava käändevormi ja tegusõna oleviku ainsuse 3.pöördevormi kasutamisele lapse poolt. Sõnavormid kanti tabelisse vormide kaupa kahte tulpa, kus esimeses tulpas olid grammatiliselt õigesti kasutatud sõnavormid ja teises tulpas valesti kasutatud sõnavormid. Nii kõnetesti kui spontaanse kõne analüüsi tulemustele tuginedes koostati uuringus kasutatav hindamisvahend (vt lisa 4). Edasi viidi läbi uuring, mis tinglikult koosnes üheksast etapist (vt joonis 1).



Joonis 1. Uuringuplaan

Eelhindamise etapi eesmärk oli määrata baastase enne õpetamist selleks, et pärast õpetamist oleks võimalik täpsemalt hinnata õpetamise mõju kindlates ülesannetes (Howard et al., 2015). Antud uuringus hinnati lapse grammatilisi oskusi enne õpetamist spetsiaalselt uurija poolt selleks koostatud hindamisvahendiga (vt lisa 4). Eelhindamine viidi läbi kolmel järjestikusel päeval: esimesel päeval hinnati nimisõna ainsuse osastava (0,*t*), teisel ainsuse kaasütleva käändevormi ja kolmandal päeval tegusõna oleviku ainsuse 3.pöördevormi kasutamisoskust lapse poolt. Hindamisprotsessi jaotamine mitmele päevale tingis asjaolu, et korraga võib mahukas pingutus nõudev tegevus kutsuda lapsel esile väsimuse ja/või tüdimuse, mis omakorda mõjutab hindamise tulemust. Eelhindamisele järgnes õpetamise etapp.

Õpetamise etapp jagunes kolmeks alletapiks, kus kahel esimesel etapil kujundati lapsel ühe kindla sõnavormi omandamist ja kolmandal, nõ kinnistaval etapil õpetati korraga kõiki eelnevalt õpetatud sõnavorme. Iga õpetatava grammatilise vormi kasutamise oskuse kujundamiseks valmistati ette ja viidi läbi kolm arendustegevust ühe nädala jooksul, k.a viimane etapp, kus õpetati vorme koos. Esimesel õpetamise etapil valmistati ette ja viidi läbi kuus arendustegevust, mille käigus kujundati lapsel nimisõna ainsuse osastava käändevormi omandamist. Esimese kolme arendustegevuse käigus kujundati lapsel *t*-lõpulise osastava käändevormi omandamist. Järgmise kolme arendustegevuse käigus oli lapsele õpetatavaks vormiks nimisõna nullmorfeemiga osastav käändevorm. Teisel etapil kujundati lapsel tegusõna oleviku ainsuse 3.pöördevormi kasutamise oskust ning kolmandal etapil õpetati koos nii nimisõna ainsuse osastavat käändevormi kui tegusõna oleviku 3.pöördevormi. Kõik arendustegevused viidi läbi lasteaias eraldi ruumis uurija poolt ning kestsid umbes 25-35 minutit, sõltudes materjalist. Iga arendustegevuse jaoks koostati eelnevalt tegevuskava (vt näiteid lisa 5). Arendustegevused salvestati diktofoniga. Lisaks tehti arendustegevuse käigus märkmeid. Pärast iga arendustegevust analüüsiti nii märkmeid kui salvestusi, mille alusel tehti järgmise tegevuskava koostamisel vajalikke muudatusi või täpsustusi.

Varasemates uuringutes on väga erinevalt kirjeldatud seda, kui sageli tuleks mõõta õppeprotsessi käigus muutusi õpetatavate keelendite kasutamisoskuses. Üheks äärmuseks on testida nii õpetatavaid kui kontrollrühma keelendeid enne igat järgnevat õpetamiskorda ning teiseks äärmuseks, et hindamine toimub ainult enne ja pärast kogu õpetamisprotsessi (Howard et al., 2015). Antud uuringu puhul otsustati, et lisaks eel- ja järelhindamisele viiakse läbi kaks *vahehindamist* vahetult pärast ühe sõnavormi eraldi õpetamist. Osastava käändevormi õpetamise etapile järgnes esimene vahehindamine, mille käigus hinnati lapse sooritust nii värskelt õpetatud osastava (0, *t*) käändevormi kui ka teiste eelhindamisel uuritud sõnavormide

(nimisõna ainsuse kaasütlev kääne ja tegusõna oleviku ainsuse 3.pööre) kasutamise oskust. Hindamine viidi läbi kolm tundi pärast viimast arendustegevust nii, et iga sõnavormi uurimise järel tehti umbes 10-minutiline paus, mille jooksul sai laps tegeleda meelepärase tegevusega. Sellisel viisil sooviti vähendada väsimuse ja/või tüdimuse mõju lapse sooritusele. Teine vahehindamine toimus sarnastel tingimustel pärast tegusõna oleviku ainsuse 3.pöördevormi õpetamist.

Järelhindamise etapil koguti andmeid uuringu käigus kujundatud/õpetatud grammatiliste vormide omandatuse kohta. Esimene järelhindamine toimus kolm tundi pärast viimast arendustegevust. Hinnatati nimisõna ainsuse osastava (0, *t*) ja kaasütleva käändevormi ning tegusõna oleviku ainsuse 3.pöördevormi kasutamisoskust sama hindamisvahendiga, mida kasutati eel- ja vahehindamistel. Hindamine viidi läbi nii, et pärast igat sõnavormi ülesannet tehti paus umbes 10 minutit, mille jooksul sai laps tegeleda mõne meelistegevusega. Hindamist korrati kolme nädala möödudes samadel tingimustel kui esimesel lõpphindamisel, et näha, kas on toimunud muutusi lapse grammatiliste vormide kasutamisoskuse osas. Sellega taheti näha, kas õpetatud/kujundatud sõnavormide kasutamise oskuste tase on säilinud. Keelepuudega lastele on iseloomulik õpitud oskuste kiire unustamine (Hallap, 2018; Konhert, 2010; Leljavina, 2017).

Pärast igat hindamist (eelhindamine, kaks vahe- ja lõpphindamist) kanti kõik lapse poolt kasutatud sõnavormid uurimisprotokollis (vt lisa 6) ning analüüsiti.

Lisaks viidi kolm nädalat pärast viimast arendustegevust rühmaõpetajate poolt läbi erinevaid tegevusi uurija poolt koostatud tegevusjuhise järgi (vt lisa 7). Sel viisil sooviti näha, kas ja kuidas rakendab laps õpitut uutes tingimustes. Keelepuudega lastele valmistab raskusi õpitud oskuste ülekandmine (Hallap, 2018). Lisaks koostati uurija poolt protokollis põhi, kus rühmaõpetajatel tuli tabelisse märkida lapse kasutatud sõnavormide puhul rist õigesti lahtrisse (kasutas õigesti, reprodutseeris pärast valikut, kasutas valesti) ning vale sõnavormi kasutamise korral kirjutada lapse täpne vastus.

Tulemused ja arutelu

Ülevaade lapse arengust uuringu alguses

Enne uuringut koguti taustainformatsiooni lapse arengukeskkonna, tunnetustegevuse arengu ja keeleliste oskuste kohta. Arengukeskkonna uurimiseks viidi läbi poolstruktureeritud intervjuud lapse rühmaõpetajatega ja lasteaia logopeediga (lisa 3). Kuna uurija ise töötas samuti lapsega, pakkudes talle eripedagoogilist tuge, siis kasutati uuringus ka uurija isiklikke tähelepanekuid lapse arengu kohta.

Esimese uurimisküsimusega taheti teada saada, milline on lapse arengukeskkond uuringu ajal ning lapse tugevused ja nõrkused lapsega töötavate spetsialistide hinnangul. Kuna lapse kodune kasvukeskkond oli ebasoodne, siis lasus tema arendamise roll peamiselt lasteaial. Õpetajate sõnul vältisid lapsevanemad koostööd lasteaiaiga. Pere ja lasteaia vahelist suhtlust koordineeris kohaliku omavalitsuse lastekaitse spetsialist. Lasteaias oli lapsel võimalus mängida ja suhelda teiste lastega ning seeläbi kujunesid tema sotsiaalsed oskused. Logopeedi sõnul oli lapsele planeeritud individuaalne kõneravi kolm korda nädalas, kuid lapse sagedaste puudumiste tõttu jäi teenus väga ebaregulaarseks. Lisaks oli võimalik poisil saada üks kord nädalas individuaalset abi eripedagoogilt. Eripedagoog, tegeledes valdavalt tunnetusprotsesside ja õpioskuste arendamisega, toetas ka keeleliste oskuste kujunemist. Lasteaias toimus suhtlus lapsega ainult eesti keeles. Selleks, et laps mõistaks paremini õpetajate kõnet, kasutati erinevaid võtteid. Lapse tähelepanu saamiseks pöördusid täiskasvanud nimeliselt tema poole, kõnelesid aeglasemas tempos, vajadusel kordasid ütlusi või sõnastasid ümber, võimalusel toetasid ütluseid visuaalsete materjalide või žestidega. Järgnevalt on lapse õpetajate ja logopeediga läbiviidud intervjuude ning eripedagoogist uurija tähelepanekute põhjal kokkuvõtlikult kirjeldatud lapse tugevad ja nõrgad küljed.

Lapse tugevad küljed. Kõigi lapsega tegelenud spetsialistide sõnul suhtleb laps meelsasti nii täiskasvanute kui erinevas eas lastega ja ta saavutab kiiresti kontakti. Vestluses oskab ta enamasti oodata oma voo ja sobivalt kasutada viisakusväljendeid. Poiss algatab ka ise vestlusi, mis tavaliselt on seotud hetkel toimuva sündmusega (nt *abi küsimine oma vajaduste rahuldamiseks või konflikti lahendamiseks, mängureeglite kokkuleppimine*). Keeleliste vigade parandamise suhtub laps positiivselt. Õpetajate hinnangul on poiss uudishimulik ja kuulekas, osaleb meelsasti õpetaja poolt suunatud tegevustes. Oma loomult sõbralik ja hooliv poiss märkab kaaslaste emotsioone ning oskab vajadusel neid lohutada või korrale kutsuda. Meelepäraste tegevuste/mängude puhul suudab ta eesmärgipäraselt tegutseda pikemat aega (üle 30 minuti).

Lapse nõrgad küljed. Õpetajate ja logopeedi hinnangul algavad poisi probleemid lasteaias toimetulekul kõnemõistmiskustest. Õpetajad tõid välja, et laps saab korraldustest aru tuttavates olukordades, kuid muutunud või uutes tingimustes vajab ta sageli individuaalset juhendamist. Lisaks kõne mõistmisele on ka lapse eneseväljendusoskused piiratud. Õpetajad tõid välja, et teiste lastega suhtlemisel võib kontakt katkeda seetõttu, et laps ei suuda oma mõtteid piisavalt täpselt edastada kaaslastele. Õpetajatega suhtlus toimib lapsel paremini, kuna täiskasvanud püüavad aimata tema eesmärke ja vihjetega aidata. Lisaks keeleliste oskuste madalale tasemele tõid kõik lapsega töötanud spetsialistid välja ka lapse tunnetustegevuse mahajäämuse eakohasest arengust. Õpetajate sõnul esineb lapsel arendustegevustes kiirest väsimisest tingitud keskendumiskraskusi nii vaimsete kui füüsiliste ülesannete korral. Nii logopeed, eripedagoog kui õpetajad tõid välja, et lapsele valmistab raskusi uue materjali omandamine. Ta vajab uue materjali salvestamiseks väga palju kordusi ning sageli suudab õpitud meenutada vaid konkreetsete meenutusajendite abil.

Selgus, et lapse kodune arengukeskkond on ebasoodne ning põhiline arendustöö käib lasteaias. Lapse ebaregulaarse kohalkäimise tõttu on arendusöö lünklik. Rannut (2003) on välja toonud, et laste teise keele omandamise edukus sõltub lisaks lapse bioloogilistele eripäradele ka last ümbritsevast arengu- ja keelekeskkonnast. Õpetajad leidsid, et nii lapse eesti keele oskus kui ka tema tunnetustegevus ei vasta eakohasele arengule. Samas on teada, et kõne arengu aluseks on just tunnetustegevuse areng (Padrik, 2016; Strebeleva, 2010).

Teise uurimisküsimusega taheti teada, milline on lapse tunnetustegevuse ja eesti keele oskuste tase (erinevates kõne valdkondades) uuringu alguses enne õpetamist.

Tunnetustegevus. Lapse dokumentidest ei tulnud välja, kas tegemist on primaarse või sekundaarse alakõnega ja seetõttu otsustas uurija ise läbi viia lapse tunnetustegevuse arengu hindamise J.A. Strebeleva testiga. Kõigepealt viidi uuring läbi 6–7-aastaste laste materjaliga. Tulemustest selgus, et laps oli suuteline sooritama edukalt vaid kaks mitteverbaalset ülesannet: osadest terviku moodustamine (pusle) ning kirja eelharjutus, kus tuli tegutseda näidise järgi. Ülejäänud ülesanded olid tugevalt seotud keeleoskusega ja ei olnud lapsele jõukohased. Raskusi valmistas juba korralduste mõistmine ja samuti oli näha, et uurija kõne ei toetanud lapse orienteerumist ülesannetes. Lapsel puudusid selged kujutlused hulkadest ja aastaegadest. Laps loendas ainult kasvavas suunas, seostas arvu ja hulka ning suutis arvutada 3-piires pulkade abil. Aastaegade pilte järjestas laps ise juhuslikult, mõningast abi oli väga konkreetsetest uurijapoolsetest vihjetest. Piiratud keelevahendite tõttu ei õnnestunud lapsel jutustada, vaid ta vastas küsimustele agrammatiliste baaslausetega. Kuna lapse eesti keele oskuse tase ei võimaldanud veel häälikanalüüsi oskusi kujundada, siis oli selge, et ta ei

sooritanud ka häälikanalüüsi ülesannet. Lapse piiratud visuaalsele mäluvahule viitas asjaolu, et ta ei suutnud mäluülesandes orienteeruda ka pärast ettenähtud ühikute hulga vähendamist (Originaalis tuli lapsel otsida 9 kujundit 24-st. Uuriija muutis ülesande tingimusi nii, et lapsel tuli meelde jätta kolm kujundit ja otsida neid üheksa hulgast). Madala tulemuse tõttu vanusele vastavas testis otsustati tema tunnetustegevust hinnata ka 5-6-aastastele lastele mõeldud materjaliga. Nooremale vanuserühmale mõeldud testi tulemus jäi lapsel selle vanuse normi piiresse. Kahe testi tulemuste põhjal saab öelda, et laps sooritab edukamalt neid ülesandeid, mille mõistmine ei ole seotud keeleoskusega (väliste tunnuste järgi rühmitamine, näidise järgi tegutsemine). Lapse soorituse tase oli kahe testi võrdluses väga erinev. Noorema vanuserühma testi tulemusi võis mõjutada ka see, et olles viibinud pikemat aega spetsialistide vaateväljas, olid mitmed mitteverbaalsed ülesanded lapsele juba tuttavad. Võib oletada, et neid ülesandeid oli ka harjutatud. Seetõttu otsustas uurija veel täpsustavalt tunnetustegevust uurida.

Üheks lisäülesandeks oli lapse verbaalse infotöötuse uurimine (vt lisa 3). See on oluline seetõttu, et lisaks keelelisi oskusi hindavatele ülesannetele saavad alakõnega kakskeelsed lapsed nõrgemaid tulemusi ka keelelist töötlust nõudvates ülesannetes, võrreldes nii eakohase arenguga ükskeelsete kui kakskeelsete lastega (Kohnert & Medina, 2009). Verbaalset infotöötlust uuriti nii pseudosõnade kui sõnaridade järelekordamise teel. Pseudosõnadest suutis laps korrektselt järele korrata kahe- kuni kolmesilbilisi sõnu, valdavalt pärast teist esitamist. Pikemate sõnade puhul laps moonutas sõnu, jättes häälikuid ja/või silpe ära (nt *tenome* pro *tenolime*; *unip* pro *ulaminip*). Lapse soorituse edukus sõltus pseudosõna pikkusest. Sama on märkinud Coady ja Evans (2016). Neljasilbiliste sõnade puhul laps tihti loobus üldse proovimast. Pseudosõnade järele kordamisel ei mõjutanud tulemust see, kas sõna lõppes kinnise või lahtise silbiga. Sarnase tulemuse said oma töös suurema valimiga ka Raja ja Rants (2013).

Sõnaridade puhul suutis laps korrektselt järele korrata pärast esimest esitamist ainult kahesõnalisi ridu. Kolmesõnalisi ridu kordas ta õigesti järele pärast teist esitamist, kuid pikemate sõnaridade korral ei olnud abi ka kordusesitamisest. Igast 4-5 sõnast koosnevast sõnareast suutis laps meelde jätta ja meenutada esimesel korral kahte sõna ja pärast kordusesitamist kolme sõna juhuslikus järjestuses. Saadud tulemustest võib näha, et lapse verbaalne infotöötusevõime sõltus materjali mahust. Mäluprobleemidele viitab ka see, et laps vajab pidevalt sõnaridade kordusesitamist. Saadud tulemus toetab keelepuude kahtlust lapsel, sest raskused verbaalse info töötlemisel eristavad keelepuudega kakskeelseid lapsi eakohase arenguga ükskeelsetest lastest (Kohnert & Medina, 2009).

Kuna verbaalse info töötlus valmistab lapsele raskusi, siis sooviti teada saada, kas visuaalse infotöötlusega saab laps paremini hakkama. Selleks tuli lapsel nimetada ja meelde jätta teatud hulk esemeid ja seejärel mälu järgi neid nimetada samas järjestuses. Antud ülesande soorituse edukus sõltus objektide hulgast. Samuti võis lapse sooritust mõjutada ülesande verbaalne komponent (nimetamine). Välistatud pole, et laps võis unustada objekti nimetuse. Laps nimetas korrektselt 3-4 objektist koosnenud rea, aga viie objekti puhul jättis nimetamata ühe objekti ning kuue objekti korral jättis nimetamata juba kolm. Seega ei erinenud visuaalse infotöötluse ülesande tulemused oluliselt verbaalse infotöötluse ülesande tulemustest. Ka Raja ja Rants (2013) leidsid, et keelepuudega kakskeelsetel lastel esines raskusi nii verbaalset kui mitteverbaalset infotöötlust nõudvates ülesannetes. Keelepuudega laste probleemid kognitiivses töötluses on seotud tihedalt tähelepanuga (Kohnert, 2010).

