

TARTU ÜLIKOOL
SOTSIAAL- JA HARIDUSTEADUSKOND
ERIPEDAGOOGIKA OSAKOND

Elo Saare

**LAUSELOOMEOSKUSE ARENDAMINE 6-AASTASTEL ALAKÕNEGA
LASTEL**

Magistritöö

Läbiv pealkiri: Lauseloomeoskuse arendamine

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: Margit Aid (MA)

.....
(allkiri ja kuupäev)

Kaasjuhendaja: Marika Padrik (PhD)

.....
(allkiri ja kuupäev)

Kaitsmiskomisjoni esimees: Marika Padrik (PhD)

.....
(allkiri ja kuupäev)

Osakonnas registreeritud

.....
(allkiri ja kuupäev)

Tartu 2011

Sisukord

Sisukord	2
Kokkuvõte.....	3
Abstract.....	4
1. Lauseloomeoskuse arendamine 6-aastastel alakõnega lastel	5
1.1. Lauseloomeoskuse kujunemine eakohase arenguga lastel.....	5
1.1.1. Süntagmaatiline grammatika.....	5
1.1.2. Paradigmaatiline grammatika	6
1.2. Muuteoperatsioonid	9
1.2.1. Operatsioonid baaslausetega	12
1.3. Alakõnega laste lauseloome.....	14
1.4. Muuteoperatsioonide õpetamine	17
2. Meetod	22
2.1. Katseisikud.....	22
2.2. Mõõtvahendid ja protseduur	22
3. Tulemused.....	30
3.1 Eeltest.....	30
3.2. Järeltest	34
3.3. Eel- ja järeltesti vastusetüüpide võrdlus.....	37
4. Arutelu	42
Kasutatud kirjandus	47
Lisa 1.....	50
Lisa 2.....	53
Lisa 3.....	54

Kokkuvõte

Käesoleva töö eesmärgiks oli välja töötada õpetamismetoodika ja harjutusmaterjal 6-aastaste alakõnega laste lauseloomeoskuste arendamiseks ning hinnata selle sobivust ja efektiivsust. Tegemist oli õpetava eksperimendiga, kus kõigepealt hinnati eeltestiga 27 alakõnega lapse lauseloomeoskusi (baaslausete ühendamist ja sisestamist). Seejärel jagunesid lapsed saadud punktisummade ja vanuselise sarnasuse alusel katse- ja kontrollgruppi, mõlemas rühmas võrdselt 10 last. Järgneva 6 nädala jooksul õpetati katsegrupi lapsi individuaalselt kord nädalas, kasutades selleks nn drillimismeetodit, kus *Powerpointi* esitlustele toetudes toimus vähelaiendatud lihtlausete moodustamisoskuse treenimine. Õpetamise käigus toetati lapsi lause sisulisel ja vormilisel planeerimisel. Raskusastet reguleeriti keelematerjali valikuga ja abistamisvõtete osakaaluga. Pärast õppeprotsessi lõppu viidi katse- ja kontrollgrupiga läbi järeltest. Järeltesti tulemused olid eeltestiga võrreldes oluliselt paremad õpetust saanud grupis, kontrollgrupis erinevust kahe testimiskorra vahel ei ilmnunud. Seega saab esmaste tulemuste põhjal väita, et antud meetod ja harjutusmaterjal sobib alakõnega laste lauseloomeoskuse arendamiseks.

Abstract

The aim of this research was to elaborate a teaching method and a study material for 6-year old children with language impairment in order to improve their sentence production abilities and also estimate the suitability and efficiency of method. It was a teaching experiment, where firstly 27 children with specific and nonspecific language impairment were examined to evaluate their sentence production (the ability to transform basic sentences into extended simple sentence). After the test, children were divided into two groups according to their age and abilities in sentence production: control and experimental group, 10 children in each. During the next six weeks the children in experimental group were individually taught, trained how to combine heard basic sentences into one extended simple sentence by using drilling method and *Powerpoint* presentations. The level of difficulty in sentence production was controlled through language material and the role of help. At the end of the teaching process sentence production abilities were estimated once again to see if there had been a change in either experimental or control group, although, only experimental group had received teaching. Results indicated significant improvement of sentence production abilities in all subjects in the experimental group. According to the first results it can be presumed that this method and the material is adequate for developing sentence production abilities.

1. Lauseloomeoskuse arendamine 6-aastastel alakõnega lastel

1.1. Lauseloomeoskuse kujunemine eakohase arenguga lastel

Kirjanduse põhjal on välja toodud, et kõik eakohase arenguga lapsed omandavad oma emakeele kõnelemisoskuse vilumuse sõltumata erinevatest lingvistilisest keskkondadest. Selle põhjendus on, et süntaktiline meisterlikkus põhineb vaimsetel struktuuridel, mis on kaasasündinud ja omased kõigile, sõltumata konkreetsest keelekeskkonnast (Vasilyeva jt, 2008).

Arvestades kõne arengu lingvistilisi seaduspärasusi jaotatakse lapse kõne areng keelevahendite omandamise järgi kolme perioodi:

1. Kõne eelne periood (0.2.-0.11. kuud).
2. Grammatikaeelne periood (0.11. kuni teise eluaasta lõpuni).
3. Grammatika omandamise periood.

Antud töö eesmärgist lähtuvalt on peatähelepanu pööratud grammatika omandamise perioodile, mil juhtivaks on lapse süntaktiline areng. Kuigi grammatika valdkonda kuulub nii süntaks kui morfoloogia, tulevad morfoloogilised vormid kasutusele ainult süntaktilistes konstruktsioonides, mis neid vajavad (Karelp, 1998; Leiwo 1993).

Grammatika omandamise perioodi saab jaotada kaheks:

1. Süntagmaatiline grammatika ehk makroareng, kus sõnad on lauses peaaegu väljaspool grammatikat. Väljenduste areng toimub semantiliselt ning sõnade arvu kasvu arvelt (Raudik, 2000).
2. Paradigmaatiline grammatika ehk mikroareng, millal algab sõnavormide kasutuselevõtt, s.t valitseb kõneintentsioonide grammatiline külg (Karelp, 1998; Leiwo, 1993).

Nende külgede sünkroonsus võib eri laste puhul olla erinev (Raudik, 2000).

1.1.1. Süntagmaatiline grammatika

Süntagmaatiline grammatika ehk lekseemigrammatika, mil kõrvuti kasutatakse kahte sõna, mida veel ei muudeta. Grammatika omandamine algab kahesõnalause kasutamisega teisel eluaasta lõpul, mil lapse esimesi lauseid iseloomustab nn telegrammstiil: neist puuduvad sellised grammatilised morfeemid,

nagu muutelõpud, post- ja prepositsioonid, olema-verb jne (nt *uua taha pro juua tahab*). Antud stiili kasutab laps sellepärast, et ta ei ole veel omandanud kõiki grammatilisi tunnuseid, aga mõnel juhul ka seetõttu, et laps ei ole võimeline neid süntaktiliselt keerulistest lausetes kasutama (Karlep, 1998; Leiwo, 1993).

Lause on esimene mõiste, mille kõnelema õppiv laps keelest omandab. Ühesõna lauseid kasutavad lapsed suhteliselt kaua, alates 9, 12 elukuu vahel kuni 18...20. elukuuni. Kogu edasise õppimise jooksul on lause alus, mille najal õpitakse tundma keele kõige peenemaid iseärasusi. Just seose kaudu konkreetsete lausetega omandavad need detailid kindla mõtte. Näiteks üksikuid sõnaliike (nimisõnu, tegusõnu, omadussõnu) õpib laps eristama eelkõige selle põhjal, kuidas vastavaid sõnu kasutatakse lausetes, millega ta kokku puutub (Dockrell, Messer 1999; Õim, 1974).

Varsti lisatakse ahelasse sõnu juurde, kuid need on esialgu samuti väljaspool morfoloogiat. Kahesõnalause kujutab endast kas kahe ühesõnalause ühendamist (“*Kelle laps sa oled?*” – “*Emme ... issi*”) või morfoloogiavälist sõnade ühendamist (“*And’us minna ... eua*” pro “*Mina (Andres) tahan õue minna*”). Tavaliselt hakkab laps kaheliikmelisi väljendusi kasutama pooleteise-kahe aasta vanuses. Nende sõnadega ei matkita täiskasvanu keelt, need alluvad oma seaduspärasustele ja toetuvad lapse “oma” grammatikale. Laps kasutab sõnu 1-3 vormis juhuslikult (kasutusel enamasti algvorm, omastava käände vorm). Kasutusel on järgmised kombinatsioonid: alus + öeldis (*Andrus söö*), öeldis ↔ sihitis (*mammu taha*), öeldis + infinitiiv (*taha juua, paneb käima*), öeldis + kohamäärus (*võtab sealt, paneb muru sisse*) jt (Hallap, Padrik 2007; Leiwo, 1993; Karlep, 1998).

1.1.2. Paradigmaatiline grammatika

Sellele etapile jõuavad lapsed ligikaudu kahe aasta vanuses, mil nad koostavad juba 3-4 sõnalisi väljendeid. Etapi põhiliseks tunnuseks on sõnavormide kasutusele võtmine. Lõpud lisatakse analoogia alusel. Eelduseks on vastavate suhete mõistmine keskkonnas ning morfeemide ebateadlik eristamine. Lapsed hakkavad kokku ühendama ka põhilisi semantilisi suhteid, mis olid varemalt üksikuna valdavad (nt *tegija + tegevus ja tegevus + sihitis* võib olla ühendatud nüüd *tegija + tegevus + sihitis*, nt *Tita sööb saia*). Järk-järgult lisatakse eessõnafraasid, keerulisemad

nimisõnafraasid erinevate laienditega ning keerulisemad tegusõnafraasid abi- ja modaalverbidega.

Grammatilised baasoskused omandab tavaarenguga laps 3. eluaastaks - laps valdab juba harilikult kõiki käändevorme, tegusõna käskivat kõneviisi ja kindla kõneviisi oleviku- ning minevikuvorme, samuti tegevusnimesid. Kõik see omandatakse süntaksi kaudu. Laps väljendab oma kõnes üha uusi semantilisi suhteid ning grammatika arengu olulisi jooni, pärast kaheliikmeliste väljenduste staadiumi, on subjekti (aluse), predikaadi (öeldise) ja objekti (sihitise) arenemine lause pealiikmeteks ning ülejäänud lauseliikmete kasutuselevõtt. Objekti laiendamine võib toimuda näiteks järgmisel viisil:

Pekka näeb autot.

Pekka näeb suurt autot.

Pekka näeb ühte suurt autot jne.

Lause pealiikmed arenevad grammatilisteks kategooriateks, mida väljendatakse ka sel juhul, kui nad selguvad juba situatsioonist. Samal ajal areneb aktiivselt sõnavara ning täpsustub hääldamine (Karlep, 1998; Leiwo 1993).

Grammatiliste kategooriate omandamise järjekord sõltub kahest asjaolust:

- 1) vastavate suhete mõistmine (objekt, koht, aeg jne);
- 2) suhet väljendava konstruktsiooni keerukus (Karelp, 1998).

Edasi tulevad lausesse küsimuselemendid, eitused ja modaalsused.

H. Tager-Flusberi (1999) järgi hakkavad lapsed kõige varasemalt (30-kuuselt) lauseid omavahel ühendama. Esialgu on tegemist ühe või rohkema lihtsa lausega, mida ühendab sidesõna "ja" (nt *Poiss mängis autoga ja ootas ema koju*). Peagi ilmuvad esimesed täiendlauseid, mis on kõigepealt lause lõpus asuva objekti laiendiks (nt *Rein sõi jäätist, mis tillkus*). Lause keskel asuvad täiendlauseid tekivad märksa hiljem (nt *See poiss, kellega ma mängisin, oli Timo*) (Leiwo, 1993). H. Diesseli (2006) järgi ilmuvad esimesed keerulised laused lapse kõnesse teise eluaasta lähistel. Kolmandaks eluaastaks kasutakse laialdaselt valikus liitlauseid, mis on aga vähem kompleksamad ja rohkem konkreetsemad kui täiskasvanute laused. Nendel lausetel on piiratud sõnavara ja kuigi nad koosnevad kahest väiksemast lausest, sisaldavad nad vaid ühte propositsiooni ning lausete vahelist sisestamist ei toimu (nt *Poiss mängib autoga*). Oskus kasutada kahte propositsiooni kahes lõpuni kujunenud liitlauseis areneb tasapisi eelkoolieas (nt põimlause: *Poiss nutab, sest ta lõi sõrme*) (Tager-Flusberg, 1999; Dissel, 2006).

Vanemad lapsed on kõnelemisel vähem tajust sõltuvad, seepärast on neil potentsiaal luua erineva/mitmekesise sisuga kompleksseid lauseid erinevates kontekstides. Mängu käigus on lastel võimalus luua suhteid erinevate objektide ja sündmuste vahel ning neid suhteid kommenteerida. Need praktilised tegevused ja suhted annavad semantilise/süntaktilise aluse komplekslausetes arenguks. (Klein jt, 2010).

R. Arguse (1995) uurimuse põhjal oma poja Martini lausemoodustuse arengu kohta saab välja tuua neli etappi:

- Lihtlausetüüpide omandamine (1.6-2.3) – predikatiivlause ehk öeldistaitelause (nt *See on issi; Mustad asjad on pähh*), transitiivlause ehk laused, kus tegusõna laiendab sihitis (nt *Issi teeb ata-ata; Palun kommi*), intransitiivlause ehk laused, kus verbi juures sihitis puudub (nt *Vissimuu tudib; Elektrirong ei sõida*). Umbes 2-aastaselt ilmub kõnesse koondlause.
- Liitlauseid (2.3-2.8) – rindlausest tarvis laps osalause-vahelist ühendavat seost ning põimlausest oli kasutusel ainult tingimuslause (nt *Sööme selle toidu ära, siis lähme õue*).
- Eksistentsiaallause omandamine (esisulause, mis esitab kuulajale uusi osalisi, mõnikord ka uusi situatsioone, mis esinevad kuulajale tuntud kohas või ajal nt *Purgis on mesi*). Põimlausest hakkas laps kasutama komplementlauseid (*et kõrvallauseid ja eriküsilauseid*) ning kasutusele tulid ka esimesed relatiivlauseid (täiendlauseid, mille sidend tähistab sedasama olendit või nähtust, mis see pealause nimisõna või nimisõnafrasa, mille juurde täiendlause kuulub).
- Sidesõnade kasutuselevõtt. 3.6 aastasel kujunesid välja erinevad semantilised seosed nii koond- kui rindlausest, ilmus rida adverbiaallauseste liike, referaat, samuti esimesed liitsed liitlauseid. Lihtlausest antud perioodil registreeriti esimesed tulemus- ja kvantiteedilauseid (Argus, 1995; Erelt, Ross, 1997; Erelt jt, 1993).

Ahellause (nt *Mari läks kooli ja Peeter läks kooli*) ning koondlause (nt *Mati ja Kati läksid koju*) ilmuvad kõnesse samaaegselt, millest võib järeldada, et need lausetüübid arenevad iseseisvalt ning ei ole teineteisest sõltuvad. Ahellauseid kasutavad lapsed tavaliselt sündmuste kirjeldamiseks, mis erinevad üksteisest aja, ruumi või osalejate poolest. Koondlausega aga väljendatakse sündmuseid, mis

toimuvad samal ajas, kohas ning on samade osalejatega. Alguses sõltuvussuhe koondlausega ühendatavate lauseosade vahel puudub (nt *Võibolla kannad sina seda ja mina toda*). Hiljem aga sõltuvussuhted ilmuvad (Dissel, 2006; Tager-Flusberg, 1999).

Süntaktiline ja morfoloogiline areng hakkab koolimineku eaks lõpule jõudma: laps oskab kasutada õigeid sõnade muutevorme, moodustada grammatiliselt õigeid lauseid jne. Mõned grammatiliselt keerukad laused aga valmistavad raskusi veel kooliealistelegi ning nende mõistmine eeldab suuremat töömälu mahtu (nt *Mari on pikem kui Jüri, aga lühem kui Kati*). Tegelikult jätkub kõne areng ka peale eelkooliaastaid, kuigi see ei ole nii märkimisväärne, olulisi muutusi sisaldav. Sellest hoolimata annab kõneline progress kooliaastate jooksul olulise panuse täiskasvanuea suhtluskompetentsile. K. Durkini (1986) väitel jätkub sõnavara, süntaksi ja fonoloogia areng läbi kooliaastate ja sageli ka peale seda, kuna hulk grammatilistest vormidest ei ole täielikult koolimineku eaks omandatud. Koolieas laste sõnavara kasvab ning koos kogemuste kasvuga muutuvad sõnatähendused mitmekülgsemaks. Lapsed õpivad täitma uute elusituatsioonide poolt esitatud keelelisi nõudmisi, samuti lugemist ja kirjutamist (Dockrell, Messer, 1999; Hallap, Padrik 2007; Leiwo, 1993).

1.2. Muuteoperatsioonid

Lauseloome arengupotentsiaali üks oluline osa on muuteoperatsioonide valdamisoskus. Muuteoperatsioonide idee pärineb generatiivsest grammatikast (GG), mis loodi 1950-ndatel N. Chomsky poolt. GG ehk muutegrammatika järgi on keeleteaduse põhiliseks uurimisobjektiks inimeste keelevõime, mida tõlgitakse kui oskust moodustada ning mõista vastavas keeles võimalikke lauseid. Iga keeleoskaja inimene on suuteline vabalt moodustama ning mõistma täiesti uusi lauseid, mida keegi teine pole võib-olla enne kuulnud ega kasutanud, kasutades seejuures reeglite süsteemi, mis kõike seda vastavas keeles genereerida võimaldab (Õim, 1974).

Muutegrammatikas peetakse grammatika põhiüksuseks lauset, mida võib vaadelda kahest aspektist: tähenduse ja struktuuri aspektist. Tähenduste süsteemi nimetatakse lause süvastruktuuriks ehk alusstruktuuriks, mis kujutab endast lause sisu esitust kindlas vormis. Struktuurilist külge, mis esitab lause välise vormi (seda, mil viisil lause kujuneb järjestikustest struktuuridest - sõnadest, väiksematest tähenduslikest üksustest e. morfeemidest või häälikutest), nimetatakse aga lause pindstruktuuriks (Leiwo, 1993; Õim, 1974).

Iga ütluse aluseks on seega mingi esemelis-kujundiline või esemelis-skemaatiline süvastruktuur. See koosneb ühest või mitmest semantilise teabeüksusest. Iga üksuse vaste kõnes on baaslause – lihtlause, mis koosneb vaid kohustuslikest lauseliikmetest (nt *Poiss sööb õuna. Õun on punane*). Muuteoperatsioonide abil muudetakse ütluse süvastruktuur reaalselt lauseteks, st valitakse sõnad ning vormistatakse laused vastavalt keele grammatikareeglitele. Lause süvastruktuur võib koosneda ühest või mitmest tuumausest (baasausest). Lause (lausungi) keerukus sõltub sellest, kui palju ja missuguseid operatsioone sooritatakse. Mida kergekoelisem lause, seda vähem muuteoperatsioone rakendatakse (Karlep, 2003; Soodla, 2005).

