



Karl

kõnearendus

Karlepp

TARTU ÜLIKOOL

Eripedagoogika osakond

KÕNEARENDUS
EMAKEELE ABIÕPE II

TARTU ÜLIKOOL
Eripedagoogika osakond

Karl Karlep

**KÕNEARENDUS
EMAKEELE ABIÕPE II**

Keeletoimetaja: Leelo Jago

Kaane kujundaja: Peeter Paasmäe

© Karl Karlep, 2003

ISBN 9985–56–777–3

Tartu Ülikooli Kirjastus

www.tyk.ut.ee

Tellimuse nr. 884/2002

EESSÕNA

Käesolev väljaanne on raamatu *Emakeele abiõpe I Üldküsimused* (1999) jätk. Käsitletakse emakeeleõpetuse keskset küsimust — laste kõne arendamise metoodikat. Vaatluse all on kõnearenduse traditsioonilised valdkonnad, nagu laste sõnavara arendamine, praktiline lauseõpetus, sidusteksti mõistmise ja loome õpetamine. Harjumusliku metoodilise kirjandusega võrreldes on oluliselt enam tähelepanu pööratud kõne ja/või keeleüksuste mõistmise oskuste kujundamisele. Viimases peatükis käsitletakse seni metoodikas napilt läbi töötatud teemat — suhtlusoskuse arendamise võimalusi. Kõigi nimetatud valdkondade puhul on esitatud töövõtete süsteem ning selle lingvistiline, psühholoogiline ja psühholingvistiline põhjendus. Raamat on mõeldud õppevahendina üliõpilastele ning käsiraamatuna tegevpedagoogidele.

Metoodika kirjeldamisel on arvestatud *Põhihariduse lihtsustatud (abiõppe) õppekava* (1998) nõudeid. Metoodilisi soovitusi saab rakendada ka teiste hariduslike erivajadustega (HEV) laste õpetamisel, tavakooli algklassides ning laste kooliks ettevalmistamisel. Õpetajatel on sel juhul vaja viia õppeaastate kaupa esitatud nõuded vastavusse õppeasutuse ja klassi või rühma õppekavaga, sh individuaalse õppekavaga, ning HEV-lastel puhul arvestada hälbega seotud spetsiifikat.

Autor on tänulik kolleegidele, kelle positiivne suhtumine võimaldas leida aega käsikirja koostamiseks ning kelle asjalikud soovitusel olid abiks teksti täiendamisel ja täpsustamisel. Autor tänab samuti Eesti Vabariigi Haridus- ja Teadusministeeriumi abi eest raamatu kirjastamisel.

Karl Karlep
Tartu, 2003

SISUKORD

1. Kõnearenduse teoreetilised alused	11
1.1. Kõnearenduse meetodika aines	13
1.2. Kõnearenduse mõiste areng	15
1.2.1. Ajalooline ülevaade	15
1.2.2. Tänapäeva seisukohtade kujunemine	18
1.2.3. Kõnearenduse tasandid	20
1.2.4. Kõnearenduse sõltuvus sihtrühmast.....	22
1.3. Kõnearenduse psühholoogilised ja psühholingvistilised alused	23
1.3.1. Kõnetegevuse teooria põhimõisted	24
1.3.2. Motiivid ja kavatsused suhtlusprotsessis	25
1.3.3. Rollisuhetlemine	30
1.3.4. Intellektipuudega laste suhtlemise eeldused	33
1.4. Kõnearenduse lingvistilised alused.....	35
1.4.1. Funktsionaalne keelekirjeldus	35
1.4.2. Suuline ja kirjalik kõne.....	38
1.4.3. Tekstiteooria.....	40
1.4.4. Lingvistiliste mõistete süsteem kõnearenduse meetodikas	43
1.5. Kõnearenduse ülesanded.....	46
1.6. Näitlikustamine, materialiseerimine ja modelleerimine kõnearenduses	48
1.6.1. Näitvahendite funktsioonid ja liigid	48
1.6.2. Modelleerimine	53
1.6.3. Pilt näitvahendina	56
2. Sõnavaraõpetus	61
2.1. Praktilise sõnavaraõpetuse eesmärgid ja teoreetilised alused.....	63
2.1.1. Ülesanded	63
2.1.2. Sõna kõnes ja keeles	64
2.1.3. Sõnatähenduse kognitiivne baas.....	65
2.1.4. Leksikaalsed üldistusastmed.....	68
2.1.5. Verbaalne sõnaseletus	70
2.1.6. Sõnavalik ja rühmitamine	72
2.1.7. Sõna omandamise etapid.....	76
2.2. Sõnavaraõpetuse töövõtted.....	80
2.2.1. Sõnavara laiendamine.....	80
2.2.2. Sõnatähenduse täpsustamine ja sõnade aktiveerimine.....	85
2.3. Sõnamoodustuse õpetamine	90
2.3.1. Sõnamoodustusõpetuse teoreetilised alused	90
2.3.2. Moodustusmalli kujunemine	96
2.3.3. Liitumismalli kujundamine	100
2.3.4. Tuletusmalli kujundamine	105

2.4. Võrdluste ja metafooride käsitlemine	112
2.4.1. Võrdlused	112
2.4.2. Metafoorid	115
2.5. Sõnaühend kõnearenduses	120
2.5.1. Sõnaühendi mõiste ja käsitlemise eesmärgid	120
2.5.2. Sõnaühendi käsitlemise töövõtted	127
3. Praktilise lauseõpetuse teoreetilised alused	133
3.1. Lingvistilised alused	135
3.2. Psühholoogilised alused	142
3.3. Psühholingvistilised alused	145
3.3.1. Generatiivne grammatika	146
3.3.2. Kognitiivne psühholingvistika ja kõnetegevuse teooria	151
3.3.3. Õppeülesande <i>Lause koostamine esitatud sõnavormiga</i> analüüs	163
4. Praktilise lauseõpetuse meetodika	167
4.1. Lauseõpetus emakeele lihtsustatud ainekavas	169
4.2. Lauseõpetuse harjutuste rühmitamine	171
4.3. Lausemalli esitamine	173
4.3.1. Lausemalli tutvustamine tegevussituatsioonis	174
4.3.2. Lausemalli tutvustamine piltide abil	177
4.3.3. Lausemallide verbaalne esitamine ja analüüs	179
4.4. Analüütilised ülesanded	180
4.4.1. Ülesanded operatiivmälu (mahu) arendamiseks	181
4.4.2. Ülesanded lause tähenduse mõistmiseks	182
4.4.3. Verifitseerimisülesanded	187
4.5. Muuteülesanded	189
4.5.1. Väitlause muutmine küsilauseks	190
4.5.2. Sõnajärje muutmine	191
4.5.3. Keerulise lause jaotamine lihtsamateks	193
4.5.4. Lausete ühendamine ja sisestamine	194
4.6. Lihtlausete moodustamine	199
4.7. Rinnastavate konstruktsioonide käsitlemine	204
4.7.1. Rinnastavad seosed	204
4.7.2. Koondlause käsitlemine	206
4.7.3. Rindlause käsitlemine	211
4.8. Põimlausete käsitlemine	212
4.8.1. Põimlausete rühmad ja tunnused	212
4.8.2. Põimlausemalli käsitlemine	214
4.8.3. Lausemallide diferentseerimine	219
5. Sidusteksti loome ja mõistmine	225
5.1. Teadmised ja tekst	227
5.2. Teksti mõistmine	233
5.2.1. Mõistmine kui protsess	233
5.2.2. Mõistmisstrateegiad	237
5.2.3. Tekstimõistmisoskuste arendamine	243

5.3. Sidusteksti loome	258
5.3.1. Tekstiloome motiivid ja plaanid.....	258
5.3.2. Teksti sõnastamise protsess	262
5.3.3. Tekstiloomeoskuste kujundamise algetapp	267
5.3.4. Ümberjutustused	279
5.3.5. Konspekteerimine	294
5.3.6. Iseseisvalt programmeeritav tekstiloome.....	300
6. Verbaalne suhtlemine.....	307
6.1. Keelekasutuse funktsioonid ja ütluste eesmärgid	309
6.2. Suhtlussituatsioonid	314
6.3. Suhtlusoskuse arendamine	322
6.3.1. Suhtlusoskuse arendamise eesmärgid.....	322
6.3.2. Suhtlussituatsioonide teadvustamine	326
6.3.3. Suhtlusetikett	333
Lõpetuseks.....	337
Kasutatud kirjandus	341

1. KÕNEARENDUSE TEOREETILISED ALUSED

1 1. Kõnearenduse metoodika aines

Kõnearenduse vajalikkuses pedagoogid ei kahtle. Sõna *kõnearendus* tundub olevat nii-võrd igapäevane, et õpetajatel on raskusi kõnearenduse sisu selgitamisega. Küsimusele *Mis on kõnearendus?* vastatakse tavaliselt järgmiselt: *See on sõnavaratöö ... ja jutustama õpetamine*. Põhjendatud vastuse andmine esitatud küsimusele ongi keeledidaktika osa-teooria — **kõnearenduse metoodika** ülesanne.

Kõnearenduse vajadus ja ülesanded on sõnastatud tavakooli õppekavas ja emakeele ainekavas (1996). Sama kehtib abiõppe kohta (1998). 1996. aasta dokumendis väärub tähelepanu seisukoht, et üks kolmest emakeeleõpetuse põhivaldkondadest on **keelilise suhtluse osaoskused** (lugemine, kirjutamine, kuulamine, kõnelemine). Kuid nimetatud kõneliikerkäsitletakse kõigis ainetes, kõikides tundides. Kas kogu õppe- ja õpitegevus on kõnearendus? Milleks tegelda sel juhul eraldi didaktika ja emakeele metoodika osa-teooriaga — kõnearenduse teooriaga?

Laste kõnearengut uurivad mitmed teadused, nagu (arengu)psühholoogia, keele-teadus, psühholingvistika, keeledidaktika. Erinevus on aineses, st et igal teadusel on oma peamine uurimisvaldkond. Psühholoogia püüab välja selgitada lapse kõne seosed tema psüühika ja tegevuse arenguga, psühholingvistika — kirjeldada kõneloome- ja -taju-mehhanismide (-operatsioonide) omandamist, keeleteadus — kasutatavaid keeleüksusi igal arenguetapil. Kõnearenduse metoodika ülesanne on uurida samu aspekte sihipärase pedagoogilise mõjutamise tingimustes.



Kõnearenduse metoodika uurib laste kõne ja suhtlemise arengut seoses sihipärase pedagoogilise suunamisega.

Uurimise objekti moodustab diaadide pedagoog(id) ↔ laps(ed) ja laps(ed) ↔ laps(ed) verbaalse suhtlemise protsess ja laste verbaliseeritud tunnetustegevus.

Kõnearenduse **erimetoodika** uurib vastavalt alakõnega ja/või psüühika ning sensoorsete ja motoorsete hälvetega laste kõne ja suhtlemise arendamise võimalusi ja seaduspärasusi. Sõltuvalt hälbe iseloomust on erimetoodika ülesandeks uurida ka **alternatiivsete suhtlusvahendite** õpetamist ja kasutamist. Käesolevas raamatus käsitletakse küll peamiselt kõnearenduse eesmärgi ja sisu abiõppes.

Kõnearenduse metoodika ülesanded jaotuvad, nagu igal teisel didaktikalgi, kaheks: **teoreetilisteks** ja **rakenduslikeks**. Teoreetilises plaanis otsitakse vastust järgmistele küsimustele: keele ning kõne- ja suhtlusprotsesside **arengu seaduspärasused** (alakõne puhul — nende seaduspärasuste erinevused eakohasest arengust), kõne ja suhtlemise arendamise **võimalused** (teoreetiline põhjendus) ja **meetodid** (alakõne puhul — kõnearengu korrigeerimise võimalused sõltuvalt kõnepuude mehhanismist). Teoreetiliste ülesannete täitmine eeldab ühtlasi mitme baasteaduse (olulisemad neist on üldpedagoogika, pedagoogiline psühholoogia, arengu- ja suhtlemispsühholoogia, keeleteadus, psühholingvistika) saavutuste kasutamist ja vajadusel ka teistsugust kirjeldamist

(lähemalt vt *Emakeele abiõpe I*, 1999 — edaspidi EKAÕ). Alakõnega laste kõnearengu korrigeerimise teoreetiline põhjendus eeldab peale selle eripedagoogika valdkonda kuuluvate teaduste ning meditsiiniliste teaduste arvestamist.

Rakenduslike ülesannete täitmine annab vastuse järgmistele küsimustele.

- ✦ **Mida ja millal** õpetada: keeleüksused, kõneoperatsioonid, suhtlusoskused. Väljundiks on ainekavad ja õppematerjalid, sh individuaalsed ainekavad.
- ✦ **Kuidas** õpetada: meetodid ja töövõtted, õpetamise tingimused, harjutuste süsteemid, suhtlussituatsioonid. Väljundiks on metoodilised juhendid pedagoogidele.
- ✦ Mida peab **pedagoog oskama**: laste kõne uurimine ja kõne iseloomustuste koostamine (eripedagoog — kõnepuude diagnoosimine), klassi või rühma ainekavade ning individuaalsete ainekavade (IAK) koostamine, konkreetse tunni või mõne muu tegevuse planeerimine ja tulemuste analüüsimine, suhtlemine lastega (sh laste motiveerimine ja neile arusaadavate tekstide kasutamine).

Kõnearenduse metodika eripära seisneb selles, et nimetatud osateooria integreerib tegelikult kõiki teisi õpetamisteooriaid ja kindlasti kogu keeledidaktikat. Ükski pedagoog ei saa edukalt töötada, kui ta ei arvesta laste kõne- ja suhtlusoskuste taset ega osale laste kõne arendamises sõltuvalt oma ainekavast ja teemast. Loomulikult on kõnearenduse ülesannete täitmise osakaal kõige suurem emakeeleõpetuses, kus eesmärgid realiseeritakse keeleõpetuse teemasid ja lugemistekste käsitledes.



Kõnearendus on orgaaniline osa kõigi emakeele teemade käsitlemisel. Tema osakaal õpitegevuses sõltub harjutuste ja ülesannete valikust.

Kõnearenduse eesmärkide täitmine sõltub igapäevases õppeprotsessis sellest, kuidas pedagoog teadvustab iga teema ja/või situatsiooni ning ülesande kõnearenduslikke võimalusi ja lapsi vastavalt suunab.