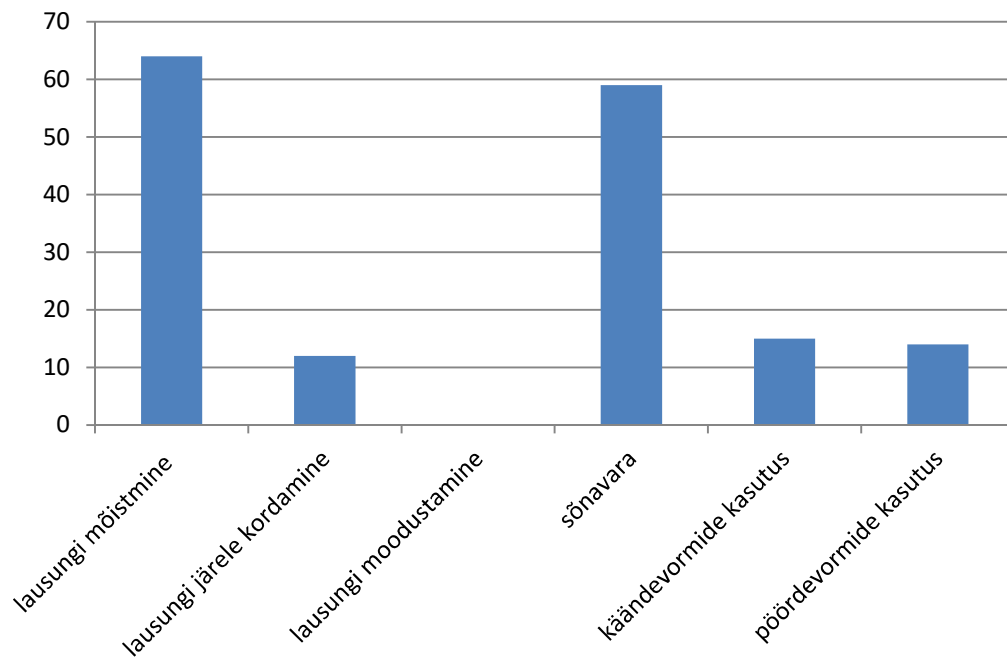
Teiste lisaülesannete (sh funktsiooni alusel rühmitamine, suuruse või ajalise muutuse järgi järjestamine, puuduva objekti tuvastamine) peamine eesmärk oli välja selgitada lapse tunnetusprotsesside arengutase, mille baasil planeeriti arendustegevustesse sobivaid ülesandeid (vt lisa 3). Hindamise käigus selgus, et laps rühmitas funktsiooni alusel selgelt eristuvaid kategooriaid (nt *nõud – sõidukid*), aga lähedaste kategooriate (nt *puu- ja juurviljad*) puhul vajab abi. Võrdlemise ja järjestamise ülesannetes tulid esile lapse eripärad suuruste ja värvitoonide tajumisel, eksides väiksemate tajutavate erinevuste (värvitoon, pildidel kujutatud sarnane objekt erinevates mõõtudes) osas. Järjestamise puhul oli lapsel keeruline jagada tähelepanu ja taju üheaegselt mitme erineva objekti vahel ning jälgida, et ühel asjal peab mingit omadust olema rohkem kui järgmisel ning vähem kui eelmisel. Eriti tuli see esile siis, kui laps pidi reastama pildiseeriad ühe objekti muutumise järgi ajas (nt *maja ehitamine*). Esimese pildiseeria järjestamisel tuli anda lapsele esimene pilt ette. Objektide kasvavalt muutumiselt (torni ehitamine) üleminekul kahanevale muutumisele (õuna söömine), jätkas laps piltide järjestamist kasvavas suunas ehk vastupidiselt eeldatule. Ta mõistis küll pildidel kujutatut situatsiooni õigesti, kuid piltide järjekorra korrigeerimiseks vajab konkreetset vihjet. See näitab, et lapsel esines puudujääke tähelepanu jaotuvuses ja ümberlülituvuses. Lisaks selgus, et lapse mälu maht, täpsus ja kiirus on üsna piiratud. Kadunud eseme tuvastamise ülesande sooritas laps edukalt, kui esialgsete objektide hulk oli 4–5 ja ära võeti üks ese. Suurema objektide hulga (5–6) või kahe objekti samaaegse eemaldamise korral laps eksis, nimetades puuduva eseme asemel mõnda nähtaval olevat eset või loobus. Kahe samaaegselt eemaldatud eseme korral nimetas ta ühe ega märganudki, et laualt veel mõni ese puudu oli.

Strebeleva testi ja lisaülesannete tulemused kinnitavad õpetajate ja teiste lapsega töötavate spetsialistide kahtlusi lapse tunnetustegevuse arengu mahajäämuse kohta. Eakohase

arengu korral kujunevad koolieelses eas kaemuslik-praktilise ja kaemuslik-kujundilise mõtlemise vormid ning pannakse alus loogilise mõtlemise arengule, st tekib oskus kanda eseme üht omadust üle teisele, arenevad põhjus-tagajärg seoste leidmise alused, analüüsi ja sünteesi oskused (Strebeleva, 2010). Kuid katsealusel ei ole need mõtlemise vormid piisaval tasemel arenenud, et sooritada eakohaseid ülesandeid. Puudujäägid ilmsesid kõigis tunnetusprotsessides (sh taju, mälu, mõtlemine ja tähelepanu). Lapse tähelepanuvõime ja mälumaht (nii verbaalne kui visuaalne) on oluliselt piiratud. Samuti ei vasta eale ka tema kaemuslik-kujundiline mõtlemine. Kuna lapse tunnetusprotsesside areng ei vasta eale üheski aspektis, siis kinnitab see sekundaarse alakõne kahtlust, sest primaarse alakõnega lastel on visuaalne taju ja mälu üldiselt hästi arenenud (Padrik, 2016).

Keelelised oskused. Logopeedi hinnangul oli lapse kõne uuringu alguses häälduslikult hästi arusaadav, esines veel *r*-hääliku vaeghääldust (asendas *l*-häälikuga) ja keerulisema struktuuriga sõnade lihtsustamist (nt häälikuühendid: *tiigib* pro *triigib*; *uues* pro *õues*; *taktol* pro *traktor* *pastiin* pro *plastiliin*). Lapse kõnele oli iseloomulik vene keele aktsent, millest tulenevalt eksis sageli eesti keele sõnavältes. Poisi sõnavara oli väga piiratud ning sageli esines sõnaleidmisraskusi. Tema kõne mõistmine ja aktiivne sõnavara võimaldasid toime tulle igapäevases suhtluses, kuid arendustegevustes vajab poiss palju abi. Lapse enda kõne oli teistele mõistetav valdavalt konteksti toel, sest rohkete agrammatismide tõttu oli sageli raske aru saada, mida laps soovib väljendada. Lapse kõnet iseloomustasid eksimused sõnade järjestamisel lausungis, sõnakasutusvead, obligatoorse lauseliikme ärajätt, grammatiliste vormide puudumine või segistamine. Õpetajad tõid välja, et laps kompenseerib oma puudulikkude eesti keele oskust venekeelsete sõnade kasutamisega eestikeelses lausungis, eriti mängusituatsioonides (nt *lähme magasiini*). Samuti märkisid nad, et lapse sõnavara erineb keelte lõikes. Näiteks oskab ta numbreid ja värve paremini nimetada eesti keeles, aga tööriistu vene keeles. Mitmetes uuringutes on leitud, et kakskeelsete laste (sh keelepuudega) sõnavara maht on võrreldav ükskeelsete laste (sh keelepuudega) sõnavaraga, kuid sõnad jagunevad ebaproportsionaalselt kahe keele vahel (Bedore & Medina, 2008).

Kõnetesti tulemused. Lapse keelelised oskused 3–4-aastaste laste kõne testi tulemuste alusel on valdkondade kaupa väga erinevad. Kui lausungi mõistmine ja sõnavara küündisid ükskeelsete 3–4-aastaste laste normi piirini, siis lausungite loome ja morfoloogia osas saavutas poiss väga madalad tulemused (vt joonis 2).



Joonis 2. 3–4-aastaste laste kõne testi tulemused valdkondade kaupa (%).

Lausungi mõistmise ülesannetes täitis laps üheteistkümnest korraldusest õigesti seitse, nendest esimese esitamise järel neljal korral, teise esitamise järel kahel korral ning ühel korral tuli lapse tähelepanu saavutamiseks korraldust korrata ka kolmandat korda. Tulemuste analüüsist selgus, et lapsele valmistasid raskusi tagasõnade *vahele*, *ette* ja *taga* mõistmine. Näiteks, korralduse peale, kus tuli konn asetada klotsi ette, aetas laps konna kõigepealt klotsi peale ning pärast korralduse kordamist, tõstis ta konna klotsi kõrvale. Toodud näitest on näha, et laps ei mõistnud tagasõna *ette* tähendust ning tegutses katsetades.

Lapsel esines suuri raskusi lausungiloomega. Tal ei õnnestunud moodustada iseseisvalt ühtegi korrektset lausungit. Vähelaiendatud lihtlausungi asemel moodustas laps lihtsama agrammatilise baaslausungi (*konn sõitad pro konn sõidab autoga*). Lausungite moodustamisel eksis laps veel sõnakasutuses (*jänku panevad tol niga pro jänkud ehitavad torni*) ning nii käändevormi (*jänku pro jänkud; tol niga pro torni; lennuk pro lennukiga*) kui pöördevormi kasutamisel (*sõitad pro sõidab; lendad pro lendavad*). Mõne lausungi moodustamisega ei tulnud ta üldse toime, väljendas ainult üksiku sõnaga kohasuhet (*sisse pro konn ja jänes läksid karbi sisse*).

Kuna lapsele valmistas raskusi iseseisvalt lausungite moodustamine, siis oli üsna ootuspärane, et ta jäi häтта ka testis esitatud keerulise konstruktsiooniga lausungite (sh koond-, rind- ja põimlauset) järelekordamisega. Esimese esitamise järel ei õnnestunud lapsel õigesti korrata ühtegi lausungit. Ta suutis meenutada kuulnud lausungist vaid üksikuid sõnu (nt

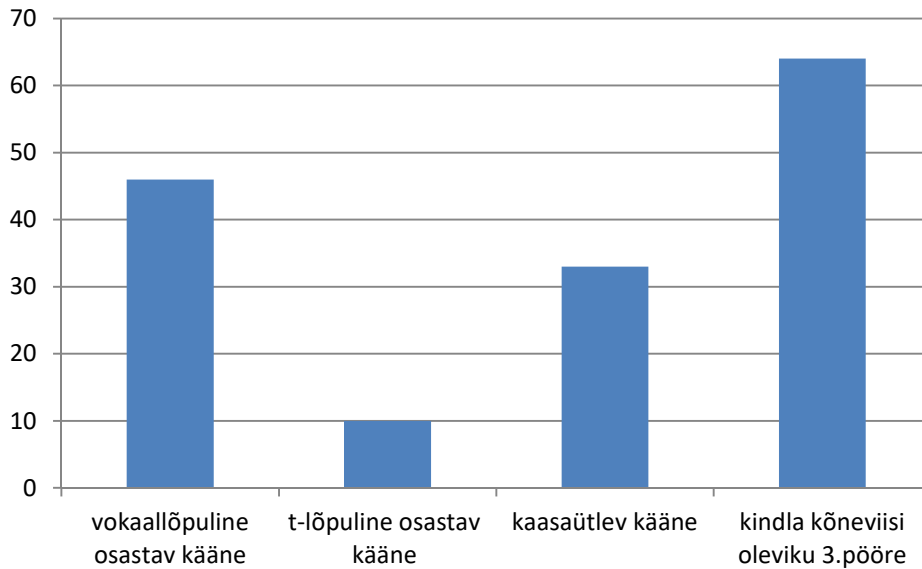
kapsast pro emme annab jänkule kapsast) või loobus üldse proovimast. Pärast teist esitamist õnnestus tal veatult järele korrata üks lausung (*mina oskan hüpata*). Lausungi järelekordamisel esines kõige sagedamini sõnade ärajätmissvigu (*emme annab kapsast pro emme annab jänkule kapsast; mina kommid pro mina tean, et kommid on magusad*). Kahes lapse poolt järele korratud lausungis (*mina söön pii saia ja piima ja pro mina söön saia ja joon piima; ja jooksed kalu tulid mõmma-mõmma pro ma jooksen ära, kui karu tuleb*) võis tegemist olla koodivahetusega ehk venekeelsete sõnade (*pii/ numь pro joon; ja/я pro mina*) kasutamisega eestikeelses lausungis. Viimases lausungis kombineerus oletatav koodivahetus ka vormikasutusvigadega (*jooksed pro jooksen; tulid pro tuleb*), mida esines veel teistegi lausungite järele kordamisel (*mina emme pro minu emmel*). Uuringud (Meir, Walters, & Armon-Lotem, 2016) on näidanud, et lausete järelekordamise ülesanne on keelepuudega kakskeelsetele lastele raske. Lause järelekordamiseks peab laps tajutud lauset töötleva ja seejärel selle rekonstrueerima, toetudes olemasolevatele keeleteadmistele pikaajalises mälus. Keelepuudega lapsel, nagu ka uuringus osalenud poisil, on kahjustatud verbaalse info töötlemine ning pikaajalises mälus on talletatud vähe keeleüksusi ja nendega opereerimise reegleid.

Sõnavara valdkonnas olid lapse tulemused, võrreldes lausungiloome ja morfoloogiaga paremad, jäädes eesti keelt emakeelena kõnelevate 3-aastaste laste normi piirile. Laps kasutas erinevaid strateegiaid puuduvate sõnade väljendamiseks, sh kasutas kehakeelt (nt pea silitamine tähendas kammimist), asendas kirjeldusega (*hambad tee nii pro hambahari*), asendas sõnaga situatsiooni alusel (*pese pro kraanikauss*), kasutas koodivahetust, st asendas eestikeelse sõna venekeelsega (*lesnik [лестница] pro redel*). Kõik testis esinenud sõnad (v.a ämber), mida laps ei osanud iseseisvalt nimetada, olid tema passiivses sõnavaras olemas, sest valikute esitamisel valis ta õige sõna.

Nii käänd- kui pöörd sõnavormide õige kasutus testis oli lapsel väga piiratud. Ta suutis mõlemas kategoorias vormi õigesti kasutada vaid kolmel korral (testis tuli käändevorme kasutada 20 korral ja pöördvorme 22 korral). Nii madalat tulemust saab oletatavasti seletada sellega, et kuna lapse lausungiloome on puudulik, siis see mõjutab ka grammatiliste vormide omandamist, sest sõnavormide omandamine toimub lause kaudu (Hallap & Padrik, 2008; Karlep, 1998). Morfoloogia omandamine, sõltumata keelest, valmistab kõigile keelepuudega lapsele (sh kakskeelsetele) kõige rohkem raskusi (Bedore & Peña, 2008; Kohnert, 2010; Paradis, 2010; Salameh et al., 2004).

Spontaanne kõne. Kuna laps saavutas 3–4-aastaste laste kõne testis morfoloogia valdkonnas nii madalad tulemused, siis hinnati ka uuringu seisukohast oluliste grammatiliste

vormide (nimisõna ainsuse osastav ja kaasaütlev ning tegusõna oleviku ainsuse 3.pööre) kasutamist lapse spontaanses kõnes (vt joonis 3).



Joonis 3. Grammatiliste vormide õigete kasutamiskordade osakaal lapse spontaanses kõnes (%).

Selgus, et nimisõna käändevormidest edukamalt kasutas laps tegusõna kindla kõneviisi oleviku 3.pöördevormi, mida ta produtseeris 64% juhtudest õigesti. Eesti keeles on verbi muutemorfoloogia läbipaistvam ja seetõttu hakkavad eakohase arenguga lapsed pöördevorme spontaanses kõnes pisut varem kasutama kui käändevorme (Argus, 2008a). Nimisõna käändevormid osutusid lapsele raskemateks, mida näitab korrektsete kasutuskordade osakaalu jäämine kõigi uuringu seisukohast huvipakkuvate vormide puhul alla 50%. Kõige edukamalt õnnestus tal õigesti kasutada vokaallõpulist osastavat, mille puhul oli õigete sõnavormide osakaal 46%. Kõige kehvemini aga *t*-lõpulist osastavat, kus vaid 10% juhtudest kasutas laps vormi õigesti. Saadud tulemus on kooskõlas eesti keelt emakeelena kõnelevate ja eakohase arenguga kakskeelsete laste eesti keele omandamise mustriga. Esimeste vormide hulgas tulevad laste kõnesse nimisõna ainsuse osastava lõputa variant (Hallap, 1996; Lipp, 1976) ja tegusõna kindla kõneviisi oleviku ainsuse 3.pööre (Vihman & Vija, 2006; Salasoo, 1995).

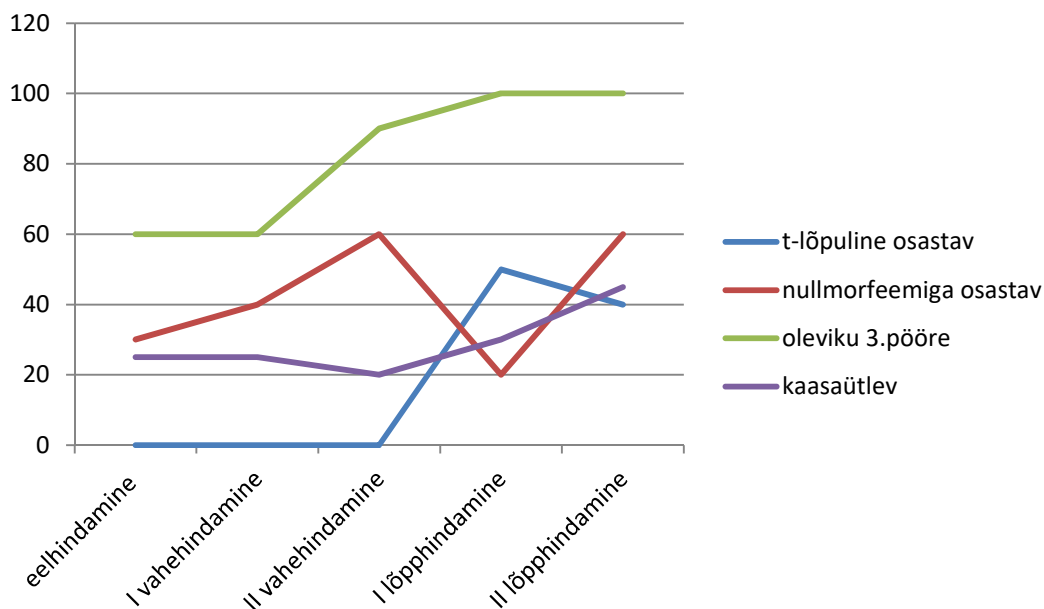
Vigade analüüsist selgus, et valdavalt kasutas laps nimisõna osastava käändevormi (0, *t*) asemel sõna algvormis ehk nimetavas käändes (nt *laev* pro *laeva*; *lusikas* pro *lusikat*) või omastavas käändes (nt *jänese* pro *jänest*; *polgandi* pro *porgandit*). Keelepuudega lastele on iseloomulik sage sõna algvormi või omastava käändevormi kasutamine teiste muutevormide asemel (Padrik, 2016). Ka tegusõna kindla kõneviisi oleviku ainsuse 3.pöörde asemel kasutas

laps lõpumorfeemita käskiva kõneviisi 2.pöoret. Kuid kaasaütleva käände puhul olid lapse sõnavormide asendused variatiivsemad, kasutades sõnu algvormis (*pall* pro *palliga*), omastavas (*lennuki* pro *lennukiga*), alaleütlevas (*koelale* pro *koeraga*), seesütlevas (*longis* pro *rongiga*) käändes. Selline morfeemide juhuslik ja ebapüsiv kasutamine paralleelselt nende puudumisega on iseloomulik alakõne II astmele (Padrik, 2016).

Eelhindamine

Kolmanda uurimisküsimusega taheti teada, millised on uuritaval nelja (sh kahe ainsuse osastava vormivariandi) grammatilise vormi (nimisõna ainsuse osastava (0,t), kaasaütleva ja tegusõna oleviku ainsuse 3.pöörde) kasutamise oskus eelhindamise tulemuste põhjal.

Tulemustest (vt joonis 4) on näha, et kõige rohkem kasutas laps õigesti tegusõna oleviku ainsuse 3.pöördevormi, mille puhul oli korrektsete sõnavormide kasutamise osakaal 60% ehk laps kasutas kuuel korral kümnest vormi õigesti. Argus (2008a) märgib, et tegusõnavormide omandamine valmistab lastele vähem probleeme, sest pöörd sõnade lõpuvaheldusmalle on eesti keeles vähem kui käändsõnade omi. Kõikide valesti kasutatud sõnavormide korral oli tegemist käskiva kõneviisi ainsuse 2.pöörde kasutamisega (*puhu* pro *puhub*).



Joonis 4. Grammatiliste vormide kasutamisoskuse muutus õpetamisprotsessi käigus teostatud hindamistulemuste lõikes.

Nimisõna käändevormidest kasutas laps nullmorfeemiga ainsuse osastavat õigesti 30% kasutusjuhtudest ehk kolme sõna puhul kümnest, kuid *t*-lõpulist ainsuse osastavat ei suutnud ta ühegi sõna puhul õigesti kasutada. Kõik õigesti kasutatud sõnavormid moodustas laps aktiivses sõnavaras olevatest sõnadest. Nende sõnavormide puhul võib ka oletada, et need on tervikvormina lapse kõnes kasutusel ehk me ei saa kinnitada, et laps vormi moodustaks. Tervikvormide kasutust morfoloogiliste oskuste kujunemise algetapil on välja toonud ka Argus (2008b). Laps kasutas nii nullmorfeemiga kui *t*-lõpulise osastava käändevormi asemel kas sõna algvormi ehk ainsuse nimetavat (*paat* pro *paati*) või ainsuse omastavat (*tomati* pro *tomatit*) käändevormi. Ka Raidsalu (2010) ja Sülla (2011) töid oma uurimustes välja, et alakõnega lastele on iseloomulik eeldatud sõnavormi asemel kasutada sõna algvormis või omastavas käändevormis. Omastava käändevormi kasutamise korral ei saa välistada ka vene keele mõju.