Semantilise süntaksi etapil jõutakse ütluse semantilise esituse ehk kirjjeni. Kui ütlus formuleeritakse mitme lausena või keerulise lause konstruktsioonina, sisaldab semantiline süntaks endast baaslausete kirjete ahelat. Baaslausete ühendamine üheks keeruliseks lauseks või nende seostamine mitmelauseliseks ütluseks toimub edaspidi – üleminekul pindstruktuurile ja sisaldab nii pindstruktuuri sõnade valikut kui ka grammatilist struktureerimist (Karlep, 1998).

Lause genereerimisel moodustatakse esmalt alusstruktuur ning transformatsioonireeglite abil tuletatakse sellest pindstruktuur. Näide: *Poiss tahtis tüdrukut rasket kotti tema tuppasse tulla*. Selle lause süvastruktuuri võiks esitada umbes järgmiselt: *Poiss tahtis [poiss tassib koti [kott kuulus tüdrukule] [kott oli raske] tuppasse [toas elas tüdruk]]*.

Alusstruktuur esitab täielikul kujul kõik üksikväited (baaslause kirjed), mis lähtelauses sisalduvad, kuid mida seal otseselt näha pole. Üksikväited on seejuures omavahel kindlate vahekordadega seotud. Tegelikult pole üksikväited esitatud tavaliste lausetega, vaid vastavate abstraktsete struktuuridega. Kokkuvõtvalt võikski alusstruktuuri kohta öelda, et see esitab abstraktses vormis vastava lause sisuliste väidete süsteemi, mis määrab lause kui terviku tähenduse (Õim, 1974; Lenneberg, 1967).

Pindstruktuuri süntaksi etapil toimub üleminek semantiliselt kirjelt pindstruktuurile: lausemalli valik ja valitud struktuuri täitmine sõnavormidega. Semantilised komponendid tuleb vastavalt olukorrale jaotada grammatiliste ja leksikaalsete vahendite vahel. Kõige tähtsamaks peetakse siiski tegusõna valikut. Iseseisvate ütluste loomest on kõige lihtsam baaslause genereerimine.

D. Slobini uurimuste järgi hakkab laps kasutama varem neid väljendeid, mis nõuavad vähem muuteoperatsioone, s.t. süva- ja pindstruktuuri erinevus on esialgu väike. Pindstruktuurilt lähedasi lauseid hakkab laps mõistma ja kasutama siiski mitte ühel ja samal ajal, vaid protsess jaotub mitmele aastale, mis tuleneb muuteoperatsioonide erisugusest keerukusest, hoolimata pindstruktuuri sarnasusest (Karlep jt, 1999).

Kui ütluse aluseks on mitme baaslause kirjed, on kaks võimalust: koostada kontekstisidusad baaslaused või ühendada baaslaused keerulisemaks lausestruktuuriks, vajadusel sooritada ka täiendavad muuteoperatsioone: osa sõnu kustutatakse, teised paigutatakse ringi ja vajadusel muudetakse nende vorme. Mõlema väljundi eelduseks on oskus genereerida baaslauseid ja oskus arvestada kaastekstist tulenevaid lisanõudeid. Tavaliselt kasutatakse mõlemat strateegiat (Karlep, 1998).

Pind- ja süvastruktuuri (alusstruktuuri) sarnasus või erinevus sõltub sellest, missuguseid ja kui palju muuteoperatsioone sooritatakse. Lapse kõne arengu algetapil jõuab mõttesüntaks vahepealseid etappe (muuteoperatsioone) läbimata pindstruktuurini (Leiwo, 1993). Siinkohal toon välja näitelauseid, kus süvastruktuurid on samad, pindstruktuurid aga erinevad.

1. *Tüdruk oli pikk. Tüdruk oli väga ilus. Tüdrukul olid prillid. Tüdruk murdis poisi südame.*

Baaslaused sarnanevad süvastruktuuri lausetega. Muuteoperatsioonide sooritamine minimaalne.

2. *Tüdruk oli pikk ja ta oli väga ilus ja tal olid prillid ja ta murdis poisi südame.*

Baaslausetega ühendamine sidesõna ja abil. Püütakse sooritada muuteoperatsioone.

3. *Tüdruk oli pikk ja väga ilus ja tal olid prillid. Ta murdis poisi südame.*

Lausetega ühendamine ja teises lauses sõna tüdruk kustutamine.

4. *Tüdruk, kes oli pikk ja väga ilus ja kel olid prillid, murdis poisi südame.*

Kustutamine ja sõnade asendamine (tal → kel).

5. *Pikk ja väga ilus tüdruk, kel olid prillid, murdis poisi südame.*

Suurehaardelisem kustutamine, pluss sõnade ümberpaigutamine.

K. Karlepi järgi saab moodustada veelgi keerulisema struktuuriga lause (Karlep, 1998):

6. *Pikk ja väga ilus prillidega tüdruk murdis poisi südame.*

Viimases lauses on sooritatud veelgi enam transformatsioone: üksuste kustutamist, sõnajärje ning sõnavormide muutmist.

1.2.1. Operatsioonid baaslausetega

Nagu eelpool juba mainitud, võib lause süvastruktuur koosneda ühest või mitmest tuumlausest (baaslausest). Baas- ehk tuumlaused on esimesed normikohased laused lapse kõnes, kus esinevad ainult obligatoorsed (kohustuslikud) lauseliikmed (Karlep, 1999; Karlep, 2000). M. Leiwo (Leiwo, 1993) toob välja, kuidas jaotati esialgu baaslause genereerimiseks vajalikke transformatsioone (kõik lauseloome protsessis sooritatavoid operatsioonid):

- asendusreegliteks (süvastruktuuri semantilise kirje asendamine keele leksikaalsete üksustega);
- muutereegliteks (muudavad lause süvastruktuuri vastavalt lause rollile erinevateks pinnstruktuurideks).

Näiteks: *Ville ütles, et / Pekka armastab Liisat/*

Räägitakse, et / Pekka armastavat Liisat

/ Pekka armastus Liisa vastu/ on igavene.

Kõigis neis väljendustes säilib süvastruktuuri “uputatud” propositsioon “Pekka armastab Liisat” (Leiwo, 1993).

Muutereglid jaotati omakorda:

- 1) obligatoorseteks - kohustuslikud, nende rakendamiseta ei vasta lause keelenormile. Obligatoorsete muutereeglite rakendamisel saadakse tuumlause (baaslause);
- 2) fakulatiivsed - võib mingis tuletuskäigus rakendada või ka mitte, tulemuseks on igal juhul lause. Nende rakendamisel saadakse tuletatud laused. Fakulatiivsete lihtmuuteoperatsioonide kasutamisel jääb lause sisult samaks, muudetakse näiteks sõnajärge, sõnavorme jne ning baaslaused sisestatakse üksteisesse või ühendatakse (Karlep jt, 1999; Õim 1971).

Nagu öeldud, muuteoperatsioonide sooritamisega ühendatakse kahe või enama baaslause sisu või sisestatakse laused üksteisesse. Sisu ühendamisel kujunevad rinnastavad seosed (nt *Mari luges. Jüri luges* → *Mari ja Jüri lugesis*; *Koer magab kuudis. Ta magab päeval.* → *Koer magab päeval kuudis*). Sisestamisel kujunevad alistavad seosed (nt *Orav on väike. Orav istub oksal.* → *Väike orav istub oksal*). Keeruliste süntaktiliste konstruktsioonide moodustamisel kasutatakse nii ühendamist kui sisestamist (Karlep, 2000).

Lihtsaimatel juhtudel moodustataksegi baaslauseid, enamasti ühendatakse/sisestatakse aga ütluse aluseks olevad baaslaused keerukamateks struktuurideks (nt *Suurt kasvu poiss istub pingil. Ta sööb punast õuna; Suurt kasvu poiss istub pingil ja sööb punast õuna; Suurt kasvu poiss sööb pingil istudes punast õuna* vms). Kõnearengu käigus võetakse kasutusele üha keerukama struktuuriga lauseid. Mida keerukam on moodustatav lausestruktuur, seda enam tuleb sooritada muuteoperatsioone (Soodla, 2005).

Korraga võib kasutada ühte või mitut muuteoperatsiooni. Mitme baaslause (mitme semantilise kirje) ühendamisel ja/või sisestamisel üksteisesse genereeritakse keerulise struktuuriga lause. Viimasel juhul sooritatakse fakulatiivseid liitmuuteoperatsioone, mille abil on võimalik genereerida kui tahes pikki ja kui tahes palju lauseid. Seejuures kasutatakse ka sõnamoodustamist, eesti keeles nii sõnatuletust kui ka sõnade liitmist. Kõneldes inimene aga muuteoperatsioone ei teadvusta. Lauseloome toimub automaatselt ja peaaegu momentaalselt (Karlep jt 1999, 2000).

Lausete ühendamise-sisestamine saab piirduda ka ainult sõnade kustutamise ja ringi paigutamise, mis võib eeldada lisaks sõnade asendamist ja sõnavormide muutmist (lausestruktuur ↔ sõnavormide valik). Muuteoperatsioone võib sooritada ka vaid ühe lause ulatuses (sõnajärje muutmine, sõnaasendus, väitelause muutmine küsi- või käsklauseks ja vastupidi jm). Samuti võib toimuda ka lause asendamine sünonüümsega (nt *Õpilased, kes lõpetasid IX klassi, läksid õppima kutsekooli* → *IX klassi lõpetanud õpilased läksid õppima kutsekooli*) (Karlep jt, 1999, 2003).

Küsimust, missugustes ajalistes suhetes ja asendus- ja muutereegleid rakendatakse, s.t. mis suhetes on sõnavalik, süntaktilise struktuuri valik ning vastavad muuteoperatsioonid ajalisel, käsitles Chomsky üheselt: sõnad sisestatakse varem valitud (moodustatud) süntaktilisse struktuuri. H. Õim, tuginedes McCowley töödele vaatleb aga järgmisi võimalusi: sõnad tuuakse lausesse pärast süntaktilise struktuuri asendamist (lausestruktuur → sõnavalik); leksikaalsed üksused sisestatakse muuteoperatsioonide alguses (sõnavalik → lausestruktuur); sõnade sisestamine struktuuri on võimalik eri ajal (sõnavalik ↔ lausestruktuur), mis leiab kajastamist ka reaalses keeleõpetuses (Karlep jt, 1999).

Süntaktiliste struktuuride arengutendentsid on kokkuvõtvalt järgmised: baaslaused → ahellaused (fraasid on ainult näiliselt ühendatud, sageli sidendite ja, siis, ja siis abil) → koondlaused → (erineva keerukusega) põimlaused → osalausete

asendamine põhisõna laienditega, st keerulise struktuuriga lihtlaused (Karlep jt, 1999; Soodla, 2005).

Kasutatavate lausestruktuuride areng eeldab seega muuteoperatsioonide omandamist. Tänu muuteoperatsioonidele saame üht ja sama mõtet kajastada väga erinevalt. Kõnes kasutatavad laused ja lausete (ütluste) mõistmine kajastavad samuti muuteoperatsioonide valdamist. Primitiivse ehitusega laused (baaslaused, vähe laiendatud lihtlaused, ahellaused), süntaksivead (sõnade vale järjekord, ühildumisvead, oluliste lauseliikmete puudumine jne) ning lausete vähene seostamisoskus osutavad sellele, et mingid operatsioonid ei ole veel täielikult omandatud (Karlep 2003; Soodla, 2005).

1. 3. Alakõnega laste lauseloome

Alakõne on üldnimetus, mida kasutatakse logopeedilises diagnostikas kõne arengu häire iseloomustamiseks. Alakõne kujutab endast kõne süsteemset kahjustust, mille korral normile ei vasta ükski kõne komponent. See avaldub üheaegselt häälduse, sõnavara, grammatika kui ka semantika puudena. Kõne kahjustuste ja sümptomaatika on alakõne puhul erinev, sõltudes puudest ja lapse arengutingimustest (Dockrell jt, 1999; Karlep, 1999; Kõrgesaar, 1990). Täpsemalt jagatakse alakõne ehk kõne üldise alaarengu põhjused kolme rühma:

1. Alakõne ilma kesknärvisüsteemi lokaalsete kahjustusteta. Anamneesis ei esine raseduspatoloogiat, samas on paljud neist lastest enneaegsed või sünnihetkel ebaküpsed.
2. Alakõne, mis kaasneb neuroloogiliste ja psühhopatoloogiliste sündroomidega (raske düsartria, häälepuuded, rinolaalia, intellektipuu, PCI, sensoorsed puuded) ehk sekundaarne alakõne.
3. Alaalia ehk primaarne alakõne, st põhjuseks on aju kõnepiirkondade (nii vasakus kui paremas poolkeras) kahjustus kõne-eelsel perioodil (Suurküla, Otto, 2008).

Lisaks põhjuste järgi jaotamisele liigitatakse alakõnet ka kõne arengu taseme järgi kolmeks (I – III aste). I astmel on oskused kõige madalamad, st kõne täielik või peaaegu täielik puudumine. III astmel esinevad aga alakõne jääknähud, sh primitiivne tekst ja lause. Peamiseks probleemiks on siin astmel tekstiloome ja mõistmine. Oluliseks puuduseks on sõnavara vähesus. Iseloomulikud on lauseloome raskused,

esineb grammatiliste vormide ebatäpsusi, hääldusvigu (Karlep, 1997; Suurküla, Otto, 2008).

Keeleliste operatsioonide omandamist ja sooritamist ei saa vaadelda lahus lapse kognitiivsest arengust. D. Slobini järgi tuleb lapse tunnetustegevust vaadelda kahel tasandil, milleks on keskkonna tunnetamine ning sellele toetuv keelesüsteemi omandamine-kasutamine. Uus tegevus sunnib otsima uusi keelevahendeid. Probleemid võivad tekkida mõlemal tasandil. Puudulik on kas keele omandamise eelduseks olevate tegevusskeemide valdamine ning keskkonna nähtuste rühmitamine ja/ või keeleüksuste semantika ning oskus nimetatud üksustega opereerida. Seega on kõne ja kognitiivse arengu vahel tugev seos. Raskused, mis põhjustavad alakõne ilmumise, võivad tekkida mõlemal tasandil (Karlep jt, 1998, 1999):

- 1) tegevusskeemide puudulik valdamine ja keskkonna nähtuste rühmitamine;
- 2) keeleüksuste puudulik semantika ja oskus nende üksustega opereerida.

Alakõnega lastel kannatab esmaselt keelesüsteemi kognitiivne töötlus. Eelnevat arvesse võttes võib eeldada, et mida keerulisem on keeleüksuse struktuur ja mida enam muuteoperatsioone eeldab selle loome või tajumine, seda kõrgemat kognitiivset arengut eeldab mitte ainult orienteerumine keskkonnas, vaid ka opereerimine sellise struktuuriga. Alakõnega lapsed on seega surnud ringis: hilinenud kõne omandamine, tulenevalt piirangutest metalingvistilistes ja kognitiivsetes võimetes, mis ei võimalda neile omakorda tulemuslikku tagasisidet nimetatud võimete poolt, pidurdades sellega nende kõne arengut (Daal jt, 2009; Hirschman, 2000; Karlep jt, 1999).

Nagu eelpool selgus, saab problemaatilist kõne arengut vaadelda kui multifaktoriaalset protsessi. See sisaldab endas lahusolevaid, kuid samas omavahel seotud komponente nagu fonoloogia, sõnavara/semantika, süntaks, pragmaatika ja kõne. Ala- ja normkõnega laste kõne arengus ilmnevad antud komponentide osas oskuslikud erinevused (Daal jt, 2009). Ühe alakõne eriomase tunnuseks saab välja tuua lauseloomeoskused. Iseloomulik on keeruliste lausemallide hilinenud ilmumine lapse kõnesse ja aeglane areng, samuti keeruliste lausete harvem kasutamine (Schuele jt 2005; Padrik 2001). Käesoleva töö eesmärgist lähtuvalt kirjeldatakse siinkohal pikemalt alakõnega laste lauseloomet.

Süntaks annab reeglid, kuidas kombineerida sõnu omavahel suuremateks üksusteks: fraasideks, osalauseteks ja lauseteks. Seega süntaks on keele grammatika. Puudujäägid süntaksis ilmnevad tavaliselt kolmel moel: vajalike grammatiliste

vormide väljajätmine, omandatud grammatikareeglite mitteamvestamine ning raskused kasutada komplekslauseid (Hirschman, 2000).

Alakõne põhitunnuseks eelkoolieas ja ka algkoolis on morfosüntaktilised raskused. Lisaks sellele on süntaks tavaliselt kärbitud lühikesteks, lihtsateks lauseteks, sisaldades minimaalset lingvistilist või loogilist seotust. Lausete lihtsustamine avaldub eriti jutustamisel, mil alakõnega laps püüab tervet jutustust edasi anda kui ühtainust mõtet, lihtlausete seeriat, mis on omavahel korduvalt ühendatud sidesõnaga “ja” (Aronson, Berman, 2004; Hirschman, 2000).

Padrik (2001) toob oma artiklis välja mitmete autorite (Sobovitš, Grimm, Weinert) ühise seisukoha, et alakõnega lastele valmistab suuremal või vähemal määral raskusi lausete laiendamine ja eri lausemallide kasutamine, mis omakorda avaldub sisekõne piiratud arengus. Lauseloomeoskuste avaldumine sõltub puude raskusastmest ja keelest. Piiratud lausemallide hulk ning nende stereotüüpsus ja lihtsus alakõnega lastel viivad muuteoperatsioonide (sõnade järjekorra muutmine lauses, ühe lausemalli asendamine teisega jne.) omandamise raskustele. Opereerimine keelise infoga eeldab verbaalse lühimälu piisavat mahtu, mis alakõnega lastel on eakohasest piiratum. Leontjevi kõneloometeooriast lähtuvalt ei kannata primaarse alakõnega ehk alaaliaga lastel ütluse sisemine programmeerimine, mis toimub oletatavasti esemeliselt-skemaatilises või esemelis-kaemuslikus koodis, vaid esmajoonel ütluse semantilis-grammatiline realiseerimine pindstruktuuris (Padrik, 2001).