Igas teaduses on alati osa probleeme lahendatud, osa küsimusi lahendatud osaliselt või ainult tõstatatud. Sama kehtib ka kõnearenduse metodika kohta. Seejuures mõnele küsimusele otsitakse vastust aastakümneid. Näiteks Vene algõpetuse metodikud V Kustareva ja N. Roždestvenski (B. A. Кустарева, Н. С. Рождественский, 1965: 51–52) nimetasid üle 30 aasta tagasi järgmisi ka tänapäeval aktuaalseid metoodilisi probleeme.

- ✦ Kuidas arendada laste suulist kõnet? Veel tänapäeval ei ole selge, missugused peaksid olema nõuded suulise väljenduse (lausungi) vormile ning mis võtetega seda kujundada.
- ✦ Missugune on kirjaliku ja suulise kõne optimaalne suhe, et kõne nimetatud vormid toetaksid teineteise arengut? Küsimus on eriti terav abiõppes, kus laste kirjaliku väljendusoskusega tegeldakse minimaalselt ja peamiselt suulise kõne "normaliseerimise" eesmärgil.
- ✦ Kuidas rakendada ühtset kõnearenduse süsteemi keeleõpetuses ja lugemistundides? Siia tuleks lisada — kuidas rakendada ühtset süsteemi emakeeles ja teistes ainetes?
- ✦ Mis vahekorras harjutada vahendatud kõnet (suulised ja kirjalikud ümberjutustused) ning initsiatiivset, st enda motiveeritud ja programmeeritud kõnet?
- ✦ Mis roll on kõnearenduse seisukohalt tekstiloomel eri ülesannetel, nagu jutustamine pildi või teksti järgi, kokkuvõtlik ja/või laiendatud ümberjutustus jne? Psühholingvistika

saavutusi arvestades on tänapäeval alust väita, et sõltuvalt ülesandest on võimalik kujundada erisuguseid kõneloome- ja kõnetajuoperatsioone. Kuid ülesandeliikide psühholingvistiline seletus alles ootab uurimist ja sõnastamist.

- ❖ Kuidas sõltub teksti mõistmine selle sisust ja mahust? Viimasele on vaja lisada, kuidas sõltub mõistmine peale selle teksti lauseehitusest (struktuur, pikkus) ning teksti struktuurist? Mille poolest erineb suulise ja kirjaliku teksti mõistmine?

Baasteaduste (keeleteadus, psühholingvistika, psühholoogia) areng võimaldab tänapäeval püstitada veel teisigi aktuaalseid küsimusi. Need probleemid on eriti aktuaalsed erididaktika seisukohalt.

- ❖ Kui palju ja mil viisil on vaja tegelda kõne mõtestatud tajumise õpetamisega, sh suulise kõne tajuga?
- ❖ Missuguseid tekstide tajumise strateegiaid ning mis järjestuses on otstarbekas õpetada?
- ❖ Kuidas kujundada kommunikatiivseid oskusi? A. Leontjev (A. A. Леонтьев, 1997: 222) väidab, et üldine psühholoogilis-pedagoogiline teooria selleks seni puudub.
- ❖ Kuidas õpetada kõne pragmaatikat (haakub otseselt eelneva probleemiga): mõista ütluse mõtet sõltuvalt situatsioonist, kasutada variatiivseid keelevahendeid ühes ja samas situatsioonis?
- ❖ Mis ulatuses saab emakeeleõpetuses, sh kõnearengut korrigeerides kasutada võõrkeeleõpetuse meetodikates välja töötatud kõnearenduse võtteid? Surdopedagoogikas on selline kogemus osutunud positiivseks. Nimelt on alakõne korral (nagu võõrkeelt õpetadeski) vaja korrigeerida olemasolevaid ja kujundada seni omandamata kõneoperatsioone.

Olukord on paradoksaalne. Olles keeledidaktikat integreerivaks osateooriaks, on kõnearenduse meetodika seni kõige vähem teoreetiliselt põhjendatud. Seetõttu on ka meetodilised soovitusel sageli subjektiivsed ning harjutuste-ülesannete süsteemid (osaliselt) juhuslikud.

1.2. Kõnearenduse mõiste areng

1.2.1. Ajalooline ülevaade

Kõnearenduse määratlus on ajalooliselt muutuv ja sõltub sotsiaalsest tellimusest (nt uue õppekava rakendamine Eestis XX sajandi lõpul) ning keeledidaktika ja selle baasteaduste arengust. Üks levinumaid kõnearenduse sisu määratlusi oli (ja on osaliselt ka tänapäeval) **keeleskeskne**, st lähtutakse keeletasanditest. Vastavalt koosneb kõnearendus järgmistest osadest: sõnavaraõpetus, sõnaühendi ja lause (süntaksi) õpetamine, töö sidusa tekstiga. Esitatud sõnastuses ei ole midagi valesti, kuid kõnearenduse spetsiifikat see ei selgita ja muud tegevust emakeele tunnis kõne arendamisest ei erista. Nimelt on vaja lisada ülevaade nendest psühholoogilistest ja psühholingvistilistest operatsioonidest, mida lapsel tuleb omandada. Vaatleme näiteks järgmisi situatsioone ehk küsimusi-korraldusi lastele:

- ✧ *Mida sa aknast näed? — Koer ajab kassi taga.*
- ✧ Nimeta alus ja öeldis lauses *Koer ajab kassi taga.*
- ✧ Koosta lause sõnadega *taga, kassi, ajab, koer.*

Esimeses näites lahendatakse kommunikatiivset ülesannet ja mingil etapil võib see olla ühtlasi kõnearenduslik ülesanne. Näiteks lasteaia erirühmas või erikooli I–II klassis pärast vastava lausemalli õpetamist sobib **esitatud küsimus** rakendusülesandena. (Oletame, et varem vastas laps ligikaudu järgmiselt: *Koer ... kass ... jooksevad.*) Kui näites esitatud lausemalli kasutamine on juba automatiseerunud, siis ülesandel kõnearenduslikku rolli enam ei ole.

Teine ülesanne kuulub täielikult keeleõpetuse valdkonda. Suhtlemise asemel sooritatakse keelelist analüüsi ja selle kõnearenduslik funktsioon on ainult kaudne — lause liikmete määramine tõstab kõne teadlikkust, mille tulemusel on ebateadlik kontroll (keelevaist) võimalik asendada teadlikult kontrollitava tegevusega (vt K. Karlep, 1998: 189–191).

Kolmas ülesanne võimaldab kujundada ühte kõneloomeoperatsiooni — sõnade järjestamist lause pindstruktuuris. Jällegi sõltub ülesande kõnearenduslik roll sellest, kuidas laps sõnajärje muutmist valdab.

Esitatud kolmes näites tegeldakse seejuures keele seisukohalt ühe ja sama lausega. Kas neil ülesannetel on kõnearenduslik funktsioon, sõltub lapse kõne arengust. Kui isegi nimetatud funktsioon (näitelause puhul) on aktuaalne, siis ometi täidetakse sõltuvalt ülesandest eri eesmärgid.

XX sajandi teise poole psühholoogia ja psühholingvistika saavutuste pinnal jõutigi järeldusele, et ainult keeleteadusest lähtuv kõnearenduse mõiste ei ole piisav. Järeldus ei tähendanud seda, et kõnearenduse metoodikas tuntud tööloigud (sõnavaraõpetuse, grammatika ja tekstiloome õpetamine) tuleks likvideerida. Vastupidi, neile püüti leida teaduslikult põhjendatud ja konkreetsem positsioon varasemaga võrreldes hoopiski laiemas metoodilises süsteemis. Uusi lahendusi hakati kõigepealt otsima neis valdkondades, kus probleem avaldus teravamalt — võõrkeeleõpetuses ja eripedagoogikas, sh ka Eestis, kus kõnearenduse erimetoodika hakkas kujunema pärast eripedagoogika osakonna avamist Tartu Ülikoolis. Nagu sel ajal iseloomulik, oli üldteoreetiliseks baasiks vene eripedagoogika, psühholoogia ja psühholingvistika. Keeleteaduslikud alused toetusid loomulikult ka Eesti teadlaste töödele (H. Rätsep, H. Õim jt).

Kõnearenduse teooria arengule NSV Liidus tuli kindlasti kasuks see, et psühholingvistika Moskva koolkonna looja ja kahekordne teadusdoktor (filoloogia, psühholoogia) A. Leontjev koos mitme oma kolleegiga (nt afasioloog T. Rjabova-Ahhutina) töötas A. S. Puškini nimelises Vene Keele Instituudis, kus tegeldi vene keele kui võõrkeele õpetamise metoodika väljatöötamisega.

Tähelepanu väärub fakt, et A. Leontjevi¹ teise doktoritöö materjal (*Психология общения — 'Suhtlemispsühholoogia'*) avaldati TÜ Kirjastuses (1974) pärast autori kui külalisprofessori loenguid (1973. aastal) Tartu Ülikoolis (parandatud ja täiendatud trükk 1997). Tema juhendamisel valmis psühholoogia osakonna üliõpilase J. Valsineri diplomitöö. Eelneva valguses on mõistetav, et kõnearenduse teooria areng avaldus kõigepealt võõrkeele õpetamise metoodikates (vt ka A. Metsa, T. Kasesalu jt, 1986). Eripedagoogikale pakub seejuures erilist huvi võõrkeele õpetamine koolieelses eas, kus paratamatult tuleb

¹ Käesoleva töö autoril õnnestus A. Leontjevi loetud psühholingvistika kursust varem kuulata ka Moskva Ülikoolis.

arvestada ka emakeele omandamise seaduspärasusi. Üheks huvitavamaks teoreetiliseks tööks koos praktilise väljundiga oli J. Negnevitskaja ja A. Šahnaroviš'i kirjutatud *Keel ja lapsed (Язык и дети)* (1981).

TÜ tellimusel avaldati Eestis veel J. Gorelovi töö *Kõnetegevuse teooria küsimused (Вопросы теории речевой деятельности)* (1987), mis aitas kaasa psühholingvistika seisukohtade tutvustamisele.

Kõnearengu ja arendamise küsimustega tegelesid Venemaal lisaks psühholingvistidele üsnagi mitmed psühholoogid, sh tuntud neuropsühholoog ja lingvist A. Luria ning kõnepühholoog N. Žinkin. Mõlemad teadlased osalesid ühtlasi hälviklaste kõne uurimises. Psühholingvistika ja psühholoogia areng võimaldaski kõnearenduses hakata teadlikult kujundama kõneloome- ja kõnetajuoperatsioone ning suhtlusoskusi (vt ptk 4, 5 ja 6).

Varem nimetatud teadlaste töödele toetusid surdopedagoogid K. Korovin ja A. Zikejev, kelle uurimistööd ja meetodilised materjalid olid 1970. aastatel tõeliseks uuenduseks kõnearenduse erimetoodikas. Nimetatud autorid suutsid leida ühiseid seisukohti võõrkeeleõpetuses, kus kujunes kvalitatiivselt uus meetodika, ning kuulmislangusega laste kõnearenduses. A. Zikejevi (А. Г. Зикеев, 1976) ja K. Korovini (К. Г. Коровин, 1976) doktoritööde põhjal publitseeritud monograafiatel oli oluline roll ka kõnearenduse erimetoodika väljatöötamisel Eestis. Logopeedias propageeris psühholingvistilist probleemikäsitlust B. Grinšpun. Sidusteksti käsitlemise psühholingvistiliselt põhjendatud algõpetuse meetodika kõnekooli algklassidele töötas välja V Vorobjova. Nimetatud meetodikud esinesid mitmel korral loengute ja ettekannetega ka Eestis.

Huvi pakkusid samuti psühholoogiadoktorite A. Katajeva (Venger) ning J. Strebeleva seisukohad vaimse alaarenguga laste kõne arendamiseks (A. A. Катаева, E. A. Стребелева, 1988; 1993). Kuigi nimetatud autorite töödes puudub kõnearenduse psühholingvistiline käsitlus, väärib tähelepanu meetodika psühholoogiline põhjendus. Olulisemad seisukohad on järgmised.

- ✦ Vaimse alaarenguga koolieelikute kõnet arendades on vaja kõigepealt kujundada kõne omandamise eeldused: orienteerumine keskkonnas, tegelemine esemetega, mitteverbaalne suhtlemine.
- ✦ Kõne arendamise keskne ülesanne on kõnefunktsioonide kujundamine — arendada kommunikatiivset, tunnetuslikku ja reguleerivat funktsiooni.
- ✦ Kõne arendamine saab toimuda ainult laste tajude, tajukujutluste ja praktilise tegevuse baasil.

Nimetatud seisukohad kehtivad täielikult ka abiõppe alguses ning teiste HEV-lastepuhul.

Nõukogude tavakooli emakeeleõpetus tajus kõnearenduse põhimõtete muutmise vajadust niijõem kui võõrkeelte meetodika ja eripedagoogika. Muutused algasid 1980. aastatel. Mõned psühholoogilised (õpetavad) eksperimendid olid siiski sooritatud juba varem. L. Aidarova (Л. И. Айдарова, 1978) töötas välja eksperimentaalse vene keele algõpetuse kursuse, mille lähtepunktiks oli *teade (сообщение)*. Programmi esimese osa (Samas: 28) ülesandeks oli tutvustada lapsi suhtlussituatsioonidega ja suhtlusvahendite ning -viisidega (mitte ainult verbaalsetega), praktiliselt eristada (ära tunda) teate tähendust ja mõtet ning õppida koostama sünonüümseid teateid. Veelgi enam kajastas suhtlemist A. Markova (А. К. Маркова, 1974) eksperimentaalprogramm põhikooli IV–VIII klassile. Keskseks mõisteks nimetatud kursuses oli *ütlus (высказывание)*. Õpilasi tutvustati teoreetiliselt ja praktiliselt selliste mõistetega nagu **ütluse funktsioon**, **vorm**, **tähendus** ja **mõte**. Harjutati ütluse valikut ja koostamist ning muutmist sõltuvalt suhtlemise tingimustest ja eesmärgist, tutvuti ütluse mõtte väljendamise viiside ja

vahenditega (sh suuliste ja kirjalikega), lausega kontekstis ja kontekstivälise lausega, teksti kompressiooni ning laiendamisega. A. Markova monograafias *Keele kui suhtlusvahendi omandamise psühholoogia* (1974) esitatud seisukohad on aktuaalsed ka tänapäeval, sh kõnearenduse erimetoodikas.