Nimisõna kaasäitlevat käändevormi kasutas laps õigesti viiel korral kahekümnest ehk 25% kasutusjuhtudest. Laps ise lõpetas stiimullausungi (*Mõmmi mängib ...*) valdavalt sõnaga algvormis (*juust* pro *juustuga*) või omastavas käändes (*lambi* pro *lambiga*; *pudeli* pro *pudeliga*), kuid pärast täpsustava küsimuse (millega?) esitamist kasutas kolmel korral sõnavormi korrektselt ja kahel korral ütles käändelõpu *-ga* sõnatüvest eraldi (nt *paadi-ga*). Võib arvata, et laps tajus ja mõistis muutust sõna lõpus, kuid vormi moodustamine ei olnud veel kinnistunud. Lisaks eelmainitud vigadele esines veel alaleütleva käändevormi (*konnale* pro *konnaga*), vale tüve (*lipiga* pro *lipuga*) ja moonutatud sõna (*pilvid* pro *pilvega*) kasutamist.

Õpetamine

Pärast eelhindamist algas lapsele grammatiliste vormide kasutamise oskuste kujundamine. Grammatiliste vormide kujundamise/õpetamise planeerimisel ja läbi viimisel arvestati järgmiste põhimõtetega.

1. Kujundatavate keelendite valikul on oluline arvestada nende rakendatavust suhtlemisel (Padrik, 2016). Antud töös valiti õpetamiseks laste kõnesse varakult ilmuvad, aga ka olulise tähenduse ja suure kasutussagedusega sõnavormid. Nimisõna osastava käändevormiga saab laps täpsemalt väljendada oma soove ja vajadusi (nt *ma tahan õuna*; *anna mulle palli*) ning tegusõna oleviku ainsuse 3.pöörde vormi abil on võimalik kommenteerida kellegi teise kestvat tegevust (nt *ema annab mulle õuna*).

2. Lapsed õpivad grammatilisi vorme moodustama analoogia alusel (Padrik, 2016). Laps tuletab reegli ise, kui ta on saanud piisavalt sobivaid näiteid (Krall & Sõrmus, 2001). Analoogia leidmiseks suunati lapse tähelepanu sõnavormi lõpumorfeemile seda täiskasvanu kõnes intonatsiooniga rõhutades ja/või kõrvutades sõna algvormi (nt *Mul on jäätis. Kes tahab jäätit?*) või lapse vigaselt kasutatud sõnavormiga (nt *Kas karu tahab arvuti või karu tahab arvutit?*). Lapsed omandavad grammatilisi vorme paremini, kui nad peavad neid vorme ka ise kasutama, mitte ainult kuulama (Eisenberg, 2014). Seepärast oodati lapselt juba esimesest tegevusest alates ka vormide rakendamist, alustades vormi reprodutseerimisest. Seejärel mindi üle analoogia alusel vormi moodustamisele ning lõpuks sooviti, et laps kasutab vormi juba iseseisvalt mängulistes tegevustes. Selleks, et laps leiaks vormianaloogia ega omandaks üksikuid sõnavorme terviksõnadena, tuleb kindlat lõpumorfeemi lisada erinevatele sõnatüvedele (Eisenberg, 2014). Iga grammatilise vormi õpetamisel pidi laps ühes arendustegevuses vormi rakendama kaheksa sõna puhul. Kui esimeses tegevuses olid kõik sõnad uued, siis järgmistesse tegevustesse valiti neli sõna eelmisest tegevusest ja neli uut sõna. Oluline on õpetatava vormi harjutuskordade sagedus nii ühe arendustegevuse sees kui harjutuskordade jaotumine pikema perioodi ehk mitme arendustegevuse peale (Eisenberg, 2014). Arendustegevuste lõikes jäi sõnavormide arv samaks, kuid harjutuskordade hulk kõikus nii arvult kui tüübilt, sõltudes kasutatud võtetest ja lapse rollist ülesandes (st kas lapsel tuli sõnavormi tajuda, reprodutseerida, analoogia alusel või iseseisvalt moodustada). Näiteks, kui lapsel oli esimeses tegevuses võimalik iga sõnavormi tajuda täiskasvanu kõnes vähemalt neljal korral (st õpitavat grammatilist vormi kuulis ta vähemalt 24 korral) ning reprodutseerida kahel korral, siis teises tegevuses kuulis ta sõnavorme vähemalt kolm korda, reprodutseeris vähemalt ühe korra ning moodustas analoogia alusel vähemalt kaks korda.

3. Grammatiliste vormide kasutamise oskuse kujundamine toimub lause kaudu (Hallap & Padrik, 2008; Karlep, 1998; Padrik, 2016). Uuringus loodi mängulised suhtlusolukorrad, kus lapsel tekkis vajadus lauselise kõne järele. Iga grammatilise vormi õpetamisel alustati sellest, et lapsel tuli lõpetada täiskasvanu poolt ette antud lausung sõnaga õiges vormis. Järgjärgult mindi üle sõnavormi rakendamisele sõnaühendis ja seejärel lausungis lapse poolt. Lausungi loome toetamiseks kasutati piltskeeme ning uurija poolt valmistatud mängukaarte, kus oli kolm järjestikust pilti, millest igaüks tähistas ühte sõna lauses (nt poiss + käes olev pliiats + auto = poiss joonistab autot).

4. Tõhusa õppimise aluseks on huvi tekitamine ja selle hoidmine (Krall & Sõrmus, 2001; Rannut, 2003). Lapses tegevuse vastu huvi tekitamiseks rakendati erinevaid mängulisi võtteid nagu rollimängud või lauamängud, kus kasutati nii esemelist kui piltmaterjali.

Motivatsiooni lisas veel see, kui laps sai erinevaid ülesandeid teha ka uurijale, st võtta endale õpetaja roll.

5. Sekundaarse alakõne puhul on keeleliste vahendite kujundamise aluseks psüühiliste protsesside vajalike omaduste ja operatsioonide arendamine (Padrik, 2016). Sellest tulenevalt ehitati arendustegevused üles nii, et lisaks grammatiliste vormide õpetamisele tegeleti ka tunnetustegevuse arendamisega, kasutades erinevaid taju, mälu ja kaemuslik-kujundilist mõtlemist arendavaid ülesandeid.

Arendusprotsessi kirjeldus. Kogu arendusprotsess sisaldas 12 arendustegevust, mille käigus kujundati lapsel kolme grammatilise vormi, st nimisõna nullmorfeemiga ja *t*-lõpulise ainsuse osastava käändevormi ning tegusõna oleviku ainsuse 3.pöördevormi kasutamise oskust.

Keelepuudega lapse puhul soovitatakse rakendada tsüklilist õpetamist, kus mitme järjestikuse tegevuse käigus õpetatakse ühte ja sama keelendit, seejärel tehakse keelendi õpetamises paus ja õpetatakse vahepeal mõnda teist keelendit ning tullaakse hiljem varem õpetatud keelendi juurde tagasi (Eisenberg, 2014). Ka selles uuringus rakendati tsüklilist õpetamist. Arendusprotsess oli planeeritud sellisel viisil, et kõigepealt õpetati iga grammatilist vormi eraldi kolme arendustegevuse käigus ühe nädala jooksul ja seejärel kinnistaval etapil õpetati kolme arendustegevuse käigus vorme koos (vt tabel 1).

Tabel 1. *Arendustegevuste kava*

	1.nädal	2.nädal	3.nädal	4.nädal
Nimisõna 0-morfeemiga ainsuse osastav kääne	3 tundi			
Nimisõna <i>t</i> -lõpuline ainsuse osastav kääne		3 tundi		
Tegusõna oleviku ainsuse 3.pööre			3 tundi	
Kombineeritud (teigusõna+nimisõna):				
a) ol ains 3.p+ains osast (t)				1 tund
b) ol ains 3.p+ains osast (0)				1 tund
c) ol ains 3.p+ains osast (t+0)				1 tund

Arendustegevuse struktuur. Iga grammatilise vormi kujundamise lõppeesmärgiks oli iseseisev vormi kasutamine lapse poolt, mida sooviti saavutada kolmanda arendustegevuse lõpuks. Lõppeesmärgi saavutamiseks püstitati vahe-eesmärgid (vt tabel 2), mis järgisid grammatilise vormi omandamisel läbitavaid etappe (vt grammatiliste vormide kujundamine keelepuudega lastel).

Tabel 2. *Arendustegevuste eesmärgid ja struktuur*

	I arendustegevus	II arendustegevus	III arendustegevus
Eesmärk	Laps reprodutseerib vormi	Laps moodustab vormi analoogia alusel	Laps moodustab vormi iseseisvalt
Etapid	1) sõnavormi tutvustamine	1) sõnavormi reprodutseerimine	1) sõnavormi moodustamine analoogia alusel
	2) sõnavormi mõistmine	2) sõnavormi moodustamine analoogia alusel	2) sõnavormi iseseisev moodustamine
	3) sõnavormi reprodutseerimine	3) sõnavormi moodustamine analoogia alusel	3) sõnavormi iseseisev moodustamine
	4) sõnavormi reprodutseerimine tunnetusprotsessi arendamise mängus	4) sõnavormi moodustamine analoogia alusel tunnetusprotsessi arendamise mängus	tunnetusprotsessi arendamise mängus

Esimese arendustegevuse lõpuks sooviti, et laps reprodutseeriks õpitavat sõnavormi mängulises tegevuses. Enne kui laps hakkab uut keelendit kasutama, peab selle tähendust mõistma (Padrik, 2016). Selleks alustati sõnavormi tutvustamisega, kus lapsel oli võimalik õpitavat vormi tajuda korduvalt ja rõhutatult täiskasvanu kõnes tegevussituatsiooni käigus. Järgnes sõnavormi mõistmise etapp, kus lapsel tuli õpitavat vormi tajuda ja mõista ning vastavalt situatsioonile tegutseda, aga ei oodatud veel lapselt vormi moodustamist. Edasi tuli lapsel sõnavormi reprodutseerida. Selleks kasutati erinevates tegevustes erinevaid võtteid. Ühe võttena tuli lapsel täiskasvanu poolt esitatud kahe sõnavormi hulgast valida sobiv sõnavorm ja seda järelkõnes reprodutseerida. Teise võttena kasutati *ka*-mängu, kus lapsel tuli täiskasvanu näidise alusel luua sama sõnavorm teise tegelase kohta (nt *karu tahab autot, kass tahab ka ... autot*). Viimasel etapil kinnistati sõnavormi reprodutseerimise oskust mõne tunnetusprotsessi arendamise mängus. Tunnetusprotsesse arendati ka teistel etappidel.

Teise arendustegevuse puhul sooviti raskusastet tõsta ja saavutada vormi moodustamine analoogia alusel mängulises tegevuses. Selleks tuletati lapsele meelde ja aktiveeriti kõigepealt õpitav sõnavorm reprodutseerimise käigus. Seejärel oodati lapselt täiskasvanu eeskujul ebateadliku reegli alusel sõnavormi moodustamist. Näiteks, lapsel tuli lõpetada lause sõnaga õiges vormis. Alati enne lapse sõnavormi moodustamist eelnes täiskasvanu näidis.

Kolmandas arendustegevuses alustati sõnavormi moodustamisega analoogia alusel lapse poolt ning mindi üle iseseisvale moodustamisele, kus täiskasvanu stimuleeris küsimustega last kasutama õpitavat vormi mängulises situatsioonis (nt äraarvamismäng).

Arendustegevuste analüüs. Pärast iga arendustegevuse läbiviimist analüüsiti tehtud salvestusi ja märkmeid, et näha, kas ja/või millises mahus arendustegevuse kavandamisel seatud eesmärgid täidetud said (vt lisa 5). Lisaks õpitavate grammatiliste vormide omandamisele pöörati tähelepanu ka lapse käitumisele arendustegevuste ajal, sh õpistrateegiatele ja motivatsioonile (Hallap, 2018). Analüüsis toodi välja, mis läks hästi ning põhjalikumalt kirjeldati neid olukordi, kus lapsel esines probleeme ja mida tehti selleks, et laps jõuaks soovitud sõnavormi reprodutseerimise, analoogia alusel moodustamise või iseseisva kasutamiseni (vastavalt tegevuse eesmärgile). Suuremat tähelepanu pöörati võtete ja materjali sobivusele ning uurija poolt pakutud abi tõhususele.

Arendustegevuste analüüsides oli näha, et lapse oskused mõista ja kasutada õpitavaid grammatilisi vorme paranesid järk-järgult, kuid ei saa öelda, et ta oleks need vormid arendusprotsessi lõpuks omandanud. Lapse sooritused tegevuste lõikes ja ka tegevuste sees olid ebahütlased, sõltudes mitmetest teguritest, nt vahendite valikust või lapse keskendumisvõimest.

Arendustegevuste käigus tulid selgelt esile lapse probleemid nii verbaalse kui visuaalse info töötlemisega, alates õpitava grammatilise vormi tajumisest kuni sõnavormi iseseisva kasutamiseni. Reprodutseerimisel ei suutnud laps iga kord sõnavormi õigesti järele korrata, vaid vajab kordusesitust. Analoogia alusel sõnavormi moodustamisel tuli samuti korduvalt abistada valikute näol. Visuaalset infotöötlust nõudvate ülesannetega tuli ta valdavalt toime siis, kui objektide hulk jäi kahe piiresse.

Esimesena kujundati nimisõna *t*-lõpulise osastava käändevormi omandamist. Valikul lähtuti sellest, et tegemist on markeeritud vormiga, mis eeldatavalt peaks olema lapsele kergemini tajutav ja seeläbi lihtsam omandada (Argus, 2008a). Kuid antud vormi õpetamine osutus kõige suuremaks väljakutseks. Lähtudes sellest, et grammatiliste vormide kasutamisele eelneb nende mõistmine (Karlep, 2003; Pardik, 2016), suunas uurija järjepidevalt lapse tähelepanu sõnavormi lõpumorfeemile, rõhutades seda intonatsiooniga oma kõnes. Vaatamata sellele, et lapsel tuli tajuda uurija kõnes palju kordi nimisõna *t*-lõpulist osastavat käändevormi, märkas ta muutust sõnas alles siis, kui tal tuli hakata seda ise reprodutseerima. Reprodutseerimiseks antud kahest sõnavormist valis laps valdavalt tähenduselt õige sõna, kuid kasutas seda sageli vales vormis (valdavalt algvormis). Abi ei olnud ka sõnavormide

kordamisest lõpumorfeemi rõhutades. Laps tajus ja reprodutseeris käändevormi lõpumorfeemi alles pärast seda, kui sõnavormi vastandati algvormiga (vt näide 1).

Näide 1:

U: Mida ma koogi sisse panen? Kas paprikat või jäätist?

L: *Jäätis.*

U: Mida ma panen? Kas paprikat või jäätist?

L: *Jäätis.*

U: Kas jäätis või jäätist?

L: *Jäätist.*

Kui toodud näites on sõnavormid esitatud *kas*-küsimuse vormis isoleeritult (lause ei toetanud), siis järgnevate arendustegevuste jooksul rakendati rohkem lause lõpetamise võtet (vt näide 2), mis avaldas positiivset mõju lapse sooritusele.

Näide 2:

U: Mul on vaja ...

L: ... *pusle.*

U: Proovi uuesti! Mul ...

L: ... *on vaja puslet.*

Lisaks sellele, et osastava tunnuse/lõpu lisamine muutis sõna pikemaks/häälduslikult keerukamaks, ei olnud ka sõnade valik esimesse tegevusse kõige õnnestunud. Kõik tegevusse valitud sõnad olid küll lapse aktiivses kõnes olemas, kuid osad neist osutusid ilmselt vormi reprodutseerimiseks liiga keeruliseks (nt *kartul, porgand, maasikas*). Järgnevate tegevuste kavandamisel pöörati sõnade valikul suuremat tähelepanu nende struktuurile, mis oli üsna suur väljakutse, kuna lapse aktiivne sõnavara oli väga piiratud. Vormi kujundamise kahes esimeses tegevuses järgiti sõnavormide esitamisel kindlat järjekorda, st et alustati lihtsama struktuuriga sõnadest ning keerulisema struktuuriga sõnad jäeti lõppu. Kinnistaval etapil esitati sõnu juba juhuslikus järjestuses. Selline lähenemine andis ka positiivsema tulemuse. Lisaks hakkas laps järjest kiiremini aru saama, mida temalt oodatakse. Iga arendustegevus algas lapse tähelepanu suunamisega õpitavale vormile, kuid järk-järgult vajas ta vähem vorminäidete esitamist ja vastuste korrigeerimist enne, kui hakkas neid ise õigesti moodustama.

Grammatilise vormi kujundamise alguses aitas last valesti reprodutseeritud või analoogia alusel moodustatud sõnavormi korrigeerimiseni jõuda valdavalt kahe valiku esitamine sellisel viisil, et vigase ütluse kõrvale pakuti õige sõnavorm (vt näide 1). Tasapisi

vähendati täiskasvanu poolt õige sõnavormi etteütlemist ja oodati, et laps märkab ise viga oma ütluses ja korrigeerib selle pärast korraldust „Proovi uuesti!“ (vt näide 2).

Nullmorfeemiga osastava käändevormi õpetamine lapsele osutus mõnevõrra lihtsamaks kui *t*-lõpulise osastava käändevormi õpetamine. Tõenäoliselt seetõttu, et sõnad mis nõuavad vokaallõpulist osastavat, leiavad sagedasemat kasutamist sisendkeeles ning ilmuvad laste kõnesse esimeste vormide hulgas (Argus, 2008a; Lipp, 1976). Ka uuritaval esines spontaanses kõnes nimisõnu selles vormis, mis võisid olla ka terviksõnadena omandatud.

Õpetamise seisukohast osutus tegusõna oleviku ainsuse 3.pöördevormi kasutamisoskuse kujundamine lapsel lihtsamaks kui nimisõna ainsuse osastava käändevormi kasutamisoskuse kujundamine. Seda saab põhjendada mitmeti. Esiteks, tegemist on läbipaistva markeeritud vormiga, kus sõnatüvele liidetakse alati sama lõpumorfeem (*-b*). Teiseks, laps kasutas juba uuringu alguses tegusõna oleviku ainsuse 3.pöördevormi õpitavatest nimisõnavormidest edukamalt. Kolmandaks, võib oletada, et eelnevate arendustegevuste käigus paranes lapse üldine õppimisvõime ning ta oli mõnevõrra teadlikum sellest, et oluline on tähelepanu pöörata sõnavormi lõpus toimuvale muutusele.

Kuna väikseim suhtlusüksus on lausung (Karlep, 1998; Padrik, 2016), siis peeti vajalikuks, et laps hakkaks rakendama õpitavaid sõnavorme ka sõnaühendis ja lausungis. Selleks, et laps reprodutseeriks tegusõna oleviku ainsuse 3.pöördevormi sõnaühendis, esitati talle kaks valikut, kus nii tegija kui tegevus olid mõlemas variandis erinevad (nt *kas karu maalib või kass roomab*). Esialgu kippus laps vastama ainult tegusõnaga, kuid pärast stiimullausungi kordamist mõistis, et temalt oodatakse pikemat ütlust. Sõnavormi moodustamine analoogia alusel sõnaühendis õnnestus lapsel lausungi lõpetamise ülesandes (nt *vanaema vaatab, aga ... tüdruk maalib*).

Viimasel õpetamise etapil oodati lapselt sõnavormide kasutamist lausemallis A+Ö+S. Lausungi moodustamisel otsustati läbi kolme tegevuse toetuda valdavalt piltskeemidele, mis avaldas lapse sooritusel positiivset mõju. Laps mõistis kiiresti erinevate piltskeemide koostamise ja kasutamise tingimusi ning see andis paremad võimalused keskenduda sõnavormide moodustamisele.