Lausete konstrueerimine eeldab ka samatüübiliste lausete mõistmist, puudulikult mõistetavaid konstruktsioone moodustatakse harvemini. Alaaliaga ehk esmase alakõnega lastel on probleeme nii lihtlausete mõistmise kui produtseerimisega. Kompleksse keele oskus on oluline oskus, kuna keel koosneb keerulistest põimitud tähendussuhetest, mille väljendamine ei ole lihtlausete abil võimalik. Mida keerulisema süntaktilise struktuuriga lauseid tuleb lapsel mõista ning mida keerulisemaid lauseid ta ise koostab, seda tähtsam on ka muuteoperatsioonide valdamisoskus. Oma eakaaslastest erinevad kooliealised alaaliaga lapsed taseme poolest, kuidas nad lingvistilisi struktuure kasutavad, mitte selle alusel, kas nad neid struktuure üldse kasutavad. Laps võib küll mingit lausemalli mõista, aga tal on raskused selle kasutamisega tänu produtseerimise puudujääkidele (Karlep jt, 1999; Plado, 1987; Marinellie, 2004).

D. Finnerani (2009) uurimuses alaaliaga laste lauseloome kohta selgus, et alaaliaga lastel võivad jätkuda märgatavad raskused lausete formuleerimisel ka koolieas ning raskused võivad isegi ilmnedagi lihtlausete puhul. Samuti vajavad nad rohkem aega lausungi planeerimiseks ja formuleerimiseks, mis võib tuleneda nende madalamast kõne automatiseeritusest ja sõnaleidmisprobleemidest. Kõne madal automatiseeritus on aga omakorda teatud grammatiliste vormide hilinemise tulem (Finneran, 2009).

Uurimusi alakõnega ja eakohase arenguga laste baaslausete ühendamisoskuste kohta Eestis on läbi viinud näiteks Binsol (2000) ja Raudik (2000). Tulemustest selgus, et mida rohkem oli vaja baaslauseid ühendada, seda halvem oli sooritus. Leiti, et 5-6-aastased eakohase arenguga lapsed suutsid ühendada 3-4 baaslauset, moodustades 5-6-sõnalise lause. Alakõnega lapsed aga suutsid moodustada 3-4-sõnalise lause, mis sisaldas 1-2 vaba laiendit. Antud tulemusi eakohase arenguga laste osas kinnitavad ka Aidi (2008) ja minu (Saare, 2007) uuringutulemused ning lisaks selgus, et 5-aastastele osutus kahe lause ühendamine kergemaks kui nende sisestamine, aga 6-aastastele oli jõukohane nii lausete ühendamine kui ka sisestamine. Kolme lause ühendamine oli 5-aastaste jaoks väga raske ülesanne, 6-aastastele oli see aga jõukohane (kui laiendada tuleb lause sihitist või määrust, nt *Notsu vaatab voodis punast raamatut; Notsu kastab roheline kannuga lilli*). 5-6-aastastele lastele on aga peaaegu ületamatuks aluse laiendamine (nt *Rõõmus Puhh sööb laua peal mett*).

Nagu eelpool juba selgus, eeldab kasutatavate lausestruktuuride areng muuteoperatsioonide omandamist. Primitiivse ehitusega laused (baaslaused, vähelaiendatud lihtlaused, ahellaused), süntaksivead (sõnade vale järjekord, ühildumisvead, oluliste lauseliikmete puudumine jne) ning lausete vähene seostamisoskus osutavad sellele, et mingid operatsioonid ei ole veel täielikult omandatud. Praktiline lauseõpetus ongi tegelikult muuteoperatsioonide õpetamine, millest täpsemalt räägin järgmises peatükis (Karlep jt, 1999; Soodla, 2005).

1.4. Muuteoperatsioonide õpetamine

Praktiline lauseõpetus vajab mitme tingimuse samaaegset arvestamist. Tähelepanu tuleb pöörata lausetüübile ja konkreetsele mallile, lausemalli omandamise etapile, kujundatavatele operatsioonidele (ühendamine, sisestamine, laiendamine, väljajäte, asendamine, muutmine jne). On teada, et laps hakkab varem moodustama neid lauseid, mis nõuavad vähem muuteoperatsioone, st süva- ja pindstruktuuri

erinevus on väike. Muuteoperatsioonide osatähtsus on seda suurem, mida keerulisema süntaktilise struktuuriga lauseid lapsel tuleb mõista või ise koostada. (Karlep, 2003; Padrik, 2001). Samas ei tohi unustada, et genereeritava ütluse sisu ja tajutava ütluse mõistmine on alati piiratud kõnetegevuses osaleja teadmistega. Kõne arengul võib pidada esmatähtsaks lapse kognitiivset arengut tervikuna (kujutlused ja teadmised ↔ semantika; operatiivmälu maht ↔ lause pikkus; püsivmälu ↔ lausemallid ja kõneloome ning kõnetaju operatsioonid, sh. muuteoperatsioonid), millest ainult ühe valdkonna moodustab muuteoperatsioonide omandamine (Plado, 1981).

Süntaksi arengu etapid tekstiloomes on ühtlasi praktilise lauseõpetuse eesmärgid alakõne puhul: lihtlause enamlevinud mudelid (baaslause ja selle laiendamine) - eesmärk alakõne II astmel → keerukamad lausemallid (liitlauseid, laiendatud lihtlause, võrdluskonstruktsioonid, ruumi-, aja-, põhjus-tagajärg suhteid väljendavad konstruktsioonid) - eesmärk alakõne III astmel. Järgmisele etapile jõudmine ei tähenda seda, et primitiivsematest konstruktsioonidest täiesti loobutakse (Karlep, 2000).

Traditsioonilisele lause laiendamisele peaks aga eelnema lausete koordineeriv ühendamine (nt *Kati sõi kommi. Miku sõi kommi* → *Kati ja Miku sõid kommi*) ja lausete sisestamine (nt *Mari sõidab rattaga. Ratas on kollane* → *Mari sõidab kollase rattaga*), kuna muuteoperatsioonide paljususe tõttu võib osa operatsioone olla omandatud, teised aga mitte. Tähelepanu tuleks pöörata ka järjestamis- ja kustutamisoperatsioonidele (koondlause koostamine). Samal ajal õpetada ka lapsele, et sama tähendust saab edasi anda mitmel erineval viisil (mitu lühikest lauset – üks pikk lause). Materjalivalikul arvestada selle tuttavust lapsele ning detailide rohkust pildil (Binsol, 2000; Karlep jt, 1999; Padrik 2001).

Vabade laienditega (teiseste lausemallide) lausete omandamiseks on kaks peamist võimalust: 1) teisene lausemall omandatakse analoogia ehk matkimise tulemusel, millele aitab kaasa ka lausete järelekordamine ja laiendatud lausete lugemine; 2) baaslausete (sh ahellausesse kuuluvate baaslausete) ühendamise ja/või sisestamise teel (Karlep, 2003).

Lause koostamiseks võib kasutada tegevuspilti ja skeemi, mis fikseerib sõnade arvu, sõnu asendavad aplikatsioonid, tegusõna asemel nool. Lauseskeemide keerukus sõltub laste oskustest. Aplikatsioone kombineerides (muutes nt tegija, tegevusvahend jne sümboliteid) saab ühe lausemalli piires moodustada erinevaid lauseid.: fikseeritud võib olla sõnade arv, sõnade arv ja nendega tähistatavad objektid, mõni (tugi)sõna

(harilikult tegusõna), sõnade seos süntaksiküsimustega, sõnavormid (morfoloogiaküsimused). Vabade laiendite rakendamiseks tuleks pilti enne lause moodustamist analüüsida. Lausete muutmise oskuse arendamiseks võib kasutada näiteks pöördlauseid (nt *Kass on tooli peal. Tool on ...*) (Hallap, Padrik 2008; Karlep, 2003).

Marc E. Fey (Rhea, 1999) on välja toonud sekkumiste ehk teraapia võimalused, mida alakõnega laste puhul kasutada saab. Järgnevalt toon välja sekkumised, mida on võimalik rakendada eelkõige süntaktiliste oskuste arendamiseks.

- **Otsene sekkumine** (*Clinician-Directed, CD*), kus logopeed määrab materjali ja viisi, kuidas patsient seda kasutab ning seab nõuded, milline on oodatud vastus (nt milline on õige vastus teatud küsimusele, milline on tegevuste õige järjestus jms). Seega kogu teraapia on logopeedi poolt kontrollitud. Sekkumise põhilised tegevused on:
 - a) Drillimine ehk treening (*drilling*), mida peetakse kõige rohkem kontrollituks. Logopeed valib treenitava keeleoskuse stiimuli, selgitab täpselt, milline on oodatud vastus, esitleb stiimulobjekti(d) (nt sõna, lause, pilt, mänguasi vms) ja annab tagasisidet lapse vastusele ning vajadusel kiidab või ka premeerib.
 - b) Treeningmäng (*drill play*), mis sarnaneb drillimisele, kuid mängus kasutatakse erinevaid motivaatoreid enne ja pärast oodatud toimingu sooritamist (nt laps valib riietusesemeid kujutavate kleepekate seast endale meelepärase – 1 motiveering → laps nimetab, mis on kleepekal – oodatud sõna, toiming → laps saab kleepeka endale). Siia alla kuuluvad ka erinevad kõnet arendavad arvutimängud.
 - c) Modelleerimine (*modeling*), mis on alternatiiv drillimisele ja treeningmängule, kuid siin on laps rohkem kuulaja kui imiteerija rollis. Uus materjal, struktuur omandatakse läbi samatüübiliste näidete kuulamise. Pärast näidete mitmekordset esitust ei pea laps antud struktuuri kohe ka ise rakendama, vaid tegema selle põhjal üldistusi ja leidma, mis oli igas näites sarnane, ühine.
- **Lapsekeskne sekkumine** (*child-centered, CD*), mille sisuks on õpiprotsesside lavastamine, st et keele õppimine toimub nõ loomulikes suhtluskeskkondades. Laps on kogu protsessi juht, logopeed valib vaid materjalid, vahendid, millega

laps mängib, imiteerib teda ja saadab kogu tegevust kõnega. Eriti levinud on antud sekkumine lapse baassõnavara ja spontaanse kõne kujundamisel. Samuti saab seda sekkumist rakendada otsese teraapia käigus omandatud oskuste kinnistamiseks.

- **Hübriidne sekkumine** (*hybrid*) ehk kombineering otsesest ja lapsekesksest sekkumisest, mis keskendub mingi konkreetse keelelise oskuse arendamisele. Logopeedil on endiselt suur kontroll kasutatava materjali ja tegevuste osas, kuid samas suunab ta pidevalt last õpitavat materjali oma spontaanses kõnes kasutama. Lingvistilise stiimuli funktsioon logopeedi poolt ei ole mitte ainult vastuse andmine lapse suhtlemisele, vaid sellega püüab ta ka õpitavat modelleerida ja esile tuua. Alaliikidena saab välja tuua ka:

- a) Sihipärane stimuleerimine (*focused stimulation*), mille sisuks on vormide, lausemallide treenimine. Logopeed esitab lapsele suhtluskontekstis, milleks on tavaliselt mäng, suurel hulgal mudeleid ehk näiteid õpitava materjali kohta. Laps ei pea õpitavat ise produtseerima, kuid talle tekitatakse selleks nõ kiusatus seda siiski teha. Logopeed annab lapse vatsustele tagasisidet ja eksimuste puhul püüab teda suunata uuesti proovima, aga kui laps keeldub, jätkab logopeed lisanäidetega valesti moodustatud vastuse kohta.
- b) Vertikaalne struktureerimine (*vertical structuring*) on sarnane eelmisega, kuid siin esitab logopeed lapsele mittetäieliku vastuse korral küsimuse ja moodustab seejärel kahest lapse vastusest uue, veelgi pikema lausungi, mida aga laps ei pea, kuid võib korrata. Kuna eakohase arenguga lapsed tihti imiteerivad, kordavad täiskasvanute lauseid, siis vertikaalsel struktureerimisel loodetakse, et ka alakõnega lapsed teevad seda sama, viies korratavaid lauseid üle ka enda spontaansesse kõnesse. Seega kui laps alguses ei korda logopeedi lauset, siis lihtsalt tuuakse veelkord analoogseid näiteid ja kõik kordub uuesti (Rhea, 1999).

Kindlasti ei pea nendest valima ainult ühte lähenemist, neid võib ka kombineerida ja leida igale lapsele just kõige sobilikum, kõne arengut toetav sekkumine või sekkumised.

Võttes arvesse alakõnega laste lauseloomeoskusi ja muuteoperatsioonide osatähtsust lausestruktuuride arengul on käesoleva töö eesmärgiks välja töötada

õpetamismetoodika ja harjutusmaterjal ning hinnata selle sobivust 6-aastaste alakõnega laste lauseloomeoskuste arendamisel.

Töö uurimisküsimuseks on välja selgitada, kas antud meetod ja harjutusmaterjal sobib alakõnega laste lauseloomeoskuste arendamiseks.

Minu hüpoteesid on järgmised:

- Õpetamise tulemusel paraneb alakõnega laste laiendatud lihtlause moodustamisoskus arvutistimulatsiooni tingimustes: (1) katsegrupi õigete vastuste hulk on järeltestis oluliselt suurem kui eeltestis; (2) katsegrupis on peale õpetamist õigete vastuste hulk oluliselt suurem kui kontrollgrupis.
- Õpetamise tulemusena muutub lausete moodustamisel tehtavate vigade kvaliteet - eksitakse peamiselt laiendatud lihtlause vormistamisega, väheneb sisult ja vormilt puudulike lausete moodustamine.
- Õpetamise tulemusel paraneb 2 propositiooni sisaldavate lausete moodustamisoskus rohkem kui 3 propositiooni sisaldavate lausete moodustamine.

2. Meetod

2.1. Katseisikud

Uuringus osales 27 last, kes olid kas primaarse või sekundaarse alakõnega, alakõne III aste. Lapsed olid vanuses 5.6.– 6.5. Nendest moodustati lauseloomeoskust hindava testi tulemuste sarnasuse järgi kaks gruppi: kontroll- ja katsegrupp. 7 last jäeti uuringust välja, kuna nende tulemused ei kattunud katse- ja kontrollgrupi tulemustega. Seega oli kummaski rühmas kokku 10 last, mõlemas võrdselt üks tüdruk ja üheksa poissi. Kõnediagnooside alusel oli katsegrupis 6 sekundaarse, 4 primaarse ning kontrollgrupis 6 primaarse, 4 sekundaarse alakõnega last. Kõik lapsed olid nõustamiskomisjoni otsusega suunatud Tallinna Kannikese Lasteaia ja Kraavikrõlli Lasteaia tasandusrühmadesse. Kõigi osalejate emakeeleks oli eesti keel ja nad pärinesid üksikeelsest kodust. Kõikide laste vanematelt oli võetud nõusolek uuringu läbiviimiseks.

2.2. Mõõtvahendid ja protseduur

Tegemist oli õpetava eksperimendiga, mis koosnes eeltestist, katsegrupi õpetamisest ja järeltestist. Kogu tegevus toimus jaanuarikuu algusest kuni märtsikuu lõpuni. Kõigepealt hinnati eeltestiga 27 primaarse ja sekundaarse alakõnega lapse lauseloomeoskusi (baaslausete ühendamist ja sisestamist). Uurimisvahendiks olid aplikatsioonipildid, mille abil tuli lastel ühendada kuuldud baaslauset erineva struktuuriga lihtlauseteks. Sama testi kasutasin ka oma bakalaureusetöös (Saare, 2007), et hinnata 5-6 aastaste eakohase kõne arenguga laste lauseloomeoskusi. Moodustatavad lihtlaused koosnesid:

- 1) kahest propositsioonist, lausesse lisanduvad täiend või määrus;
- 2) kolmest propositsioonist, lausesse lisanduvad määrus ja täiend (asukoht sihitise, määruse või aluse ees).

Täpsemalt väljatooduna olid lausekonstruktsioonid järgmised (vt lisa 1):

- 1) 2 propositsiooni, lausesse lisandub määrus.

Näiteks: *Puhh ujub rõngaga. Puhh ujub paadi kõrval.* Oodatud laiendatud lihtlause: *Puhh ujub rõngaga paadi kõrval.*

- 2) 2 propositsiooni, lausesse lisandub täiend.

Näiteks: *Notsu joonistab tassi. Tass on täpiline.* Oodatud laiendatud lihtlause: *Notsu joonistab täpilist tassi.*

3) 3 propositsiooni, lausesse lisanduvad täiend + koha- või vahendimäärus.

Näiteks: *Puhh ehitab maja. Puhh ehitab puu all. Maja on sinine.* Oodatud laiendatud lihtlause: *Puhh ehitab puu all sinist maja.*

4) 3 propositsiooni, lausesse lisanduvad täiend aluse ees või nimisõnaline täiend ja määrus.

Näiteks: *Puhh joob limonaadi. Puhh joob kivi otsas. Puhh on tutiga.* Oodatud laiendatud lihtlause: *Tutiga Puhh joob kivi otsas limonaadi.*

Aplikatsioonpildidel olid põhitegelasteks kas Puhh või Notsu või nad mõlemad koos. Lisaks piltidele kasutati abivahendina ka kahte paberist nukku Mihkel ja Mikk.

Lapsele esitatud tööjuhhis oli järgmine: “*Vaatame koos pilte. Siin on kaks meest. Lühike mees on Mikk. Mikk räägib lühikeste lausetega. Pikk mees on Mihkel. Tema räägib pika lausega. Kuula, mida lühike mees Mikk pildi kohta ütleb!*

Notsu mängib kassiga.(uurija osutab taustapildile). Notsu mängib laua all.(uurija lisab aplikatsiooni). Nüüd tuleb Mihkel ja ütleb pika lausega: Notsu mängib laua all kassiga.

(Teeme nüüd nii, et) Sina oled Mihkel (uurija annab lapsele aplikatsiooni) ja ütled pika lausega. Mina olen Mikk ja räägin lühikeste lausetega.”

Kokku tuli lastel moodustada 16 lihtlauset. Iga uue lausetüübi ees oli ka vastav näidisülesanne, mis andis lapsele ettekujutuse, kuidas tema moodustatav lause peaks kõlma. Olenevalt lapsest kulus kogu katse läbimiseks aega ligikaudu 15-30 minutit. Mõningatel juhtudel võis laps küll aru saada, mida teha tuleb, aga kartis oma moodustatud lauset välja öelda. Siinkohal julgustati last, et karta pole vaja, sest midagi valesti ei saa öelda, kõik laused on õiged. Vajadusel korratati ka baaslauseid uuesti.

Katsetest saadud tulemused kodeeriti esmalt 22 kategooria alusel (vt lisa 2). Need kategooriad võib omakorda jaotada 3 põhikategooriasse:

1. Sisult ja vormilt õige ütlus ehk sisestatud on kõik baaslaused, moodustatud on laiendatud lihtlause (ÕIGE) (22 kategooria alusel vastuse tüüp number 1).
2. Sisult täielik, vormilt mitte-eeldatud ütlus - kogu kuuldu info olemas, aga pole moodustatud laiendatud lihtlauset (VORM-), (22 kategooria alusel vastuste tüübi numbrid 2-13 ja 22).