Venekeelse alg- ja põhikooli emakeele kursus oli alati enam grammatikale suunatud kui eestikeelne õpetus. Nimelt säilitas eesti kool vähemalt osaliselt J. Käisi (1946) seisukohtade mõju: vaba arutluse põhimõte, kodulooline vaateõpetus jne. Autor väitis õigustatult (A. K. Маркова, 1946: 198), et vaateõpetuse rakendamisel edeneb hästi suuline väljendus, vaatlused ergutavad last sõnaloovale tegevusele. "Vaateõpetus kasvatab lapses tööruudust ja täpsust nii hästi vaatluses kui ka kõnes. Viimast tuleb hinnata niisama kõrgelt kui esimestki.

Emakeeleõpetuse seisundist ja eesmärkidest 1980. aastate Eestis annab ülevaate kogumik *Kool ja emakeel* (1984). Selles tõstatati küsimus keele kui suhtlusvahendi õpetamisest (V Ruus), keele "funktsionaalsest kasutusest erinevates kõneolukordades" (M. Mäger) ning retoorika õpetamise otstarbekusest (U. Kuresoo).

V Ruus rõhutas, et kommunikatiivse tsükli õppeainete (emakeel, võõrkeeled) põhi-funktsiooni määrab **suhtlustegevus** (1984: 16). Autor jätkab: "Emakeel on selleks suhtluskeeleks, mille vahendusel kõige olulisemal määral realiseeruvad suhtlustegevuse funktsioonid" (Samas: 19). Funktsioonidest nimetab V Ruus järgmisi: inimese tegevuse reguleerimine teise inimese poolt, siirdumine meelelis-praktiliselt tegevuselt vaimsele ja sealt tagasi, eneseregulatsioon, teadmiste edastamine.

Samas kogumikus pöörab M. Mäger tähelepanu stiilõpetuse vajadusele, sh tarbestiili õpetamisele. Eriti rõhutab autor suulise kõne arendamise vajadust (1984: 59). Kogumiku seisukohad realiseeriti hiljem uut õppekava koostades.

Kahjuks puudus aga XX sajandi teisel poolel Eestis asjalik seos algõpetuse ning järgneva emakeeleõppe vahel. Ka nimetatud kogumik käsitleb emakeeleõpetust (sh kõnearendust) alates IV klassist. Meeldivaks erandiks on professor I. Undi artikkel, kus analüüsitakse emakeele algõpetuse küsimusi (1984: 11). Eriõpetuse (sh kõnearenduse) seisukohalt peaks aga rõhuasetus olema just algklassidel, kus tuleb luua keelekasutuse oskuste baas. Täiendavat abi, tegelikult **õpetamist otseses mõttes**, vajab ligikaudu iga neljas algklassiõpilane.

1.2.2. Tänapäeva seisukohtade kujunemine

Nagu märgitud, hakkas **nõukogude koolis suhtumine kõnearendusesse tavakoolis**, sh algklassides, muutuma 1980. aastatel. Keeleüksuste õpetamist ei peetud kõne arendamiseks enam piisavaks. Tähelepanu hakati pöörama sellistele küsimustele nagu mõtete arusaadav sõnastamine, suhtlemine, ütluse pragmaatiline tähendus ehk mõte. Algõpetuse seisukohalt pakub huvi T Ladõženskaja juhitud meetodikute rühma tegevus. 1990. a ilmus õpetajaraamat *Kõne, kõne, kõne*, hiljem publitseeriti laste kõnemeisterlikkuse (retoorika) õpperaamatud ja meetodilised juhendid. Teise klassi meetodilistes juhendites esitati *Laste retoorika* ainekava I–IV klassile, mille lõigud on *suhtlemine* (viisid, etikett, kõnetegevus, efektiivne kõne) ja *kõnestiilid* (tekstide liigid, monoloog ja dialoog, kõne stiilid) (T. A. Ладыженская и др., 1996). Kõnearenduseks nimetab T Ladõženskaja

seda spetsiaalset õpetaja tegevust, mille eesmärk on suunata õpilasi omandama keele **normi** (hääldamine, sõnavara, morfoloogia, süntaks) ning kujundada oskus **väljendada oma mõtteid suuliselt ja kirjalikult**, kasutades seejuures keelevahendeid vastavalt **suhtlemise eesmärgile ja tingimustele ning kõne sisule** (Т. А. Ладыженская, 1991: 6). Autor jaotab seega kõnearenduse kolmeks omavahel seotud valdkonnaks: **keelenormide** omandamine, **sõnavara** ja **grammatiliste struktuuride rikastamine** (kujundada oskus valida võimalikult täpsed ja sobivad üksused), **kõnetegevuse viiside** õpetamine (kuulamise, kõnelemise, lugemise ja kirjutamise kui kommunikatiivsete oskuste kujundamine). Õpetatavaid keeleüksusi vaadeldakse seejuures keele ja kõne aspektidest.

Algõppe kõnearenduse põhjaliku teoreetilise ja praktilise ülevaate on publitseerinud autorite kollektiiv eesotsas M. Soloveitšikuga, kes on ise ka kõnearenduse peatüki autoriks (М. С. Соловейчик, П. С. Жедек и др., 1998). Raamat on mõeldud käsiraamatuks töötavatele pedagoogidele ja õrpevahendiks täiendus õppes. Selle **iseloomustavaks jooneks on teoreetiliste seisukohtade konkretiseerimine praktiliste ülesannetega õpetajale**. Näiteks kõnearenduse meetodika peatükk algab ülesandega, kus varem esitatud keele ja kõne määratluse alusel tuleb sõnastada mõisted *keele õpetamine* ja *kõne arendamine*. Järgmises ülesandes tuleb õpetajal nelja õppeülesande hulgast leida need, millel on kõnearenduslik eesmärk, ning oma valikut põhjendada (Samas: 223).

Kõnetegevuse kujundamise eeldustena nimetatakse järgmisi töösuundi (Samas: 229):

- ✧ kõnetegevuseks vajaliku **ainese** laiendamine (teadmised, mõtted, tunded; vaatlemine, võrdlemine, kaasaelamine);
- ✧ keelesüsteemi teadvustamine, keeleüksuste **omandamine**, nendega **opereerimine**;
- ✧ **keeleüksuste valik** sõltuvalt suhtlussituatsioonist, mõtete arusaadav sõnastamine;
- ✧ ütluse **sisu valik** ja korrastamine vastavalt kavatsusele;
- ✧ võõra teksti ja selle elementide mõistmine (sisu, keelevahendid).

Traditsioonilise kõnearenduse ülesanded (töö sõnavaraga, morfoloogia ja süntaksi praktiline omandamine jm) kuuluvad **baasoskuste** hulka. Nende oskuste kujundamine on M. Soloveitšiku järgi vajalik, kuid "see ei ole veel kõnetegevuse õpetamine" (Samas: 229).

Kõnearenduse **erimeetodikas** on **baasoskuste kujundamine** siiski oluline eesmärk, sest verbaalse suhtlemise õpetamiseks erilasteaias või erikoolis baas puudub. Teoreetiliselt on aga igati õigustatud eristada baasoskuste kujundamist (keeleüksuste ja kõneope ratsioonide omandamine) ja suhtlema õpetamist. Selline lähenemine on oluline samuti praktikas, et eristada kõnearenduslikke keeleharjutusi (selle all ei mõelda formaalset keeleanalüüsi, vaid keeleüksuste omandamist) kõneharjutustest ning mõlemaid omakorda suhtlusõpetusest otseses mõttes (vt А. Г. Зикеев, 1976). Kõnearenduse koostisse eriõpetuses kuulub kindlasti ka kõnetegevuse ainese arendamine (vt А. А. Катаева, Е. А. Стребелева, 1988; 1993). Vastasel juhul pole lapsel millestki rääkida ja puudub võimalus ütlust mõista ning keeleline ettevalmistus (kui see isegi on olemas) ei leia realiseerimist.

Kõnetegevuse arendamine tähendab M. Soloveitšiku (М. С. Соловейчик, П. С. Жедек и др., 1998: 231) järgi nelja üldistatud oskuse õpetamist:

- ✧ orienteerumine suhtlussituatsioonis, sh oma kommunikatiivse kavatsuse teadvustamine;
- ✧ teate sisu planeerimine;
- ✧ oma mõtete sõnastamine ja teise isiku mõtete mõistmine;
- ✧ enesekontrollioskused: oma kõne ja selle tajumise ning mõistmise jälgimine.

Varem kirjeldatud baasoskused kuuluvad seega nimetatud üldiste osaoskuste hulka, moodustavad nende eelduse. Baasoskustega võrreldes katavad neli üldistatud osaoskust laiemat valdkonda — kogu kõnetegevuse (suhtlemise).

Kõnearenduse metoodika varasemate seisukohtadega võrreldes väärivad märkimist järgmised muutused rõhuasetuses: võrdväärselt pööratakse tähelepanu **kõneloomele ja -tajule**, üheks tööloiguks on **kõnesituatsioonides orienteerumise õpetamine, enesekontrolli õpetatakse ka suulise kõne arendamisel**. Metoodilises plaanis tähendab enesekontrolli parandusmehhanismide kujundamist, mille olemust suulises kõnes on iseloomustanud T Hennoste (1999; 2000). See tähendab ühtlasi oskust küsida-lisada täiendavat teavet, kui mõtte esialgne sõnastus ei täitnud eesmärki.

Kõnearenduse konkreetne sisu sõltub omakorda seilest, kas õpetatakse-õpitakse ütluse mõtestatud tajumist või ütluse loomet, kas suhtlemine toimub suuliselt või kirjaliku teksti vahendusel. Vastavalt eristab M. Soloveitšik (M. С. Соловейчик, П. С. Жедек и др., 1998: 233–235) **kompleksseid** ülesandeid ütluse loome ja taju õpetamiseks ning harjutusi **osaoskuste kujundamiseks**. Metoodilise süsteemi loomiseks on omakorda vajalik üldistatud osaoskuste konkretiseerimine. Näiteks suhtlussituatsioonis orienteerumine kui üldistatud osaoskus koosneb mitmest operatsioonist (õpetamisel osatoimingutest). On vaja teadvustada, millest tuleb jutt, kellele adresseeritakse ütlus, mis eesmärgil ütlus produtseeritakse, missugustes tingimustes toimub suhtlemine, missugust strateegiat (veenmine, seletamine, küsimine jne) kasutatakse. Töövõtted suhtlemise teadvustamiseks võivad olla järgmised: ütluste võrdlemine, valik, korrigeerimine, transformeerimine ja koostamine sõltuvalt kõneleja kavatsusest, vestluspartnerist, vestluse kohast jne. Selleks luuakse kujuteldavad situatsioonid ja analüüsitakse reaalseid suhtlusakte. Näiteks: *Mari soovis rääkida emale (sõbrannale, õpetajale) oma jalutuskäigust (mängimisest, kassist) õhtul kodus (vahetunnis, tunnis)* jne. Ütlusi analüüsitakse nii sisuliselt kui ka keeleliselt.

1.2.3. Kõnearenduse tasandid

Sõltuvalt eesmärkidest ja vastavate ülesannete-harjutuste tüüpidest on otstarbekas eristada kõnearenduse kolme tasandit. Seejuures järgnev tasand integreerib eelneva ("madalama") tasandi oskused.

- I. **Baastasandi** eesmärk on laiendada **keeleüksuste valdamist** (sõnavara, lausemallid) ning arendada **kõneloomel- ja kõnetajuoperatsioone**, samuti **kõnetegevuse ainet**. Nimetatud tasandi harjutused on tuntud kõnearenduse traditsioonilisest metoodikast, kuid tänapäeval pööratakse enam tähelepanu kõnetajuoperatsioonide kujundamisele. Tegeldakse sõna, lause ja tekstiga, vajaduse korral ka hääldamise ja/või kuuldetaju arendamise või korrigeerimisega. Samasse valdkonda kuulub verbaalse operatiivmälu arendamine, mõnel juhul optilis-ruumilise taju korrigeerimine jne.
- II. **Osaoskuste tasandi** eesmärk on õpetada-harjutada **suhtlemisülesannete** lahendamiseks vajalikke oskusi ükshaaval, sh **baasoskuste valikulist rakendamist** sõltuvalt suhtlussituatsioonist. Osaoskused sõltuvad kõne vormist (suuline, kirjalik), partneri rollist (ütluse produtseerija või tajuja) ja tema sotsiaalsest positsioonist (eakaaslane,

õpetaja, tuttav, võõras jne), ütluse eesmärgist (küside, teatada, partneri tegevust reguleerida jne). Selliste oskuste kujundamine eeldab minimaalse konteksti või situatsiooni (võib olla kujuteldav, esitatud pildil jne) kasutamist. Osaliselt on harjutused-ülesanded tuntud traditsioonilisest metoodikast (nt dialoogi analüüs lugemistundides, erineva peamõttega samateemaliste tekstide võrdlemine ja koostamine, järeltöö tekstidega jne). Sageli jääb seejuures napiks aga suhtlussituatsioonide analüüs. Seni tegeldakse enam kirjalike tekstidega, kuigi elus on eelkõige vaja suulise suhtlemise oskust.

- III. Kõnetegevuse tasandi** eesmärk on õpetada kasutama keelt suhtlemisülesannete lahendamiseks ning tunnetustegevuses, sh õpitegevuses. See on oskus realiseerida kõnefunktsioone sõltuvalt tegevusest: teabe hankimine ja vahendamine, oma ja teiste tegevuse planeerimine-reguleerimine. Arenenud kõne puhul tähendab see sotsiaalsele normile vastavat verbaalset käitumist.

Tõelise kõnetegevusega on tegemist ainult siis, kui ütlus (tekst) väljendab mingit mõtet. Kõneleja või kirjutaja **sõnastab mõtte**, tajuja aga otsib ja **leiab mõtte**. Näiteks kõigile tuttava teksti ümberjutustus klassis arendab (võib arendada) küll baasoskusi, kuid mitte kõnetegevust. Kuid sama teksti (varasem) analüüs võib arendada (sõltuvalt ülesandest) nii osaoskusi kui ka kõnetegevust (teabe hankimise oskust, oma seisukohtade sõnastamist) tervikuna. Konkreetseid ülesandeid saab püstitada laste vanust ja arengut arvestades. Näiteks abiõpet vajava lapse kõnetegevuse areng ei saavuta kunagi eakaaslaste taset. Seega eakaaslastele esitatud suhtlemisülesanne on nendele raske.