Tegusõna oleviku ainsuse 3.pöördevormi moodustamisega sai laps edukalt hakkama, aga nimisõna osastava käändevormi puhul esines rohkelt eksimusi. Kui arendusprotsessi esimeses etapis valmistas lapsele vokaallõpulisest osastava käändevormi moodustamisest rohkem raskusi *t*-lõpulise osastava käändevormi moodustamine, siis kolmandal etapil hakkas ta just eelistama *t*-lõpulise vormivariandi moodustamist, ka nendes sõnades, mis seda vormi ei eelda. Esines nn üleüldistamine, mille korral laps rakendas alateadlikult omandatud reeglit ka

nendes sõnades, kus tuli rakendada teistsugust reeglit. See nähtus on iseloomulik kujunevale vormimoodustusoskusele (vt Argus, 2008b).

Järgnevalt kirjeldatakse mõningaid tegureid, mis mõjutasid lapse keelelist sooritus ja millega tuli arvestada. Üheks oluliseks teguriks olid alakõnega lastele omased sõnaleidmisraskused, mis on põhjustatud sõnadevaheliste seoste nõrkusest (Padrik, 2016). Vaatamata sellele, et kõik sõnad, millest lapsel tuli sõnavorme moodustada, esinesid lapse aktiivses kõnes, ei õnnestunud tal neid alati mälust kätte saada. Ta kasutas unustatud sõna kompenseerimiseks erinevaid strateegiaid, sh asendas sõnaga lähedasest kategooriast (nt *tool* pro *laud*; *kombekas* pro *jope*) või situatsiooni alusel (*võti* pro *lukk*), kasutas üneeme (... *mm...*), otsis abi uurijalt (*vaatas küsivalt otsa*). Lapsele sõna meeldetulekuks ei piisanud alati piltidele või esemetele osutamisest, vaid tuli abistada valikute andmisega (nt *kas see on laud või tool*).

Lapse motiveerimiseks kasutati arendustegevustes nii mänguasju kui pilte. Väga selgelt tuli välja kasutatud vahendite mõju lapse verbaalsele sooritusele. Tegevustes, mis olid üles ehitatud valdavalt mänguasjadele, kippus laps keskenduma mängimisele ja kõneline pool jäi tagaplaanile. Mitmel korral tuli lapse mängu sekkuda, sest ta ignoreeris uurija korraldusi või vestluses osalemist. Seevastu ainult piltidele orienteeritud tegevused ei avaldanud küll lapse verbaalsele sooritusele negatiivset mõju, kuid kutsusid lapsel esile tühimuse, mis vähendas tema üldist motivatsiooni tegevuse vastu. Kõige tõhusam oli kombineerida pildiline materjal mõne mänguasjaga.

Väga selgelt tulid välja ka puudujäägid lapse tähelepanuvõimes. Need tegevused, kus verbaalne pool oli intensiivsem või tegevus venis kolmekümnest minutis pikemaks, hakkas lapse sooritusvõime tegevuse lõpus väsimuse tõttu langema. Samuti oli tal raske oma tähelepanu jagada mitme tegevuse vahel. Näiteks, kui laps keskendus rühmitamisülesandes piltide jaotamisele kindla tunnuse järgi, siis kasvas vigade hulk sõnavormide moodustamisel. Kui lapse tähelepanu suunati rohkem sõnavormide moodustamisele, hakkas ta eksima piltide rühmitamisel.

Kokkuvõttes võib öelda, et valitud keeleline materjal oli tänu pärast esimest tegevust tehtud järeldustele lapsele jõukohane. Mitmel korral tuli küll arvestada lapse sõnaleidmisraskustega, mille puhul oli parimaks abiks valikute andmine. Grammatiliste vormide kujundamiseks kasutatud töövõtted olid lapse jaoks sobilikud. Kõigil juhtudel, kui lapsel tekkis vormi rakendamisel raskusi, viis uurija poolt pakutud abi lõpuks soovitud tulemuseni. Vahendite puhul töötas kõige paremini piltmaterjali kasutamine koos mõne mänguasjaga.

Vormimoodustuse arengudünaamika vahe- ja lõpphindamiste järgi

Neljanda uurimisküsimusega sooviti selgitada, millised on vahe- ja lõpphindamiste tulemused (vt lisa 6). Esimene vahehindamine toimus vahetult pärast osastava käändevormi mõlema vormivariandi (0, *t*) kujundamist ehk pärast kuuendat arendustegevust. Hinnati kõigi nelja grammatilise vormi kasutamist lapse poolt. Kui nimisõna osastava käändevormi puhul sooviti näha õpetamise mõju vormi kasutamisele, siis nimisõna kaasütleva ja tegusõna oleviku ainsuse 3.pöörde vormide hindamisega sooviti näha, kas ja kui võrd muutub sõnavormide kasutamisoskus ka ilma sekkumiseta. Kui tulemused on muutunud paremaks, võrreldes eelhindamise tulemustega, nii õpetatud vormide kui nende vormide osas, mida ei õpetatud, siis saab rääkida üldisest oskuste paranemisest. Kui aga õpetatud vormide kasutamise osas on positiivne muutus suurem kui mitteõpetatud vormide puhul, saame rääkida (vähemalt osaliselt) õpetamise mõjust (Howard et al., 2015).

Esimese vahehindamise tulemustest (vt joonis 4) ilmnnes, et nullmorfeemiga osastava käändevormi kasutamises toimus väike muutus paranemise suunas ehk laps kasutas sõnavormi korrektselt ühel korral rohkem kui eelhindamisel. Seevastu *t*-lõpulise osastava käändevormi kasutamisel ei suutnud laps endiselt ühtegi korda korrektset sõnavormi moodustada, kuid mitmekesisemaks muutusid vormi asendused. Antud uuringus oldi hindamisel range ja õigeks peeti vaid need sõnavormid, mille puhul oli õige nii sõna tüvemorfeem kui lõpumorfeem. Osastava käändevormi asendamisele sõna algvormi või omastava käändevormiga lisandus veel vale tüvevokaali kasutamist (*lippi pro lippu; pilvi pro pilve*). Vale tüvevokaali kasutas laps nendes sõnades, mis ei olnud tema aktiivses kõnes. Vale tüvevokaali kasutamise puhul on tegemist morfofonoloogilise veaga, mida esineb ka eakohase arenguga lastel teatud kõnearengu etapil ning iseenesest ei ole see väga suur eksimus. Tegemist on normi vastu eksimisega, mis on kergem viga kui keelsüsteemi vastu eksimine (Karlep, 1998). Vale tüvevokaali kasutamine oli ka, Raidsalu (2010) ja Sülla (2011) töedes eesti keelt emakeelena kõnelevate sekundaarse alakõnega laste kõnes kõige sagedamini esinenud veatüüp. Sõna *hiili* (hiirt) puhul oli raske tõlgendada, kas tegemist on mitmuse osastava kasutamisega või sõna moonutamisega. Samuti võis mitmeti tõlgendada ka sõna *lusikad* (lusikat) kasutamist. Tegemist võis olla mitmuse nimetava käändevormiga, kuid välistatud pole ka hääldusviga. Hääldusvigade üheks põhjuseks võib olla vene keele mõju. Põhjus, miks laps esimesel vahehindamisel ei suutnud kordagi õigesti kasutada *t*-lõpulist osastavat käändevormi, võis olla selles, et õpetamise ja hindamise vahele jäi üks nädal, mille käigus õpetati lapsele nullmorfeemiga osastavat ning varem õpitu oli ununenud.

Tegusõna kindla kõneviisi oleviku ainsuse 3.pöördevormi ja nimisõna kaasütleva käändevormi kasutamisel korrektsete sõnavormide arvus muutusi ei toimunud. Kaasütleva käändevormi puhul kasutas laps vormi õigesti neljal korral samadest sõnadest kui eelhindamisel (*paadiga, kelguga, lotiga, seenega*) ning ühest uuest sõnast (*konnaga*). Kui eelhindamisel kasutas laps sõnavormi *hiirega* õigesti, siis vahehindamisel moodustas ta sõnavormi vale tüvemorfeemiga (*hiiliga* pro *hiirega*). Lisaks esinesid erinevused ka sõnavormide asendustes. Näiteks, kui eelhindamisel kasutas laps kaasütleva käändevormi asemel omastavat, siis esimesel vahehindamisel ta hoopis moonutas sõna (*seeliku* → *seelika* pro *seelikuga*) või eelhindamisel kasutatud vale tüvevokaaliga vormi asemel kasutas laps esimesel vahehindamisel hoopis sõna algvormis (*lipiga* → *lipp* pro *lipuga*). Valesti kasutatud pöördevormi asemel kasutas laps kolmel korral käskiva kõneviisi 2.pööret ehk jättis ära lõpumorfeemi ja ühel korral kindla kõneviisi lihtmineviku 3.pööret (*piilus* pro *piilub*).

Teine vahehindamine toimus vahetult pärast tegusõna oleviku ainsuse 3.pöördevormi õpetamist. Teisel vahehindamisel oli peamiseks eesmärgiks hinnata õpetamise mõju verbivormi kasutamisele, kuid lisaks sooviti näha, kuidas on ajas muutunud nii varasemalt kujundatud nimisõna osastava kui ka sekkumiseta kaasütleva käändevormi kasutamine lapse poolt.

Tulemustest (vt joonis 4) on näha, et tegusõna oleviku ainsuse 3.pöördevormi kasutamisel õnnestus lapsel korrektselt sõnavormi kasutada 90% juhtudest ehk 9 korral kümnest. Vormi moodustamine ebaõnnestus vaid sõna *kaevab* puhul, mille asemel kasutas poiss sõna käskiva kõneviisi 2.pöördes. Edukam sõnavormi kasutamine pärast vormi õpetamist lapse poolt viitab õpetamise positiivsele mõjule.

Ka nullmorfeemiga osastava käändevormi puhul kasutas laps sõnavorme edukamalt, võrreldes esimese vahehindamisega. Tal õnnestus vormi korrektselt kasutada 60% juhtudest ehk 20% rohkem kui esimesel vahehindamisel ja 30 % rohkem kui eelhindamisel. Laps kasutas nullmorfeemiga osastavat õigesti kõigi tema aktiivses sõnavaras olevate sõnade puhul ja ühe passiivsesse sõnavarasse kuuluva sõna puhul. See, et laps kasutab vormi osaliselt õigesti ka passiivse sõnavara puhul, näitab, et ta suudab õpetatud reeglit üle kanda sõnadele, mida ta ise veel ei kasuta. Eeldatud sõnavormide asemel kasutas ta kolmel korral sõna algvormis ja ühel korral vale tüvevokaali (*lippi*). Nimisõna *t-lõpulist* ainsuse osastavat ei õnnestunud lapsel endiselt mitte kordagi õigesti kasutada, asendades eeldatu valdavalt sõnaga algvormis ja mõnel korral sõnaga ainsuse omastavas käändes.

Kaasütleva puhul oli lapse soorituses väike tagasilangus ehk eelmiste hindamistega võrreldes kasutas laps sõnavormi ühe sõna võrra vähem. Keelepuudega lastele on iseloomulik,

et soorituse tase võib erinevatel hindamiskordadel kõikuda, st ühel hindamiskorral on ta edukas, kuid teisel korral võib esineda soorituses tagasilangus (Howard et al., 2015). Tähelepanuväärne on see, et sõnad, millest laps vormi moodustas, olid osaliselt erinevad võrreldes varasemate hindamistega. Näiteks kasutas ta eelhindamisel ja esimesel vahehindamisel õigesti sõnavorme *paadiga*, *lotiga* (rotiga) ja *seenega*, kuid teisel vahehindamisel asendas need sõnavormid osaliselt ainsuse omastavaga (*paadi*, *loti*) või kasutas vale türevokaali (*seeniga*). Samas kasutas aga vormi uue sõna puhul, mis oli tema passiivses sõnavaras (*pudeliga*).

Lõpphindamist viidi läbi kahel korral: esimene lõpphindamine toimus vahetult pärast grammatiliste vormide koos õpetamist (tegusõna oleviku ainsuse 3.pööre + nimisõna ainsuse osastav (0,t)) ja teine lõpphindamine viidi läbi kolm nädalat hiljem. Teise lõpphindamise eesmärk oli näha, millised muutused on toimunud lapse grammatiliste vormide kasutamisoskustes ja/või kas oskuste tase on säilinud. Keelepuudega lastele on iseloomulik õpitud oskuste kiire unustamine (Hallap, 2018; Leljavina, 2017).

Hindamiste tulemused (vt joonis 4) näitasid, et tegusõna oleviku ainsuse 3.pöörde vormi kasutamisel oli laps edukas nii vahetult pärast õpetamist kui ka kolme nädala möödumisel, kasutades sõnavorme õigesti kõigi hinnatud sõnade osas ehk 100%.

Nimisõna nullmorfeemiga ainsuse osastava kasutamisel vahetult pärast vormide kombineeritud õpetamist ilmselt lapse soorituses tagasilangus, võrreldes eelmise vahehindamisega. Laps suutis korrektselt sõnavorme kasutada ainult kahe sõna puhul kümnest. Kui ühe valesti kasutatud sõnavormi asemel kasutas ta sõna algvormis, siis seitsmel korral rakendas ta nullmorfeemiga osastava asemel *t*-lõpulist osastavat (nt *paadit*, *kellat*, *lampit*, *rotit*). Nagu eelpool mainitud, esines tunnuse/lõpu üleüldistamine, mis on nii eakohase kui keelepuudega lapse arengus tavapärane teatud kõnearengu etapil. Muutemorfoloogia omandamisel eelistavad lapsed üleüldistamisel läbipaistvat tunnust (Argus, 2008b), milleks siin uuringus oli *t*-lõpp. Kolm nädalat hiljem üleüldistamisest tingitud vigu enam ei esinenud ja lapse sooritus paranes teise vahehindamise tasemele ehk laps kasutas nullmorfeemiga ainsuse osastavat käändevormi korrektselt 60% juhtudest. Kuuest õigesti kasutatud sõnavormist viis olid lapse aktiivses kõnes olevatest sõnadest ning ühel juhul võib oletada, et poiss kandis õpitud reegli üle ka sõnale, mis ei olnud tema aktiivses kõnes. Eeldatud sõnavormide asemel kasutas ta kolmel korral sõna algvormis. Ühel juhul oli sõna moonutatud nii, et koos vale lõpuvokaali kasutamisega esines ka hääldusviga (*pilvi* II vältes pro *pilve*).

Nimisõna *t*-lõpulist ainsuse osastavat õnnestus lapsel vahetult pärast õpetamist korrekselt kasutada 50% juhtudest. Kahel korral kasutas ta passiivselt omandatud sõnast küll õiget vormi, aga vale tüvega (*seenet, peegelt*). Tegemist on morfofonoloogilise veaga, kus on näha, et laps ei suuda veel vormi moodustamisel valida õiget sõnatüve. Sekundaarse alakõnega lapsed eksivad sagedamini sõnatüve kasutamisel kui primaarse alakõnega lapsed (Raidsalu, 2010; Sülla 2011). Antud uuringus loeti õigeks ainult õige tüve ja õige lõpuga sõnavormid. Kolme nädala möödudes oli lapse sooritus *t*-lõpulise osastava käändevormi osas pisut langenud, mis võib viidata õpitu osalisele unustamisele. Kuna muutus oli väike, ei saa seda kindlalt väita. Tegemist võis olla ka ühekordse eksimusega. Poiss suutis sõnavormi õigesti kasutada 40% juhtudest ja samade sõnade puhul, mis eelmisel hindamisel. Eeldatud sõnavormide asemel kasutas laps sõnu neljal korral ainsuse omastavas käändes, ühel korral algvormis ja ühel korral omastavas käändvormis, aga vale tüvega (*peegeli*).

Vaatamata sellele, et ainsuse kaasäitlevat käändevormi uuringus ei õpetatud, paranes lapsel sõnavormi kasutamisoskus arvestataval määral. Esimesel lõpphindamisel suutis laps käändevormi korrekselt kasutada 30% juhtudest, mis oli 10% parem tulemus kui teisel vahehindamisel ja 5% parem kui eelhindamisel. Kolm nädalat hiljem oli korrektsete sõnavormide osakaal juba 45%. Kuid lisaks korrektsetele (õige vorm + õige tüvi) sõnavormidele esines lapse vastuste hulgas ka õige vormi lisamist valele tüvele (nt *kannaga pro kannuga, seeniga pro seenega*). Ühest küljest võis eduka vormi kasutamise taga olla see, et laps õppis vormi kasutama hindamise ajal testitingimustes, toetudes vormi moodustamisel küsimusele (millega?). Tegemist võis olla ka õpetamise üldise mõjuga, kuna arendustegevuste käigus suunati lapse tähelepanu nimisõna ja tegusõna lõpus toimuvatele muutustele ja seostele: oletatavasti kandis ta selle teadmise üle ka kaasäitlevale käände. Samas ei saa ka välistada, et laps õppis ise midagi keskkonnast/sisendist, sest kaasäitlev käändevorm on suure kasutussagedusega ja oma läbipaistvuse tõttu kergesti tajutav ning moodustatav. Kahjuks selle uuringuga ei saa neid oletusi kinnitada ega ümber lükata, sest väljaspool konkreetse hindamisvahendiga hindamist kaasäitleva käändevormi kasutamist ei uuritud. Arvestades hindamisel saadud tulemusi oleks võinud kaasäitleva käändevormi kasutamist uurida ka muul viisil.

Viienda uurimisküsimusega sooviti teada saada, kuidas kasutab laps õpitud oskusi väljaspool uurimissituatsiooni. Lisaks hindamisvahendiga grammatiliste vormide kasutamisoskuste uurimisele viidi lapsega läbi erinevaid tegevusi töö autori koostatud juhiste järgi rühmatingimustes õpetajate poolt. Sel viisil sooviti näha, kas ja kuidas oskab laps õpitut üle kanda ka teistesse tingimustesse. Uuring toimus kolm nädalat pärast viimast

arendustegevust ehk enam-vähem samal ajal kui teine lõpphindamine hindamisvahendiga.

Õpetajate ülesanne oli igapäevaste tegevuste käigus ja spetsiaalselt ettevalmistatud õppemängudega (vt lisa 7) luua olukorrad, kus laps saaks kasutada õpetatud sõnavorme.

Analüüsist selgus, et lapsel oli võimalus kasutada nullmorfeemiga ainsuse osastavat 60 korral, millest 42 korral (70%) kasutas vormi õigesti (vt tabel 3).

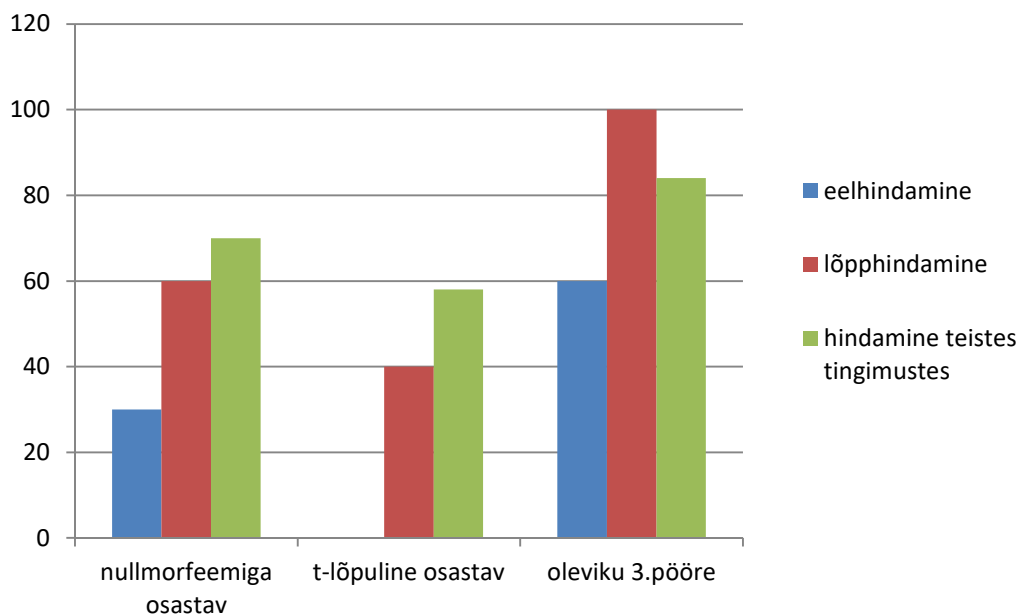
Tabel 3. *Õpetaja poolt lapse kõnes esilekutsutud sõnavormide arv rühma- ja arendustegevustes*

Sõnavorm	Esile kutsutud	Õigesti kasutatud	Valesti kasutatud	Reproduktseeritud*
nullmorfeemiga ainsuse osastav	60	42	18	18
t-lõpuline ainsuse osastav	41	24	17	16
oleviku ainsuse 3.pööre	73	61	12	12

*Märkus.** Lapsel tuli reprodutseerida ainult neid sõnavorme, mida ei õnnestunud tal õigesti kasutada. Selleks kõrvutas õpetaja lapse valesti kasutatud sõnavormi õige sõnavormiga (nt *kas sul on vaja seep või seepi*).