3. Sisult ja vormilt puudulik ütlus - osa infost on ärajäetud, pole moodustatud laiendatud lihtlauset (VORM-, SISU-) (22 kategooria alusel vastuste tüübi numbrid 14-21).

Vastavalt lapse muuteoperatsioonide kasutamisoskusele olid osad moodustatud laused punktide väärilised ja osad mitte – muuteoperatsioonide osakaal uue lause moodustamisel väike ja/või osa infost puudu. Punktid moodustatud laiendatud lihtlausetest jagunesid:

- 3 punkti: 22 kategooria alusel vastuse tüüp number 1 (sisestatud on kõik baaslaused, moodustatud on laiendatud lihtlaused);
- 2 punkti: sisult täielik: 22 kategooria alusel vastuste tüübi numbrid 3 (laiendatud väljajäeteline lihtlause + baaslause), 4 (ahellaused), 6 (põimlaused), 7 (koondlaused) ja 17 (vähelaiendatud lihtlaused);
- 1 punkt: 22 kategooria alusel vastuse tüüp number 9 (kordas esitatud baaslaused), 10 (muudetud baaslausetest ahel, kus moodustatud laused väljajäetelised, sõnaasendustega).

Võimalik maksimumpunktide arv kogu testi eest oli 48.

Saadud punktisummade ja vanuselise sarnasuse alusel jagunesid lapsed katse- ja kontrollgruppi (vt tabel 1). Standardhälbe ja keskmiste tulemuste poolest võib lugeda gruppide lauseloomeoskusi sarnaseks.

Tabel 1. Katsegrupi ja kontrollgrupi vanused ning eeltesti tulemused

Katse-grupp	Vanus kuudes	Punkti-summa	Kontroll-grupp	Vanus kuudes	Punkti-summa
Poiss 1	75	0	Poiss 11	74	0
Poiss 2	77	7	Tüdruk 12	70	8
Poiss 3	76	11	Poiss 13	76	10
Tüdruk 4	77	12	Poiss 14	75	12
Poiss 5	66	14	Poiss 15	72	13
Poiss 6	66	15	Poiss 16	73	17
Poiss 7	74	15	Poiss 17	70	11
Poiss 8	66	18	Poiss 18	77	12
Poiss 9	74	19	Poiss 19	66	17
Poiss 10	66	23	Poiss 20	72	25
Keskmine vanus		71,7	Keskmine vanus		72,5
Keskmine tulemus		13,4	Keskmine tulemus		12,5
Standardhälve		6,5	Standardhälve		6,5

Järgneva 6 nädala jooksul õpetasin katsegrupi lastele individuaalselt kord nädalas 15–25 minuti jooksul, kuidas ühendada kuulnud baaslauseid erineva struktuuriga lihtlauseteks. Kuna bakalaureusetööst (Saare, 2007) ja Aidi

teadusmagistritööst (2008) selgus, et juba eakohase kõne arenguga lastel vanuses 4.6-5.5 olid uurimuses ülekaalus laused, mille sisu ja vorm polnud täielik, siis alakõnega laste lauseloomeoskusi arvesse võttes on vastava õppemetoodika väljatöötamine igati asjakohane, samuti on lauseloomeoskuse arendamiseks sobivaid teaduslikult põhjendatud meetodeid ja süsteemselt valitud keelematerjali sisaldavaid materjale Eesti logopeedidel vähe.

Teoorias välja toodud Marc E. Fey (Rhea, 2006) sekkumiste kategoriseerimise järgi kasutasin laste kõne arendamiseks otsest sekkumist ehk nn drillimismeetodit, kuna selle abil oli võimalik õpetamisel jätkata sarnast metoodikat kui eeltestiski ning drillimist peetakse ka üheks efektiivseks viisiks lausemallide treenimisel, kuna nõ õige kõnenäidis on lapsele pidevalt eeskujuks (Rhea, 1999).

Arvestades materjali hulka, siis lihtsaim viis harjutusmaterjali väljatöötamiseks oli *Powerpoint*. Esialgne plaan arvutimängu tegemiseks, aga osutus aja ja vahendite puuduse tõttu võimatuks. *Powerpointi* esitlustes tuli lastel koos eeltestist tuttavate meestega, Miku ja Mihkliga, lauseid moodustada. Esitluste piltidel olid kujutatud lisaks Puhhile ja Notsule (nagu eeltestis) veel ka Lotte raamatu/multifilmi tegelased. Enamus pildimaterjalist pärines internetist, aga mõne Lotte pildi joonistamisel oli vaja ka tuttavatelt abi paluda.

Õpetatavad lausekonstruktsioonid olid samad, mis eeltestiski, va üks lausekonstruktsioon (3 propositsiooni, täiend aluse ees või nimisõnaline täiend ja määrus). Nagu eelpool teoorias selgus (Leiwo, 1993) ilmuvad lauseloomearengus täiendlaused esialgu lause lõppu ja nende sisestamine lausesse valmistab lastele raskusi. Seepärast jäeti antud lausekonstruktsioon ka uuringust välja, sest õpetatava materjali hulk ja selle omandamine oleks liiga suurt ajakulu nõudnud.

Õpetatavaid lausekonstruktsioone oli seega kokku kolm:

- 1) 2 propositsiooni, lausesse lisandub määrus (kaasolu-, vahendi- ja kohamäärused);
- 2) 2 propositsiooni, lausesse lisandub täiend;
- 3) 3 propositsiooni, lausesse lisanduvad täiend + koha- või vahendimäärus.

Antud baaslausete ühendamise õpetamismetoodika väljatöötamine toimus teoorias väljatoodud muuteoperatsioonide õpetamise põhimõtteid arvestades ja pilootuuringu käigus. Enne katsegrupi õpetamist viisin läbi piloottesti, kus osales 5

last, kes jäid välja katse- ja kontrollgrupist. Piloottestis oli materjaliks I õpetuskorra lausekonstruktsioonid (2 propositsiooni, kaasolu-, vahendi- ja kohamäärused), mille käigus katsetasin abivõtete efektiivsust ja nende esitamisjärjestust. Lisaks abivõtete efektiivsusele kinnituse saamisele selgus, et lausekonstruktsioonide õpetamisel omab suurt tähtsust ka nende järjekord. Lausete esialgne järjekord (1. kaasolumäärusega laused → 2. vahendimäärusega laused → 3. kohamäärusega laused) mõjutas laste edukust oodatud lause moodustamisel, sest vahendimääruse väljatoomisel kasutati jätkuvalt lisaks kaasäitlevale käändeale ka kaassõna *koos* nagu kaasolumääruse puhulgi. Peale lausete järjekorra muutmist (1. vahendimäärusega laused → 2. kohamäärusega laused → 3. kaasolumäärusega laused) see efekt kadus.

Iga lausekonstruktsiooni juures oli kokku 7 lauset, millest 1 oli näide. Täiesti uut tüüpi lausete puhul, st kui lausekonstruktsioon muutus (nt 2 propositsiooni, määrus → 2 propositsiooni, täiend), esitati aga 2 näidet (kokku 8 lauset). Näidete abil seletati lapsele, kuidas moodustatav laiendatud lihtlause tekib ehk kuidas samatüübilist lauset moodustada. Abivõteteks lausete tegemisel oli skeem, abiküsimuste esitamine baaslausete taastamiseks ja moodustatava lihtlause alguse etteandmine skeemile toetudes. Kokku pidi laps seega moodustama iseseisvalt iga lausekonstruktsiooni juures 6 lauset. Uue lausekonstruktsiooni õpetamisel oli alguses abi osakaal suurem, aga see vähenes järk-järgult. 1.-2. (eelnesid näide/-ted) lause juures olid abivõteteks pildi ja lauseskeemi põhjal küsimustele vastamine, et taastada kuulnud baaslaused. 3. lause juures olid abivõteteks skeem ja moodustatava lihtlause alguse (1 sõna) etteütlemine. 4. lause juures oli abivõteteks ainult skeem. 5. ja 6. lause puhul pidi laps juba täiesti iseseisvalt suutma moodustada oodatud laiendatud lihtlause. Iga (nii 1.- 6. lauseni) mitte-eeldatud lause moodustamise korral analüüsiti koos abivõtetelega antud baaslaused veelkord läbi ja laps sai võimaluse moodustada lause uuesti. Järgmist lausekonstruktsiooni ei asunud õpetama enne, kui laps tõesti suutis kaks lauset iseseisvalt, ilma abita moodustada, seega vajadusel alustati algusest just õpetatud lausekonstruktsiooni õppimist.

Ühel õpetuskorral oli kokku 3x6 lauset (kokku 18 lauset + näitelauseid). Iga õpitud lausetüübi järel oli väike puhkepaus, mil lapsed sai vaadata kuni 2,5 minutilist multifilmi, kokku ühel õpetuskorral seega 3 multifilmi. Kõik laused on välja mõeldud minu enda poolt koostöös juhendajatega (vt lisa 3).

Siinkohal toon näite, kuidas õpetamine toimus. Lapsele esitatud tööjuhised oli järgmine: *Täna hakkame jälle koos Miku ja Mihkliga pilte vaatama. Lühike mees Mikk räägib ikka lühikeste lausetega. Pikk mees Mihkel aga tahab veelgi paremini rääkima õppida. Aitame tal koos pikki lauseid välja mõelda. Kuula kõigepealt, mida lühike mees Mikk pildi kohta ütleb!*

1. Ekraanile ilmub Mikk. Uurija ütleb: *Mikk vaatab pilti ja ütleb:*

Lotte istub padja peal (ekraanile ilmub Lotte, kes istub padja peal).

Lotte istub laua all (ekraanile ilmub lisaks padja peal istuvale Lottele ka laud).

Ekraanile ilmub Mihkel. *Millise lause ütleb Mihkel?* Ilmub jutumull. *Mihkel mõtleb.*

Aitame tal mõelda, kuidas pildi kohta pika lausega öelda.

2. küsimused + skeem: (vastab laps, uurija kordab vastused täislausena üle)

- *Kes on pildil/ kes istub?* ilmub Lotte, osutan skeemile ...
- *Mida Lotte teeb?* Ilmub nool, osutan skeemile ...
- *Mille all Lotte istub ?* Ilmub laud, osutan skeemile ...
- *Mille peal Lotte istub?* Ilmub padi, osutan skeemile ...

Lauseskeem ilmus samm-sammul juba ekraanil oleva pildi alla.

Kui laps küsimusele ei vastanud, siis tegin seda ise.

3. *Mida nüüd Mihkel ütleb? Milline on tema pikk lause?* Osutan skeemile ja laps ütleb lause: *Lotte istub laua all padja peal.*

Kordan samal ajal skeemile osutades lapse lause üle.

Kui laps eksis, ei moodustanud oodatud lihtlauset, siis esitasin lapsele küsimused uuesti ja moodustasime lause skeemile toetudes: *Mida nüüd Mihkel ütleb? Milline on tema pikk lause?* Samal ajal osutasin jälle lauseskeemile.

Peale piloottesti asusin õpetama katsegruppi. Õpetuskordade järgi jagunes keelematerjal:

1. **Kahe propositsiooniga määrustega laused** (kaasolu-, vahendi- ja kohamäärused) → kokku 18 lauset.

Katsegrupi esimene õpetuskord toimus veebruarikuu esimesel nädalal. Antud õpetuskord oli laste jaoks üks raskemaid, st õppeprotsess oli aeganõudev, sest õppemetoodika oli veel lastele võõras. Viie lapsega pidi lauseid mitu korda läbi analüüsima, enne kui suudeti iseseisvalt moodustada oodatud lihtlause, eriti just esimese lausetüübi juures (nt esitatud baaslaused: *Lotte loeb ajalehte. Lotte loeb*

prillidega. Oodatud laiendatud lihtlause: *Lotte loeb ajalehte prillidega*). Samas aga piisas osadele lastele vaid näitelausetest ja juba suudeti ise abivõtetele toetudes laiendatud lihtlauseid moodustada. Lihtsaimaks antud lausetüüpidest olid kaasolumäärusega laused (nt esitatud baaslaused: *Lotte kastab lilli. Lotte kastab koos elevandiga*. Oodatud laiendatud lihtlause: *Lotte kastab lilli koos elevandiga*), kus eksimusi esines kõige vähem ja abivõtteid pidi iga lause juures vaid korra rakendama.

2. Kahe propositsiooniga täiendiga laused I (eelmise õpetuskorra lausete kordamine (igast tüübist 2 lauset) + täiend, mis kuulub sihitise juurde, ja täiend, mis kuulub vahendimääruse juurde) → kokku 18 lauset.

Kõigepealt korraldati alguses esimese õpetuskorra määrustega lauseid, kus vaid esimene lause oli näidiseks. Ülejäänud 5 lauset pidi laps iseseisvalt moodustama, ilma abivõteteleta. 7 lapse jaoks oli see igati jõukohane, 3 lapse puhul aga ei piisanud vaid ühekordsest näitelause läbianaalüüsimisest. Lõpptulemusena said aga kõik lapsed laused iseseisvalt moodustatud.

Abivõtete efektiivsus oli teisel õpetuskorral juba parem kui esimesel, siiski aga suutsid 6 last oodatava lause moodustamisel ära jätta täiendi. Lisaks põhiabivõtetele oli siinkohal edukas ka lihtsalt abiküsimuse esitamine täiendi kohta (nt *millist lille Puhh nuusutab?* → *kollast lille* → *pane nüüd „kollast lille“ ka lausesse*).

Abi osakaal oli kõige suurem lausetüübi juures, kus oli antud sihitis, lisandub täiend, mis kuulus sihitise juurde (nt esitatud baaslaused: *Notsu veeretab palli. Pall on triibuline*. Oodatud laiendatud lihtlause: *Notsu veeretab triibulist palli*.). Uue lause moodustamise asemel kiputi siinkohal lihtsalt baaslauseid kordama. Viimase lausetüübi juures (nt esitatud baaslaused: *Puhh uisutab uiskudega. Uisud on täpilised*. Oodatud laiendatud lihtlause: *Puhh uisutab täpiliste uiskudega*) aga juba suudeti edukamalt täiendit lausesse sisestada. Raskusi valmistas ka osastava samuti ka mitmuse kaasäitleva käändevormi moodustamine.

3. Kahe propositsiooniga täiendiga laused II (eelmise õpetuskorra uute lausete kordamine (igast tüübist 2 lauset) + täiend, mis kuulub kaasolumääruse juurde ja täiend, mis kuulub kohamääruse juurde) → kokku 18 lauset.

Eelmise õpetuskorra lausete kordamisel jätkusid samad vead - korraldati esitatud baaslaused või jäeti moodustavas lauses ära täiend (5 last). Edukas abivõte oli siinkohal taas kord küsimuse esitamine täiendi kohta. Ülejäänud laste jaoks aga ei valmistanud täiesti iseseisev, ilma abivõteteleta lausete moodustamine mingeid raskusi.

Ka uute lausetüüpide moodustamisel jätkusid samad vead ja töötas sama abivõtte. Uutest lausetest olid lapsed kõige edukamad viimase lausekonstruktsiooni puhul, kus täiend kuulub kohamääruse juurde (nt esitatud baaslaused: *Notsu magab laua peal. Laud on roheline*. Oodatud laiendatud lihtlause: *Notsu magab rohelise laua peal*).

4. Kolme propositsiooniga täiendiga laused I (eelmise õpetuskorra uute lausete kordamine (igast tüübist 2 lauset) + sihitis taustana, lisanduvad kohamäärus ja täiend, mis kuulub sihitise juurde + sihitis taustana, lisandub vahendimäärus ja täiend, mis kuulub sihitise juurde) → kokku 18 lauset.

Endiselt jätsid osad lapsed (4) eelmise korra lausete kordamisel laiendatud lihtlause moodustamisel ära täiendi, kuid peale täiendi kohta küsimuse esitamist suudeti siiski edukalt oodatud lause moodustada. Täiendavad abivõtted ei olnud siin enam vajalikud.

Uute lausetüüpide moodustamine oli peaaegu kõikide laste (7) jaoks väga aeganõudev, kuna nüüd tuli moodustada kolmest kuuldu baaslausel üks laiendatud lihtlause. Skeemi alusel moodustas enamus lastest lause õigesti. Iseseisval lausete moodustamisel oli aga valdavaks veaks endiselt täiendi ärajätmine ja siinkohal aitas taas lauseskeemil täiendi omaduste rõhutamine ja puuduliku lause moodustamise järel täiendi kohta küsimuse esitamine. Lausetüüpidest ei eristunud laste jaoks kergemat ega raskemat, mõlemad konstruktsioonid olid võrdselt rasked.

5. Kolme propositsiooniga täiendiga laused II (eelmise õpetuskorra uute lausete kordamine + sihitis taustana, lisandub vahendimäärus, lisandub täiend vahendimääruse kohta) → kokku 18 lauset.

Kuna eelmise õpetuskorra lausete moodustamine oli laste jaoks väga raske, siis õpetati antud lauseid veelikord. Enamik lastest (8) olid nüüd edukamad ja suutsid lauseid ka ilma abivõteteta moodustada. Kuna antud lausetüüpide juures said lapsed palju õpetust, siis möödus nende jaoks lihtsamalt ka kõige viimase lausekonstruktsiooni lausete (nt esitatud baaslaused: *Notsu sõidutab Puhhi. Notsu sõidutab käruga. Kärü on täpiline*. Oodatud laiendatud lihtlause: *Notsu sõidutab Puhhi täpilise käruga*.) moodustamine ning abi osakaal oli minimaalne – lapsed suutsid juba enne abivõtetete kasutamist ise õige lause öelda.

6. Kordamine (kõikide õpitud lausekonstruktsioonide kordamine) → kokku 20 lauset. Et kõik lausetüübid saaks võrdselt esindatud oli viimasel õppesessioonil 2 lauset rohkem.

Viimasel õpetuskorral ei toimunud niivõrd õpetamine vaid kordamine. Abivõtteid kasutati vaid siis, kui laps üksinda toime ei tulnud. Enamik lastest (7) eksis väga vähe ja sai seega iseseisvalt lausete moodustamisega hakkama.

Kokkuvõtteks võib öelda, et kogu õppeprotsessi vältel valmistas laste jaoks enam raskusi täiendi sisestamine lausesse, seda nii 2 kui 3 propositsiooniga ülesannetes. Iga õpetuskorraga said abivõtted lastele aina selgemaks ja lapsed õppisid ka ise oma moodustatud lauseid ilma abita muutma. Vahel piisas vaid ütlemisest: *Mõtle korra veel. Midagi on lauses puudu.*

Kogu õppemetoodika oli laste jaoks huvipakkuv, nii et peaaegu mitte ühtegi last ei pidanud iga nädal taaskordsele õppekorrale meelitama. Lastele pakkus huvi arvutiga töötamine ning lisaks kasutatud *Powerpointi* esitlustele oli kõige parem hetk see, mil arvutist multifilmi näidati.