Metoodiliselt on enam läbi töötatud tekstist teabe hankimise võtted. Suhtlussituatsioonide loomine või kirjeldamine on seni kaunis suvaline ja sõltub õpetaja intuitsioonist. Suhtlemisõpetusest abiõppes on avaldatud ainult üksikuid artikleid. Huvi pakub M. Šiškova töö kõne kommunikatiivse funktsiooni arendamisest abiõppe vanemate klasside lugemistundides (M. И. Шишкова, 1999). Näiteks arutlemiseks saab autori eeskujul esitada järgmise ülesande: *Kas olete minuga nõus või mitte, et (perenaine õpetas kass Otu laisaks?). Põhjendage*. Põhimõtteliselt on samalaadsed ülesanded kasutatavad suhtlussituatsioone kajastavate lühitekstide puhul: *Ma arvan, et Mari küsimus (vastus, seletus) on viisakas (ebaviisakas, arusaadav, täielik jne). Leia täpsem (viisakam, sobivam) seletus (vastus jne)*.

XX sajandi teisel poolel on arusaam kõnearendusest muutunud. Keeleüksuste õpetamist vaadeldakse tänapäeval kui ühte eeldust, kõne arendamist mõistetakse aga kui kõnetegevuse oskuste kujundamist, st **suhtlemise ja verbaalse tunnetustegevuse** oskuse õpetamist.



Kõne arendamine on (laste) pedagoogiline suunamine kõnetegevuse baas- ja osaoskuste ning suhtlemise ja verbaalse tunnetustegevuse kujundamiseks.

Tavaõppe seisukohalt on mõneti täpsem, kui termin *kujundamine* asendada sõnaga *täiustamine*.

1.2.4. Kõnearenduse sõltuvus sihtrühmast

Mille poolest erineb kõnearendus võõrkeelt ning emakeelt õpetades, sh eakohase arenguga ja arenguhälvetega (erivajadustega) lapsi õpetades?

Võõrkeelt õppides tuleb lapsel hakata talle tuttavaid suhtlussituatsioone lahendama uute vahenditega. Mingil määral sobib võrdluseks nahkpalli asendamine kummipalliga korvpallis või bambusteiba asendamine plastikeibaga teivashüppes. Uuest vahendist (teine keel) sõltuvalt tuleb omandada teistsugused baasoskused. Kuid peamine on ikkagi nende rakendamine põhitegevuses — suhtlemisel. Suhtlemisülesannete põhimõtteline lahendamine sõltub keelest vähe, mõju avaldab enam rahvuskultuuride erinevus. Keskonnast sõltuvad siiski näiteks sõnade assotsiatiivsed seosed. Stiimulile *kibe (maitse)* valisid assotsiatiivses eksperimendis vene koolieelikud vastuseks kõige sagedamini sõnad *sibul (лук)*, *küüslauk (чеснок)* ja *kurk (огурец)*, inglise lapsed aga *või (butter)*, *kohvi (coffee)* ja *šokolaad (chocolate)*. Täiskasvanutel olid kolm eelistatud valikut järgmised: *pipar, sibul, kurk* (venelased); *õlu, sidrun, või* (inglased) (Т. М. Рогожникова, 1988). Sellised seosed võivad mõjutada sõnavalikut kõneldes ja esile kutsuda erinevaid kujutluspilte tajudes. Põhjus peitub kõneainese (kogemuste) erinevuses. Oluliselt erineva võib samuti suhtlusetikett. S. Neverov (С. В. Неверов, 1988) toob näiteks jaapani kultuuri, kus sõnavalikul arvestatakse suhtluspartnerit hoopis enam kui Euroopas.

Etniliste rühmade iseärasused avalduvad samuti ühes ja samas keeles (emakeeles) suhtlemisel. USA teadlased C. B. Cazden ja S. Michaels (1988) leidsid, et mustanahaliste laste kodus omandatud jutustamisstiil erineb valgete eakaaslaste stiilist ega vasta õpetajate ootustele. Mustanahalised lapsed ei pidanud kinni õpetaja esitatud teemast ja koostasid jutukese peamiselt oma kogemuste põhjal (mitu episoodi). Koostöö (dialog) õpetajatega õnnestus neil klassikaaslastega võrreldes halvemini: õpetaja katkestas sageli lapsi, küsimused ei soodustanud lapse mõtte arengut. Kui laste jutustused esitati hinnangu saamiseks täiskasvanutele, selgus, et etnilistes rühmades hinnati jutustuste sisu ja struktuuri erinevalt. Kujutlus heast tekstist ei langenud etniliste rühmade kaupa kokku ei teksti genereerijatel ega hindajatel. Seega võivad kooli tulnud lapsed oma varasema suhtluskogemuse tõttu olla ebavõrdses olukorras. Mitteoootuspärase tekstiloomel korral tuleb lapsel ümber õppida (kuid kodune suhtlemine toetab endiselt varasemat kogemust). Kui õpetaja ei suuda seejuures lapse tekstiloomestrategieid ette kujutada, võivad suunavad repliigid abi asemel last koguni segada.

Alakõnega lapsed on mõneti sarnases olukorras võõrkeele õppijatega — ka neil vajavad kujundamist keelelised baasoskused (sõnavara, lausemallid, kõneloome- ja kõnetajuoperatsioonid). Alakõne teisel, veelgi enam kolmandal astmel oleval lapsel on küll võõrkeele õppimist alustaja ees edumaa. Mõnel juhul on aga lähtetase isegi madalam (kõnetud lapsed, kellel ei ole arenenud lalin või see on hääbunud nagu kurtidel). Võõrkeeleõppijate ja arengupuuetega laste mõneti sarnase seisundi tõttu on keeleliste baasoskuste õpetamisel võimalik rakendada võõrkeeleõpetuse meetodikat osaliselt ka eripedagoogikas. Nagu varem märgitud, tehti seda otstarbekalt surdopedagoogikas. Sama võib mõlemal juhul olla keeleüksuste tutvustamise järjekord, sarnased võivad olla ka meetodilised võtted. Kuid keeleliste baasoskuste kujundamisele lisanduvad alakõne puhul mitmed teised probleemid.

Esiteks napib alakõnega lastel teadmisi ümbritsevast keskkonnast — st **puudulik** on **kõneaines**. Kui inglise keelt õppivale eesti lapsele tutvustatakse sõna *livestock*, siis eeldatakse, et laps teab sõna *kariloomad* ning tal on olemas vastav kujutlus. Alakõne

puhul võib kujutus puududa või liitsõna komponent *kari* kutsub esile kujutluse mitte karjatavatest loomadest, vaid loomade karjast (nt hundikarjast). Samalaadsed raskused ilmnevad grammatiliste kategooriate õpetamisel. Seetõttu tuleb kõigepealt tutvustada tegevussituatsiooni, alles siis saab esitada lausemalli; enne selgitada praktilises tegevuses mingit suhet, siis sõnavormi. Teadmiste (kujutluste) hulk ja kvaliteet sõltub omakorda puude liigist ja raskusastmest. Esmase intellektipuudega lastel on tunnetustegevuse areng harilikult madalam kui esmase keelepuude või kõnepuude puhul. Vastavalt on intellektipuude korral vaja enam tegelda kõnetegevuse kognitiivse baasiga, esmase alakõne (alaalia) või kuulmislangu puhul aga keelise baasiga. Erandiks on pimekurdid, kuigi nende potentsiaal võib olla kõrge. Sõna *lill* (žesti ja taktiilseid märke) saab tutvustada neile alles pärast seda, kui lilli on kombitud ja nuusutatud. Viibe ja taktiilsed märgid omandavad sõna rolli siis, kui nad üldistavad (sama viibe, samad taktiilsed märgid tähistavad lilli, mitte ainult ühte lille). Muide, pimekurtide suhtlema õpetamine-õppimine on üks neist faktidest, mida pole võimalik seletada N. Chomsky koolkonna teooriaga keelestruktuuri geneetilisest päritolust — viipeid ja taktiilseid märke ei omandata praktilisest tegevusest ja maailma tunnetamisest lahus.

Teiseks eriõpet vajavate laste iseloomulikuks puuduseks piiratud kõneainese kõrval on **kõnefunktsioonide arenematus**. See tähendab, et niigi piiratud baasoskusi ei osata suhtlussituatsioonides ja tunnetustegevuses (sh õpitegevuses) maksimaalselt kasutada. Nimetatud hälve ilmneb jällegi enam intellektipuude korral. Iseloomulik on suhtlemise stereotüüpsus: kasutatavad strateegiad, lausungimallid ning sõnavara kordub tihti, variatiivsus sõltuvalt situatsioonist puudub või on vähene, partneri kavatsused ja ütluste mõtted (pragmaatiline tähendus) võivad jääda arusaamatuks.

Kõnearenduse võrdlus võõrkeelesõnades, tavaõppes ja eriõppes võimaldab kõnearenduse mõistet konkretiseerida. Kõnetegevuse baas- ja osaoskuste ning suhtlemise ja verbaalse tunnetustegevuse kujundamine nimetatud tingimustes erineb eesmärkide poolest.

Tavaõppes tähendab kõnetegevuse kujundamine **eakohase kõnearengu täiustamist**, võõrkeelesõnades suhtlemise ja verbaalse tunnetustegevuse **realiseerimist teise keele vahenditega**, eriõppes aga kõne **kõigi baasoskuste ning kõnetegevuse korrigeerimist** (võimalikku lähendamist eakaaslaste kõnetegevuse tasemele). Seega iseloomustab termin *kujundamine* kõnearendust kõige täpsemalt erimetoodikas.

1.3. Kõnearenduse psühholoogilised ja psühholingvistilised alused

Kõnearenduse metodika aluseks olevate psühholoogiliste ja psühholingvistiliste teooriate põhiseisukohtadest on võimalik saada ülevaade autori varasematest töödest (Psühholingvistika ja emakeeleõpetus, 1998; EKAÕ I, 1999 jt). Seetõttu piiratakse käesolevas paragrahvis paljudel juhtudel viidetega nimetatud töödele. Detailsemalt käsitletakse küsimusi, mis varem leidsid ainult nimetamist, kuid kõnearenduse seisukohalt on olulised (suhtlemise seaduspärasused, orienteerumine suhtlussituatsioonis jne).

1.3.1. Kõnetegevuse teooria põhimõisted

Kõnetegevuse teooria on välja töötatud Moskva psühholingvistide koolkonnas (tänapäeva seisukohtadest vt ülevaadet A. A. Леонтьев, 1997) ning kajastab psühholingvistika kolmanda etapi ühte arengusuunda. Teooria psühholoogiliseks aluseks on Vögotski koolkonna tegevusteooria. Oma psühholoogilise suunitluse tõttu sobib nimetatud teooria hästi üheks kõnearenduse meetodika baasteooriaks.

Kõnetegevuseks nimetatakse keele kasutamist suhtlemisel ja tunnetustegevuses. Keele kasutamist tunnetustegevuses nimetatakse mõnikord ka lihtsalt kõneks, mitte kõnetegevuseks. Kõnetegevuse **põhikategooriad** on keel, **kõne** ja **kõnevõime**. **Keeleüksused** moodustavad kõnetegevuses vajalike **vahendite** süsteemi, **kõne** on nende vahendite kasutamise **viis**. Kõnevõime kujutab endast keelemälus olevaid **keeleüksusi** ning nendega sooritatavoid **operatsioone** sõltuvalt kõneliigist (kuulamine, kõnelemine, lugemine, kirjutamine, sisekõne). Kõnevõime kajastab seega kõnetegevuse keelelisi baasoskusi. Need omandab laps kas kõnetegevuse käigus (spontaanne areng) või vastavaid harjutusi sooritades: hääldamis- ja kõnekuulmisharjutused, sõnaseletus ja sõnade äratundmine, sõnamoodustus, sõnaühendite ja lausete moodustamine jne.

Kõnevõime on eeldus, kuid ei kindlusta kõnetegevust. Abiõppelaps teab näiteks sõna *tere*, kuid hommikul klassi tulles kellelegi *tere* tihti ei ütle. Või teine näide — õpilane kasutab ebaviisakaid väljendeid ja pedagoog annab korralduse: *Palu vabandust!* Õpilane harilikult ütlebki: *Palun vabandust*. Kui seejärel küsida: *Mille eest sa vabandust palusid?* või *Mis vastust sa ootad?*, siis nii mõnigi laps kas vaikib või vastab: *Ma ei tea*. Osutub, et väljend *Palun vabandust* pole mõtestatud, see on lihtsalt õpitud reaktsioon õpetaja korraldusele. Toodud näited ei kajasta mitte kõneloome puudulikkust, vaid kirjeldavad sellist **verbaalset käitumist** (esimeses näites tegelikult puudumist), kus toimub valmis ütluste valik mälust (A. A. Леонтьев, 1997b: 229). Reeglina on abiõppelapsed raskustes midagi seletades ja/või põhjendades, kuigi sõnavara ja lausekasutusoskused seda võimaldaksid. Seega on vaja kõneharjutusi suhtlemise osaoskuste õpetamiseks ning kompleksseid harjutusi nende osaoskuste rakendamiseks tüüpilistes suhtlussituatsioonides. Sellega koos tuleb omandada verbaalse käitumise raamid — etikett.

Näitlikustamiseks võrreldgem kõnetegevuse omandamist mingi sportmängu (nt jäähoki) õppimisega. Kõigepealt on vaja vahendeid — uiske, litreid, hokikeppe, sobivat riietust — ning õppida uisutama, litrit vedama, viskeid sooritama. Kirjeldatut võib võrrelda keeleharjutustega juhul, kui õpitakse mitte spontaanselt, vaid pedagoogi juhendamisel: keeleüksused ja nendega opereerimine (valik, sobitamine, äratundmine). Järgneb mängu osaoskuste õppimine (söödud, kaitse, kombinatsioonid). Neid õpitakse seejärel rakendama treeningmängudes ja alles pärast seda ollakse valmis võistlema. Osaoskuste õpetamiseks ja treeningmängudes loob treener mängule iseloomulikke situatsioone (koolis pedagoog tinglikke suhtlussituatsioone). Treeningmängude üheks oluliseks eesmärgiks on õpetadaharjutada mängijaid **orienteeruma** mängusituatsioonides ning **leidma** võimalikult otstarbekaid **lahendusi**. Nii mängus kui ka suhtlussituatsioonides on võimalusi palju. Alati tuleb teha valik, st leida võimalikult otstarbekas strateegia ja taktika. Nagu mänguski on ka suhtlemisel tegemist nii koostööga kui ka vastasseisuga. Seega on vaja harjutada mõlemat. Ei ole nimelt alati võimalik konflikte ära hoida, vaja on osata neid lahendada.



Laste tegevus on kõnearendusprotsessis põhimõtteliselt kahte tüüpi: toimingud keele omandamiseks ja toimingud keele kasutamiseks.