Sõnavormi iseseisval kasutamisel eksis ta 18 korral, kuid kahe valikuvariandi (nt *kas sul on vaja seep või seepi*) esitamise järel reprodutseeris õige sõnavormi. Nimisõna t-lõpulist ainsuse osastavat oli lapsel võimalus kasutada 41 korral, millest korrektselt kasutas 24 korral (58%) ja eksis 17 korral. Pärast valikute esitamist reprodutseeris laps õigesti 16 korral 17st. Sõnast *kampsun* ei õnnestunud lapsel vormi ka reprodutseerida, ilmselt sõna keerulise struktuuri tõttu. Tegusõna oleviku ainsuse 3.pööret õnnestus lapsel õigesti kasutada 61 korral 73st, mis on 84% kõigist juhtudest.

Hindamisvahendiga ja õpetajate poolt rühmas läbiviidud hindamise tulemusi (vt joonis 5) ei saa otseselt omavahel võrrelda, sest kumbki hindamine toimus erinevates tingimustes, aga siit saab teha mõned oletused, mida tulevikus samalaadsete uuringute raames uurida.



Joonis 5. Rühmas õpetajate poolt läbi viidud hindamise tulemused võrdluses hindamisvahendiga teostatud eelhindamise ja viimase lõpphindamise tulemustega.

Kõrvutades saadud tulemusi eelhindamise tulemustega on näha, et lapse vormimoodustusoskus on paranenud kõigi õpetatud grammatiliste vormide osas ning ta kannab omandatud oskust üle ka väljapoole õppesituatsiooni. Kui tulemusi kõrvutada aga hindamisvahendiga mõõdetud lõpphindamise tulemustega, siis selgub, et testitingimustes olid lapse tulemused tegusõna oleviku ainsuse 3.pöörde vormi osas paremad kui teistes (rühma) tingimustes. Võib oletada, et hindamisvahendiga saadud tulemustele avaldas teatavat mõju kasutatud materjali tuttavlikkus lapsele ning materjali järjestikune esitamine võis toetada analoogia kasutamist. Seevastu õpetajate poolt esitatud materjal oli lapsele uudne ja materjali esitamine hajus pikema aja peale. Nimisõna nullmorfeemiga ja *t*-lõpulisel ainsuse osastava kasutamisel oli laps edukam just teistes tingimustes kasutamisel võrreldes testitingimustega. See, et laps kasutas osastavat käändevormi ka teistes tingimustes, lubab kinnitada, et lapsel on kujunemas vormianaloogia. Kuna kahe mõõtmismeetodi tulemused on väga vastuolulised, siis tuleks edaspidi põhjalikumalt läbi mõelda kuidas saaks erinevaid mõõtmisi läbi viia nii, et need oleksid omavahel võrreldavad. Näiteks, võiks kasutada õpetajate poolt läbi viidud hindamist ka eelhindamisel ning ülesanded võiks olla paremini kontrollitavad.

Antud töö eesmärk oli kirjeldada ühe 7-aastase keelepuudega astmelise kakskeelsusega lapse grammatilise oskusi ja nende arengut õpetamise tulemusena. Kuna lapsel polnud veel ühegi grammatilise vormi kasutamisoskus uuringu alguseks välja kujunenud, siis

valiti õpetamiseks laste kõnesse varakult ilmuvad ja olulise tähendusega vormid: nimisõna nullmorfeemiga ja *t*-lõpuline ainsuse osastav ning tegusõna kindla kõneviisi oleviku ainsuse 3.pöördevorm. Uuring oli üles ehitatud dünaamilise hindamise mudelile, kus eelhindamisele järgnes kaheteistkümnest arendustegevusest koosnev õpetamisprotsess. Lapse grammatiliste vormide kasutamise oskuse dünaamika hindamiseks viidi läbi kaks vahehindamist õppeprotsessi sees ning kaks lõpphindamist, millest üks toimus vahetult pärast viimast arendustegevust ning teine kolm nädalat hiljem. Lisaks uuriti, kas ja kuivõrd kannab laps uusi oskusi üle uutesse keelekasutuskontekstidesse väljaspool õppeprotsessi. Selleks, anti lapse õpetajatele selged juhised, kuidas kutsuda lapsel esile õpetatud sõnavormide kasutamist rühmatingimustes.

Uuringu tulemustest on näha, et lapse sooritus õpetatud grammatiliste vormide kasutamise oskuse osas oli uuringu lõpuks paranenud märkimisväärselt, kuid ei saa öelda, et ta need täielikult omandanud oleks. Selleks osutus uuring liiga lühikeseks. Ka Howard et al. (2015) tõid välja, et juhtumipõhised sekkumisuuringud on tõestanud õpetamise positiivset mõju lapse oskuste arengule. Lisaks märkisid autorid, et arendustegevuste piiramine kindlale arvule ei ole kõige parem viis oskuste arengu hindamiseks, sest võib juhtuda, et laps oli just hakanud tegema edusamme, kui uuring lõppes. Tulevikus sarnast uurimust korrates oleks soovitatav planeerida õpetamiseks rohkem arendustegevusi. Keelepuudega lastele on keele õppimine raske ning nad omandavad grammatilisi vorme väga aeglaselt (Eisenberg, 2014).

Käesolevasse uuringusse oli kaasatud lisaks õpetatud grammatilistele vormidele ka nimisõna ainsuse kaasütlev käändevorm, mida ei õpetatud, aga mõõdeti hindamisvahendiga selle kasutamise oskuse arengut lapse kõnes sarnaselt õpetatud vormidega. Saadud tulemused on vastuolulised. Vaatamata sellele, et kaasütlevat ei õpetatud, paranesid lapse tulemused vormi kasutamisel märkimisväärselt. Oletatavasti on põhjus selles, et õpetamise tulemusel paranes lapse üldine arusaamine vormimoodustusest eesti keeles ning ta kandis õpetatud oskused üle vormile, mida polnud õpetatud. Oluline on märkida, et nimisõna ainsuse kaasütlev on oma läbipaistvuse ja markeerituse tõttu lapsele lihtsam tajuda ja moodustada kui mitme lõpuvariandiga ainsuse osastav. Lisaks toetab kaasütleva moodustamist küsimuse (*millega?*) esitamine, sest annab lõpumorfeemi ette. Samas osastava käänvormi moodustamist küsimuse (*mida?*) esitamine ei toeta. Kaasütleva käändvormi moodustamine sarnaneb pigem tegusõna oleviku ainsuse 3.pöördevormi moodustamisele, mida lapsel õnnestus lõpphindamisel testiolukorras täiesti õigesti kasutada. Järgmiste uuringute tegemisel oleks soovitatav valida sarnasema vormimoodustustriga grammatilised vormid. Lisaks

oleks võinud ka kaasäitleva kasutamise oskust uurida koos õpetatud vormidega väljaspool õppeprotsessi.

Teadaolevalt oli taoline uuring Eesti kontekstis uudne. Töös esines mitmeid puudujääke. Kindlasti vajaks uuringus kasutatud hindamisvahend ja arendustegevustes rakendatud ülesanded põhjalikumat läbimõtlemit, sh grammatiliste vormide ja sõnade valik ning metoodika. Objektiivsuse huvides oleks võinud kaasata veel kellegi teise uurimisprotsessi ja selle tõlgendamisse.

Ühe juhtumi põhjal ei saa teha üldistusi, kuid käesoleva töö väärtus seisneb selles, et kirjeldatakse lähemalt ühe nähtuse ja protsessi olemust. Antud juhul on selleks õppimine ja selle mõju kakskeelse lapse eesti keele grammatiliste oskuste arengule.

Tänuõnad

Täna südamest oma juhendajat Merit Hallapit, kes oli hindamatuks toeks töö valmimisel. Samuti kuuluvad tänuõnad uuringus osalenud lapsele ja tema õpetajatele, kes andsid oma panuse uuringu valmimisele.

Autorsuse kinnitus

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

.....

(allkiri ja kuupäev)

Kasutatud kirjandus

- Argus, R. (2008a). *Eesti keele muutemorfoloogia omandamine*. Tallinna Ülikooli kirjastus, Tallinn.
- Argus, R. (2008b). Kuidas eesti laps vormimoodustuse omandab. *Oma keel 1*. Emakeele Selts, Tallinn, lk 16-26.
- Bedore, L. M., & Pena, E. D. (2008). Assessment of Bilingual Children for Identification of Language Impairment: Current Findings and Implications for Practice. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 11(1), 1-29
- Coady, J.A., & Evans, J.L. (2016). Uses and interpretations of non-word repetition tasks in children with and without specific language impairments (SLI). *International Journal of Language & Communication Disorders*, 1, 1–40
- Eisenberg, S. (2014). What Works in Therapy: Further Thoughts on Improving Clinical Practice for Children With Language Disorders. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 45, 117–126
- Erelt, M., Erelt, T., & Kristiina Ross (2007). Eesti keele käsiraamat. Külastatud aadressil <https://www.eki.ee/books/ekk09/>
- Hallap, M. (1996). Grammatiliste vormide omandamine kakskeelsetel lastel. *Töid eripedagoogikast*. Tartu: Tartu Ülikool, 92-99.
- Hallap, M. (2006). Kakskeelne laps logopeedi juures. *Eripedagoogika. Logopeedia ja emakeel*. 26, 40-46.
- Hallap, M. (2018). Keelepuudega kakskeelne laps: suund tõenduspõhisele sekkumisele. *Eripedagoogika: erinevus on väärtus*, 56, 51-56.
- Hallap, M., & Padrik, M. (2008). *Lapse kõne arendamine. Praktilisi soovitusi kõnelise suhtlemise kujundamisel*. Tartu Ülikooli Kirjastus, Tartu.
- Hallap, M., Padrik, M., & Raudik, S. (2014). Käänevormide kasutamise oskus eakohase arenguga vene-eesti kakskeelsetel ning spetsiifilise kõnearengu puudega ükskeelsetel lastel. *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat 10*, 73-90.
- Hallap, M., Padrik, M., & Raudik, S. (2019). 3—4-aastaste laste kõne test. Tartu Ülikool.

- Haywood, H.C., & Lidz, C.S. (2007). *Dynamic assessment in practice: Clinical and educational applications*. New York: Cambridge University Press.
- Hennoste, T., & Vihalemm, T. (1999). Võõrkeele suhtlusstrateegiad. *Akadeemia*, 8, 1571–1607.
- Howard, D., Best, W., & Nickels, L. (2015). Optimising the design of intervention studies: critiques and ways forward. *Aphasiology*, 27, 526–562.
- Karlep, K. (1998). *Psühholingvistika ja emakeeleõpetus*. Tartu Ülikooli Kirjastus, Tartu.
- Karlep, K. (1998). *Emakeele abiõpe I*. Tartu Ülikooli Kirjastus, Tartu.
- Kikas, E. (2008). Tunnetusprotsesside areng. *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas*, 19–38, Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Kohnert, K. (2010). Bilingual children with primary language impairment: Issues, evidence and implications for clinical actions. *Journal of Communication Disorders* 43, University of Minnesota, 456-473.
- Kohnert, K., & Medina, A. (2009). Bilingual Children and Communication Disorders: A 30-Year Research Retrospective. *Seminars in Speech and Language*, 30, p 219-233.
- Krall, I., & Sõrmus, E. (2000). *Eesti keele grammatika õpetamise võimalusi*. Tallinn: TEA Kirjastus.
- Kärtner, P., Tuuling, L., Maiberg, L., Rikker, M., & Voltein, E. (2005). Eesti keel kui teise keele õpetamine koolieelses lasteasutuses: võõrkeeleõppe meetodid, mängud ja harjutused. *Õppe-metoodiline materjal*, Tartu Ülikooli Narva Kolledž.
- Laherand, M.-L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. OÜ Infotrükk, Tallinn.
- Lahtein, M. (2017). *Keelepuudega suksessiivsete kakskeelsete koolieelikute jutustuste mikrostruktuuri tunnused*. Magistritöö. Tartu Ülikool.
- Lipp, E. (1976). The acquisition of Estonian inflections. *Journal of Child Language*, 4, 313-319.
- Löfstrom, E. (2011). *Tegevusuuringu käsiraamat*. Tallinn: Archimedes.

- Maisla, D. (2001). *Vigade parandamine. Keeleõpetaja metoodikavihik*. TEA kirjastus, Tallinn.
- Meir, N., Walters, J., & Armon-Lotem, S. (2016) Disentangling SLI and bilingualism using sentence repetition tasks: the impact of L1 and L2 properties. *International Journal of Bilingualism*, 20(4), 421–452
- Padrik, M. (2006). Milles seisneb kõnearengu puude spetsiifilisus? *Eripedagoogika. Logopeedia ja emakeel*. 26, 13-20.
- Padrik, M. (2016). Alakõne. M. Padrik, & M.Hallap (Toim), *Kommunikatsioonipuuded lastel ja täiskasvanutel: märkamine, hindamine ja teraapia*. Tartu Ülikooli Kirjastus, Tartu.
- Padrik, M., Hallap, M., & Raudik, S. (2016). 3-4aastaste eesti laste kõne grammatiline profiil. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 4(2), 30–59
- Paradis, J. (2010). The interface between bilingual development and specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 31, 227-252.
- Raidalu, R. (2010). *Nimisõna tüve- ja grammatiliste morfeemide kasutus viieaastastel motoorse alaaliaga lastel*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Raja, M., & Rants, M. (2013). *Kakskeelsete spetsiifilise kõnearengupuudega koolieelikute arengutaseme hindamine*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Rannut, Ü. (2003). *Mitteverbaalsed strateegiad ja keeleline rikastamine teise keele õppes*. Metoodikavihik eesti keele kui teise keele õpetajale. TPÜ kirjastus, Tallinn.
- Eva-Kristina Salameh, E., Hakansson` G., & Nettelbladt, U. (2004) Developmental perspectives on bilingual Swedish-Arabic children with and without language impairment: A longitudinal study. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 39, 65–91.
- Salasoo, T. (1995). Morfoloogiliste tunnuste esmakasutus ühe lapse arenevas keeles. *Keel ja Kirjandus*, 4, 239-252
- Saville-Troike, M. (2006). *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge University Press.
- Süllä, K. (2011). *Käändevormide kasutamine ja mõistmine primaarse ja sekundaarse*

alakõnega lastel. Publitseerimata magistritöö. Tartu. Tartu Ülikool.

Strebeleva, J.A. (2010). *Laste arendamine ja õpetamine didaktiliste mängude abil*.

Eripedagoogi käsiraamat. Tartu. AS Atlex.

Tabors, P. (1997). *One child, two languages: A guide for preschool educators of children learning English as a second language*. Baltimore, MD: Brookes.

Vihman, M. M., & McLaughlin, B. (1982). Bilingualism and Second language Acquisition in Preschool Children. Charles J. Brainerd and Michael Pressley (eds). *Progress in Cognitive Development Research: Verbal Processes in Children*. Springer V Verlag, Berlin, 35-58.

Lisad

Lisa 1. Intervjuu küsimused lapsevanemale taustainformatsiooni kogumiseks keelepuudega vene-eesti kakskeelse lapse kohta

1. Kui vanalt hakkas laps roomama/käima?
2. Millal hakkas laps koogama/lalisema?
3. Kui vanalt tulid lapse kõnesse esimesed tähendusega sõnad? Tooge näiteid.
4. Kui vanalt hakkas laps kasutama fraase/kahesõnalaset? Tooge näiteid.
5. Mis keeles suhtleb ema/isa lapsega?
6. Mis keeles suhtlevad teised pereliikmed/lähedased lapsega?
7. Kuidas hindate lapse vene keele oskust (sh mõistmine, hääldus, sõnavara, grammatika)?
8. Kuidas laps mõistab vanema kõnet/korraldusi (vene keeles/eesti keeles)?
9. Kuidas laps väljendab oma soove/mõtteid? Millises keeles? Mis valmistab talle raskusi ?
10. Kas laps käib vene keelse logopeedi juures? Miks?
11. Kas peres või lähisugulaste hulgas on kedagi, kellel on esinenud probleeme kõnelema õppimisel või õpiraskusi koolis?
12. Mida meeldib lapsel teha (nt mängud, vanemate abistamine, raamatute ettelugemine, matkamine)?
13. Kuidas hindate tema mänguuskust?
14. Mida talle ei meeldi teha?

Lisa 2. Intervjuu küsimused rühmaõpetajatele ja logopeedile informatsiooni kogumiseks keelepuudega kakskeelse lapse arengukeskkonna ning tunnetustegevuse ja keeleliste oskuste kohta

Küsimused rühmaõpetajatele

1. Kuidas hindate lapse toimetulekut õppetegevustes (sh hommikuring, käeline tegevus, õppemängud, muusika, liikumine)?
2. Mis valmistab lapsele raskusi? Mis neid raskusi põhjustab (nt keskendumisraskused, keeleoskuse tase, materjali keerukus, huvipuudus)?
3. Millistes olukordades ja missugust abi laps vajab (nt korralduste kordamine, näidete esitamine, koostegemine, lisa-aeg)?
4. Kas laps pöördub ise abi saamiseks õpetaja poole? Millist abi ta palub?
5. Kuidas hindate tema keskendumisvõimet?
6. Kas laps märkab eksimusi enda või kaaslaste ülesannete sooritamisel? Milliseid vigu ta märkab (sisulisi, keelelisi, käitumuslikke)?
7. Kuidas laps suhtub vigade parandamisse?
8. Kuidas hindate lapse võimet omandada uut materjali? Mis lihtsustab meelde jätmist? Mis lihtsustab meenutamist?
9. Kuidas suhtleb laps teiste laste ja õpetajatega? (kas algatab vestlust, püsib vestluses, ootab oma vooru, püsib teemas)
10. Kuidas laps mõistab talle suunatud kõnet/korraldusi? Milliseid kohandusi tuleb teha, et laps mõistaks paremini talle suunatud kõnet?
11. Kui selgelt oskab laps oma mõtteid väljendada? Mis keeles?
12. Milliseid käitumisprobleeme lapsel esineb? Kuidas laps lahendab konflikte?
13. Mil määral mõjutavad lapse suhteid kõneprobleemid? Millistes situatsioonides?
14. Millistes eesti keele valdkondades on lapsel peamised raskused? Kirjeldage! (hääldus, sõnavara, grammatika, jutustamine, tekstimõistmine)
15. Kui sageli lapsevanemad õpetajatega suhtlevad? Mille vastu nad huvi tunnevad? Kuidas vanemad toetavad lapse arengut?

Küsimused logopeedile

1. Millal hakkas laps saama kõneravi? Kui sageli?
2. Millised logopeedilised probleemid esinesid lapsel lasteaeda tülles?

3. Milliste kõnevaldkondadega olete tegelenud? Millistes kõnevaldkondades on märgata edasiminekut? Millistes kõnevaldkondades on areng oodatust aeglasem?
4. Missugused on hetkel lapse põhilised probleemid kõnes?
5. Kuidas mõjutab lapse kõne arengut kakskeelsus? Mil määral ja kuidas arvestate lapse kakskeelsusega oma töös?