3. Tulemused

3.1 Eeltest

Lausekonstruktsioonide lõikes ilmnisid katse- ja kontrollgrupil järgnevad tulemused:

Kahe propositsiooniga laused

Antud lausekonstruktsiooni ülesanded olid mõlemale grupile kõige tulemuslikumad kogu katse lõikes, sest just siin moodustati kõige rohkem laiendatud lihtlauseid, eriti just lausetüübis, kus lausesse lisandub määrus. Katsegrupp moodustas 12-1 (15% vastustest) ja kontrollgrupp 11-1 (14% vastustest) korral laiendatud lihtlause (vt tabel 2, lk 31).

Kõige enam moodustasid (kordasid) mõlemad grupid kuulnud baaslauseid, kus osa infost oli puudu, katsegrupp 31-1 (39% vastustest) ja kontrollgrupp 25-1 (31% vastustest) korral. Eksimusterohkemad oli esimese lausetüübi (lausesse lisandub määrus) 1. ja 4. ülesanne. Esimeses ülesandes (esitatud baaslaused: *Puhh ujub rõngaga. Puhh ujub paadi kõrval.* Oodatud laiendatud lihtlause: *Puhh ujub rõngaga paadi kõrval.*) jäeti ära vahendimäärus *rõngaga* (15 korral). Neljandas ülesandes (esitatud baaslaused: *Notsu istub vaiba peal. Notsu istub laua all.* Oodatud laiendatud lihtlause: *Notsu istub laua all vaiba peal.*) jäeti ära määrus *vaiba peal* (12 korral). Vea põhjuseks võis olla, et lastele tuli aplikatsioonipildilt rohkem esile laud kui vaip või polnud see

nende jaoks oluline info. Samuti oli baaslause *Notsu istub laua all* viimasena kuulnud baaslauseks, mis mõjutas omakorda laiendatud lihtlause moodustamist.

Teises ülesannetüübis, lausesse lisandub täiend, esines vigu kõigis ülesannetes, kõige enam täiendi ärajätmisena. Katsegrupi jaoks oli vigaderohkeim 3. ülesanne (baaslauseteks: *Notsu kammib hobust. Hobune on sinine.* Oodatud laiendatud lihtlause: *Notsu kammib sinist hobust.*), kus jäeti ära täiend *sinist* (5 korral). Kontrollgrupp eksis enim 1. ülesandes (baaslauseteks: *Notsu joonistab tassi. Tass on täpiline.* Oodatud laiendatud lihtlause: *Notsu joonistab täpelist tassi.*), jäeti ära täiend *täpelist* (6 korral). Vigade põhjuseks võis olla, et lapsed ei pööranud niivõrd tähelepanu lauses esitatud asjade omadustele, vaid nendele asjadele endale.

Tabel 2. Kahe propositsiooniga baaslauset ühendamise eeltesti tulemused

Vastuse tüüp	2 prop. määrus		2 prop. täiend		Kokku	
	G1	G2	G1	G2	G1	G2
	Laste arv (%)	Laste arv (%)	Laste arv (%)	Laste arv (%)	Laste arv (%)	Laste arv (%)
1. laiendatud lihtlause	9 (23%)	8 (20%)	3 (8%)	3 (8%)	12 (15%)	11 (14%)
2. laiendatud lihtlause + baaslause	0 (0%)	0 (0%)	1 (1%)	0 (0%)	1 (1%)	0 (0%)
4. ahellause	3 (8%)	4 (10%)	1 (1%)	0 (0%)	4 (5%)	4 (5%)
5. baaslause + reformuleering	0 (0%)	1 (1%)	3 (8%)	1 (1%)	3 (4%)	2 (3%)
7. koondlause	2 (5%)	4 (10%)	0 (0%)	0 (0%)	2 (3%)	4 (5%)
8. vale sõnajärg laiendatud lihtlause	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (1%)	0 (0%)	1 (1%)
9. baaslaused (kordas esitatud baaslauseid)	1 (1%)	4 (10%)	11 (28%)	14 (35%)	12 (15%)	18 (23%)
10. muudetud baaslausetehel	0 (0%)	0 (0%)	1 (1%)	0 (0%)	1 (1%)	0 (0%)
13. vähelaiendatud lihtlause + reformuleering	1 (1%)	0 (0%)	1 (1%)	0 (0%)	2 (3%)	0 (0%)
14. vähelaiendatud lihtlause + baaslause	0 (0%)	0 (0%)	1 (1%)	0 (0%)	1 (1%)	0 (0%)
15. baaslause(d), osa infot puudu	16 (40%)	12 (30%)	15 (38%)	13 (33%)	31 (39%)	25 (31%)
16. koondlause, osa infot puudu	0 (0%)	1 (1%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (1%)
17. vähelaiendatud lihtlause	1 (1%)	1 (1%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (1%)	1 (1%)
18. väljajäteline põimlause	1 (1%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (1%)	0 (0%)
19. baaslause/ vähelaiendatud lihtlause + reformuleering, osa infot ärajäetud	1 (1%)	0 (0%)	2 (5%)	0 (0%)	3 (4%)	0 (0%)
20. pildi kontekstiväline kirjeldus	5 (13%)	4 (10%)	1 (1%)	8 (20%)	6 (8%)	12 (15%)
21. ahellause (+ baaslause), osa infot ärajäetud	0 (0%)	1 (1%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (1%)
					80 (100%)	80 (100%)

Märkus. Siin ja edaspidi G1 – katsegrupp, G2 – kontrollgrupp.

Kolme propositsiooniga laused

Taas kord olid mõlemas rühmas moodustatud lausetest valdavalt sisult ja vormilt puudulikud laused. Mõlemad grupid moodustasid (kordasid) kõige rohkem kuulnud baaslauseid, kus osa infost puudu, katsegrupp 23-1 (29% vastustest) ja kontrollgrupp 22-1 (28% vastustest) korral. Laiendatud lihtlauseid moodustasid rühmad vaid esimese lausetüübi ülesannetes (lausesse lisandub täiend ja koha- või vahendimäärus), katsegrupis 13% (5 korral) vastustest, kontrollgrupis aga 8% (3 korral) vastustest (vt tabel 3, lk 33).

Esimese lausetüübi ülesannetes domineeris mõlemas rühmas vigadest ka siin täiendi ärajätmine. Enim vigu tehti 1. ülesandes (esitatud baaslaused: *Puhh ehitab maja. Puhh ehitab puu all. Maja on sinine.* Oodatud laiendatud lihtlause: *Puhh ehitab puu all sinist maja*), jäeti ära täiend *sinist* (katse 5, kontroll 6 korral), ja 4. ülesandes (esitatud baaslaused: *Notsu lükkab käru. Notsu lükkab silla peal. Käru on täpiline.* Oodatud laiendatud lihtlause: *Notsu lükkab silla peal täpilist käru*), kus jäeti ära täiend *täpilist* (kontroll 5 korral, katse 6 korral). Antud eksimus võis tuleneda sellest, et sõna *täpiline* on laste jaoks igapäevaselt vähem kasutatav, erinevalt värvustest, mis olid täiendiks teistes selle lausekonstruktsiooni ülesannetes. Lisaks täiendile jäeti lausetes palju ära ka vahendimäärust, enim 3. ülesandes (esitatud baaslaused: *Notsu kastab lilli. Notsu kastab kannuga. Kann on roheline.* Oodatud laiendatud lihtlause: *Notsu kastab rohelise kannuga lilli*), kus jäeti ära *kannuga* (katse 4 korral, kontroll 6 korral). Vähem tuli ette kohamääruse ärajätmist.

Viimane lausekonstruktsioon (lausesse lisandub täiend, asukoht aluse ees, või nimisõnaline täiend ja määrus) osutus mõlemale rühmale kõige raskemaks üldse. Oodatud laiendatud lihtlauset ei suutnud moodustada mitte ükski laps. Ülesannete keerukus tulenes nii suurest infokogusest kui ka muuteoperatsioonide rakendamise vajalikkusest. Vigadest esinesid mõlemas rühmas täiendite ja määruste ärajätmine, täiendi vigu rohkem, kuna nüüd tuli täiend sisestada lause algusesse aluse ette. Baaslausetega lastele esitatud infot oli palju, seepärast ei suudetud enam täpselt moodustatava lause infot jälgida. Lastele jäid meelde nende jaoks oluline. Kõige enam arv kordi jättis katsegrupp täiendeid ära 1. ülesandes (esitatud baaslaused: *Puhh joob limonaadi. Puhh joob kivi otsas. Puhh on lipsuga.* Oodatud laiendatud lihtlause: *Tutiga Puhh joob kivi otsas limonaadi*), puudu *tutiga* (6 korral). Kontrollgrupp aga jättis täiendeid enim ära 3. (esitatud baaslaused: *Puhh sööb mett. Puhh sööb laua peal. Puhh on rõõmus.* Oodatud laiendatud lihtlause: *Rõõmus Puhh sööb laua peal mett*),

puudu röömus (6 korral), ja 4. ülesandes (esitatud baaslaused: *Notsu püüab õhupalli. Notsu püüab põõsa taga. Notsu on kurb. Oodatud laiendatud lihtlause: Kurb Notsu püüab põõsa taga õhupalli*), puudu kurb (6 korral). 3. ülesandes jättis katsegrupp ära enim arv kordi ka kohamääruse *laua peal* (4 korral). Katsegrupp jättis kõige rohkem kohamääruseid ära 2. ülesandes (esitatud baaslaused: *Notsu magab padja peal. Notsu magab koos kassiga. Notsu on lipsuga. Oodatud laiendatud lihtlause: Lipsuga Notsu magab koos kassiga padja peal*), puudu *padja peal* (5 korral).

Tabel. 3. Kolme propositsiooniga baaslausete ühendamise eeltesti tulemused

Vastuse tüüp	3 prop. I		3 prop. II		Kokku	
	G1	G2	G1	G2	G1	G2
	Laste arv (%)	Laste arv (%)	Laste arv (%)	Laste arv (%)	Laste arv (%)	Laste arv (%)
1. laiendatud lihtlause	5 (13%)	3 (8%)	0 (0%)	0 (0%)	5 (6%)	3 (4%)
2. laiendatud lihtlause + baaslause	3 (8%)	2 (5%)	0 (0%)	4 (10%)	3 (4%)	6 (8%)
3. laiendatud väljajäeteline lihtlause + baaslause	0 (0%)	0 (0%)	1 (3%)	0 (0%)	1 (1%)	0 (0%)
4. ahellause	0 (0%)	4 (10%)	5 (13%)	5 (13%)	5 (6%)	9 (11%)
7. koondlause	0 (0%)	0 (0%)	2 (5%)	0 (0%)	2 (3%)	0 (0%)
8. vale sõnajärg laiendatud lihtlauses	0 (0%)	1 (3%)	0 (0%)	1 (3%)	0 (0%)	2 (3%)
9. baaslaused (kordas esitatud baaslauseid)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (3%)	0 (0%)	1 (1%)
10. muudetud baaslausete ahel	0 (0%)	1 (3%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (1%)
11. baaslause + koondlause	0 (0%)	0 (0%)	1 (3%)	0 (0%)	1 (1%)	0 (0%)
13. vähelaiendatud lihtlause + reformuleering	1 (3%)	2 (5%)	0 (0%)	1 (3%)	1 (1%)	3 (4%)
14. vähelaiendatud lihtlause + baaslause	0 (0%)	0 (0%)	3 (8%)	3 (8%)	3 (4%)	3 (4%)
15. baaslause(d), osa infost puudu	11 (28%)	12 (30%)	12 (30%)	10 (25%)	23 (29%)	22 (28%)
16. koondlause, osa infot puudu	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	2 (5%)	0 (0%)	2 (3%)
17. vähelaiendatud lihtlause	14 (35%)	9 (23%)	7 (18%)	6 (15%)	21 (26%)	15 (19%)
19. baaslause/ vähelaiendatud lihtlause + reformuleering, osa infot ärajäetud	0 (0%)	0 (0%)	2 (5%)	3 (8%)	2 (3%)	3 (4%)
20. pildi kontekstiväline kirjeldus	3 (8%)	5 (13%)	3 (8%)	2 (5%)	6 (8%)	7 (9%)
21. ahellause (+ baaslause), osa infot ärajäetud	3 (8%)	1 (3%)	3 (8%)	2 (5%)	6 (8%)	3 (4%)
22. koondlause + reformuleering	0 (0%)	0 (0%)	1 (3%)	0 (0%)	1 (1%)	0 (0%)
				KOKKU	80 (100%)	80 (100%)

Märkus. 3 prop.I – lausesse lisandub täiend ja koha- või vahendimäärus; 3 prop. II - lausesse lisandub täiend, asukoht aluse ees, või nimisõnaline täiend ja määrus

Kokkuvõte: Mann-Whitney U-testiga leidsin, et katse- ja kontrollgrupi eeltesti tulemuste vahel statistiliselt oluline erinevus puudub ($p > 0,05$) ning seega olid mõlema rühma laste tulemused sarnased.

3.2. Järeldest

Järgneva kahe nädala jooksul (märtsikuu II pool) peale viimast õpetuskorda viidi katse- ja kontrollgrupiga jällegi läbi sama test (eeltest), millega uuriti, kas laste oskused ühendada kuulnud baaslauseid erineva struktuuriga lihtlauseteks on võrreldes eeltestiga muutunud. Lausekonstruktsioonide lõikes ilmnesid katse- ja kontrollgrupil järgnevad tulemused:

Kahe propositsiooniga laused

Taas olid antud ülesanded mõlemale grupile ühed kõige tulemuslikumad kogu katse lõikes, sest just siin moodustati kõige rohkem laiendatud lihtlauseid, katsegrupp 68-1 (85% vastustest) ja kontrollgrupp 18-1 (23% vastustest) korral (vt tabel 4, lk 35). Katsegrupi tulemus paranes eeltestiga võrreldes kordades (eeltestis 15% vastustest). Ka kontrollgrupi tulemused paranesid (eeltestis 14% vastustest), aga mitte nii suures osas. Mõlemas grupis oli laiendatud lihtlause valdavaks vastuseks.

Kuna katsegrupp moodustas valdavalt laiendatud lihtlauseid, tuli neil ette ka eksimusi vaid üksikutel kordadel. Vigu esines esimeses lausetüübis (lausesse lisandub määrus) 1. ülesandes (esitatud baaslaused: *Puhh ujub rõngaga. Puhh ujub paadi kõrval*). Oodatud laiendatud lihtlause: *Puhh ujub rõngaga paadi kõrva*), kus üks laps kordas kuulnud baaslaused ja kaks last kordas esitatud baaslauseid, jättes ära vahendimääruse *rõngaga*. See ülesanne oli ka kontrollgrupi jaoks raskeim, ükski lastest ei moodustanud laiendatud lihtlauset ning jätsid ära vahendimääruse *rõngaga* (7 korral). Kontrollgrupp eksis palju ka 4. ülesandes (esitatud baaslaused: *Notsu istub vaiba peal. Notsu istub laua all*). Oodatud laiendatud lihtlause: *Notsu istub laua all vaiba peal*), kus jäeti ära määrus *vaiba peal* (6 korral). 1. ja 4. ülesanne olid mõlemale grupile eksimusterohkeimad ka eeltestis

Teises lausetüübis (lausesse lisandub täiend) eksis kontrollgrupp kõige enam 4. ülesandes (baaslauseteks: *Puhh veab autot. Auto on punane*). Oodatud laiendatud lihtlause: *Puhh veab punast autot*), kus jäeti ära täiend *punast* (5 korral). Täiendi puudumine lauses oli kontrollgrupi läbivaks veaks antud lausetüübis. Katsegrupp lausetest infot ära ei jätnud.

Tabel 4. Kahe propositatsiooniga baaslausete ühendamise järeltesti tulemused

Vastuse tüüp	2 prop. määrus		2 prop. täiend		Kokku	
	G1	G2	G1	G2	G1	G2
	Laste arv (%)	Laste arv (%)	Laste arv (%)	Laste arv (%)	Laste arv (%)	Laste arv (%)
1. laiendatud lihtlause	37 (93%)	8 (20%)	31 (78%)	10 (25%)	68 (85%)	18 (23%)
4. ahellause	0 (0%)	1 (3%)	0 (0%)	1 (3%)	0 (0%)	2 (3%)
7. koondlause	0 (0%)	6 (15%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	6 (8%)
8. vale sõnajärg laiendatud lihtlause	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (3%)	0 (0%)	1 (1%)
9. baaslaused (kordas esitatud baaslauseid)	1 (3%)	7 (18%)	9 (23%)	8 (20%)	10 (13%)	15 (19%)
15. baaslause(d), osa infost puudu	2 (5%)	14 (35%)	0 (0%)	17 (43%)	2 (3%)	31 (39%)
20. pildi kontekstiväline kirjeldus	0 (0%)	4 (10%)	0 (0%)	3 (8%)	0 (0%)	7 (9%)
				KOKKU	80 (100%)	80 (100%)

Märkus. Siin ja edaspidi G1 – katsegrupp, G2 – kontrollgrupp.

Kolme propositatsiooniga laused

Esimese lausetüübi (lausesse lisandub täiend ja koha- või vahendimäärus) tulemused olid sarnased 2 propositatsiooniga ülesannetega, hoolimata sellest, et suurenes kuulnud baaslausete arv. Eeltestiga võrreldes paranes ka siin laiendatud lihtlausete arv. Katsegrupil olid jällegi märgatavamad tulemused, eeltestis 5-l (13% lausetest), nüüd 36-l (90% vastustest) korral. Kontrollgrupp moodustas 10-l korral (25% vastustest) laiendatud lihtlauseid, mis oli neil ka antud konstruktsiooni lõikes valdavaks lausetüübiks. Katsegrupp moodustas samuti enim laiendatud lihtlauseid, 36-l korral (90%) (vt tabel 5, lk 37).

Vigaderohkeim siin lausetüübis oli 4. ülesanne (esitatud baaslaused: *Notsu lükkab käru. Notsu lükkab silla peal. Käru on täpiline.* Oodatud laiendatud lihtlause: *Notsu lükkab silla peal täpelist käru*). Antud lauses tegi kontrollgrupp ka kõige rohkem vigu, jättes lausest ära täiendi *täpelist* (4 korral). Sama viga oli valdavaks mõlemal grupil ka eeltestis. Vähem vigu tehti nüüd lausetes kohamääruse ja vahendimääruse ärajätmisel. Katsegrupp aga eksis jällegi kõige enam 1. ülesandes (esitatud baaslaused: *Puhh ehitab maja. Puhh ehitab puu all. Maja on sinine.* Oodatud laiendatud lihtlause: *Puhh ehitab puu all sinist maja*), kus jäeti ära täiend *sinist* (3 korral).