Keele omandamine tähendab individuaalse kõnevõime kujunemist, keele kasutamine aga nimetatud võime realiseerimist ükskõik missuguses tegevuses. Keele omandamiseks kasutatav harjutusmaterjal ei pea väljendama mõtet, piisab tähendusest. Mõne ülesande puhul saab kasutada isegi tähenduseta materjali (hääldamine, foneemikuulmine). Kõne-tegevuse kujundamisega on tegemist ainult siis, kui ütlusega väljendatakse ja seda tajudes otsitakse mõtet. Näiteks klassis kõigile tuntud teksti ümber jutustades mingit mõtet ei väljendata ja kuulajad seda ei otsi. Mõte on alati uus, ainulaadne teave, kuid õpitud teksti taastades on see kõigile varem teada. Harjutada saab aga sel juhul tekstiloome baas- oskusi — mõtete järjestamist, tekstisidusate lausete loomet, enesekontrolli.

Kõneloome- ja kõnetajuprotsessides eristatakse psühholoogilisi ja psühholingvistilisi etappe. Psühholingvistilised etapid ja operatsioonid iseloomustavad mõtte kodeerimist keelevahenditeks ja vastupidi, st sõltuvad peamiselt keelelistest baasoskustest (K. Karlep, 1998; 1999; A. A. Леонтьев, 1997a jt). Kõnearengu seaduspärasusi ja kõneloome ning kõnetajuteooriaid on eripedagoogidele mõeldud kirjanduses käsitletud varem (EKAÕ, 1999; K. Karlep, 1998) ning käesolevas peatükis neid ei refereerita. Ütlusega (tekstiga) väljendatud mõtet ja selle mõistmist uurib psühholoogia. Olulised mõisted on seejuures *motiiv* ja *kavatsus* (*intentsioon*).

1.3.2. Motiivid ja kavatsused suhtlusprotsessis

1.3.2.1. Motiivid. Suhtlemisel toimub osalejate vastastikune mõjutamine, mitte lihtsalt teabe edastamine (viimasel juhul on otstarbekam termin *kommunikatsioon*). Seega ei piirdu ütluseloo suhtlemisel teksti kui kõne produktiga, vaid kõneleja eeldab **resultaadina partneri reageerimist** (tegevust, vastust, sisemist muutust maailmapildis). Vastusreaktsioon on võimalik juhul, kui lisaks ütluse sisule mõistetakse kõneleja kavatsusi ja ideaalsel juhul ka motiive. Kui partner neist aru ei saa (taju piirduv ütluse sisuga), võib oodata reaktsiooni *Milleks sa mulle seda rääkisid?* Õpilane küll reeglina nii ei küsi, vaid lihtsalt vaikib (“lülitub välja”). Täielik mõistmine eeldab, et kõne taju suudab vastata küsimustele *Mida öeldi? Milleks öeldi? ja Miks nii öeldi?* (sisu ↔ eesmärk ↔ motiiv). Nii mõnedki konfliktid pedagoogilises protsessis tekivad seetõttu, et laps ei mõista õpetaja tegelikku kavatsust (*Räägi, mis vahetunnis juhtus. — Mina ei ole mitte midagi (halba) teinud. Mis te minust tahate?*). Seetõttu on õpetajal otstarbekas oma kavatsusi selgitada: *Ma soovin teada saada ... Sind ei süüdistata ma milleski.*

Motiiv (kõnesoov) on esmane ja kõige olulisem, kuigi mitte ainuke tingimus kõnelemiseks ja kõne tajumiseks. Täpsema ülevaate saamiseks motiivide probleemist pedagoogikas vt E. Krulli *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamatut* (E. Krull, 2000: 391–462). Motiivid tulenevad inimese tarvetest, on oma päritolult sisemised või välised. Peamised suhtlusmotiivide kujunemise valdkonnad on järgmised: ühistegevus (vaja on korraldada koostööd, küsida või jagada teavet), füüsilised vajadused (tühi kõht, külm jne), tunnetuslik huvi (*Mis see on? Milleks nii tehakse?* Jne) ning tajutud tekst (partneri repliik, loetud tekst

jne). Välised motiivid (*vaja*, *peab*) võivad muutuda sisemisteks (*soovin*), kuigi õppetöös on seda küllaltki raske saavutada. Positiivne on seegi, kui *peab*-motiiv muutub *vaja*-motiiviks. Arengupuudega lastel on motiivide valdkonnad (eriti tunnetuslik huvi) piiratud.

Kõnearenduses on motiividega *vaja* tegelda vähemalt kahes plaanis.

- ✧ Õpetada mõistma partneri (ka lugemistekstis kirjeldatud tegelase) motiive.
- ✧ Kujundada motiivid kõnelemiseks ja kõne tajumiseks.

Esimesena nimetatud ülesanne täidetakse tegevusakte (sh dialooge) analüüsid. Küsimust käsitletakse hiljem koos tekstide analüüsi metoodikaga.

Suhtlusmotiivide kujundamiseks seni konkreetne metoodika puudub. Ollakse seisukohal, et motiivid kujunevad/arenevad tegevuses, kui see tegevus omandab sooritaja jaoks mõtte (ei ole lihtsalt peale surutud). Harilikult annavad positiivseid tulemusi järgmised meetmed.

- ✧ Kõne aktiveerimine lastele (huvitava) praktilise tegevuse, sh didaktilise mängu käigus. Sobivad ka mitmesugused lauamängud (nt lotod), mille käigus tegevust kommenteeritakse. Lasteaia erirühmades on praktiline tegevus ja mäng peamine suhtlemishuvi kujundamise võimalus, oluline samuti algklassides. Kasulikku soovitusi leidub A. Katajeva, J. Strebeleva koostatud õpetajaraamatus (A. A. Катаева, Е. А. Стребелева, 1993).
- ✧ Emotsionaalsete vestlusteemade valik. Sellisteks teemadeks võib olla vestlus lemmikloomast, lapsele meeldivast kohast (maakodu, veekogu jne). Näiteks üks Tallinna I EIK tüdruk, kes suunati erikooli II klassi, osales vestluses esimest korda alles septembri teisel poolel, kui klassis käsitleti teemat *Koer*. Varem tüdruk lihtsalt vaikis, kuigi täitis praktilisi ja kirjalikke ülesandeid. Teisel kooliastmel pakuvad huvi vestlusteemad inimsuhetest ja elukutsetest.
- ✧ Tegelike suhtlussituatsioonide ja õppesituatsioonide loomine (ütlused on tingitud reaalsest vajadusest situatsioonis). Näiteks laps hilines tundi. Õpetaja annab kellelegi õpilastest korralduse selgitada, mida klassis tehakse, või hilinejal küsida pinginaabrit, mida teha. Vajadusel õpetaja abistab oma repliikidega küsijat või selgitajat. Õppesituatsioonid on kujuteldavad. Näiteks: *Sa oled võõras linnas eksinud. Sul on vaja küsida teed raudteejaama (bussijaama, keskväljakule). Kuidas sa küsid, kui kohtad vanatädi (omavanust last jne)?* Oluline on saavutada olukord, kus puudub kunstlikkus (vastamine õpetajale). Laste repliike hinnatakse (reageeritakse kiitvalt) esmajoones sisu seisukohalt. Kui tegemist on verbaalse käitumismalli harjutamisega (etiketiga), siis loomulikult arutletakse ka sõnastuse sobivuse üle.
- ✧ Piltide, slaidide, multifilmide, huvitavate mänguasjade jne kasutamine vestluse ajendina. Ainult näitvahendi esitamisest (harilikult) ei piisa, *vaja* on õpetaja suunavaid repliike, omapoolsete arvamuste avaldamist (*Ma arvan, et ...*).
- ✧ Klassi- ja kooliväliste ettevõtmete korraldamine, mis on olulised verbaalse käitumise (etiketi) õpetamiseks ja harjutamiseks.

Kuid võimaluste loomine üksinda oodatud tulemusi harilikult ei kindlusta. *Vaja* on laste **kõneaktiivsust toetavat pedagoogi suhtlusstiili** (J. Kõrgesaar, 1987) ehk teisisõnu — suhtlust aktiveerivate strateegiate pidevat kasutamist. Oma väitekirja materjalide põhjal soovitab autor järgmisi võtteid: soovitatavate lausungite stimuleerimine kinnitusprintsibiist lähtudes (verbaalne või füüsiline kiitus, vahendid vabaks ajaks jne), stimuleerivate küsimuste ja juhtlausete kasutamine, lapse lausungi täiendamine (paranduste näidised), tugi-sõnade ja lausungi alguse esitamine, sobivate lausungite kinnitamine kaaskõnes (... *ütles väga õigesti (kenasti), kordame koos*). Kuid õpetajal tuleb seejuures arvestada õpilaste

erinevusi. Pidevat stimuleerimist vajavad pidurdatud õpilased. Erutusprotsesside ülekaaluga lapsi tuleb aga sageli pidurdada (hoida ära pidev pealerääkimine) ning aidata neil säilitada teemat. Nimelt ei ole rahutute õpilaste aktiivsus mitte alati adekvaatne.

Kindlasti tuleb arvestada, et normaalse suhtlemise lausungid dialoogis on elliptilised. Normatiivse (kirjaliku kõne) lause nõudmine katkestab dialoogi ja muudab suhtlemise ebaloomulikuks. Õpetajale, kes öeldus kahtleb, soovitan tuttavatega suheldes mõni aeg kasutada nn täislauseid ja jälgida partneri(te) reaktsioone. Parandada on aga vaja sisulisi eksimusi ja täiendada ebapiisavaid vastusrepliike.

1.3.2.2. Orienteerumine suhtlussituatsioonis. Motiivi(de) mõjul kujuneb (võib kujuneda) järgmine faas — **intentsioon** ehk **kavatsus** genereeritavast ütlusest. Ainult motiivist selleks ei piisa, vaja on **orienteerumist situatsioonis: taju ↔ mälu**. Kujutagem ette last, kelle kõht on tühi. Tarve (tühi kõht) põhjustab soovi süüa hankida. Laps teab (mälu), et selleks on mitu võimalust: otsida midagi külmkapist või veel kusagilt, midagi kiiresti valmistada, kelleltki küsida jne. Laps näeb (taju), et kõõgis toimetab ema. Järgneb otsus emalt küsida. Kirjeldatud protsessi, mis tegelikult võib kulgeda peaaegu momentaanselt, saab ette kujutada järgmiselt: **tarve (tühi kõht) → motiiv (tahan süüa saada) → orienteerumine (taju ↔ mälu) → otsustus (kasutan kõnelemist)**.

Kavatsus kõnelda koosneb omakorda mitmest komponendist: **eesmärgiseade** (mõjutada ema süüa andma), **strateegia valik** (paluda, teatada tühjast kõhust), ebaselge **kujutus genereeritava ütluse sisust** (pöördumine ema poole, teatamine oma soovist). Kavatsus, kui see realiseeritakse, kasvab dünaamiliselt üle mõtteprogrammiks, millega algab ütluselooma psühholingvistiline etapp. On olemas ka võimalus, et mälust leitakse sobiv ütlus ning kavatsus realiseeritakse kohe väliskõnes "lühiühenduse" printsiibil (nt: *Ema, anna süüa*).

Kavatsus on **mõtte** (*thought, мысль*) kui **protsessi** kujunemise algus. Hargnenud loomeprotsessi korral läbib mõte järgmised etapid: **mõtteprogrammi** koostamine, kus opereeritakse subjektiivsete propositsioonide ehk **elementaarmõtetega** (*senses, смыслы*) igale inimesele ainuomases subjektiivses koodis; **semantiline programmeerimine**, kus opereeritakse keele **semantiliste** tunnustega kogu keelekollektiivile ühises objektiivses koodis (kuid selle koodi valdamise aste omakorda erineb isikuti). Realiseerub see järgmisel etapil sõnavaliku ja grammatiliste struktuuride valiku/moodustamise näol; **pindstruktuuri programmeerimine** (jõutakse konkreetse keele lausungite või lauseteni) ja **motoorne programmeerimine** ning realiseerimine. Kui mõte realiseeritakse elementaarmõtete ehk propositsioonide kaupa, on väljundiks baaslaused või nendega sarnased lausungid, baaslausetest väiksemad elliptilised lausungid või baaslausetest (ja elliptilistest konstruktsioonidest) koosnevad ahelad. Nappide kõneloomeoskuste korral jõuavad pindstruktuuri eelnevate programmiüksuste analoogid (*Ema ... supp hea ... teeb*).

Kuid pöördugem tagasi kõneintentsiooni ehk -kavatsuse etapi juurde. Vähesed teadvustatuse tõttu pööratakse kõnearenduses sellele minimaalset tähelepanu, kuigi ütluse sisu ja mõtte võti peitub just siin. Kas ja kuidas selle võtmega midagi edaspidi ette võetakse, sõltub kõneloome psühholingvistiliste operatsioonide valdamisest.

Kõnekavatsuse analüüs tähendab vastuse otsimist järgmistele küsimustele: **miks** ütlus genereeritakse (põhjus peitub motiivis ja situatsioonis → vaja on analüüsida kõneleja soove ja tema orienteerumist olukorras); **milleks** ütlus produtseeritakse (mida soovitakse partnerit mõjutades saavutada); **millest** kavatsetakse rääkida; **kuidas** ehk mil viisil kavatsetakse partnerit mõjutada (analüüsida saab valitud strateegia sobivust).



Didaktilises plaanis on kõneloome intentsiooni analüüs otstarbekas nii enne ütluse- (teksti-) loomet kui ka teksti analüüsides.

Abiõppes on reaalse suhtlemise ja tekstide analüüs kirjeldatud aspektidest küllaltki raske. Vastamine *miks-* ja *milleks-*küsimustele on ainekava järgi ette nähtud alates IV klassist, samade küsimuste esitamine alates V klassist (iseseisev analüüs eeldab küsimuste püstitamist teksti kohta iseendale). Algklassides jääb ütluste motiivi ja intentsiooni selgitamine seetõttu peamiselt pedagoogi ülesandeks: õpetaja kommentaarid, otsekõne täiendamine saatelausetega (EKAÕ, 1999: 178). Jõukohane on suhtlemise põhjuse ja eesmärgi teadvustamine kaudsete küsimustega: *Mida X-l ei olnud? Kellelt palus? Kelle peale oli ... pahane? Mis sõnadega ... oma pahameelt väljendas? Vajalikuks osutub (eriti I–II klassis) suhtlussituatsioonide eelnev selgitamine: Meil ei ole ... Mine ... ja palu ... Räägi, mida meil ei ole. Kindlasti ütle sõna **palun**.* Teisel kooliastmel on suhtlusaktide analüüs (õpetaja juhendamisel) üks lugemistunni olulisemaid ülesandeid (lähemalt käsitletakse küsimust lugema õpetamise meetodikas). Emakeele kõrval õpetatakse suhtlusoskusi elu- ja olustikuõppes (Põhihariduse ..., 1998), kus on ette nähtud käitumismudelite kujundamine osaoskuste kaupa. Kahjuks ei ole käesoleva töö kirjutamise ajaks veel välja töötatud ülesannete jaotust kahe nimetatud õppeaine vahel.