Lisa 3. Lapse tunnetustegevuse arengu täiendava hindamise protokoll

Ülesanded jaotati kahe kohtumise peale, et vähendada tüdimuse ja väsimuse mõju lapse sooritusele.

Kohtumised toimusid kahel järjestikusel päeval:

- 1) Piltide rühmitamine (1), esemete järjestamine (2), visuaalse mälu ülesanne (4), verbaalse mälu ülesanne (6);
- 2) Pildiseeriate järjestamine (3), visuaalse mälu ülesanne (5), verbaalse mälu ülesanne (7)

	Ülesande kirjeldus	Lapse sooritus
1	<p><u>Piltide rühmitamine funktsiooni alustel.</u> Juhis: Lapse ees on koer ja kass. Uurija annab lapsele kaheksa pilti juhuslikus järjestuses (4 toidunõudega (tass, kauss, taldrik, klaas), 4 sõidukitega (auto, buss, rong, kaubik)). Vaata! Mis on pildil? Nimeta! Anna koerale sarnased/ühesugused pildid! Ja kassile teised. Abi: Uurija toob näite: Vaata! Koer saab selle (tassi – objekti ei nimetata) ja kass selle (auto). Millise pildi sa veel koerale annad? Kui sellest pole abi, siis analüüsitakse koos lapsega, milleks tassi ja autot kasutatakse. Seejärel palutakse lapsel uuesti ülejäänud pildid loomade vahel jaotada. Samal viisil: mänguasjad- tööriistad (mõmmi, pall, pusle, nukk, haamer, saag, kruvikeeraja, kirves) puu- ja köögiviljad (õun, pirn, ploom, kirss, porgand, kaalikas, peet, kartul)</p> <p>Jänku tahab ka mängida. Jaga need pildid kolme looma vahel ära. Uurija toob näite: Anna koerale need (kummikud), kassile need (tutimüts) ja jänkule need (pluus). Pildid: riided-peakatted-jalanõud (pluus, püksid, kleit, särk, nokkmüts, tuttmüts, kübar, läki-läki, kummikud, saapad, kingad, sussid)</p>	<p>Toidunõud-sõidukid: algul laps jaotas ise pildid juhuslikkuse alusel. Pärast esimese pildi paigutamist uurija poolt, hakkas laps pilte lähemalt uurima ja iga pildi puhul küsis, kas siia (uurija ei kinnitanud lapse valikut, vaid suunas teda jätkama). Lapse valikud olid õiged.</p> <p>Mänguasjad-tööriistad: laps sooritas iseseisvalt.</p> <p>Puu- ja köögiviljad: Laps ei mõistnud ülesannet ka pärast esimest näidet. Jaotas: õun-pirn-kaalikas-peet; porgand-kartul-ploom-kirss. Lahendas ül läbi ühise analüüsi (Mis see on? Kus see kasvab? Kas puu otsas või mulla sees? (abiks pildid – puu ja peenar))</p> <p>Riided-peakatted-jalanõud: Pärast näidet eristas laps jalanõud iseseisvalt, riideid ja peakatteid segistas osaliselt (kleit ja nokkmüts läksid vahetusse). Parandas pärast tähelepanu suunamist: Vaata! Kas on õige?</p>
2	<p><u>Esemete järjestamine suuruse järgi (6tk)</u> Juhis: Vaata! Siin on pliiatsid/pildid. Pane need laua peale ritta! Abi: Uurija paneb esimese eseme/pildi paika ja palub lapsel jätkata. Missugune pliiats tuleb siia? Vajadusel suunab uurija lapse tähelepanu esemete/piltide võrdlemisele. Vajadusel annab uurija valiku: kas see või see? (uurija näitab kahte selgelt tajutavat eri mõõtu pliiatsit/pilti) 1) pliiatsid (ühevärvilised) 2) pliiatsid (eri värvi)</p> <p><u>Piltidel kujutatud esemete järjestamine suuruse järgi (5tk):</u> 1) labidate 2) karud</p>	<p>Ühevärvilised pliiatsid: algul laps asetask pliiatsid juhuslikus järjestuses. Pärast esimese pliiatsi paigutamist uurija poolt pani laps õigesti 3 pliiatsit. 2 pliiatsit läksid vahetusse. Laps parandas pärast tähelepanu pööramist: vaata, kas kõik on õigesti. Eri värvi pliiatsid: Laps mõistis kohe ülesannet, kuid eksis kahe kõrvuti asetseva pliiatsiga. Parandas pärast uurija korraldust: vaata veel kord!</p> <p>Labidate pildid: Laps uuris pilte, kuid järjestamisel eksis mitu korda. Parandas pärast seda, kui uurija suunas last: kas see on suurem või see. Karude pildid: laps sooritas ülesande ebakindlalt, korduvalt järjestust muutes,</p>

	<p><u>Esemete järjestamine tooni järgi tumedast heledani (5tk)</u> Juhis: Vaata! Siin on paberiribad. Pane need ritta! Alusta sellest (kõige tumedam riba) Abi: Uuri ja suunab lapse tähelepanu värvi erinevustele. Näitab kaht riba ja küsib: Kas see on tume või see? 3) paberiribad (5tk)</p>	<p>kuid ise.</p> <p>Paberiribad: laps ei mõistnud ülesannet. Üks kord tehti koos läbi. Teisel katsel laps küll uuris ribasid, kuid järjestas ikkagi juhuslikult (1-3-2-5-4).</p>
3	<p><u>Pildiseeriate järjestamine ühe objekti muutumisest ajas</u> Juhis: Vaata pilte! Mis sa arvad, mis siin toimub? Pane pildid ritta! Mis oli enne ja mis tuli pärast! Abi: Uuri ja paneb esimese pildi paika ja palub lapsel jätkata. Uuri ja suunab küsimuste ja valikutega.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Kasvavas järjestuses (4 pilti): <ul style="list-style-type: none"> - lumememme ehitamine - klotsitorni ehitamine - maja ehitamine 2) Kahanevas järjestuses (4 pilti): <ul style="list-style-type: none"> - õuna söömine - jäätise sulamine - küünla põlemine 	<p>Lumememme ehitamine: pärast esimese pildi paigutamist uurija poolt, sooritas laps ül ise.</p> <p>Klotsitorni ehitamine: laps sooritas ül iseseisvalt.</p> <p>Maja ehitamine: laps ei pööranud tähelepanu piltide suunale (osad pildid olid pea alaspidi – katus all). Järjestas 1-2-4-3. Ise ei märganud eksimust ega pildi suunda. Taipas alles pärast konkreetset vihjet ja parandas õigeks.</p> <p>Üleminek kahanevas järjestuses piltidele näitas, et laps lähtus eelmistest seeriast. Esimese seeria (õuna söömine) järjestas vastupidiselt ehk kasvavas suunas 4-3-2-1. Laps mõistis kujutatut. Mida sa siin näed? – L: <i>Õuna söö</i>. Pärast küsimust, kas õun oli algul selline (pilt 1) või selline (pilt 4), märkas laps eksimust ja parandas. Teiste seeriast (jäätise sulamine, küünla põlemine) puhul laps uuris pilte tähelepanelikumalt ja reastas õigesti.</p>
4	<p><u>Visuaalse mälu ülesanne esemetega:</u> Juhis: Laual on 3/4/5/6 asja. Mida sa näed? Nimeta! Jäta meelde! (uurija annab lapsele 5-10 sekundit aega ja seejärel paneb sirmi asjadele ette) Nimeta need asjad! Mis oli esimene? Jne (esemete järjekorda muudetakse iga soorituse järel; erinevate hulkadega tehakse läbi vähemalt 2 korda) Uuri ja toob näite. Abi: Uuri ja osutab sõrmega eseme asukohale sirmi ees ja küsib: Mis oli siin? Annab valiku.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) auto-mees-pall 2) õun-lill-tass-koer 3) lennuk-seen-nöör-kass-jäätis 4) klots-raamat-pall-laev-kook-kala 	<p>Laps nimetas kõik esemed. Laps vajab kahte näidet, et mõista ülesannet. Kui aru sai, siis mängis rõõmuga. Laps suutis õiges järjestuses nimetada 3-4 eset, viiest esemest jättis nimetamata ühe ja kuuest esemest juba kolm eset. Lapse sooritus:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) auto-mees-pall 2) pall-auto-mees 3) õun-lill-tass-koer 4) koer-lill-tass-õun 5) lennuk-seen-nöör-kass-jäätis 6) jäätis-kass-seen-nöör-lennuk 7) klots-raamat-pall-laev-kook-kala 8) laev-klots-raamat-pall-kook-kala <p>Tahtis ise uurijale ka teha. Tegutses adekvaatselt.</p>
5	<p><u>Visuaalse mälu ülesanne esemetega:</u> Juhis: Laual on 4/5/6 asja. Mida sa näed? Nimeta! Jäta meelde! (uurija annab lapsele 5-10 sekundit aega ja seejärel paneb sirmi asjadele ette ning eemaldab ühe või kaks eset) Vaata! Mis kadus? (iga soorituse järel muudetakse esemete paiknevust; erinevate hulkadega tehakse läbi vähemalt 2 korda) Abi: Uuri ja toob näite.</p>	<p>Laps mõistis ülesannet pärast esimest näidet. Laps nimetas kõiki esemeid. Ta orienteerus üleandes edukalt, kui esemete hulk oli 4-5 ja ära võeti 1 ese. 2 äravõetud esemega ülesannet sooritas õigesti vaid 4 eseme puhul; 5 esemega variandi puhul tuvastas ühe äravõetud asja kahest. 6 esemega ülesandes eksis iga kord. Ta kas nimetas mõnda eset, mis oli laual või vaatas</p>

	<p>1) lennuk-koer-lill-jäätis 2) laev-kass-pall-jäätis-auto 3) ratas-kook-klots-õun-kala-seen</p>	<p>nõutult öeldes: ma ei tea. Avaldas soovi ka uurijale teha. Tegutses adekvaatselt.</p>
6	<p><u>Verbaalse mälu ülesanne</u> <u>Järjestikune infotöötlus – pseudosõnade kordamine (Raja, Rants, 2013 kohandatud mängulisemaks)</u> Juhis: Uuriija annab lapsele papagoi. Õpetame täna papagoi rääkima. Ma ütlen sulle naljakaid sõnu. Sina oled papagoi ja kordad täpselt samamoodi. Kuula! Abi: Uuriija kordab sõna 1-2 korda.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) pino 2) lemu 3) manet 4) tehum 5) numme 6) tollem 7) lonimu 8) tuhela 9) pimalen 10) malunap 11) tullina 12) nommelin 13) numaloni 14) tenolime 15) ulamenip 16) manolamin 17) tinnilimu 18) omminalam 	<p>Laps kordas 2-3silbilisi sõnu vähemalt pärast teist esitamist üsna edukalt. Raskem oli <i>tuhela</i>, kus ilmselt laps ei tajunud <i>h</i>-häälikut sõna keskel ning eksis välte valikus <i>tulina</i> pro <i>tullina</i>. Pikemate sõnade puhul ei õnnestunud lapsel reprodutseerida õigesti ühtegi sõna. Laps kordas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) <i>pino</i> 2) <i>lemu</i> 3) -; <i>manet</i> (pärast teist esitamist) 4) -; <i>tehum</i> 5) -; <i>numme</i> 6) -; <i>tollem</i> 7) <i>lonimu</i> 8) -; <i>tuella</i> 9) <i>malen; pimalen</i> 10) -; <i>malunap</i> 11) <i>tulina</i> 12) <i>omeli; nommeli</i> 13) -; <i>maloni</i> 14) <i>lime; tenome</i> 15) -; <i>unip</i> 16) -; - 17) -; <i>immimu</i> 18) -; -
7	<p><u>Verbaalse mälu ülesanne</u> <u>Järjestikune infotöötlus – sõnaridade kordamine (Raja, Rants, 2013 kohandatud mängulisemaks ja allajoonitud sõnad on asendatud, sulgudes on originaal)</u> Juhis: Uuriija annab lapsele papagoi. Õpetame täna papagoi rääkima. Ma ütlen sulle sõnu. Sina oled papagoi. Korda täpselt järele. Kuula! Abi: Uuriija kordab 1-2 korda. Kuula veel!</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) lumi – nina 2) tomat – paber 3) võti – karu – kivi 4) seelik – raamat – hammas 5) muna – <u>kodu</u> (<i>kino</i>) – voodi – nuga 6) <u>mees</u> – <u>piim</u> – seen – kook (<i>kinnas – peegel – salat – vares</i>) 7) padi – kala – maja – onu – lõvi 8) lammas – <u>jäätis</u> (<i>küüinal</i>) – <u>lennuk</u> (<i>puder</i>) – <u>ratas</u> (<i>tänav</i>) – <u>katus</u> (<i>sügis</i>) 9) <u>konn</u> – tass – pall – uss – lill – kass 	<p>Veatult reprodutseerib kahest sõnast koosnevaid ridu pärast esimest esitust, kolme sõna puhul vajab kordusesitust. 4-5 sõnast koosnevat sõnarida ei suuda reprodutseerida ka pärast kahte esitust, sõnade vahele jäävad üsna pikad mõttepausid. Lapse sooritus:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) <i>lumi – nina</i> 2) <i>tomat – pabel</i> 3) <i>võti – kivi; võti – kalu – kivi</i> 4) - (<i>L: üttele veel</i>) ; <i>seelik – laamat – hammas</i> 5) <i>muna – voodi; muna – voodi – nuga</i> 6) <i>mees – kook; mees – piim – kook</i> 7) <i>maja – kala – onu; maja – onu – lõvi</i> 8) <i>lennuk – katus; jäätis – lennuk – katus</i> 9) <i>lill – kass; konn – uss – kass</i>

Lisa 4. Hindamisvahend keelepuudega kakskeelse lapse grammatiliste vormide kasutamise oskuste hindamiseks

1. Nimisõna nullmorfeemiga ja t-lõpulise ainsuse osastava käändevormi kasutamine

Vahendid: Mängukaru, pildid

Juhis: Mõmmil tuleb sünnipäev. Ta tahab saada palju kingitusi. Ta näitab sulle pilte. Ütle, mida mõmmi tahab.

I osa (aktiivne sõnavara)

Näide 1: (uurija näitab lapsele õhupalli pilti) Vaata! Mõmmi tahab õhupalli.

Näide 2: (uurija näitab lapsele küpsise pilti) Vaata! Mida mõmmi veel tahab? (lasta lapsel pakkuda; kui laps jääb hätta, anda valik) Kas mõmmi tahab küpsist või kommi? (laps pakub). Õige! Mõmmi tahab küpsist.

Näide 3: (uurija näitab lapsele auto pilti) Vaata! Mida mõmmi veel tahab? (lasta lapsel ise rääkida) Õige! Mõmmi tahab autot.

Abi: Vajadusel annab uurija valiku: „Kas see on rong või paat?“ Lapse õige valiku korral esitab uurija osalise lausungi nii, et laps peab selle lõpetama sõnaga osastavas käändevormis: „Mõmmi tahab ... (mida?)“

	<i>Vokaallõpulised sõnavormid</i>	Lapse vastus
1.	Mõmmi tahab konna.	
2.	... paati.	
3.	... juustu.	
4.	... pilve.	
5.	... kelku.	
	<i>t-lõpulised sõnavormid</i>	
6.	... hiirt.	
7.	... akent.	
8.	... oravat.	
9.	... tomatit.	
10.	... lusikat.	

II osa (passiivne sõnavara)

Näide 1: (uurija võtab pildi) Vaata! See on tekk. Mõmmi tahab tekki.

Näide 2: Vaata! Oi kui ilus lill. Mida mõmmi tahab? (lasta lapsel pakkuda; kui laps jääb hätta, anda valik) Kas mõmmi tahab lehte või lille? (laps pakub). Õige! Mõmmi tahab lille.

Näide 3: Vaata! Oi kui ilus lammas. Mida mõmmi tahab? (lasta lapsel ise rääkida) Mõmmi tahab lammast.

Abi: Korratakse objekti nimetust lauses. Vajadusel annab uurija valiku: „Kas see on rong või paat?“ Lapse õige valiku korral esitab uurija osalise lausungi nii, et laps peab selle lõpetama sõnaga osastavas käändevormis: „Mõmmi tahab ... (mida?)“

	<i>Vokaallõpulised sõnavormid</i>	Lapse vastus
1.	Mõmmi tahab kitse.	
2.	... lippu.	
3.	... kella.	
4.	... lampi.	
5.	... kannu.	
	<i>t-lõpulised sõnavormid</i>	
6.	... seent.	
7.	... pudelit.	
8.	... redelit.	
9.	... seelikut.	
10.	... peeglit.	

2. Nimisõna ainsuse kaasäitleva käändevormi kasutamine

Vahendid: Mängukaru, pildid

Juhis: Mõmmil on nii palju mänguasju (laual on pildid esemetest). Vaata, millega mõmmi mängib.

I osa (aktiivne sõnavara)

Näide 1: (uurija asetab ühe pildi mängukaru ette) Mõmmi mängib õhupalliga.

Näide 2: (uurija asetab mängukaru ette järgmise pildi) Millega mõmmi nüüd mängib? (lasta lapsel pakkuda; kui laps jääb hätta, anda valik) Kas mõmmi mängib kommiga või küpsisega? (laps pakub) Õige! Mõmmi mängib küpsisega.

Näide 3: (uurija asetab mängukaru ette järgmise pildi) Millega mõmmi nüüd mängib? (lasta lapsel ise rääkida) Õige! Mõmmi mängib autoga.

Abi: Korratatakse objekti nimetust lauses. Vajadusel annab uurija valiku: „Kas see on rong või paat?“ Lapse õige valiku korral esitab uurija osalise lausungi nii, et laps peab selle lõpetama sõnaga kaasäitleva käände vormis: „Mõmmi mängib ... (millega?)“

		Lapse vastus
1.	Mõmmi mängib konnaga.	
2.	... paadiga.	
3.	... juustuga.	
4.	... pilvega.	
5.	... kelguga.	
6.	... hiirega.	
7.	... aknaga.	
8.	... oravaga.	
9.	... tomatiga.	
10.	... lusikaga.	

II osa (passiivne sõnavara)

Näide 1: (uurija asetab mängukaru ette teki pildi) Vaata! Mõmmil on nii ilus tekk. Mõmmi mängib tekiga.

Näide 2: (uurija asetab mängukaru ette lille pildi) Vaata! Mõmmil on ilus lill. Millega mõmmi mängib? (lasta lapsel pakkuda; kui laps jääb hätta, siis anda valik) Kas mõmmi mängib lehega või lillega? (laps pakub) Õige! Mõmmi mängib lillega.

Näide 3: (uurija asetab mängukaru ette lamba pildi) Vaata! Mõmmil on pehme lammas. Millega mõmmi mängib? (lasta lapsel ise rääkida) Õige! Mõmmi mängib lambaga.

	<i>Passiivne sõnavara</i>	
11.	... kitsega.	
12.	... lipuga.	
13.	... kellaga.	
14.	... lambiga.	
15.	... kannuga.	
16.	... seenega.	
17.	... pudeliga.	
18.	... redeliga.	
19.	... seelikuga.	
20.	... peegliga.	

3. Tegusõna kindla kõneviisi oleviku ainsuse 3.pöördevormi kasutamine

Vahendid: Pildid.

I osa (aktiivne sõnavara)

Juhis: Mul on siin mõned pildid. Vaatame, mida lapsed teevad. (uurija näitab lapsele pilti ja kommenteerib; kaasab lapse kommenteerimisse).

Näide 1: Vaata! Siin on tüdruk. Tüdrukul on hüppenöör. Mida tüdruk teeb? Tüdruk hüppab hüppenööriga.

Näide 2: Vaata! Siin on ... (lasta lapsel lause lõpetada) poiss. Poisil on ... (lasta lapsel lause lõpetada) auto. Mida poiss teeb? Poiss ... (lasta lapsel lause lõpetada) mängib autoga.

Näide 3: Vaata! Siin on ... (lasta lapsel lause lõpetada) kass. Kassil on ... (lasta lapsel lause lõpetada) kala. Mida kass teeb? Kass ... (lasta lapsel lause lõpetada) sööb kala.