Viimane lausekonstruktsioon (lausesse lisandub täiend, asukoht aluse ees, või nimisõnaline täiend ja määrus) osutus mõlemale rühmale eeltestiga sarnaselt kõige raskemaks üldse, aga võrreldes varasemaga, tulemused siiski natuke paranesid. Kui eeltestis ei suutnud kumbki gruppidest moodustada ainsatki laiendatud lihtlauset, siis

nüüd suutis seda katsegrupp 2-1 ja kontrollgrupp 3-1 korral. Antud lausetüüp on ainus, kus kontrollgrupp oli edukam laiendatud lihtlausete moodustamisel. Katsegrupp oli jällegi kokkuvõttes edukam sisult täielike, aga vormilt mitte-eeldatud lausete moodustamisel.

Valdavalt moodustas katsegrupp vähelaiendatud lihtlauseid koos reformuleeringuga, 11-1 korral (28%). Kontrollgrupp aga ei arvestanud kuuldud baaslauseid, vaid kirjeldas pilte kontekstiväliselt, 8-1 korral (20%). Eeltestis olid mõlemal rühmal ülekaalus baaslausete kordamine, jättes osa infost ära.

Vigadest domineerisid eeltestiga võrreldes mõlemas rühmas taas erinevate täiendite ja määruste ärajätmine. Seda tuli ette igas lauses. Kontrollgrupp jättis eeltestiga sarnaselt enim täiendeid ära 1. ülesandes (esitatud baaslaused: *Puhh joob limonaadi. Puhh joob kivi otsas. Puhh on lipsuga.* Oodatud laiendatud lihtlause: *Tutiga Puhh joob kivi otsas limonaadi*), puudu *tutiga* (4 korral). Sama tegi ka kontrollgrupp (4 korral). Enim määruseid oli puudu 2. ülesandes (esitatud baaslaused: *Notsu magab padja peal. Notsu magab koos kassiga. Notsu on lipsuga.* Oodatud laiendatud lihtlause: *Lipsuga Notsu magab koos kassiga padja peal*), jäeti ära kohamäärus *padja peal* (mõlemad grupid 4 korral,). Ka kontrollgrupp jättis toodud lauses enim ära kohamääruseid (3 korral). Valdavalt jättis katsegrupp ära 1 infoühiku (täiend või määrus), kontrollgrupp aga enamuses 2 infoühikut (täiend ja määrus).

Tabel 5. Kolme propositiooniga baaslausete ühendamise järeltesti tulemused

Vastuse tüüp	3 prop. I		3 prop. II		Kokku	
	G1	G2	G1	G2	G1	G2
	Laste arv (%)	Laste arv (%)	Laste arv (%)	Laste arv (%)	Laste arv (%)	Laste arv (%)
1. laiendatud lihtlause	36 (90%)	10 (25%)	2 (5%)	3 (8%)	38 (48%)	13 (16%)
2. laiendatud lihtlause +baaslause	1 (3%)	1 (3%)	9 (23%)	3 (8%)	10 (13%)	4 (5%)
3. laiendatud väljajäteline lihtlause + baaslause	0 (0%)	0 (0%)	1 (3%)	0 (0%)	1 (1%)	0 (0%)
4. ahellause	0 (0%)	5 (13%)	3 (8%)	2 (5%)	3 (4%)	7 (9%)
5. baaslause + reformuleering	0 (0%)	1 (3%)	1 (3%)	0 (0%)	1 (1%)	1 (1%)
7. koondlause	0 (0%)	0 (0%)	1 (3%)	0 (0%)	1 (1%)	0 (0%)
8. vale sõnajärg laiendatud lihtlause	0 (0%)	0 (0%)	2 (5%)	1 (3%)	2 (3%)	1 (1%)
10. muudetud baaslausete ahel	0 (0%)	0 (0%)	1 (3%)	0 (0%)	1 (1%)	0
11. baaslause + koondlause	0 (0%)	1 (3%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (1%)
9. baaslaused (kordas esitatud baaslauseid)	0 (0%)	3 (8%)	0 (0%)	4 (10%)	0 (0%)	7 (9%)
13. vähelaiendatud lihtlause + reformuleering	1 (3%)	1 (3%)	11 (28%)	2 (5%)	12 (15%)	3 (4%)
14. vähelaiendatud lihtlause + baaslause	0 (0%)	0 (0%)	1 (3%)	0 (0%)	1 (1%)	0 (0%)
15. baaslause(d), osa infost puudu	0 (0%)	7 (18%)	2 (5%)	12 (30%)	2 (3%)	19 (24%)
17. vähelaiendatud lihtlause	2 (5%)	7 (18%)	4 (10%)	3 (8%)	6 (8%)	10 (13%)
19. baaslause/ vähelaiendatud lihtlause + reformuleering, osa infot ärajäetud	0 (0%)	0 (0%)	1 (3%)	2 (5%)	1 (1%)	2 (3%)
20. pildi kontekstiväline kirjeldus	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	8 (20%)	0 (0%)	8 (10%)
21. ahellause (+ baaslause), osa infot ärajäetud	0 (0%)	4 (10%)	1 (3%)	0 (0%)	1 (1%)	4 (5%)
				KOKKU	80 (100%)	80 (100%)

Märkus. 3 prop.I – lausesse lisandub täiend ja koha- või vahendimäärus; 3 prop. II - lausesse lisandub täiend, asukoht aluse ees, või nimisõnaline täiend ja määrus

Kokkuvõte: Mann-Whitney U-testiga leidsin, et katse- ja kontrollgrupi järeltesti tulemuste keskvaartused on statistiliselt oluliselt erinevad ($p < 0,05$).

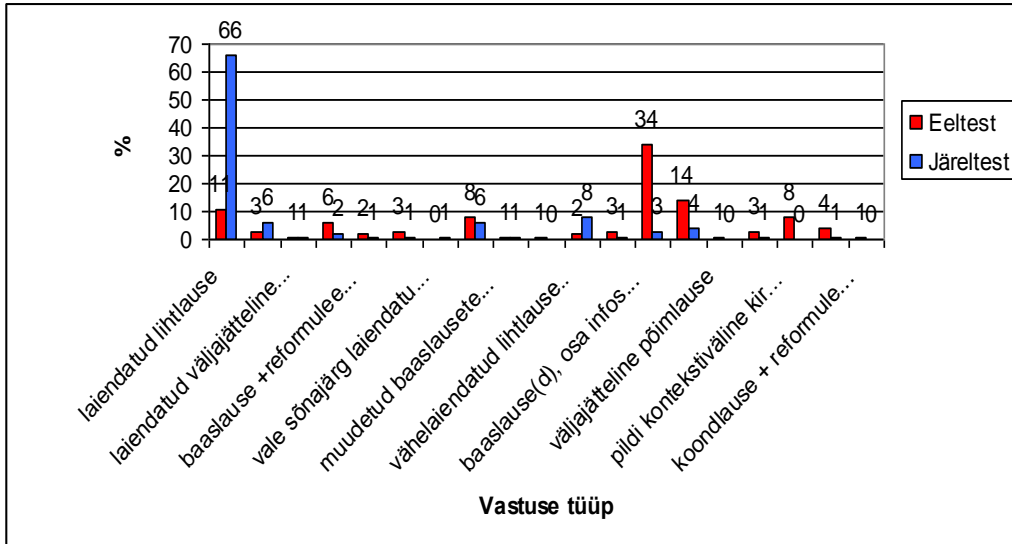
3. 3. Eel- ja järeltesti vastusetüüpide võrdlus

Katsegrupi vastuse tüübid olid eeltestis väga varieeruvad, lapsed moodustasid erinevaid lausekonstruktsioone ning esile tõusid vaid üksikud lausekombinatsioonid, mis olid teistest populaarsemad. Valdavalt lapsed kordasid baaslauseid, jättes osa infost lausest ära (34% vastustest) (vt joonis 1, lk 39). Teisel kohal oli vähelaiendatud lihtlause + baaslause (14% vastustest) ja kolmandal kohal alles laiendatud lihtlause (11% vastustest). Pildi kontekstivälist kirjeldust esines 8% vastustest. Eelnevat arvesse võttes olid eeltestis valdavaks vormilt ja sisult puudulikud laused (65%) (vt

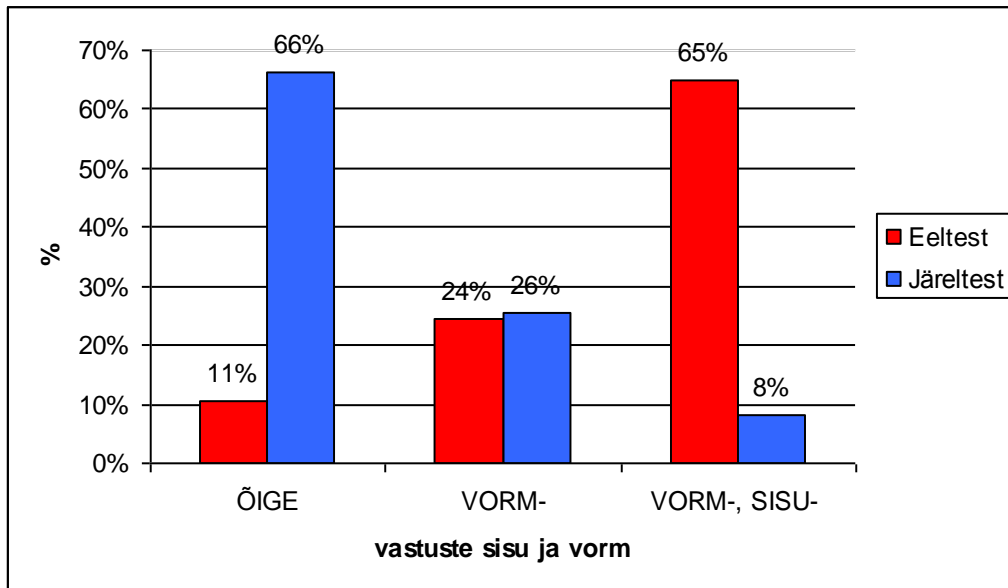
joonis 2, lk 39), kus muuteoperatsioonide sooritamine minimaalne. Hätta jäädigi nii info sisestamisega kui lausete ühendamisega. Vigadest esines kõige rohkem täiendi(te) ja määrus(te) ärajätmist. Kui aga lausesse oli sisestada vajalik täiend ja määrus(ed), siis jäeti lausungist valdavalt välja täiend (nt *Puhh ehitab puu all (sinist) maja; (Tutiga) Puhh joob kivi otsas limonaadi*). Täiendite sisestamine lausesse valmistas lastele raskusi läbi erinevate lausekonstruktsioonide ülesannete.

Peale õpetuse läbimist paranesid järeltestis katsegrupi tulemused märgatavalt ning nüüd moodustati valdavalt sisult ja vormilt õigeid ütluseid, kus sisestatud kõik baaslaused, moodustatud laiendatud lihtlause (66%) (vt joonis 1, 2). Teisel kohal oli vastuse tüübina levinud vähelaiendatud lihtlause koos reformuleeringuga (8% vastustest). Ülejäänud vastuse tüübid jagunesid sisult täielike, kuid vormilt mitte eeldatud lausete vahel, mille osakaal oli ligilähedane eeltesti tulemustega (24% → 26%). Seega lause vormistamisel eksiti sarnaselt, aga vähenes tunduvalt vormilt ja sisult puudulike lausete moodustamine. Pildi kontekstivälist kirjeldust ei esinenud enam kordagi, kõikide lausete moodustamisel arvestati kuulnud baaslausetega. Märgatavalt vähenes vastustes eeltestis enamkasutatud baaslausete kordamine, jättes osa infot ära (34% → 3%). Vigu esines esimese kolme lausetüübi juures minimaalset. Eksiti aga viimases lausekonstruktsioonis (kolm propositsiooni, täiend, asukoht aluse ees, või nimisõnaline täiend ja määrus), kus jäädigi hätta nii täiendite kui määruste sisestamisega lausesse. Katsegrupi eksimused on siinkohal ka põhjendatud, kuna antud lausekonstruktsiooni moodustamist lastele ei õpetatud. Valdavaks raskuseks terves järeltestis oli täiendi sisestamine lausesse.

Wilcoxon'i märgitestiga leidsin, et katsegrupi eel- ja järeltesti tulemuste keskväärtused on statistiliselt erinevad ($p < 0,05$).



Joonis 1. Katsegrupi eel- ja järeltesti vastuse tüübid



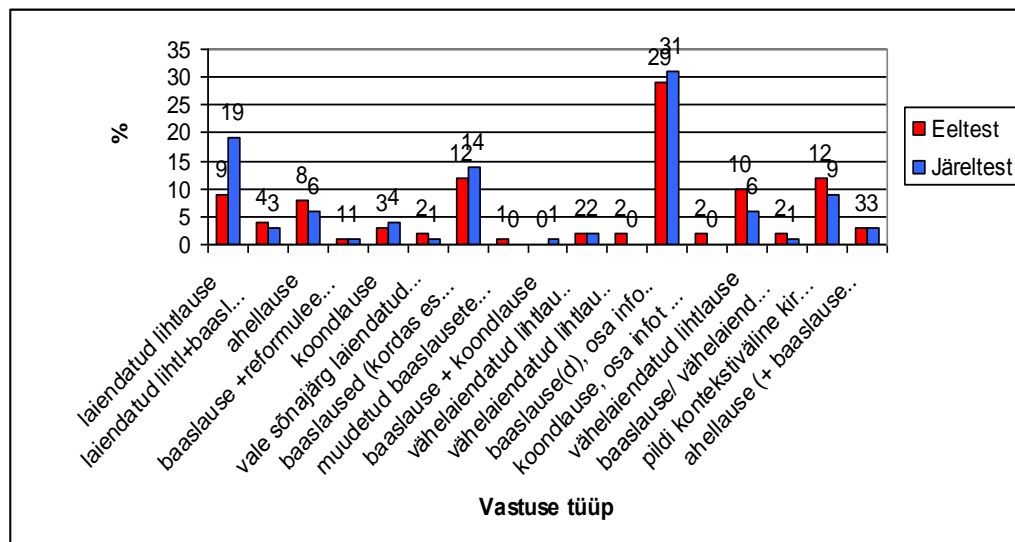
Joonis 2. Katsegrupi eel- ja järeltesti vastuste sisu ja vorm

Kontrollgrupil oli eeltestis samuti valdavaks vastusetüübiks baaslausete kordamine, jättes osa infost lausest ära (29% vastustest) (vt joonis 3, lk 40). Teisel ja kolmandal kohal olid baaslausete kordamine ja pildi kontekstiväline kirjeldus (mõlemad 12% vastustest). Laiendatud lihtlauseid moodustati 9% vastustest. Seega olid ka kontrollgrupil eeltestis valdavaks vormilt ja sisult puudulikud ütlused, kus osa infost ärajäetud, pole moodustatud laiendatud lihtlauseid (59%) (vt joonis 4, lk 41). Vigade kvaliteet ja kvantiteet oli sarnane katsegrupi eeltesti tulemustega – valdavalt

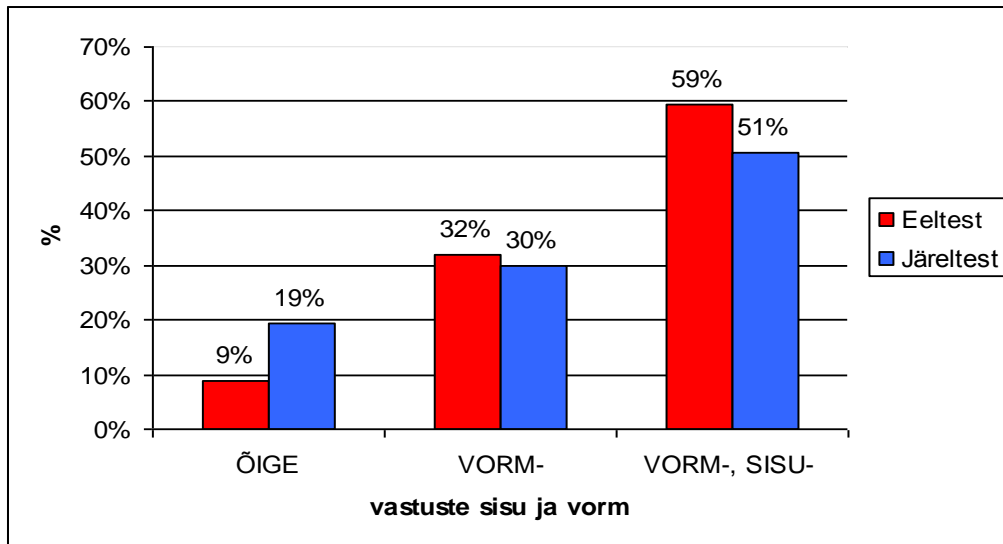
eksiti nii lause vormistamisega kui info sisestamisega ning kõige rohkem jäeti uuest moodustatud lausest ära täiend.

Kuigi kontrollgrupp õpetust ei saanud, paranesid järeltestis mõningal määral ka nende tulemused. Valdavaks vastuseks jäi aga endiselt baaslausete kordamine, jättes osa infost lausest ära (31% vastusest). Võrreldes eeltestiga, oli antud vastuse osakaal oli nüüd veel suuremgi (29% → 31% vastustest). Teisel kohal oli vastustest laiendatud lihtlause moodustamine (19% vastustest) ja kolmandal kohal kuulnud baaslausete kordamine. Valdavaks jäid seega endiselt vormilt ja sisult puudulikud ütlused (51% vastustest), kus osa lapsi ei arvestanud endiselt kuulnud baaslausetega ja kirjeldada pilti kontekstiväliselt (9% vastusest). Enamvähem samaväärne eeltestiga oli sisult täielike, kuid vormilt mitte eeldatud ütluste moodustamine. Seega ei toimunud kontrollgrupis, võrreldes katsegrupiga, samaväärset muuteoperatsioonide kasutamisoskuse arengut. Kõige raskemaks lausekonstruktsiooniks oli sarnaselt katsegrupiga viimane lausekonstruktsioon. Eksiti endiselt enim täiendite sisestamisel lausesse.

Wilcoxon'i märgitestiga leidsin, et kontrollgrupi eel- ja järeltesti tulemuste keskväärtused ei ole statistiliselt erinevad ($p > 0,05$).



Joonis 3. Kontrollgrupi eel- ja järeltesti vastuste tüübid



Joonis 4. Kontrollgrupi eel- ja järeltesti vastuste sisu ja vorm

4. Arutelu

Minu töö eesmärgiks oli välja töötada õpetamismetoodika ja harjutusmaterjal 6-aastaste alakõnega laste lauseloomeoskuste arendamiseks ning hinnata selle sobivust ja efektiivsust. Õpetamismetoodika väljatöötamine toimus kirjanduses väljatoodud muuteoperatsioonide õpetamise põhimõtteid arvestades ja pilootuuringu käigus. Laste õpetamine leidis aset individuaalselt kord nädalas, kasutades selleks nn drillimismeetodit, kus *Powerpointi* esitlustele toetudes toimus vähelaiendatud lihtlausete moodustamisoskuse treenimine. Õpetamise käigus toetati lapsi lause sisulisel ja vormilisel planeerimisel. Raskusastet reguleeriti keelematerjali valikuga ja abistamisvõtete osakaaluga.