Suhtlusakti edukaks kulgemiseks peetakse äärmiselt oluliseks **orienteerumisoskust** (olukorra taju ja mõtestamine ↔ kogemused) suhtlussituatsioonides (A. A. Леонтьев, 19976). Eristatakse orienteerumist, mis **eelneb kavatsusele, kaasneb kavatsusega ja mõtte realiseerimisega**.

Esmane orienteerumine situatsioonis kaasneb motiivifaasiga ja selle roll on leida optimaalne tee kujunenud soovi täitmiseks. Suhtlemise seisukohalt on oluline otsustada, **kas kasutada verbalseid vahendeid või mitte**: kõnelda või mitte, kuulata või mitte. Pedagoogi ülesanne on aidata lapsel mõista, millal on **otstarbekam** vaikida, millal kõnelda, millal **peab** kõnelema või vaikima. Üheks abiõppelaste iseloomulikuks tunnuseks on nimelt initsiatiivsete repliikide vähesus dialoogis (alustatakse ja jätkatakse vestlust oodatust harvemini) (vt EKAÕ, 1999: 189–190). Kasutada saab arutelu ja lühitekste, kus ühe ja sama probleemi lahendamiseks on pakutud mitmeid võimalusi (verbalseid ja mitteverbalseid). Näiteks: võimalused jaamas teada saada rongi väljumise aeg (oodata perroonil, küsida informatsioonist, teistelt ootajatelt, lugeda teateid → arutleda võimaluste otstarbekuse üle ühel või teisel juhul), võimalused konflikti lahendamiseks tülinorijaga (vastata, vaikida, jõuga lahendada). Igapäevasuhtlemisel on otstarbekas lapsi aktiveerida (*Küsi ... Seleta* jne).

Teistkordne orienteerumine on seotud suhtlemisülesande teadvustamisega, st on aluseks ütluse eesmärgi püstitamisele, suhtlemisstrateegia ja ütluse sisu valikule. Eesmärgiseade ja strateegia valik on lastele eriti keerukas emotsionaalse pinge (konflikti) seisundis — oma pahameelt väljendatakse tulemusele mõtlemata (eesmärgiks on protsess ise). Analüüs põhinebki tulemuste ja verbaalsete väljendite vastandamisel. Käsitlus algab tekstide analüüsiga (nt *Võlusõna*), milles kirjeldatakse sõna *palun* kasutamise efektiivsust. Need oskused kantakse üle reaalsete situatsioonide analüüsile klassis. Eesmärgiks on lapse oma suhtlusakti analüüs (*Mida soovisid? Mida ütlesid? Kuidas ütlesid? Mis oli tulemus? Missugune oleks parem lahendus?*). Sellises vestluses räägivad lapsed peamiselt partnerist, mitte oma (verbalsest) käitumisest. Seetõttu on pedagoogi ülesandeks nõuda lapselt tema oma käitumise kirjeldamist (*Mida sina ütlesid?*).

Abiõppes on samuti probleemiks tulevase ütluse sisu, st **mõte sellest, millest** rääkida. Nagu teada, kõneldakse kas otseselt tajule toetudes või ammutatakse ütluse sisu mälust. Nii taju- kui ka mälu protsessid ei vasta alakõne puhul eakohasele arengule (vt ka K. Karlep, 1998: 201–234; EKAÕ, 1999: 99–121). Järelikult on otstarbekas situatsiooni tajumist (vaatlust) suunata, mälust ammutamist abistada (vt edaspidi tekstiloometevalmistamist).

Orienteerumise kolmas faas toimub vestluse ajal. Vaja on mõista verbaalseid ja mitteverbaalseid signaale, mis annavad teavet partneri kohta, nagu ütlusest arusaamine, suhtumine probleemisse jne. Lähemalt on suhtluspartnerite käitumist suulise vestluse ajal kirjeldanud T. Hennoste (2000). Partneri (kuulaja) mõistmine võimaldab ütluse produtsioneerijal ette võtta parandusi (muuta sõnastust, täiendada ütlust jne). Pedagoogid kasutavad parandamist sageli. Kui eesmärk on reguleerida ülesande raskusastet, on parandus igati põhjendatud. Küllaltki sageli on aga põhjus selles, et sõnastus on lihtsalt läbi mõtlemata. Metoodiliselt on küsimus seni läbi töötamata. Lugemistekste analüüsid on siiski võimalus nimetatud nähtusi teadvustada ning ütluste tajumisega siduda. Mõnikord on otstarbekas õpetaja repliik *Ei saanud aru* või lapse ütluse interpreteerimine oodatust teisiti. Õpetamist-harjutamist vajab samuti kõnevooru vahetus (millal vastata, katkestada partnerit, kuidas hinnata pealerääkimist jne). Lähemalt käsitletakse verbaalset suhtlemist käesoleva raamatu viimases peatükis.

1.3.2.3. Orienteerumine tekstis. Kõige traditsioonilisemaks didaktiliseks probleemiks on õpilaste orienteerumine tekstis. A. Leontjev (A. A. Леонтьев, 1997b: 154–155) pöörab tähelepanu sellele, et nimetatud protsess (kasutatav strateegia) sõltub tajumise eesmärgist, st tegevusest, mille koosseisu tekstiga tegelemine kuulub. Seega ei tähenda tekstis orienteerumine mitte lihtsalt mõistmist (üldises plaanis), vaid mingi muu ülesande täitmiseks vajaliku informatsiooni leidmist. Peamiselt harjutatakse nimetatud oskust valiklugemisülesannete kaudu. Põhimõtteliselt samad küsimused ilmnevad ka suuliste tekstide tajumisel. Toetudes J. Lee (1954) artiklile, eristab A. Leontjev järgmisi tekstis orienteerumise protsesse.

- ✦ Tekstis orienteerumine, et käituda esitatud instruksiooni järgi. Pedagoogiliselt tähendab see iga tekstis nimetatud toimingu (operatsiooni) olemuse ning nende järjestuse mõistmist. Ainult sel juhul saab järgneda adekvaatne tegevus. Abiõppes on lastele probleemiks üleminek kirjalikele instruksioonidele. Pärast korralduse vaikset lugemist küsib mõni õpilane ikka ja jälle *Mida ma pean tegema?* Kui nüüd instruksioon häälega ette lugeda (väga sagedane nähtus klassis), muutub see kuulaja jaoks suuliseks korralduseks ja kirjalikke tööjuhiseid ei õpitagi mõistma. Harjutamiseks sobiv aeg abiõppes on III klass. Alustada on otstarbekas korraldustega tahvilil (*Tõuse püsti. Tõsta vasak käsi.* Jne). Õpilastele antakse ülesanne *Loe ja täida*.
- ✦ Tekstis orienteerumine selle sisu vahendamiseks. Tüüpiline vahendatud kõne näidis on ümberjutustus (K. Karlep, A. Kontor, 2001). Originaali sisu kasutatakse sel juhul enesekontrolliks: kas vahendatud teksti mõtteprogramm vastab originaali programmile. Ülesandeid konkretiseeritakse sõltuvalt ümberjutustuse liigist. Näiteks valikjutustus eeldab materjali valikut, jutustamine tegelase nimel tema suhtumise mõistmist jne. Psühholoogid peavad ümberjutustust ette valmistades oluliseks mõtteliste tugipunktide (võtmesõnad, sõnaühendid, olulised laused) leidmist ja meeldejätmist, mis tegelikult tähendab materjali (teksti sisu) teisiti kodeerimist.

- ✧ Orienteerumine tekstis mingi probleemi lahendamiseks. Näiteks võib tuua matemaatika tekstülesande — ette kujutada matemaatilist situatsiooni ning seejärel leida lahendus.
- ✧ Orienteerumine tekstis, et selle põhjal arutleda. Näiteks sobivad (elementaarsed) arutelud ilukirjandusteksti põhjal abiöppe vanemates klassides.

Orienteerumist tekstis ja teksti mõistmist ei saa samastada. Orienteerumine eeldab mõistmist, kuid **arusaamine ei kindlusta veel teksti kasutamist mingil eesmärgil**. Viimane vajab eraldi õppimist.

Tähelepanu väärub veel üks orientiiride valdkond — mingi **keeleüksuse näidis**, et leida või koostada samalaadseid. Näidiskeelendeid kasutatakse praktilises lauseõpetuses, sõnaühendite käsitlemisel, sõnaloo õpetamisel jne. Näidiseks võib olla ka sidus tekst, et tutvuda selle struktuuriga, näiteks ahel- või paralleelseosega. Niisugused orientiirid sobivad mingi **oskuse õpetamiseks**.

Seega on psühholoogiliselt otstarbekas eristada orienteerumist suhtlemisülesannete lahendamisel (laiemalt, mingit toimingut sooritades) orienteerumisest mingi õpitoimingu omandamisel.

1.3.3. Rollisuhtlus

Täisväärtuslik suhtlemine eeldab lisaks situatsiooni mõtestamisele **orienteerumist suhtluspartneri käitumises** (verbaalses ja mitteverbaalses). Selleks on vaja küllaltki palju teadmisi (kogemusi), sest isiku käitumine suhtlemisel sõltub tema **sotsiaalsest staatusest** (mees või naine, mingi riigi kodanik jne), **positsioonist** (õpetaja–õpilane, laps–lapsevanem), **rollist** konkreetse **situatsioonis** (sõitja autobussis, ostja kaupluses), **isiksuseomadustest** ja **käitumisostkustest** (E. T. Тарасов, 1979; А. А. Леонтьев, 19976; О. М. Казарцева, 1998 и др.). Konkreetse suhtlusaktis ilmneb tegelikult nimetatud aspektide kombinatsioon ehk isiku suhtlemispositsioon (Е. И. Пассов, 1989). Inimene täidab alati mitut sotsiaalset rolli (pedagoog on kodus pere liige, võib olla mingi organisatsiooni liige jne) ning tal tuleb suhelda väga paljudes situatiivsetes rollides. Nii sotsiaalseid rolle (staatust) kui ka situatiivseid käitumismalle iseloomustab mingi kogum parameetreid (käitumisreegleid, sh iseloomulikke verbaalse käitumise tunnuseid), millest kõrvalekaldumist ühiskond karistab. Verbaalse suhtlemise reeglid on tegelikult kahte laadi: mõned väljendid on keelatud, teine osa (mahukam) on soovitatav. Viimase hulgas on otstarbekas eristada **etiketikäitumist**, mida on võimalik treenida (nt tervitamine, võõra poole pöördumine jne).

Rollikäitumine on kahepoolne protsess: **kõneleja** ülesandeks on **valida ütlusi** sõltuvalt partnerist ja situatsioonist, **tajuja** aga **ootab**, et talle adresseeritud kõne jääks ühiskondlikult reglementeeritud raamidesse. Suhtlemine õnnestub paremini, kui inimene valdab situatsioonile ja sotsiaalsele rollile iseloomulikke verbaalseid stereotüüpe. Viimane ei tähenda, et käitumine peaks olema täiesti stereotüüpne. Vastupidi, edukas suhtleja kasutab väljendeid variatiivselt ja mõneti loominguiliselt, sest tal on, mille hulgast valida ja mida kombineerida. Vastavalt on kõnearenduse üks ülesandeid tutvustada lastele mitmeid võimalikke ütlusi samalaadses situatsioonis kasutamiseks.

A. Leontjev, viidates T Sarbini töödele, pöörab rollikäitumist iseloomustades tähelepanu järgmistele asjaoludele (A. A. Леонтьев, 1997: 193). Rollikäitumine, sh verbaalne suhtlemine on **adekvaatne**, kui **teadmised** rollist on piisavad, käitumine vastavalt rollile **motiveeritud**, suhtlejal on omandatud vajalikud **vilumused** ja **oskused**. Kõnearengu seisukohalt on selleks keelevahendite valdamine ning oskus neid vastavalt situatsioonile kasutada. Pedagoogilises protsessis on vaja pöörata tähelepanu sellele, et õpetamisest kitsamas mõttes sõltuvad esimene ja viimane tingimus (teadmised rollist, keele valdamine ja kasutamine). Rolli omaksvõtt (nt olla õpilase rollis alati, ka väljaspool kooli) on hoopiski keerulisem nähtus. Õpilane, keda on õpetatud käituma adekvaatselt rolliga, võib otsese kontrolli puudumisel seda mitte teha. Tema suhtlemine võib olla hoopiski enam motiveeritud rollist mingis kambas, kus aga aktsepteeritakse ropendamist ja muud ebaviisakust.

Laps omandab kujutlused rollidest ja rollikäitumisest tegevuse käigus. Olulised on seejuures kaks ühistegevuse liiki: koostegevus **täiskasvanuga** ja teiseks, **koostegevus eakaaslastega**. Psühholoogiliselt ei ole koostegevus see, kui laps teeb midagi täiskasvanu käsu peale (oma soov puudub) või kui lapsed lihtsalt tegutsevad kõrvuti. Kui tegevus piirdub kirjeldatuga, on võimalik vähesel määral harjutada etiketikäitumist (suhtlemist), mitte enam. Seega sõltub rollisuhtluse kujundamine (õpetamine) lapse tegevuste arengust. Suhtlusvajadus ja seejärel rollitunnetus kujuneb siis, kui laps **teeb** midagi **ühiselt** koos täiskasvanuga ja/või eakaaslastega ning ise **soovib seda**. Vastasel juhul sisemine motiiv suhtlemiseks puudub ning laps pöörab oma ja teiste suhtlusaktidele tähelepanu ainult (suuremate) ebameeldivuste vältimiseks. Seega on pedagoogi ülesandeks luua situatsioone, kus laps teiste abita, st koostöötä hakkama ei saa (nt kasutada vaheldumisi mingit mänguasja või tööriista, tööjaotus laste vahel jne).