Abi: Esitada abistav küsimus: Mida teeb?

		Lapse vastus
1.	Vaata! Poisil on käärid. Mida poiss teeb? Poiss lõikab paberit.	
2.	Poiss kirjutab kirja.	
3.	Tüdruk puhub lille.	
4.	Poiss lökkab kappi.	
5.	Poiss ujub meres.	

II osa (passiivne sõnavara)

Juhis: (Uurija imiteerib tegevust – võtab laualt pildi ja vaatab seda) Vaata, mida ma teen! Ma vaatan pilti. (seejärel näitab lapsele pilti ja kommenteerib) Huvitav, mida poiss teeb? Poiss ka vaatab pilti.

Näide 1: (uurija imiteerib jooksu) Vaata! Ma jooksen metsas. (näitab lapsele järgmist pilti) Mida poiss teeb? Poiss jookseb metsas.

Näide 2: (uurija imiteerib tolmuvõtmist) Vaata! Ma koristan tuba. (uurija näitab lapsele pilti)
Mida tüdruk teeb? Tüdruk ... (lasta lapsel lause lõpetada; kui ta jääb hätta, siis esitada abistav küsimus) ... (mida teeb?) koristab tuba.

Näide 3: (uurija imiteerib käte pesemist) Vaata! Ma pesen käsi. (uurija näitab lapsele pilti)
Mida poiss teeb? Poiss ... (lasta lapsel ise rääkida) ... peseb käsi.

Abi: Korrata stiimullauset rõhutades tegusõna.

Esitada abistav küsimus: Mida teeb?

		Lapse vastus
1.	Poiss ronib redelil.	
2.	Poiss piilub aia taga.	
3.	Ahv koorib banaani.	
4.	Poiss viskab palli.	
5.	Poiss kaevab auku.	

Lisa 5. Kolm näidistegevuskava koos analüüsiga õpetamise erinevatest etappidest

Tegevuskava 1. (esimene arendustegevus; *t*-lõpulise osastava käändevormi õpetamise esimene etapp)

Teema: Teeme süüa

Eesmärk: Laps reprodutseerib nimisõna ainsuse *t*-lõpulist osastavat käändevormi objekti tähenduses tuttavate sõnade puhul mängulises tegevuses.

Kasutatavad sõnavormid: porgandit, kartulit, paprikat, sibulat, küpsist, jogurtit, jäätist, maasikat

Vahendid: pildid (supp, porgand, kartul, paprika, sibul; kook, küpsis, jogurt, jäätis, maasikas), bingoalused, mängupott, taldrik, jänes, karu

1. Sõnavormi tutvustamine

Mängime sellist mängu, et me ootame külalisi. Külalistele pakume süüa. Mis sa arvad, mida me neile pakume. (lasta lapsel rääkida)

Mul on siin kaks retsepti (laual on piltidest koostatud retseptid). See on ... supp. Mida on supi jaoks vaja? (Uurija osutab ühele pildile retseptis) Vaata!

Uurija (U): See on ... (lasta lapsel nimetada)

Laps (L): ... porgand.

U: Meil on vaja porgandit. Mida veel?

See on ... (kartul). Meil on vaja kartulit.

See on ... (sibul). Meil on vaja sibulat.

See on ... (paprika). Meil on vaja paprikat.

U: Siin on veel teise toidu retsept. See on ... (lasta lapsel nimetada)

L: ... kook.

U: Mida meil on vaja koogi tegemiseks? See on ... (lasta lapsel nimetada)

L: ... küpsis.

U: Meil on vaja küpsist.

See on ... (jogurt). Meil on vaja jogurtit.

See on ... (jäätis). Meil on vaja jäätist.

See on ... (maasikas). Meil on vaja maasikat.

2. Sõnavormi mõistmine

(laual on segamini pildid toiduainetest; lapsele antakse üks tühi mängualus ja uurija võtab teise endale)

U: Kas sina tahad teha suppi või kooki? (uurija ulatab lapsele koogi ja supi pildi; laps nimetab, valib pildi ja asetab selle oma mängualuse ülemisele ruudule; uurija asetab teise pildi teisele alusele)

U: Ma ütlen sulle, mida meil on vaja. Sina otsi pilt ja pane õige aluse peale. Pane supi asjad selle aluse peale. Pane koogi asjad teise aluse peale. (järgnevaid korraldusi antakse läbisegi supi ja koogi valmistamiseks)

Sul on vaja porgandit (kartulit/ sibulat/ paprikat).

Mul on vaja küpsist (jogurtit/ jäätist/ maasikat).

Abi: Kui laps ei reageeri, siis uurija kordab lausungit. Kui sellest ei piisa, siis teeb näite (U: Meil on vaja porgandit. Uurija võtab laualt porgandi pildi ja asetab supi mängualuse tühjale ruudule. Vajadusel uurija annab valiku, osutades kahele pildile (nt kas on vaja porgandit või jäätist).

3. Sõnavormi reprodutseerimine suunatud rühmitamise ülesandes

(lauale tõstetakse supipott ja taldrik)

U: Sina keedad ... suppi. Mina valmistan kooki. Kas sa paned supi sisse küpsist või porgandit?

L: Porgandit. (laps nimetab õige sõnavormi ning võtab mängualuselt vastava pildi ning paneb supipotti)

U: Õige! Sa paned supi sisse porgandit. Kas mina panen koogi sisse kartulit või küpsist?

L: Küpsist. (laps nimetab õige sõnavormi, võtab mängualuselt vastava pildi ning paneb taldrikule)

U: Õige! Ma panen koogi sisse küpsist.

Samal viisil tehakse läbi kõigi toiduainetega.

Abi: kui laps eksib sõnavormi reprodutseerimisel, siis uurija kordab lausungit, rõhutades õpetatavat sõnavormi. Vajadusel annab uurija valiku (nt kas sa paned supi sisse porgand või porgandit).

4. Sõnavormi reprodutseerimine rühmitamise kinnistamise ülesandes

(uurija võtab mänguloomad)

U: Meile tulid külla karu ja jänes. Nad sõid algul suppi. Siis maitsesid kooki. Mõmmi ütleb: „Oi kui maitsev kook! Ma tahan ka kooki teha.“ Jänes ütleb: „Mulle maitses supp. Mina tahan suppi teha.“

(pildid pannakse lauale segamini; uurija räägib lapsega läbi mänguloomade)

U: (karu) „Mida on vaja koogi jaoks? Kas kartulit või jogurtit?“ ... Anna karule!

L: Jogurtit. (laps nimetab õige sõnavormi ja ulatab vastava pildi karule)

U: (jänes) „Mida on supi jaoks vaja? Kas porgandit või maasikat?“

L: Porgandit. (laps nimetab õige sõnavormi ja ulatab vastava pildi jänesele)

(edasi enam ei nimeta suppi ega kooki)

U: (karu/jänes) Mida mul on veel vaja? Kas kartulit või jogurtit?

Abi: Uurija kordab lauset, rõhutades õpetatavat sõnavormi.

Vajadusel annab uurija valiku, nt kas sa paned supi sisse porgandi või porgandit.

Tegevuskava analüüs:

Tegevuse eesmärgiks oli seatud, et laps reprodutseerib ainsuse osastava käände *t*-lõpulist vormi . Püstitatud eesmärk sai täidetud osaliselt. Laps reprodutseeris tunni lõpus esimesel katsel sõnavorme: *jäätist, küpsist, sibulat, jogurtit*. Esimesel katsel ei õnnestunud tal õigesti reprodutseerida osasid sõnavorme: *polgandi* pro *porgandit, kaltuli* pro *kartulit, paprika* pro *paprikat, maasikas* pro *maasikat*. Paludes lapsel ütlust (sõnavormi) korrata, parandas ta sõnavormi õigeaks.

Esimese ülesande eesmärk ei olnud lapsel sõnavormi kasutamine, kuid ta ilmutas ise soovi kõneleda. Tegevuse alguses (sõnavormi tutvustamine) kasutas laps sõnavormi *küpsist* õigesti (oletatavasti on omandanud terviksõnana), kuid eksis kõigi teiste sõnavormide puhul.

Valdavalt asendas ta sõna algvormiga ehk ainsuse nimetava käändega (nt *jäätis* pro *jäätist*) või omastava käänevormiga (nt *kaltuli* pro *kartulit*). Uurija kordas lapse valesti moodustatud sõnavorme üle õigesti, rõhutades vormi.

Teise ülesande (sõnavormi mõistmine) ja kolmanda ülesande (sõnavormi reprodutseerimine rühmitamisülesandes) puhul tuli last korralduste paremaks mõistmiseks abistada piltidele osutamise ja korralduste kordamisega. Lapsel oli raske jälgida ja rühmitada kahe toidu koostisosi läbisegi: *Sa paned supi sisse porgandit. Ma panen koogi sisse küpsist*. Uurija oleks võinud esitada algul ühe toidu komponendid ja siis teise, mitte läbisegi.

Lapsel esines sõnaleidmisraskusi, mida ta väljendas küsiva ilmega või üneeme kasutades. Ta vajab abi valikute näol järgmiste sõnade puhul: *sibul, paprika, jogurt, maasikas*. Sõnad

paprika, jogurt, maasikas jäid meelde pärast esimest abi, aga *sibulat* tuli ka hiljem meelde tuletada.

Näide: Laps ei osanud nimetada sibulat

U: Mida meil vaja on?

L: *Ma ei tea*

U: Kas see on küüslauk või sibul?

L: *Sibul.*

Mitmel korral tuli lapse ütlosti korrigeerida. Laps vajab korduvalt tähelepanu suunamist sõna lõpule.

Näide:

U: Mida ma koogi sisse panen? Kas paprikat või jäätist?

L: *Jäätis.*

U: Mida ma panen? Kas paprikat või jäätist?

L: *Jäätis*

U: Kas jäätis või jäätist?

L: *Jäätist.*

Maasikast pro maasikat – laps oli aru saanud, et sõna lõppu tuleb liita *t*-häälik, kuid selles sõnas tüvi ka muutub.

Märkus endale: Lasta lapsel ütlus lõpetada enne, kui teda parandada; anda lapsele rohkem aega repliike luua.

Järgmises tegevuses asendada sõna *sibul* sõnaga *küpsis*.

Pöörata tähelepanu sõnade pikkusele ja häälikkoostisele. Sõnavormide esitamisel järgida vormi kujundamise alguses kindlat järjekorda kogu tegevuse vältel, alustades lihtsama struktuuriga sõnadest ning jätta keerulisema struktuuriga sõnad lõppu.

Tegevuskava 2 (viies arendustegevus; nullmorfeemiga ainsuse osastava käändevormi õpetamise teine etapp)

Teema: Rongisõit

Eesmärk: Laps moodustab analoogia alusel nimisõna ainsuse osastava käände nullmorfeemiga (*a*) vormi objekti tähenduses mängulises tegevuses.

Kasutatavad sõnavormid: liiva, laeva, lauda, õuna, vaipa, metsa, oksa, silda

Vahendid: Mängurong, (väike rongirada), tugijalg piltidele, pildid (liiv, laev, laud, õun, vaip, mets, oks, sild)

1. Sõnavormi reprodutseerimine ka-mängus

Lähme täna rongiga sõitma. Rongisõit on tore. Me vaatame rongiaknast välja. Huvitav, mida me näeme. (uurija annab lapsele mängurongi ja raja, laps sõidab ühe ringi, samal ajal paneb uurija tugijalale pildi, nt liiv)

U: (osutab pildile) Vaata! Mina näen liiva. Mida sina näed? Mina näen ka ...

L: ... *liiva*.

U: (vahetab pildi) Vaata! Mina näen laeva. Mida sina näed? Mina näen ka ...

L: ... *laeva*.

(jätkatakse samal viisil kuni pilte jätkub)

Abi: Kui laps ei räägi, siis uurija osutab uuesti pildile ja küsib kas sa näed ka ... või ...?

Vale vormivariandi korral annab uurija lapsele valiku (nt kas sa näed liivi või liiva?).

Vajadusel annab uurija sõnavormi täpsustava valiku (nt kas sa näed liiva (II välde) või liiva (III välde)).

2. Sõnavormi moodustamine analoogia alusel

Nüüd oleme me nii kaugelt sõitnud. Peame tagasi sõitma. Keera rong ümber ja sõidame koju. (laps sõidab rongiga vastupidises suunas; uurija paneb tugijalale pilte kahekaupa, nt liiv ja laev)

U: (osutab piltidele) Vaata! Mina näen laeva. Mida sina näed? (uurija osutab teisele pildile)

Mina näen ...

L: ... *liiva*

U: (paneב kaks pilti juurde) Vaata! Mina näen lauda. Mida sina näed? (uurija osutab vajadusel teisele pildile) Mina näen ...

L: ... *õuna*

(jätkatakse samal viisil kuni kõik pildid on reas)

No nii jõudsimegi koju. Vaatame üle, mida me rongiaknast nägime. (mängijad valivad ise, mida nad nägid)

U: Mina nägin lauda. Sina nägid ...

L: ... *liiva*.

(jätkatakse kuni laps on saanud nimetada kõik objektid)

Abi: Kui laps jätab mõne objekti vahele, siis uurija osutab vastavale pildile. Vajadusel uurija küsib kas sa nägid ... või ...?

Vale vormivariandi korral annab uurija lapsele valiku (kas sa nägid liivi või liiva?). Vajadusel annab uurija sõnavormi täpsustava valiku (Kas sa nägid liiva (II välde) või liiva (III välde)).

3. Sõnavormi moodustamine analoogia alusel tähelepanu ja mälu arendavas mängus

Jänes tuli külla.

U: (räägib jänesena) Tere!

L: *Tere!*

U: (jänes küsib) Kus te käisite?

L: *Rongiga sõitmas.* (vajadusel uurija annab valiku – kas te käisite rongiga sõitmas või kala püüdmis)

U: Jänes, kas sa tahad, ma näitan sulle pilte? (uurija annab jänese lapsele) Ole sina jänes.

Vaata! Siin on kaks pilti. Jäta meelte! (uurija varjab pildid sirmiga) Mina nägin laeva. Jänes, mida sina nägid? (kui laps ei räägi, siis uurija toetab lausungi algusega: jänes nägi ...)

L: ... (mina nägin) *liiva.*

U: Õige! Sa nägid liiva. Võta kaart! (kui laps eksib, jääb kaart uurijale; mäng jätkub uue valikuga)

(jätkatakse seni kuni laps on ära arvanud kõik objektid ning pildid endale saanud)

Abi: Kui lapsel on raskusi meenutamise, annab uurija vihjeid.

Vale vormivariandi korral annab uurija lapsele valiku (kas sa näed liivi või liiva?). Vajadusel annab uurija sõnavormi täpsustava valiku (Kas sa nägid liiva (II välde) või liiva (III välde)).

Tegevuskava analüüs:

Tegevuse eesmärk oli, et laps moodustab analoogia alusel nimisõna ainsuse osastava käände nullmorfeemiga (*a*) vormi objekti tähenduses mängulises tegevuses. Üldiselt võib öelda, et eesmärk sai täidetud. Laps moodustas tegevuse lõpuks analoogia alusel seitsmest sõnast osastava käänevormi ja ühe sõna (sild) puhul reprodutseeris õige vormi pärast valiku esitamist.

Esimeses ülesandes tuli lapsel reprodutseerida sõnavorme *ka*-mängus. Tal õnnestus esimesel katsel õigesti reprodutseerida sõnavormid: liiva, laeva, õuna, koera, metsa, silda

Laps eksis sõna vältega – (mina näen) vaiba. Pärast valikut (kas sa nägid vaiba või vaipa) reprodutseeris sõnavormi õigesti.

Laps eksis sõnavormi laud reprodutseerimisel. Pärast korduvat stiimullause esitamist, reprodutseeris ta sõnavormi vale vormivariandiga - laudat. Pärast valikut (kas sa näed laudat või lauda) reprodutseeris ta õige vormi.

Eriti keeruline oli sõnavormi *oksa* reprodutseerimine.

Situatsioon:

U: Mina näen oksa.

L: Mina näen oksat (rõhutab sõna lõpus *t*-häälikut)

U: Kuula uuesti! Mina näen oksa.

L: (mängib rongiga) Mina näen oksat.

U: (katkestab lapse mängu) Kuula! Kas ma näen oksa või oksat?

L: Oksad.

U: Kuula veelkord! Mina näen oksa.

L: Mina ka näen oksa.

Last köidavad mänguasjad sedavõrd, et ta kipub kõnelise poole unarusse jätma. Eelistab mängida oma mängu (liiklusavarii) ja seda saadavad pigem erinevad häälitsused (tsuhh-tsuuh; kokkupõrke põhh! jms) kui kaaslasele mõistetavad ütlused. Lapse tähelepanu saamiseks ja suunatud tegevuse jätkamiseks tuleb korduvalt tema mängu sekkuda. Lõpuks leidsime lahenduse – uurija oli veok ja laps rong.

Teises ülesandes tuli sõnavormi moodustada analoogia alusel. Lapsel õnnestus sõnavormide *liiva, koera, oksa, õuna, metsa* moodustamine esimesel katsel.

Laps segistas samasse kategooriasse kuuluvaid esemeid, nt *tool* pro *laud*; *paat* pro *laev*.

Sõnade *tool* ja *laud* segistamist märkas laps kohe ise, kuid uuesti ütlust vormistades kasutas jälle vale sõna. Kui lauses moodustas ta sõnast *tool* osastava käänevormi (*mina näen tooli*), siis sõna *laud* kasutas algvormis (*mina näen laud*). Sõna *laud* on lapsele tuttav, kuid ilmselt harva kasutatav sõna. Õige sõnavorm tuli reprodutseerides pärast valiku esitamist (kas sa näed laud või lauda). Ka sõnavormi *vaipa, silda* õnnestus lapsel õigesti reprodutseerida.

Viimase planeeritud mängu alguses oli laps väga aktiivne ja üritas iseseisvalt sõnavorme kasutada nähtud pilte loetledes. Ta kasutas kahte esimest sõnavormi veatult, kuid siis hakkas kiirustama ja kasutas sõnu algvormis.

L: Mina nägin (pro nägin) liiva, laeva, õun, koer, ...

Seejärel läksime planeeritud stsenaariumiga edasi, st sõnavormide moodustamisega analoogia alusel. Laps moodustas seitsmest sõnast osastava käänevormi juba esimesel katsel. Ainsana eksis sõnavormi *silda* moodustamisel, asendas algvormiga. Ta reprodutseeris õiget vormi sõnaühendis *nägin silda* pärast valiku esitamist.

Näide:

L: *Mina nägin sild*

U: Proovi uuesti!

L: *Mina nägin silt*

U: Kas sa nägid silt või silda?

L: *Nägin silda.*

Tegevuskava 3. (viimane kaheteistkümnes arendustegevus; kõigi õpetatud vormide koos õpetamise kolmas etapp)

Teema: Kunst on tore!

Eesmärk: Laps rakendab kõnes sihipärase stimuleerimise abil nimisõna ainsuse osastava käände vormi (vokaallõpuline ja *t*-lõpuline) koos tegusõna oleviku ainsuse 3.pöördega lausemallis A+Ö+S mängulises tegevuses.

Kasutatavad sõnavormid: tegusõnad – voolib, maalib, liimib, joonistab; nimisõnad – bussi, nuppu, kukke, koera, lennukit, autot, jänest, lammast

Vahendid: Isevalmistatud piltidest lausungikaardid, 2 mängunuppu, täring, fotod rühmakaaslastest käelistes tegevustes+esemepildid

1. Sõnavormide moodustamine analoogia alusel

Enne mängu tutvustab uurija lapsele kaarte ja koos nimetatakse piltide kohta käivad sõnad. Seejärel jaotab laps kaardid tegelaste järgi (poiss/tüdruk) kahte hunnikusse. Uurija järjestab pildid nii, et sarnased vormivariandid sattuksid tulpades kõrvuti.

Kaardimäng – laual on kaks tulpa kaartidest näoga vastu lauda. Kaardid on järjestatud nii, et sarnase sõnavormiga kaardid asetsevad kõrvuti. Uurija võtab kaarte järjest ühest tulbast (tüdruku pildid) ja laps teisest tulbast (poisi pildid). Mõlemad mängijad võtavad ühe kaardi ja pööravad ümber.