Õpetavas eksperimendis püstitati mitu hüpoteesi. Esimese hüpoteesi kohaselt eeldasin, et õpetamise tulemusel paraneb alakõnega laste laiendatud lihtlause moodustamisoskus arvutistimulatsiooni tingimustes: (1) katsegrupi õigete vastuste hulk on järeltestis oluliselt suurem kui eeltestis; (2) katsegrupis on peale õpetamist õigete vastuste hulk oluliselt suurem kui kontrollgrupis. Mõlemad hüpoteesid leidsid kinnitust. Katsegrupil olid eeltestis valdavaks vormilt ja sisult puudulikud laused (65%, eeldatud lausete hulk oli 160), järeltestis aga olid ülekaalus sisult ja vormilt õiged ütlused (66%), st sisestati kõik baaslaused ning moodustati laiendatud lihtlause. Kontrollgrupi õigete vastuste hulk järeltestis oli aga vaid 9%, samuti ei olnud kontrollgrupi eel- ja järeltesti tulemuste keskväärtused statistiliselt erinevad. Kirjanduse andmetel viitavad alakõnega laste piiratud lausemallide hulk ning nende stereotüüpsus ja lihtsus muuteoperatsioonide (sõnade järjekorra muutmine lauses, ühe lausemalli asendamine teisega jne.) omandamise raskustele, seega soodustab muuteoperatsioonide hea tase lausestruktuuride arengut. Praktilist lauseõpetust võibki pidada tegelikult muuteoperatsioonide õpetamiseks (Padrik, 2001; Karlep jt, 1999). Antud uuringu tulemused kinnitavad kirjanduses väljatoodut - õpetuse tulemusel paranes katsegrupil muuteoperatsioonide sooritamine ning seepärast suudeti ka moodustada arvuliselt rohkem laiendatud lihtlauseid kui eeltestis.

Teine hüpotees leidis samuti kinnitust ja selgus, et õpetamise tulemusena muutus lausete moodustamisel tehtavate vigade kvaliteet. Enne õpetust olid 65% katsegrupi lausetest vormilt ja sisult puudulikud - eksiti nii info sisestamisega/ühendamisega lausesse kui ka lause struktureerimisega. Eeltestis esines vigadest kõige

rohkem täiendi(te) ja määrus(te) ärajätmist. Kui aga lausesse oli sisestada vajalik täiend ja määrus(ed), siis jäeti lausungist valdavalt välja täiend. Seega läbivalt valmistas lastele raskusi eelkõige täiendite sisestamine lausesse. Järeldestis aga vähenes katsegrupi vigade arv märgatavalt.

Kirjanduse põhjal selgub, et lause süvastruktuur võib koosneda ühest või mitmest tuumlausest (baaslausest). Lause (lausungi) keerukus sõltub sellest, kui palju ja missuguseid operatsioone sooritatakse (Karlep, 2003). Kui ütlus formuleeritakse mitme lausena või keerulise lausekonstruktsioonina, sisaldab semantiline süntaks endast baaslauset kirjade ahelat. Baaslauset ühendamine üheks keeruliseks lauseks või nende seostamine mitmelauseliseks ütluseks toimub edaspidi – üleminekul pindstruktuurile ja sisaldab nii pindstruktuuri sõnade valikut kui ka grammatilist struktureerimist (Karlep, 1998). Eelnevat arvesse võttes võib märgata, et katsegrupil paranes üleminek semantiliselt süntaksilt pindstruktuuri süntaksile, samuti keelenditega opereerimine pindstruktuuris, mis avaldus vormilt ja sisult puudulike lausetate vähenemisel 8%-ni. Mõnikord eksiti küll endiselt lause vormistamisel, kuid sisult puudulikke lauseid esines vaid üksikutel kordadel. Vigu tehti esimese kolme lausetüübi juures minimaalset. Eksiti aga viimases lausekonstruktsioonis (3 propositsiooni, lausesse lisandub täiend, mille asukoht on aluse ees, või nimisõnaline täiend ja määrus), kus jäädi hätta nii täiendite kui määruste sisestamisega lausesse. Seega tõstis töö raskusastet muutoperatsioonide hulk, mille sooritamist ühe lause puhul eeldati. Sisuliste vigade teket selle lausemalli puhul võis mõjutada lisaks ka info ka esitamise järjekord (kuuldud baaslaused) ja tähendus (info olulisus lapse jaoks). Lausetes jäeti aga võrdselt ära nii täiendeid kui määruseid ning baaslausetes sisalduv info esitati lastele pidevalt samas järjekorras, seega võib eeldada, et määravaks vigade tekkel oli ikkagi info olulisus ja kuidas see kuuldud baaslausetest või pildilt esile tuli.

Kolmanda hüpoteesi kohaselt eeldasin, et õpetamise tulemusel paraneb 2 propositsiooni sisaldavate lausetate moodustamisoskus rohkem kui 3 propositsiooni sisaldavate lausetate puhul. Järeldestis tulemuste alusel sai antud hüpotees osaliselt kinnitust. Kõige rohkem laiendatud lihtlauseid moodustati 2 propositsiooniga ülesannetes, kus lausesse oli vaja sisestada määrus (93% lausetest, nt esitatud baaslaused: *Notsu istub vaiba peal. Notsu istub laua all*. Oodatud laiendatud lihtlause: *Notsu istub laua all vaiba peal*), eeltestis moodustati eeldatud lauseid nendes ülesannetes vaid 23%. 2 propositsiooniga ülesannetes, kus lausesse oli vaja sisestada

täiend, olid samuti märkimisväärsed muutused tulemustes (8% → 78%, nt esitatud baaslaused: *Notsu kammib hobust. Hobune on sinine.* Oodatud laiendatud lihtlause: *Notsu kammib sinist hobust*). Aga 3 propositsiooniga ülesannetes, kus lausesse oli vaja sisestada täiend- ja koha- või vahendimäärus (nt esitatud baaslaused: *Puhh ehitab maja. Puhh ehitab puu all. Maja on sinine.* Oodatud laiendatud lihtlause: *Puhh ehitab puu all sinist maja*.) ilmnisid katsegrupil laiendatud lihtlausete moodustamisel üllatavad tulemused (13% → 90%), seega võrreldes teiste lausekonstruktsioonidega ei olnud tulemused kehvemad. Sama tendents ei jätkunud aga 3 propositsiooniga ülesannetes, kus lausesse oli vaja sisestada täiend, mille asukoht pidi olema aluse ees, või nimisõnaline täiend ja määrus (0% → 5%, nt esitatud baaslaused: *Puhh joob limonaadi. Puhh joob kivi otsas. Puhh on lipsuga.* Oodatud laiendatud lihtlause: *Tutiga Puhh joob kivi otsas limonaadi*). Tegemist on nn vasakule hargneva konstruktsiooniga. Selle moodustamine on raskeks ülesandeks juba eakohase arenguga lastele (Aid, 2008; Saare, 2007), kuna lisaks lausete ühendamisele tuleb sisestada info moodustatava lause algusesse põhisõna ette. Kuigi võrreldes eeltestiga, järelesti tulemused antud lausekonstruktsiooni juures siiski natuke paranesid, ei saa kindlalt väita, et see oli õpetamise tulem, sest ka kontrollgrupp oli nüüd laiendatud lihtlausete moodustamisel edukam (0% → 8%). Katsegrupi madalad tulemused on siinkohal ka põhjendatud, kuna selle lausekonstruktsiooni moodustamist lastele ei õpetatud, sest õpetatava materjali raskusaste, hulk ja selle omandamine oleks liiga suurt ajakulu nõudnud. Kuna tegemist oli terviktestiga, siis jäeti nn vasakule hargnev konstruktsioon uurimisel siiski sisse ja see andis võimaluse kindlaks teha, kas lapsed suudavad treenitud muuteoperatsioone rakendada ka keerulisemates lausekonstruktsioonides. Tulemustest võib välja lugeda, et nad siiski seda ei suutnud.

Finnerani (2009) uurimuses alaaliaga laste lauseloomet kohta selgus, et alaaliaga lastel võivad jätkuda märgatavad raskused lausete formuleerimisel ka koolieas ning raskused võivad isegi ilmnedagi lihtlausete puhul. Samuti vajavad nad rohkem aega lausungi planeerimiseks ja formuleerimiseks. Võttes arvesse alakõnega laste lauseloomeraskusi, peaks lausete laiendamise õpetamisele eelnema lausete koordineeriv ühendamise ja sisestamise, kuna muuteoperatsioonide paljususe tõttu võib osa operatsioonidest olla omandatud, teised aga mitte. Materjali raskusastmest sõltub ka õpetuse intensiivsus ja selleks kulutatav aeg (Karlep jt, 1999). Ka antud uurimuse õppeprotsessi käigus ilmnis, et 3 propositsiooniga lausete omandamisele kulus lastel,

võrreldes 2 propositsiooniga lausetega, rohkem aega ja abivõtete osakaal oli suurem. Samuti paranes katsegrupil järeltestis laiendatud lihtlause moodustamisoskus nende konstruktsioonide puhul, mida oli neile õpetatud. Seega võib järeldada, et erinevaid lausekonstruktsioone tuleb alakõnega lastele eraldi õpetada, kuna nende jaoks on raske muuteoperatsioone iseseisvalt uutes konstruktsioonides rakendada.

Käesolev uuring täitis oma eesmärgi - antud meetod ja harjutusmaterjal sobib alakõnega laste lauseloomeoskuste arendamiseks. Järelduste tegemisel on aga piiranguks valimi väiksus. Edasistes uurimustes oleks otstarbekas kasutada suuremaid alakõnega laste rühmi ning haarata õppmaterjali ka lausekonstruktsioon, mis hetkel välja jäi.

Täiendavat uurimist vajaks kasutatud „drillimismeetodi” tulemuslikkuse väljaselgitamine baaslausete ühendamisel/sisestamisel. Drillimist (ehk keelelise materjali treenimist kindlalt määratletud harjutusmaterjaliga) peetakse üheks efektiivsemaks viisiks lausemallide kujundamisel, kuna nõ õige kõnenäidis on lapsele pidevalt eeskujuks. Samas on selle sekkumise ja ka teiste otsese sekkumistegevuste miinuseks, et õpitud oskusi on väga raske üle viia igapäevaelu suhtlussituatsioonidesse, samuti on laps õppeprotsessi käigus pidevalt nõ vastaja rollis, suhtlussituatsioonid ei ole loomulikud ning meetod muutub kiiresti üksluiseks (Rhea, 1999). Antud uurimuses oleks võinudki teise järeltesti variandina kasutada eeltestist erinevat meetodit, et saada kinnitust tulemuste reliaablusele ja välja selgitada, kuidas ja kas suudab laps peale õpetuse läbimist omandatud oskusi kasutada ka loomulikumas, vabamas suhtlussituatsioonis, nt jutustamisel.

Käesolevas uurimuses õpetavas eksperimendis kasutatud õppevahend vajab samuti veel täiendavat katsetamist ja täiustamist. *Powerpointi* esitlused olid küll laste jaoks väga uudsed ja atraktiivsed, kuid oli näha, et lapsed soovinuks ka ise arvutis tegutseda, st mitte olla passiivselt kuulaja, vaataja ja vastaja rollis. Alternatiiv *Powerpointile* võiks olla näiteks arvutimäng, mis võimaldaks kogu õppeprotsessi põnevamaks muuta ja rakendada lisaks lapse kõnele ka käelist tegevust.

Kokkuvõtteks võib aga öelda, et esmaste tulemuste põhjal sobib antud meetod ja harjutusmaterjal alakõnega laste lauseloomeoskuse arendamiseks. *Powerpointi* versioonis on seda hea ja mugav kasutada logopeedidel, õpetajatel ja lapsevanematel. Kui aga kunagi peaks õnnestuma ka arvutimängu teostus, siis arvestades arvutite

populaarsust tänapäeva laste seas oleks see hea vahend, mida laps saab iseseisvalt kasutada ka väljaspool logopeedi kabinetti. Sellistest vahenditest tunnevad Eesti logopeedid väga puudust.

Kasutatud kirjandus

- Aid, M. (2008). *5-6-aastaste laste süntaktilised oskused*. Lõputöö. Juhendaja: M. Padrik. Tartu.
- Argus, R. (1995). Ühe eesti lapse lausemoodustuse areng. *Minor uralic languages: grammar and lexis*, (lk. 47-53). Koost. A. Künnap. Tartu-Groningen.
- Aronson Berman, R. (2004) *Language Development Across Childhood and Adolescence*. John Benjamins Pub Co.
- Binsol, K. (2000). *Alakõnega koolieelikute süntaktilised oskused*. Lõputöö. Juhendaja: M. Padrik. Tartu.
- Daal, J., Verhoeven, L., Balkom, H. Cognitive predictors of language development in children with specific language impairment (SLI). *International Journal of Language & Communication Disorders*. Volume 44, Issue 5, (lk 639–655).
- Diessel, H. (2006). *The acquisition of complex sentences*. Cambridge University Press.
- Dockrell, J., Messer, D. (1999) *Children's Language and Communication Difficulties*. London: Cassell.
- Erelt, M., Erelt, T., Ross, K. (1997). *Eesti keele käsiraamat*. Tallinn.
- Erelt, M., Kasik, R., Metslang H., Rajandi, H., Ross, K., Saari, H., Tael, K., Vare, S. (1993). *Eesti keele grammatika II*. Eesti TA Keele ja Kirjanduse Instituut.
- Finneran, D. (2009). Speech disruptions in the sentence formulation of school-age children with specific language impairment. *International Journal of Language*. Vol. 44, no 3, 271-286.
- Hallap, M., Padrik, M. (2008). *Lapse kõne arendamine*. Tartu: TÜ Kirjastus.
- Hirschman, M (2000) Language repair via metalinguistic means. *International Journal of Language & Communication Disorders*, lk 251–268.
- Karlep, K. (1997). Eesti vajab kõnepuute ühtset logopeediaklassifikatsiooni. *Eripedagoogika: logopeedia ja emakeel*, 4-15.
- Karlep, K. (1998). *Psühholingvistika ja emakeeleõpetus*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Karlep, K. (1999). *Emakeele abiõpe I*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Karlep, K. (2000). Mis on muuteoperatsioonid? *Eripedagoogika. Logopeedia ja emakeel - 2*, (lk 20 – 23). Tartu.

- Karlep, K. (2001). Ruumisuhete verbaliseerimise sõltuvus süntaksi valdamisest. *Töid eripedagoogikast XVI*, (lk 68 - 97). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Karlep, K. (2003) *Kõnearendus. Emakeele abiõpe II*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Karlep, K. Plado, K., Tõnurist, T. (1999). I-V klassi õpilaste süntaktilised oskused: baaslausete ühendamine ja moodustamine. Toim. K. Karlep, *Töid eripedagoogikast XV*, (lk. 67-124). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Klein, H.B., Moses, N., Jean-Baptiste, R. l.(2010). Influence of Context on the Production of Complex Sentences by Typically Developing Children. *Language, Speech & Hearing Services in School.*, Vol. 41 Issue 3, (lk 289-302).
- Leiwo, M. (1993). *Lapse keeleline areng*. Tallinn: TPÜ.
- Lenneberg, Eric H. (1967). *Biological foundations of language*. Published by John Wiley & Sons.
- Marinellie, S.A. (2004). Complex syntax used by school-age children with specific language impairment (SLI) in child–adult conversation. *Journal of Communication Disorders*. no 37 (lk 517–533).
- Padrik, M. (2001) Laiendatud lihtlause moodustamise oskus alakõnega koolieelikutel. *Töid eripedagoogikast XVI* (lk 46-68).
- Plado, K (1981). Liitlausete kasutamise ja käsitlemise probleeme abikoolis. *Tartu Riikliku Ülikooli Toimetised*. Vihik 559. Tartu.
- Plado, K. (1987). Arenguhälvetega õpilaste liitlause koostamise oskustest. *Tartu Riikliku Ülikooli Toimetised*. Vihik 783. Tartu.
- Plunkett, K. (1995). Connectionist Approaches to language acquisition. *The handbook of Child Language*, (lk. 36–71). Koost. P. Fletcher, B. MacWhinney. Blackwell publishers UK Oxford.
- Raudik, S. (2000). *Eakohase arenguga koolieelikute süntaktilised oskused*. Lõputöö. Juhendaja: M. Padrik. Tartu.
- Rhea, P. (2006). *Language disorders from infancy through adolescence: assessment & intervention*. Third edition. Publisher Mosby.
- Saare, E. (2007). *Baaslausete ühendamis- ja sisestamisoskus 5- ja 6-aastastel lastel*. Juhendaja: M. Aid. Tartu.
- Schuele, M., Dykes, J.C. (2005). Copmlex syntax aquisition: A longitudinal case study of a child with SLI. *Clinical Linguistics & Phonetics*, June 19 (4), (lk 295-318).
- Soodla, P. (2005). Kirjaliku väljendusoskuse arendamine põhikoolis. *Haridus*. Nr 8, (lk 42-45).

Suurküla, A., Otto, E. (2008). Lasteaialaps ja alakõne. *Lasteaialapse kõnehäälde-raskused, kõnetakistused ja alakõne (23-30)*. Tallinn: Ilo.

Tager-Flusberg, H. (1999). Acquisition of Grammar. *Concise encyclopedia of language pathology*, (lk. 112-119). Toim. Franco Fabbro Published: New York; Amsterdam: Elsevier.

Uuspõld, E. (1965). Lause struktuur ja vahetute moodustajate meetod. *Keel ja struktuur*, (lk. 3-25). Tartu.

Vasilyeva, M., Waterfall, H., Huttenlocher, J. (2008). Emergence of syntax: commonalities and differences across children. *Developmental Science* 11:1 (lk 84-97).

Õim, H. (1971). Isiku mõistega seotud sõnarühmade semantiline struktuur eesti keeles. *Keele modelleerimise probleeme 4*. Tartu: Tartu Ülikooli Toimetised.

Õim, H. (1974). *Semantika*. Tallinn: Valgus.