Eakohase arenguga koolieelikul peetakse rollikujutluste ja -suhtluse arengu oluliseks tingimuseks rollimängu, kus lisaks inimtoimingute modelleerimisele on vaja arvestada rollidest tulenevaid inimsuhteid (M. И. Лисина и др., 1989: 121). Rollisuhtlus avaldub kahes liinis: suhtlemisel mängupartneriga ja "suhtlemisel" mänguasjaga (nt nukuga). Kuid rollimäng vajab esialgu õpetamist. Täiskasvanu saab mänguoskuste arengule kaasa aidata järgmiselt: tutvustada mängu süžeed (stsenariumi), pöörates laste tähelepanu (sh ette näidates) rollitoimingutele ja nende järjestusele; osaleda rollidialoogis, st mängida ise mingit rolli või rolle. Kui näiteks täiskasvanu muudab mängus oma rolli (laps → isa → külaline), on ema rollis esinev laps sunnitud oma suhtlemist muutma, st arvestama partnerit (sotsiaalset rolli sõltuvalt situatsioonist). Piisava suunamise korral suudavad 5–6-aastased eakohase arenguga lapsed juba ise välja mõelda mängu stsenariume. Seda soodustab täiskasvanu tegevus, kes situatsiooni kirjelduste abil suunab rollikäitumist (*Mina olen nüüd külaline. Ema pakub külalisele teed.*). Selline tegevuse suunamine (kujuteldavate situatsioonide loomine) on peale rollisuhtluse arendamise edaspidi äärmiselt oluline lugemistekstide mõistmiseks. Alklassides kasutatav võte — tekstides kirjeldatud **sündmuste lavastamine** — on samuti rollimäng, kuid stsenarium on sel juhul ette antud ja sellest tuleb kinni pidada. Raskendavateks asjaoludeks võivad sel juhul olla lapse kogemuste vähesus (kogemuslik stsenarium ei vasta tekstile) ning stsenariumi kirjalik esitus (tegevust ei arenda mängus osaleja, ta reprodutseerib seda). Seega lavastuse puhul lisanduvad rollimängule reeglimängu elemendid — püsida kirjeldatud sündmuse piirides. Reeglimäng eeldab täiendavalt kõne kasutamist reguleerivas funktsioonis. Lavastuse puhul tuleb lähtuda originaalteksti mõttest ja sisust. Rollimängu täielikult verbaalne variant on dialoogide ilmekas lugemine rollide kaupa. Sel juhul puudub igasugune atribuutika ja liikumine, mõtet ja sündmustikku vahendavad ilmekad

repliigid. Kirjeldatud iseloomustab järgmine geneetiline ahel (mudel): rollimäng → kirjeldatud sündmuse lavastus → dialoogi lugemine rollide kaupa.

Senine analüüs piirdus sotsiaalse ja situatiivse rollikäsitlusega. Kuid edukas suhtlemine eeldab veel suhtlejate **individuaalsete iseärasuste** ja **omavaheliste suhete** teadvustamist. Inimesed, kes suhtlevad samades sotsiaalsetes ja situatiivsetes rollides, kasutavad erinevaid suhtlusviise. Ka üks ja sama inimene suhtleb (võib suhelda) samas rollis olles variatiivselt. Ühe või teise suhtlusviisi sage kasutamine tuleneb kas suhtlusoskuste piiratudusest (laps valdab ainult paari suhtlusviisi) või on isiku teadlik valik. Suhtlemispsühholoogia ja lingvistiline pragmaatika vaatlevad variatiivset rollirealiseerimist kui suhtlemisstrateegia (nt veenmine, käsutamine, meelitamine, selgitamine jne) ning taktika (keelevahendite valik) valdkonda kuuluvaid nähtusi.

J. Tarassov (E. Ф. Тарасов, 1979: 133) nimetab individuaalset rollikäitumist **isiksusrolliks**: sõber, vaenlane; kaastundlik, sõbralik jne. Isiksusrolli raamides omandab laps eetilised tõekspidamised, isikule ainuomased suhtlusmallid ja üldised suhtlusoskused (baasoskused). Kasvatustlikult aspektist on just isiksusroll see, mis vajab tähelepanu ja kujundamist (partnerlus, sõbralik suhtlusstiil jne).

T Antonova (Т. А. Репина, Т. В. Антонова и др., 1987) järgi iseloomustavad laste edukat suhtlemist järgmised üldised oskused.

- ✦ **Suhtlusaktide adresseeritus partnerile**: oskus pöörduda partneri poole tema tähelepanu köitmiseks, oskus kuulata kaaslast. Selline suhtlemine eeldab, et laps pöörab tähelepanu mitte ainult tegevusele (mänguprotsessile), vaid ka kaaslas(t)ele. **Järelikult peab kõrvuti mängimine olema asendunud koosmängimisega**, ego-tsentriline kõne aga kõrgema tasandi sotsiaalse kõnega (laps ei otsi lihtsalt abi, vaid korraldab koostegevust). T. Antonova andmetel saavutab spetsiaalse õpetuseta sellise tasandi ligikaudu kolmandik eakohase arenguga koolieelikutest.
- ✦ **Suhtlemise heatahtlikkus** (sõbralikkus): oskus teha sõbralikult ettepanekuid ja viisakalt vastata, nõustuda kaaslasega või viisakalt ära öelda, hinnata kaaslaste tegevust positiivselt. Kuid juba koolieelikute hulgas leidub lapsi, kes valdavad väliselt viisakaid võtteid oma egoistlike motiivide rahuldamiseks. Kui sellise käitumise ilmingutele pole antud kohe hinnangut, kinnistubki vastav käitumismall. Samal ajal suhtub teine osa koolieelikuid kaaslastesse küll sõbralikult, kuid ei valda sobivaid suhtlusoskusi (nende tähelepanu on suunatud tegevusele, mitte partnerile).
- ✦ **Suhtlusaktide argumenteeritus**: ettepanekutele ja eitavatele vastustele kaasub selgitus.

Nimetatud oskuste kujundamiseks soovib T Antonova (Samas: 93) kasutada järgmisi töövõtteid: suhteid kirjeldavate (lühi)tekstide analüüs, suhtlemisel tekkinud konfliktisituatsioonide arutelu, harjutamine pedagoogi korraldatud situatsioonides, sh dramatiseeringud. Seejuures soovitatakse, et negatiivset tegelast mängiks esialgu täiskasvanu. Aruteluks valitud tekstid olgu lastele sisult arusaadavad, probleemid aktuaalsed: mängu alustamine, loobumine koostegevusest, rollide ja mänguasjade jagamine jne.

Näiteks analüüsitakse, kuidas kaks poissi kutsusid teisi palli mängima.

Mati: *Poisid, lähme palli mängima. Tulge kaasa, mul on uus pall!*

Kalle: *Lõpetage oma mäng ära. Ma tahan palli mängida.*

Arutelu käigus leitakse, missugune kutse meeldib, kuidas võiks vastata, kuidas veel saaks kaaslasti kutsuda jne. Rollisuhtluse kujundamine eeldab, et lapsele antakse tead-

misi rollidest ning rollis kasutatavatest ütlustest. Suhtlusoskus kujuneb aga ainult koostegevuses laps ↔ laps ja laps ↔ täiskasvanu.

1.3.4. Intellektipuudega laste suhtlemise eeldused

Intellektipuudega laste kõnearengu hilinemine ja aeglane areng on üldtuntud nähtused (EKAÕ, 1999). A. Katajeva ja J. Strebeleva (A. A. Катаева, E. A. Стребелева, 1988: 16–17) selgitavad selle põhjusi järgmiselt: vaimse alaarenguga lastel pole õigel ajal kujunenud kõne omandamise eeldused, st tegelemine esemetega, emotsionaalne suhtlemine täiskasvanuga. Kuigi suhtlussituatsioonid on väliselt samad, mis eakaaslastelgi, on nende situatsioonide sisu vaimse alaarenguga laste jaoks teistsugune: lapsel ja täiskasvanul on vähem ühiseid toiminguid, puudub matkimine, laps "ei märka" esemeid. Seetõttu täiskasvanu kõne ei haaku lapse kogemustega. Katsed panna last kordama sõnu ja fraase annavad vähe tulemusi. Isegi kui sõnad jäävad meelde, puuduvad vastavad kujutlused, st sõnadel puudub sel juhul üldistatud tähendus. Näiteks laps täidab korralduse *Võta seep* küll vannitoas, kuid mitte mingis teises situatsioonis, sest puudub üldistatud kujutlus tegevusest. Fraas *Võta seep* on sel juhul seotud ühe konkreetse kohaga (on ühe vannitoategevuse "nimi").

Sotsiaalne keskkond (päevakava täitmine, eneseteenindus) nõuab siiski mingit suhtlemist. Suhtlusmotiivid tulenevadki peamiselt lapse füüsilistest vajadustest. Kuna aktiivne pool on täiskasvanu, jääb lapse kõne passiivseks ja vähemalt esimesel neljal eluaastal ei valda intellektipuudega laps keelt kui suhtlus- ja mõtlemisvahendit.

Kõne ja suhtlemise areng intellektipuudega lastel sõltub kõigepealt nende tajude arengust. Tulevastel abiõppelastel ilmneb küllaldase abi korral tajude ja sõnavara arengu hüpe 5.–6. eluaastal (A. A. Катаева, E. A. Стребелева, 1988). Tavaarenguga lastel on see juba vanus, kus juhtivaks psüühiliseks protsessiks muutub mälu ning hakkab arenema sisekõne. Intellektipuudega laps aga ei tunne sel ajal veel kõiki igapäevaseid olmeesemeid, sõna ja kujutlus pole küllaldaselt seotud, esemete tunnuseid eristatakse piiratult jne. Sõnavara omandamise kognitiivne baas on endiselt nõrk — olmesuhtlemiseks vajalik baassõnavara omandatakse alles I–II klassis (EKAÕ, 1999).

Esemetest keerulisem on tajuda ja ette kujutada tegevusi, sest iga toiming kulgeb ajas. Aega aga ei saa vaatlemiseks tagasi kerida või peatada. Tegevuse puudulikust ettekujutamisest annab tunnistust tegevuspildil kujutatu matkimine — intellektipuudega laps imiteerib poosi, mitte liikumist (pildil on kõndiv inimene — laps jääb ühel jalal seisma). Lapsi iseloomustabki tegusõnade vähesus, samuti lausemallide (baaslausete) aeglane omandamine. Lause kasutamise eelduseks on nimelt üldistatud tegevusskeemide valdamine (Ж. Пиаже, 1994). "Iga verbikeskse lausemalli aluseks on vähemalt üks üldine situatsioon. Selles situatsioonis saab toimuda verbi poolt tähistatud tegevus või seisund. Igas situatsioonis võime eristada üht või mitut situatsioonikomponenti" (H. Rätsep, 1978: 238). Kui viimaseid (situatsioonikomponente) tajudes ei fikseerita, pole kognitiivset alust baaslause omandamiseks, rääkimata laiendamisest. Kui aga ei kujutata ette tegevusse kuuluvate toimingute ahelat, ei saa koostada teksti, isegi mitte ahellauset. Toimingute (operatsioonide) järjestuse teadvustamiseks luuakse "deformeeritud situatsioonid" Näiteks pedagoog soovib: *Head isu!*, ja ütleb: *Hakka sõõma*, kuid lusikad on alles

jaotamata: *Mis on viga? (Lusikat ei ole). Õige, kõigepealt tuleb jagada lusikad. Siis saab sööma hakata.*

Sõnavara ja lausemallide valdamine on suhtlemise üheks eelduseks. Suhtlemine ise, nagu eelnevalt kirjeldatud, kujuneb ja areneb seoses lapse tegevusega, koolieelikul peamiselt seoses praktilise tegevuse ja mänguga. Intellektipuudega lastel aga koolieelses eas tõeline mäng ei kujune, praktiline tegevus pole eakohane (A. A. Катаева, E. A. Стребелева, 1988: 27). Nende mängu iseloomustab isegi õpetamise korral stereotüüpsus (sooritatakse õpitud osatoiminguid), puudub süžee, ei suudeta kasutada esemete asendajaid ja luua kujuteldavaid situatsioone. Mäng jääb esemelise tegevuse tasandile. Seetõttu on veel kooliea alguseks mänguga kaasnev kõne äärmiselt piiratud, praktiliselt puuduvad fikseerivad ja planeerivad repliigid. Sama ilmneb joonistades, voolides jne (Ü. Toome, 1988). Kuna täiskasvanud stimuleerivad suhtlemisaktiivsust, võib pseudo-kompensatsioonina kujuneda pseudosuhtlemine — kajakõne, sõnade ja žestide mõtetu kordamine. Kõne jääb kogu koolieelse ea ja ka esimese paari kooliaasta vältel täielikult situatiivseks, olles aga samal ajal sageli lapse tegevusest lahus. Laps manipuleerib mänguasjaga, kuid võib nimetada samal ajal mingit muud tajuväljas olevat eset või korrata meeldejäänud repliiki. Laps näiteks väidab: *Ei tohi teist lükata*, ja samal ajal tõukab kaaslast (autori isiklik tähelepanek Tallinna I EIK-ist). Objekti ja/või tegevuse ning kõne seostamine on järelikult esialgu pedagoogi ülesanne: laps matkib või teeb midagi näidise (ka pildi) järgi, pedagoog aga kommenteerib (kinnitab) tegevust verbaalselt. Seega kõne ja tegevuse vahetõde, võrreldes eakaaslastega, on vastupidine. Laste eakohase arengu korral pedagoogi kõne (instruktsioon, selgitus) harilikult eelneb tegevusele. **Intellektipuude puhul aga lähtutakse eeskujust või näidisest**, tegevusele **järgneb verbaalne kinnitus** kas pedagoogi kommentaarina või küsimustele vastamise näol (*Mida tegid esialgu? Mida tegid pärast?*).

Puudulikku kõnet ei kompenseeri ka teised suhtlusvahendid (žestid, miimika), mida rakendavad säilinud intellektiga kõnetud lapsed. Intellektipuudega laste miimika on vaene, žestid stereotüüpsed, intonatsioonikontuure vähe.