U: Mul on siia kirjutatud: Tüdruk voolib lennukit. Loe mis sul on kirjutatud?

L: *Poiss maalib autot.*

Võetakse järgmised kaardid.

(jätkatakse kuni kõik kaardid on otsas)

Abi: Kui laps eksib lausungiskeemi lugemisel, saab suunata teda piltidele osutama samaaegselt lugemisega, vajadusel osutab uurija.

Kui laps eksib sõnavormide kasutamisel, siis korratakse stiimul lauset: Kuula! Tüdruk maalib bussi. Räägi sina selle kaardi kohta! Vajadusel anda valik (nt kas poiss vooli või voolib/kas poiss voolib paat või paati)

2. Sõnavormide iseseisev kasutamine fotode vaatlemise käigus

Uuriija asetab lauale ükshaaval fotosid rühmakaaslastest, mille alusel toimub vestus. Fotodel lapsed, kas voolivad, maalivad, liimivad või joonistavad. Lisaks on laual väikesed pildid objektidest (buss, paat, kukk, koer, lennuk, auto, jänes, lammas).

U: Vaata! Kes on pildil?

L: Janno.

U: Mida Janno teeb? (uuriija suunab last uurima, mis on Jannol käes)

L: Voolib.

U: Huvitav, mida ta voolib? Vali siit üks asi! (uuriija suunab last valima ühe väikese pildi)

L: Bussi. (laps asetab bussi pildi foto peale; kui laps ei oska midagi pakkuda, annab uuriija valiku, nt kas Janno voolib bussi või paati)

U: Õige! Janno voolib bussi. (uuriija võtab järgmise foto) Vaata! Räägi, mida sa siin näed.

L: Senni maalib ... (laps valib väikese pildi, asetab foto peale) lille.

(jätkatakse kuni kõik fotod on vaadeldud)

U: Mitu fotot on?

L: (loendab) Kaheksa.

Abi: Kui laps ei kasuta korrektset lausungit, siis uuriija esitab stiimullausungi osutades eelmisele pildile (nt Janno voolib bussi, aga ...) Kui laps eksib vormi kasutamisel, siis uuriija annab valiku (nt kas Janno vooli või voolib/kas Janno voolib buss või bussi)

3. Sõnavormi iseseisev kasutamine lausekaardi ja foto seostamise käigus

Lauale on laotud ringikujuliselt lauseskeemikaardid esimesest võttest (16 tk) näoga vastu lauda. Kaardiringi kõrval on teisest võttest 8 fotot (uuriija eemaldab väikesed pildid). Uuriija ja laps asetavad mängunupu vabalt valitud kaardile. Mängitakse kordamööda. Mängija veeretab täringut ja astub nupuga silmade arvu jagu edasi (suund pole oluline). Seejärel keerab ta kaardi ümber ja loeb seal oleva lauseskeemi häälega ette. Vajadusel korrigeeritakse. Kui kaart on loetud, siis mängija otsib laual olevate fotode hulgast lausega sobiva ning asetab kaardi foto kõrvale (olulised tunnused: kas pildil on poiss või tüdruk; kas laps voolib, maalib, liimib või joonistab). Mängukord läheb üle teisele mängijale.

U: (veeretab täringut, liigutab nuppu vastavalt silmade arvule, keerab kaardi ümber ja loeb)

Mul ei ole prille. Aita mul lugeda! Mis on siia kirjutatud.

L: (laps loeb uurijale lausungikaardi ette) Poiss maalib lille.

U: Huvitav, kus on selline foto. Kas sa leiad?

L: (laps otsib lausega sobiva foto ja asetab kaardi selle kõrvale)

U: Räägi, miks sa selle foto valisid? (uurija suunab last oma valikut põhjendama) See sobib siia, sest...

L: ... Janno on poiss (ja tal on pintsel käes). Ta maalib lille.

U: Nüüd on sinu kord täringut veeretada.

L: (veeretab täringut, liigutab nuppu vastavalt silmade arvule, keerab kaardi ümber ja loeb)

Tüdruk voolib paati. (otsib lausungiga sobiva foto ja asetab kaardi selle kõrvale; põhjendab uurija küsimuste alusel oma valikut)

(jätkatakse kuni kõik kaardid on otsas)

Abi: Kui laps ei leia sobivat fotot, siis uurija suunab vihjetega (nt kes on tüdruk/mida see tüdruk teeb/kas sobib sinu lausega).

Kui laps eksib vormi kasutamisel, siis uurija annab valiku (nt kas Janno maali või maalib/kas Janno maalib lill või lille).

Tegevuskava analüüs:

Tegevuse eesmärgiks oli, et laps rakendab kõnes sihipärase stimuleerimise abil nimisõna ainsuse osastavat käändevormi (vokaallõpuline ja *t*-lõpuline) koos tegusõna oleviku ainsuse 3.pöördega lausemallis A+Ö+S mängulises tegevuses. Kokkuvõtvalt võib öelda, et tegevuse eesmärk sai täidetud. Laps kasutas osaliselt küsimustele ja osaliselt piltskeemidele toetudes kõiki sõnavorme valdavalt õigesti.

Laps oli heas tujus ja osavõtlik. Lausekaartide lugemine pakkus talle huvi ning see oli ka jõukohane ülesanne. Piltide analüüsil mõistis laps iseseisvalt kõiki kujutatud tegevusi, nimetas ise kolme (maalib, joonistab, liimib) ja pärast valikut ühe (voolib). Objektid nimetas kõik ise. Piltidel kujutatud tegelase järgi kaartide rühmitamine oli lapsele jõukohane pärast näidist. Esimese võttena tuli lapsel lausungiskeeme lugedes sõnavorme moodustada analoogia alusel. Tal õnnestus kaheksast nimisõnast moodustada osastavat käändevormi õigesti kuuel korral. Kahel korral kasutas vokaallõpulise vormi asemel *t*-lõpulist vormi (*kuket* pro *kukke*; *koerat* pro *koera*), mis võis tulla eelmise lausungi mõjust. Laps reprodutseeris sõnavormid õigesti pärast valikute esitamist. Tegusõnadest sõnavormide kasutamine õnnestus alati. Kahel korral

ta nimetas poissi tüdrukuks, ilmselt mõjutas seda uurija poolt esitatud näidislausung. Parandas pärast tähelepanu suunamist.

Näide:

L: (kaardil poiss joonistab koera) Tüdluk joonistab koela.

U: Vaata veel kord pilte!

L: Aa, oi, palun vabandust. See poiss joonistab koela.

Teises võttes kasutatud fotode vastu oli lapsel elav huvi, sest tundis ära kõik tegelased. Tänu sellele kippus ta ka teemast kõrvale kalduma ja kõrvalisi assotsiatsioone sisse tooma.

Kuna lausungiskeemi otseselt mängus ei olnud, siis eelistas laps ühe-kahesõnalisi vastuseid küsimustele (nt *poiss joonistab; joonistab autot*). Abiks oli lause skeemi joonistamine (kriipsujuku+nool+vastav objekt) ja piltidel vastavale objektile osutamisest (uurija osutas Jannole, siis lapse käes olevale vahendile ja lõpuks väikesele lisatud pildile). Viimased kolm lausungit moodustas laps iseseisvalt. Sõnavormide kasutamisel eksis ühel korral tegusõnast sõnavormi kasutamisel (*joonistad* pro *joonistab*) ja kahel korral nimisõna osastava käändevormi kasutamisel (*lammase* pro *lammast; koerat* pro *koera*). Kuke asemel kasutas kana. Kõikide eksimuste korral oli abiks valiku esitamine.

Viimases võttes sai laps kenasti hakkama täringusilmade loendamise, kuid vajab abi sama arvu sammude lugemisel kaartide peal. Ta kas jättis mõne kaardi vahele või tegi kaks sammu ühe kaardi peal. Abiks oli koos ühtlases rütmis loendamine.

Lausungiskeemikaartide lugemine sujus üldiselt hästi. Esines sõnade asendusi (*poiss* pro *tüdruk; joonistab* pro *maalib; kana* pro *kukk; auto* pro *buss*). Osaliselt märkas ise viga (*tüdruk; buss*) ja parandas, ühel korral aitas tähelepanu suunamine (*kukk*) ja ühel korral vajab valikut (*maalib*). Tegusõna oleviku ainsuse 3.pööret kasutas laps valdavalt õigesti, mõnel korral jättis algul lõpu lisamata, kuid märkas ja parandas ise.

L: *Tüdluk vooli ... voolib kana.*

U: Kes on siin pildil?

L: *Vabandust! Kukk.*

U: Proovi nüüd uuesti!

L: *Tüdluk voolib kukke.*

Sobiva foto leidmisel tuli algul vihjetega suunata. Pärast kolmandat kaarti suutis laps ülesandes iseseisvalt orienteeruda. Põhjendamisel oli raskusi lausungi moodustamisega (jättis sõnu ära (*Lemo voolib*) või järjestas sõnu valesti (nt *kukke poiss joonistab; autot maalib Senni*). Sõnavorme kasutas valdavalt õigesti.

Lisa 6. Uurimise protokoll

1. Nimisõna nullmorfeemiga ainsuse osastava käändevormi kasutamine

	<i>Aktiivne sõnavara</i>	<i>eel</i>	<i>I vahe</i>	<i>II vahe</i>	<i>I lõpp</i>	<i>II lõpp</i>
1.	Mõmmi tahab konna.	konna	konna	konna	konna	konna
2.	... paati.	paat	paadi	paati	paadit	paati
3.	... kella.	kella	kella	kella	kellat	kella
4.	... lampi.	lampi	lampi	lampi	lampit	lampi
5.	... kelku.	kelgu	kelku	kelku	kelku	kelku
	<i>Passiivne sõnavara</i>					
6.	... rotti.	rott	roti	rotti	rotit	rotti
7.	... lippu.	lipp	lippi	lippi	lippet	lipp
8.	... juustu.	juust	juust	juust	juustet	juust
9.	... pilve.	pilv	pilvi	pilv	pilv	pilvi
10.	... kannu.	kann	kanna	kann	kannat	kann
	<i>Õigesti kasutatud %</i>	<i>3/10 30%</i>	<i>4/10 40%</i>	<i>6/10 60%</i>	<i>2/10 20%</i>	<i>6/10 60%</i>

2. Nimisõna t-lõpulise ainsuse osastava käändevormi kasutamine

	<i>Aktiivne sõnavara</i>	<i>eel</i>	<i>I vahe</i>	<i>II vahe</i>	<i>I lõpp</i>	<i>II lõpp</i>
1.	Mõmmi tahab hiirt.	hiile	hiili	hiil	hiile	hiile
2.	... akent.	aken	aken	akna	aken	akna
3.	... oravat.	olava	olav	olav	olavi	olava
4.	... tomatit.	tomati	tomat	tomat	tomatit	tomatit
5.	... lusikat.	lusikas	lusikad	lusikas	lusikat	lusikat
	<i>Passiivne sõnavara</i>					
6.	... seent.	seene	seene	seene	seenet	seene
7.	... pudelit.	pudeli	pudeli	pudel	pudelit	pudelit
8.	... redelit.	ledel	ledeli	redel	redelit	redelit
9.	... seelikut.	seelik	seelik	seelik	seelikut	seelik
10.	... peeglit.	peegel	peegel	peegel	peegelt	peegeli
	<i>Õigesti kasutatud %</i>	<i>0/10 0%</i>	<i>0/10 0%</i>	<i>0/10 0%</i>	<i>5/10 50%</i>	<i>4/10 40%</i>

Märkused: eel - eelhindamine; I vahe – esimene vahehindamine vahetult pärast osastava käände õpetamist; II vahe – teine vahehindamine pärast oleviku 3.pöördevormi õpetamist; I lõpp – esimene lõpphindamine vahetult pärast viimast arendustegevust; II lõpp – teine lõpphindamine kolm nädalat pärast viimast arendustegevust.

Värvide selgitused: asendas algvormiga asendas omastava käändega vale tüvevokaal üleüldistas t-lõpuvarianti. asendas mitmuse nimetavaga muud vead

3. Nimisõna ainsuse kaasätleva käändevormi kasutamine

	<i>Aktiivne sõnavara</i>	<i>Eel</i>	<i>I vahe</i>	<i>II vahe</i>	<i>I lõpp</i>	<i>II lõpp</i>
1.	Mõmmi mängib konnaga.	konnale	konnaga	konnaga	konnaga	konnaga
2.	... paadiga.	paadi-ga*	paadiga	paadi	paadiga	paadiga
3.	... kellaga.	kella	kella (os)	kelle	kellega	kellega
4.	... lambiga.	lambi	lambi	lambile	lampi	lampi
5.	... kelguga.	kelgu-ga*	kelguga	kelguga	kelguga	kelguga
6.	... hiirega.	hiilega	hiiliga	hiilega	hiilega	hiilega
7.	... aknaga.	akna	aknase	akna	aknast	aken
8.	... oravaga.	olava	olava	olavi	olava	olavi-ga
9.	... tomatiga.	tomati	tomati	tomati	tomatiga	tomatiga
10.	... lusikaga.	lusikas	lusikas	lusikas	lusika	lusikase
	<i>Passiivne sõnavara</i>					
11.	... rotiga.	lotiga	lotiga	loti	loti	lotiga
12.	... lipuga.	lipiga	lipp	lipika	lipaka	lippiga
13.	... juustuga.	juust	juust	juust	juuste	juustega
14.	... pilvega.	pilvid	pilv	pilv	pilvi	pilv
15.	... kannuga.	kann	kanna	kanne	kannaga	kannaga
16.	... seenega.	seenega	seenega	seeniga	seeniga	seenega
17.	... pudeliga.	pudeli	pudeli	pudeliga	pudeliga	pudeliga
18.	... redeliga.	ledeli	ledele	ledeli	ledelega	ledeliga
19.	... seelikuga.	seeliku	seelika	seelik	seelika	seelika
20.	... peegliga.	peegel	peegel	peegele	peeglest	peegeli
	<i>Õigesti kasutatud</i>	5/20	5/20	4/20	6/20	9/20
	%	25%	25%	20%	30%	45%

Värvide selgitused: asendas algvormiga asendas omastava käändega vale tüvi asendas muu vormiga muud vead

4. Tegusõna kindla kõneviisi oleviku ainsuse 3.pöördes

		<i>Eel</i>	<i>I vahe</i>	<i>II vahe</i>	<i>I lõpp</i>	<i>II lõpp</i>
1.	Vaata! Mina lõikan paberit. Mida poiss teeb? Poiss lõikab paberit.	lõikab	lõikab	lõikab	lõikab	lõikab
2.	Poiss kirjutab kirja.	kiljutab	kiljutab	kiljutab	kiljutab	kiljutab
3.	Tüdruk puhub lille.	puhu	puhu	puhub	puhub	puhub
4.	Poiss lükkab kappi.	lükkab	lükkab	lükkab	lükkab	lükkab
5.	Poiss ujub meres.	ujub	ujub	ujub	ujub	ujub
6.	Poiss ronib redelil.	ronib	ronib	ronib	ronib	ronib
7.	Poiss piilub aia taga.	piilu	piilus	piilub	piilub	piilub
8.	Ahv koorib banaani.	kooli	kooli	koolib	koolib	koolib
9.	Poiss viskab palli.	viskab	viskab	viskab	viskab	viskab
10.	Poiss kaevab auku.	kaeva	kaevi	kaeva	kaevab	kaevab
	<i>Õigete vastuste osakaal</i>	6/10	6/10	9/10	10/10	10/10
	%	60%	60%	90%	100%	100%

Värvide selgitused: käskiv kõneviis mineviku vorm muud vead

Lisa 7. Juhised rühmaõpetajale keelepuudega kakskeelse lapse grammatiliste oskuste uurimiseks

Igapäevased tegevused

- Palusin õpetajal esitada lapsele loomulikus situatsioonis allpool toodud küsimusi ja vastused kirja panna.
- Lapse ebakorrekse repliigi puhul palusin anda talle valik nii sõna (nt kas see on seep või rätik) kui vormi tasandil (nt kas sul on vaja seep või seepi).
- Sõnade valikul lähtusin sellest, et oleks esindatud nii õpetatud sõnavormid kui hindamisel kasutatud sõnavormid, lisaks ka uued sõnavormid.

Osastav kääne

Käte pesul: Mida sul on vaja? – Seepi/rätikut/peeglit

Riietumisel: Mida on vaja täna selga panna? - jopet/ kampsunit/ mütsi/ salli/vesti vm

Söömisel: Lapsel on puudu lusikas, leib, piim. Ta peab neid küsima – Palun leiba, piima, lusikat

Mängimisel: Mida sa ehitad/vaatad/joonistad?

Tegusõna 3.pööre

Küsi lapselt, mida teine laps teeb, nii toas kui õues. Valik soovitud vastuseid.

Vaata! Mida sõber teeb? - Mängib, ehitab, joonistab, kirjutab, koristab, nutab, vaatab (õue/raamatut vm), aitab, kuulab, kiigub, jookseb, hüppab, ronib

Õppetegevustes

Klepetöö

Osastav kääne

Mida sul on vaja? - liimi, pliiatsit, paberit

Näitab mida? – pilti vm

Ootab mida/keda? – liimi, pliiatsit, õpetajat vm

Tegusõna 3.pööre

Vaata, mida sõber teeb? – lõikab, liimib/kleebib, kirjutab (nime), joonistab, näitab, ootab

Mäng – leia samasugune

Osastav kääne

Õpetaja abi käes on kaardid lehvikus. Uuritav laps on mängujuht, kes võtab lehvikust ühe kaardi ja annab teistele lastele korraldusi.

Sõnavormid: koera (kutsut), silda, kassi (kiisut), rongi, lille, kukke, nukku, kannu, autot, lennukit, ratast, jäätist, peeglit, arvutit; segajateks – telefon, lind, orav, laev, lusikas.

Mängujuht võtab kaardi. Vaatab pilti. Valib ühe lapse ja annab talle korralduse (pilti ei näita):

„Otsi ... nt koera/kutsut!“ Kaaslane otsib ruumist koera pilti. Kui pilt on leitud, siis võrreldakse, kas need on paarilised. Õige valiku korral saab laps pildipaari endale. Vale valiku korral annab mängujuht uue korralduse: „Otsi seda koera/kutsut!“ Mäng kestab kuni kõik paarid on leitud. Seejärel loendavad lapsed saadud pildipaarid ja võrdlevad hulki. Lõpetuseks õpetaja saadab uuritava kokku korjama segajaid ning esitab iga pildi kohta küsimuse: „Mida näed (pildil)?“

Mäng - pantomiim

Tegusõna 3.pööre

Tegevuspildid – joonistab, hüppab, jookseb, roomab, plaksutab käsi, peseb käsi, kammib juukseid, löikab, tõmbab, viskab palli, piilub sõrmede vahelt, lehvitab, koorib, ujub, puhub. Mängu alguses õpetaja näitab pilti ja koos lastega otsustatakse, kuidas seda tegevust saab jäljendada. Kõik koos jäljendavad. Kui kõik pildid on tutvustatud, siis korjab õpetaja pildid kokku.

Uuritav istub toolil. Teised lapsed lähevad ukse taha. Lapsed sisenevad ruumi ükshaaval, võtavad õpetajalt kaardi ja jäljendavad kaardil kujutatud tegevust. Uuritava ülesanne on ära arvata, mida kaaslane teeb? Õpetaja esitab küsimuse: Mida sõber X teeb?

Abi: Vajadusel annab õpetaja (või kaaslane) abistavaid vihjeid. Nt: Tal on käes kamm. Mida ta teeb?

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks

Mina, Merike Hütt,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose „Juhtumiuuring: keelepuudega kakskeelse lapse grammatiliste oskuste arendamine”, mille juhendaja on Merit Hallap, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda ainult säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni. Ma ei luba oma lõputööd avaldada.
2. Olen teadlik, et punktis 1 nimetatud reprodutseerimise õigus jääb alles ka autorile.
3. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Merike Hütt

15.05.2019