Lisa 1

Eel- ja järeltest

Baaslausete protokoll

Nimi:

Vanus:

Lasteaed:

Testimise kuup:

Testija:

Tööjuhis: *Vaatame koos pilte. Siin on 2 meest. Lühike mees on Mikk. Mikk räägib lühikeste lausetega. Pikk mees on Mihkel. Tema räägib pika lausega. Kuula, mida lühike mees Mikk pildi kohta ütleb! Notsu mängib kassiga.(uurija osutab taustapildile). Notsu mängib laua all.(uurija lisab aplikatsiooni). Nüüd tuleb Mihkel ja ütleb pika lausega: Notsu mängib laua all kassiga. (Teeme nüüd nii, et) Sina oled Mihkel (uurija annab lapsele aplikatsiooni) ja ütled pika lausega. Mina olen Mikk ja räägin lühikeste lausetega.*

NB! Näitelausete puhul ütleb uurija pika lause ise või kordab lapse õige lause üle (Õige! Notsu mängib laua all kassiga)

2 PROPOSITSIOONI (MÄÄRUS)

Näide:

Notsu mängib laua all kassiga.

- 1) Notsu mängib kassiga.
- 2) Notsu mängib laua all.

1. Puhh ujub rõngaga paadi kõrval.

- 1) Puhh ujub rõngaga.
- 2) Puhh ujub paadi kõrval.

Muu:.....

2. Puhh jookseb Notsuga bussi peale.

- 1) Puhh jookseb bussi peale.
- 2) Puhh jookseb koos Notsuga.

Muu:.....

3. Notsu istub katusel koos Puhhiga.

- 1) Notsu istub katusel.
- 2) Notsu istub koos Puhhiga.

Muu:.....

4. Notsu istub laua all vaiba peal.

- 1) Notsu istub vaiba peal.
- 2) Notsu istub laua all.

Muu:.....

2 PROPOSITSIOONI (TÄIEND)

Näide:

Puhh püüab punast kala.

- 1) Puhh püüab kala.
- 2) Kala on punane.

1. Notsu joonistab täpelist tassi.

- 1) Notsu joonistab tassi.
- 2) Tass on täpiline.

Muu:.....

2. Puhh sööb roosat jäätist.

- 1) Puhh sööb jäätist.
- 2) Jäätis on roosa.

Muu:.....

3. Notsu kammib sinist hobust.

- 1) Notsu kammib hobust.
- 2) Hobune on sinine.

Muu:.....

4. Puhh veab punast autot.

- 1) Puhh veab autot.
- 2) Auto on punane.

Muu:.....

3 PROPOSITSIOONI (TÄIEND JA KOHA- VÕI VAHENDIMÄÄRUS)

Näide:

Notsu loeb voodis punast raamatut.

- 1) Notsu loeb raamatut.
- 2) Notsu loeb voodis.
- 3) Raamat on punane.

1. Puhh ehitab puu all sinist maja.

- 1) Puhh ehitab maja.
- 2) Puhh ehitab puu all.
- 3) Maja on sinine.

Muu:.....

2. Puhh joonistab pintsliga kollast palli.

- 1) Puhh joonistab palli.
- 2) Puhh joonistab pintsliga.
- 3) Pall on kollane.

Muu:.....

3. Notsu kastab roheline kannuga lilli.

- 1) Notsu kastab lilli.
- 2) Notsu kastab kannuga.
- 3) Kann on roheline.

Muu:.....

4. Notsu lükkab silla peal täpelist käru.

- 1) Notsu lükkab käru.
- 2) Notsu lükkab silla peal.
- 3) Käru on täpiline.

Muu:.....

3 PROPOSITSIOONI (TÄIEND (ASUKOHT ALUSE EES) VÕI NIMISÕNALINE TÄIEND JA MÄÄRUS)

Näide:

Prillidega Notsu püüab õngega kala.

- 1) Notsu püüab kala.
- 2) Notsu püüab õngega.
- 3) Notsu on prillidega.

1. Tutiga Puhh joob kivi otsas limonaadi.

- 1) Puhh joob limonaadi.
- 2) Puhh joob kivi otsas.
- 3) Puhh on tutiga.

Muu:.....

2. Lipsuga Notsu magab koos kassiga padja peal.

- 1) Notsu magab padja peal.
- 2) Notsu magab koos kassiga.
- 3) Notsu on lipsuga.

Muu:

3. Rõõmus Puhh sööb laua peal mett.

- 1) Puhh sööb mett.
- 2) Puhh sööb laua peal.
- 3) Puhh on rõõmus.

Muu:

4. Kurb Notsu püüab põõsa taga õhupalli.

- 1) Notsu püüab õhupalli.
- 2) Notsu püüab põõsa taga.
- 3) Notsu on kurb.

Muu:

Lisa 2

Baaslausete kodeerimine (lausete tüübid)

1- õige (sisestatud on kõik baaslaused, moodustatud on laiendatud lihtlause; sh *Puhh ujub rõngaga paadi kõrval. Puhh ujub rõnga sees paadi kõrval. Rõõmus Puhh sööb laua peal mett. Puhh sööb rõõmsalt laua peal mett*).

Sisult täielik, vormilt mitte-eeldatud (VORM-)

2- laiendatud lihtl+baaslause (nt: *Puhh sööb laua peal mett. Ta on rõõmus. / Nägu on naerul*).

3- laiendatud väljajäteline lihtlause + baaslause (nt. *Notsu on lipsuga, magab koos kassiga padja peal*).

4- ahellause (nt: *Puhh sööb mett laua peal ja tal on rõõmus tuju. 2+1; st 2 baaslauset ühendatud, 1 eraldi*).

5- baaslause +reformuleering (1+1, st ühendamist pole toimunud; teise baaslause info lisatakse juurde reformuleeringuna, intonatsioon poollangev, paus enne lisainfot; nt. *Notsu joonistab tassi, täpelist*).

6- põimlause (nt. *Notsu joonistab tassi, mis on täpiline*).

7- koondlause (nt. *Puhh ja Notsu jooksevad bussi peale*).

8- vale sõnajärg laiendatud lihtlause (nt. *Puhh joob kivi otsas tutiga limonaadi*).

9- baaslaused (kordas esitatud baaslauseid).

10- muudetud baaslausete ahel (väljajätelised, sõnaasendustega; nt. *Puhh istub kivi peal, joob limpsi, lips kaelas. Puhh ehitab maja. Maja on sinine, puu all. Puhh joonistab palli. Pall on kollane, pintsliga*).

11- baaslause + koondlause (nt. *Puhh on rõõmus, istub laua peal ja sööb mett*).

12- põimlause + reformuleering (nt. *Puhh ehitab maja, mis on puu all, sinist maja*).

13-vähelaiendatud lihtlause + reformuleering (2 baaslauset ühendatud + reformuleering; nt. *Puhh sööb laua peal mett, rõõmsalt. Puhh joonistab pintsliga palli, kollast värvi*).

22 - koondlause + reformuleering (nt. *Puhh istub laua peal ja sööb mett, naerab pro Rõõmus Puhh sööb laua peal mett*).

Sisult ja vormilt puudulik (VORM-, SISU-)

14- vähelaiendatud lihtlause+ baaslause (nt. *Notsu magab koos kassiga. Lips on kaelas. Puudu: padja peal*).

15 –baaslause(d) (nt. *Notsu kastab lilli. Puudu: kollase, kannug. Notsu kastab lilli. Kann on roheline. Puudu: kannuga*).

16- koondlause, osa infot puudu (nt. *Notsu magab kassiga ja lipsuga*).

17 – vähelaiendatud lihtlause (1-2 vaba laiendit, nt. *Puhh ehitab puu all maja. Puudu: sinist*).

18 – väljajäteline põimlause (nt. *Notsu kastab lilli, mis on roheline. Puudu: kannuga*)

19 – baaslause/vähelaiendatud lihtlause +reformuleering, osa infot ärajäetud (nt. *Tema magab kassiga, lipsuga pro Lipsuga Notsu magab koos kassiga padja peal; Puhh joob limonaadi, tutiga pro Tutiga Puhh joob kivi otsas limonaadi*).

20 – pildi kontekstiväline kirjeldus, laps ei arvesta esitatud lauseid (nt. *Notsu on silla peal ja jalad paistavad vette pro Notsu lükkab silla peal täpelist käru; Mõmmi sõidab paadiga pro Puhh ujub rõngaga paadi kõrval; Notsu istub laua taga ja tass on täpiline pro Notsu joonistab täpelist tassi*).

21 – ahellause (+ baaslause), osa infot ärajäetud (nt. *Notsu magab ja kass magab, lips on ees pro Lipsuga Notsu magab koos kassiga padja peal*).

Lisa 3

Õpetuskordade laused

I ÕPETUSKORD: 2 PROPOSITIOONI (ERINEVAD MÄÄRUSED: VAHEND, KAASOLU JA KOHT)

VAHENDIMÄÄRUSED (sihitis taustana, lisandub vahendimäärus)

Näited:

Lotte veab autot paelaga.

Lotte veab autot.

Lotte veab paelaga.

Lotte värvib aeda pintsliga.

Lotte värvib aeda.

Lotte värvib pintsliga.

1. Lotte peseb käsi seebiga.

Lotte peseb käsi.

Lotte peseb seebiga.

4. Lotte püüab liblikat mütsiga.

Lotte püüab liblikat.

Lotte püüab mütsiga.

2. Lotte sööb kooki kahvliga.

Lotte sööb kooki.

Lotte sööb kahvliga.

5. Lotte loeb ajalehte prillidega.

Lotte loeb ajalehte.

Lotte loeb prillidega.

3. Lotte joonistab tassi pintsliga

Lotte joonistab tassi

Lotte joonistab pintsliga.

6. Lotte ehitab lossi kühvliga.

Lotte ehitab lossi.

Lotte ehitab kühvliga.

KOHAMÄÄRUSED (kohamäärus taustana, lisandub II kohamäärus)

Näide:

Lotte lehvitab akna ees tooli peal.

Lotte lehvitab akna ees.

Lotte lehvitab tooli peal.

1. Lotte istub padja peal laua all.

Lotte istub padja peal.

Lotte istub laua all.

4. Lotte mängib aias puu all.

Lotte mängib aias

Lotte mängib puu all.

2. Lotte ujub vees sees silla all.

Lotte ujub vee sees.

Lotte ujub silla all.

5. Lotte magab korvis vaiba peal.

Lotte magab korvis.

Lotte magab vaiba peal.

3. Lotte hüppab kivi peal lombis.

Lotte hüppa kivi peal.

Lotte hüppab lombis.

6. Lotte istub puu all kivi otsas.

Lotte istub puu all.

Lotte istub kivi otsas.

KAASOLUMÄÄRUSED (sihitis taustana, lisandub kaasolumäärus)

Näide:

Lotte püüab õhupalli koos isaga.

Lotte püüab õhupalli.

Lotte püüab koos isaga.

1. Lotte vaatab raamatut koos emaga.

Lotte vaatab raamatut.

Lotte vaatab koos emaga.

2. Lotte keedab suppi koos Brunoga.

Lotte keedab suppi.

Lotte keedab koos Brunoga.

3. Lotte püüab kala koos linnuga.

Lotte püüab kala.

Lotte püüab koos linnuga.

4. Lotte korjab lehti koos ussiga.

Lotte korjab lehti.

Lotte korjab koos ussiga.

5. Lotte kastab lilli koos elevantiga.

Lotte kastab lilli.

Lotte kastab koos elevantiga.

6. Lotte tõstab kotti koos linnuga.

Lotte tõstab kotti.

Lotte tõstab koos linnuga.

II ÕPETUSKORD: 2 PROPOSITIOONI (TÄIEND)

(Antud sihitis, lisandub täiend, mis kuulub sihitise juurde)

Näited:

Puhh lennutab täpilist lennukit.

Puhh lennutab lennukit.

Lennuk on täpiline.

Notsu sööb roosat arbuusi.

Notsu sööb arbuusi.

Arbuus on roosa

1. Notsu tassib sinist jänest

Notsu tassib jänest.

Jänes on sinine.

4. Puhh joonistab rõõmsat poissi.

Puhh joonistab poissi.

Poiss on rõõmus.

2. Puhh keerutab rohelist vurri.

Puhh keerutab vurri.

Vurr on roheline.

5. Notsu veeretab triibulist palli.

Notsu veeretab palli.

Pall on triibuline.

3. Puhh nuusutab kollast lille.

Puhh nuusutab lille.

Lill on kollane.

6. Notsu kallistab punast Puhhi.

Notsu kallistab Puhhi.

Puhh on punane.

VAHENDIMÄÄRUSED (vahendimäärus taustana, lisandub täiend, mis kuuluba vahendimääruse juurde)

Näide:

Notsu lendab sinise (puu)lehega.

Notsu lendab (puu)lehega.

(Puu)leht on sinine.

1. Puhh uisutab täpiliste uiskudega.

Puhh uisutab uiskudega.

Uisud on täpilised.

4. Puhh lendab rohelse lennukiga.

Puhh lendab lennukiga.

Lennuk on roheline.

2. Notsu sõidab kollase autoga.

Notsu sõidab autoga.

Auto on kollane.

5. Notsu tantsib triibuliste kingadega.

Notsu tantsib kingadega.

Kingad on triibulised.

3. Notsu kelgutab punase kausiga.

Notsu kelgutab kausiga.

Kauss on punane.

6. Notsu suusatab kollaste suuskadega.

Notsu suusatab suuskadega.

Suusad on kollased.

III ÕPETUSKORD: 2 PROPOSITSIOONI (TÄIEND)

KAASOLUMÄÄRUSED (kaasolumäärus taustana, lisandub täiend, mis kuulub kaasolumääruse juurde)

Näide:

Puhh jookseb (koos) pruuni tordiga.

Puhh jookseb tordiga.

Tort on pruun.

1. Puhh mängib triibulise tiigriga.

Puhh mängib tiigriga.

Tiiger on triibuline.

2. Puhh uisutab täpilise Notsuga.

Puhh uisutab Notsuga.

Notsu on täpiline.

3. Notsu jookseb roosa õhupalliga.

Notsu jookseb õhupalliga.

Õhupall on roosa.

4. Puhh roomab roheline ussiga.

Puhh roomab ussiga.

Uss on roheline.

5. Notsu tantsib sinise jänesega.

Notsu tantsib jänesega.

Jänes on sinine.

6. Puhh jalutab täpilise rõngaga.

Puhh jalutab rõngaga.

Rõngas on täpiline.

KOHAMÄÄRUSED (kohamäärus taustana, lisandub täiend, mis kuulub kohamääruse juurde)

Näide:

Notsu naerab punases kotis.

Notsu naerab kotis.

Kott on punane.

1. Puhh istub sinise eesli seljas.

Puhh istub eesli seljas.

Eesel on sinine.

2. Notsu magab roheline laua peal.

Notsu magab laua peal.

Laud on roheline.

3. Puhh istub roosas tugitoolis.

Puhh istub tugitoolis.

Tugitool on roosa.

4. Notsu naerab triibulises kannus.

Notsu naerab kannus.

Kann on triibuline.

5. Notsu tantsib täpilise seene peal.

Notsu tantsib seene peal.

Seen on täpiline.

6. Puhh jalutab kollase silla all.

Puhh jalutab silla all.

Sild on kollane.

IV ÕPETUSKORD: 3 PROPOSITSIIONI (TÄIEND JA KOHA- VÕI VAHENDIMÄÄRUS)

KOHAMÄÄRUSED (Sihitis taustana, lisanduvad kohamäärus ja täiend, mis kuulub sihitise juurde)

Näited:

Lotte veeretab puu all täpulist palli.

Lotte veeretab palli.

Lotte veeretab puu all.

Pall on täpiline.

Puhh vaatab põõsa taga triibulist mesilast.

Puhh vaatab mesilast.

Puhh vaatab põõsa taga.

Mesilane on triibuline.

1. Notsu sööb autos kollast jäätist.

Notsu sööb jäätist.

Notsu sööb autos.

Jäätis on kollane.

4. Lotte püüab akna all punast karu.

Lotte püüab karu.

Lotte püüab akna all.

Karu on punane.

2. Lotte veab laua all rohelist autot.

Lotte veab autot.

Lotte veab laua all.

Auto on roheline.

5. Puhh vaatab paadis roosat telekat.

Puhh vaatab telekat.

Puhh vaatab paadis.

Telekas on roosa.

3. Puhh veeretab silla peal triibulist palli.

Puhh veeretab palli.

Puhh veeretab silla peal

Pall on triibuline.

6. Lotte korjab puu all punaseid lehti.

Lotte korjab lehti.

Lotte korjab puu all.

Lehed on punased.

VAHENDIMÄÄRUSED (Sihitis taustana, lisandub vahendimäärus ja täiend, mis kuulub sihitise juurde)

Näide:

Notsu püüab võrguga punast liblikat.

Notsu püüab liblikat.

Notsu püüab võrguga.

Liblikas on punane.

1. Lotte lõikab noaga rohelist torti.

Lotte lõikab torti.

Lotte lõikab noaga.

Tort on roheline.

4. Lotte joonistab pintsliga täpulist kleiti.

Lotte joonistab kleiti.

Lotte joonistab pintsliga.

Kleit on täpiline.

2. Puhh värvib pintsliga sinist autot.

Puhh värvib autot.

Puhh värvib pintsliga.

Auto on sinine.

5. Lotte sööb kahvliga roosat kooki.

Lotte sööb kooki.

Lotte sööb kahvliga.

Kook on roosa.

3. Notsu pühib harjaga kollaseid lehti.

Notsu pühib lehti.

Notsu pühib harjaga.

Lehed on kollased.

6. Puhh tõstab võrguga kurba Notsut.

Puhh tõstab Notsut.

Puhh tõstab võrguga.

Notsu on kurb.

V ÕPETUSKORD: 3 PROPOSITSIIONI (TÄIEND JA KOHA- VÕI VAHENDIMÄÄRUS)

VAHENDIMÄÄRUSED (Sihitis taustana, lisandub vahendimäärus, lisandub täiend vahendimääruse kohta)

Näide:

Notsu mängib roheliste pulkadega trummi.

Notsu mängib trummi.

Notsu mängib pulkadega.

Pulgad on rohelised.

1. Lotte loeb raamatut mustade prillidega.

Lotte loeb raamatut.

Lotte loeb prillidega.

Prillid on mustad.

2. Puhh kaevab auku punase labidaga.

Puhh kaevab auku.

Puhh kaevab labidaga.

Labidas on punane.

3. Notsu sõidutab Puhhi täpilise käruga.

Notsu sõidutab Puhhi.

Notsu sõidutab käruga.

Käru on täpiline.

4. Lotte püüab kala pruuni õngega.

Lotte püüab kala.

Lotte püüab õngega.

Õng on pruun.

5. Notsu kirjutab kirja kollase pliiatsiga.

Notsu kirjutab kirja.

Notsu kirjutab pliiatsiga.

Pliiats on kollane.

6. Notsu ehitab triibulise ämbriga lossi.

Notsu ehitab lossi.

Notsu ehitab ämbriga.

Ämber on triibuline.

VI ÕPETUSKORD: KÕIKIDE LAUSETÜÜPIDE KORDAMINE

Lausematerjal sama, igast tüübist esindatud 2 lauset.