Suhtlemine sõltub paljuski eduelamustest ühis- ja koostegevuses. Negatiivsed kogemused (täiskasvanute märkused, eakaaslaste halvaksapanu) põhjustavad passiivsust, negativismi, agressiivsust. Selle tulemusel laps kas hoidub suhtlemisest või kujunevad ainult üksikud suhtlemise baasoskused. Jällegi on vaja täiskasvanu abi — luua situatsioonid, kus tekib vajadus suhelda, ning aidata lastel keeleüksusi valida (kui vaja, ette öelda). Situatsioonide loomine on vajalik seetõttu, et intellektipuudega koolieelikud (ja algklassiõpilased) ei suuda korraldada koostegevust, nad tegutsevad (mängivad) lihtsalt kõrvuti. Ka koostegevus täiskasvanuga on esialgu ainult näiline — laps kas tegutseb eraldi või täidab korraldusi. Tõelise suhtlemise kujundamine eeldab kõigepealt koostegevuse (esialgu koostegevuse elementide) õpetamist. Sel juhul jaotub tegevus kahe isiku vahel: osa toimingutest sooritab laps, teised täiskasvanu (pedagoog). Samuti jaotub sooritatud toimingute verbaliseerimine. Laste verbaalset aktiivsust püütakse suunavate repliikidega pidevalt tõsta ning kommenteerimiselt üle minna elementaarsele planeerimisele (*Mida tegid? Mida hakkad tegema?*). Ühtlasi on oluline kujundada lapse eduelamust: anda **objektiivne hinnang** lapse **saavutustele, rõõmustada koos temaga** eduka tegevuse puhul. Motiivid kuuluvad nimelt emotsioonide valdkonda. Ühtki tegevusakti ei sooritata põhjuseta. Motiveerimata mõte (aga suhtlemisel verbaliseeritakse mingi mõte) pole võimalik (Л. С. Выготский, 1983: 249). Niisugune koostegevus kujundataksegi koolis paari esimese õppeaasta jooksul.

Koostegevuse teine liin on **laps ↔ laps(ed)**. Pedagoogi ülesanne on luua tegevus-situatsioonid, kus laps üksinda ei saa toime tulla (ruumi koristamine ja kaunistamine, korrapidamine, üksteise abistamine riietumisel, ühine ehitamine klotsidest jne). Ühis-tegevuse põhjal annab pedagoog hinnangu rühma tulemusele tervikuna, sealhulgas tegevuses osalemise, teiste abistamise eest jne. Kuigi tegemist on **laste koostegevusega**, on pedagoog suunaja: eesmärkide ja tingimuste teadvustamine, toimingute järjestamine, kontroll. Oma repliikidega suunab pedagoog ühtlasi suhtlemist: *Kutsu appi ... Küsi ...* jne.



Intellektipuudega laste kõnearengu eelduseks on nende praktilise tegevuse arendamine, suhtlemise eelduseks aga koostegevuse kujundamine.

Konkreetsemalt on võimalik välja tuua järgmised seosed.

1. Esemete ja nende tunnuste tajumine → nimi- ja omadussõnade omandamine.
2. Tegevusaktide tajumine → verbide ja baaslausmallide omandamine.
3. Tegevuse koosseisu kuuluvate toimingute järjestuse tajumine → ahellause (baaslausete järjendi) moodustamine.
4. Koostegevus (esialgu ülesannete jagunemine kõrvuti tegutsedes) → elementaarsete suhtlusoskuste omandamine.

1.4. Kõnearenduse lingvistilised alused

1.4.1. Funktsionaalne keelekirjeldus

Praktilise kõnearenduse ülesandeks on õpetada lapsi kasutama oma **emakeelt** (eesti keelt) **kui mõtete väljendamise ja suhtlemise vahendit**. Põhimõtteliselt täidab sama ülesannet mingi muu keele suhtes võõrkeeleeõpetus. Seetõttu on mitmed teoreetilised seisukohad mõlemas keeledidaktikas sarnased (vt 1.2). Praktilise kõnearenduse ülesanne ei ole tutvustada lapsi keeleteaduse (laiemas mõttes lingvistika) teooriaga, vaid õpetada ja harjutada keeleüksusi kasutama. Seetõttu ei sobi käsitlemine keeletasandite kaupa (foneetika, sõnavara, morfoloogia, süntaks, tekst), vaid otstarbekas on materjali funktsionaalne (funktsionaal-kommunikatiivne) esitamine (Методика, 1977; 1988). Selliseks üksuseks on (osa)mõtet väljendav **ütlus**: suulise kõne lausung või lausungite rühm (paratoon), kirjalikus kõnes lause või sidus lauserühm. Ütluses põimuvad praktiliselt kõik keeletasandid foneetikast tekstini ja kõnesegmendid alates silbitasandist kuni kogu ütluse intonatsioonistruktuurini. Kuid ütlusi on vaja kuidagi rühmitada ja järjestada. Rühmitamiseks on kaks põhimõtet võimalust: **vorm** → **sisu** või **sisu** → **vorm**. Praktilise kõnearenduse huvides on otstarbekas **lähtuda ütluse sisust**. Vastavalt on esmased võimalikud rühmitusalused järgmised: **süntaktilised suhted** (väljendatakse kohta, aega, objektsuhteid jne) ja **üldistatud situatsioonid** (PAIKNEMINE — *asub kus?*, ANDMINE — *annab mida? kellele?* jne) (H. Rätsep, 1978; Методика, 1977; 1988). Kui lähtuda

näiteks situatsioonist PAIKNEMINE, saab lastele õpetada süntaktilisi konstruktsioone ruumisuhete *asub kus?* väljendamiseks. Selleks üldistatud situatsioon omakorda konkretiseeritakse (valitakse laste kogemustele vastavad reaalsed situatsioonid) ning järjestatakse asukohta väljendavad grammatilised konstruktsioonid. Nendeks on eesti keeles paiknemist väljendavad tegusõnad laienditega: seesütlev ja alalütlev kääne, omastav ja osastav kääne koos tagasõnadega või eessõnadega ning määrsõnad. Konstruktsioonide järjestamisel arvestatakse laste oskust ruumis orienteeruda ning grammatikavahendite ja sõnavara kasutussagedusest, st vajadust nende järele suhtlemisel. Võõrkeeleeõppega võrreldes seisneb erinevus selles, et intellektipuudega laste õpetamise praktilise väljendusoskuse arendamisel tuleb arvestada nende kognitiivset arengut, st võimet vastavaid suhteid mõista. Kui laps objektide asukohta üksteise suhtes veel ei teadvusta, pole võimalik konstruktsioone *asub kus?* õpetada.

Traditsioonilisem rühmitusalus **vorm** → **sisu** võetakse kasutusele siis, kui süntaktiliste konstruktsioonide rühmad on lastele tuttavad. Näiteks abiõppe VI klassis käsitletakse käändevormi eri tähendusi.

Materjali kirjeldatud esitamise viis eeldab seega kontsentrilist õppimist. Näiteks käändevormide (tegelikult lausemallide) praktiline õppimine toimub järgmiste kontsentrite kaupa (jaotust klasside kaupa vt ptk 3).

1. Üks suhe — üks konstruktsioon (*võttis korvist, tuli toast, lendas puurist (välja)* jne). Omakorda on ka seda materjali võimalik rühmitada vormitunnuste alusel (nt eraldi rühmadena käsitleda astmehalduslike sõnadega lauseid).
2. Üks suhe — mitu konstruktsiooni (*jooksis kus? — jooksis õues, toas; teel, jääl; mööda silda; puude vahel* jne).
3. Lähedaste suhete rühm — paljud konstruktsioonid (nt ajasuhteid väljendavad konstruktsioonid: *millal? mis ajast? mis ajani? mis ajaks? kui kaua? kui kauaks?*).
4. Käändevorm — väljendatavad tähendused. Näiteks: *lehtedeta puu, jooksis kingadeta, mängis vennata*.
5. Käändevormide kasutamine kõigis tähendustes.

Funktsionaalse keelekirjelduse korral jaotuvad ka sõnad selle järgi, missugustes funktsioonides nad lauses võivad esineda, st igat sõnaklassi iseloomustab seondumine (või seondamatus) kindlate süntaktiliste kategooriatega (EKG I, 1995: 14). Kuid keelematerjali meetoodiline esitamine vajab veelgi konkreetsemad juhtnööre.

Oletame, et lapsele antakse ülesanne koostada lause sõnaga *õu*. Arvatavasti sõltub õpilase edaspidine tegevus tema teadmistest *õue* kohta ning sellest, missugune neist teadmistest aktualiseerub. Võimalik on rääkida *õuest* kui **inimtegevuse objektist** (*Me koristame, hooldame õue* jne), kui **kohast**, kus miski asub (*Õues kasvab muru. Õues on jalgrada*. Jne), kus midagi tehakse (*Lapsed mängivad õues*), või kohast, kuhu minnakse ehk kust tullakse (*läksime õue, tulime õuest tuppa* jne), kui **objektist**, mida me **ise-loomustame** (*Õu on korras. Õu meeldib meile*. Jne). Võimalusi on teisigi. Toodud näidetest selgub, et lausete eelduseks on täiesti erinevad kujutlused (mõtted), sõna *õu* saab kasutada mitmes vormis ja nende abil väljendada eri suhteid. Mingi tähenduse väljendamine sõltub nii sõna vormist kui ka teistest sõnadest lauses (*Lapsed mängivad õues. Õues kasvab muru. Lapsed joonistasid pildi õuest*), üks ja sama sõna on kasutatav mitmes lausemallis kas ühes ja samas vormis või eri vormides. Kerkib järgmine küsimus: mis eesmärki täidab (võib täita) keeleõpetuse tundides levinud ülesanne — koostada lause esitatud sõnaga? Tavaliselt vastab laps sellise lausega, mida ta oskab niigi (kõige paremini) moodustada. Ülesanne muutub mõttekamaks, kui õppeülesande tingimusi

konkretiseeritakse: esitatakse situatsiooni kirjeldus, nõutakse lauset mingi kindla sõnavormiga, esitatakse lisaks ka teisi sõnu (nt verbe).

Mõnikord võib väliselt sama kontekstiväline lause väljendada hoopiski eri tähendusi: *Mati viskas mütsiga Mallet* (kas viskas mütsiga või oli Mallet müts?), *Toolil on üks jalg* (kas üks jalg tooli peal või üks jalg toolil all?). Sõnad keeles on pealegi mitmetähenduslikud: *laud* kui mööblieseme nimetus ja kui materjali nimetus selle eseme tegemiseks; *jooksma* kui elusolendi kiiret liikumist ja kraanivee ebasoovitavat voolamist tähistav sõna jne. Lausete *Poiss jookseb jälle* ja *Vesi jookseb jälle* aluseks on täiesti erisugused situatsioonid. Vaatamata sellele, et need laused erinevad ainult ühe sõna poolest, saab sarnaseid semantilisi komponente leida vaid abstraktsel tasandil (liikumine, korduv situatsioon).

Sõnade ja sõnavormide kasutamise seaduspärasusi selgitavad täpsemalt sellised lingvistilised teooriad nagu Ch. Fillmore'i **süvakäänete teooria** (vt H. Öim, 1974: 108–111; K. Karlep, 1998: 128–131), G. Zolotova kasutusele võetud **süntaksivormi** ehk **süntakseemi** mõiste (sõna süntaktiline potentsiaal sõltub sõnarühma üldisest tähendusest ja sõnavormist) kommunikatiivse süntaksi raames (Г. А. Золотова, 1973; 1982), H. Rätsepa (1978) ülevaade **eesti keele lihtlausete tüüpidest** ning nende aluseks olevatest situatsioonidest jt.

Metoodikale pakuvad huvi järgmised seisukohad.

- ✧ Sõnade ja sõnavormide käitumine lausetes tuleneb kõigepealt situatsioonide erinevusest ja neis osalevate objektide (ka mentaalsete) suhetest ning tunnustest. Kommunikatsiooniprotsessis osaleja teeb situatsiooni piirides oma valiku ja otsustab, mida verbaliseerida, mida rõhutada.



Kõnearenduslik keelematerjal on otstarbekas esitada temaatilis-situatiivsel põhimõttel.

- ✧ Sõnad ja sõnaühendid moodustavad lauseid sõltuvalt sellest, missugune on nende **üldistatud tähendus** (sõnarühma tähendus) ning mis **vormis** neid kasutatakse. Näiteks elusolendite nimetusi ja nimesid on sagedamini vaja järgmiste rollide verbaliseerimisel: tegija, tegevuse objekt, adressaat, omaja. Mingi rolli verbaliseerimine eeldab seejuures sobiva sõnavormi valikut (*Mati loeb, nägi Matit, andis Matile, mängis Matiga, Matil on (Matile kuulub) pall*). Ruumis paiknevate esemete nimetusi kasutatakse aga väga sageli ruumisuhete väljendamiseks. Järelikult on käändevormide õpetamisel otstarbekas arvestada, mis vormides ühte või teise rühma kuuluvaid sõnu enam rakendatakse. **Sõna aktiveerimine** tähendab selle kasutama õppimist järjest **uutes süntaktilistes rollides**. Ühtlasi täpsustuvad sõnakasutuse piirid.



Sõnad ja sõnade morfoloogilised vormid omandatakse süntaktilistes konstruktsioonides.

Sõltuvalt lapse kõnearengust esitatakse materjal kas minimaalsete ütlustena (baaslausetena), laiendatud lausetena ja liitlausetena või sõnaühenditena. Näiteks tööd sõnaühendiga on otstarbekas alata siis (abiõppes III kl), kui laps eeldatavasti juba valdab

baaslauset ning rakendab vähesel määral vabu laiendeid. Liitlausete ja mitme vaba laiendiga liitlausete praktiline õppimine jääb hiljemaks, abiõppes peamiselt teise kooliastmesse.

Kokkuvõte. Praktilises lauseõpetuses lähtutakse ütluse sisust, materjal rühmitatakse üldistatud situatsioonide ja süntaktiliste suhete kaupa. Õpetamine toimub kontsentriselt: alustatakse seosest **sisu** → **vorm**, abiõppe lõpuklassides aga toimub töö vastupidiselt — **vorm** → **sisu** (nt käändevormi kasutamine mitmes tähenduses).

1.4.2. Suuline ja kirjalik kõne

Kõnearenduse (eri)metoodikas on kujunenud paradoksaalne olukord: suulise kõne arendamine on alakõne puhul prioriteetne, kuid keelematerjali kirjeldustes lähtutakse reeglina kirjaliku kõne normatiividest. Pedagoogide teadmised suulise kõne tunnustest on tagasihoidlikud, puudub harjumus jälgida suuliste ütluste formaalset struktuuri ja kasutatavaid keelevahendeid. Senini ei ole selge, missugust sõnakasutust ja lauseehitust (lausungite struktuuri) lastelt suulises kõnes nõuda.

Tänapäeval ei kahelda selles, et kõne suuline ja kirjalik vorm erinevad sõnavara, süntaktiliste struktuuride ja loome- ning tajuprotsesside poolest. Põhjaliku ülevaate eesti keele suulisest vormist on esitanud T Hennoste (1999; 2000). Suulise kõne süntaksit iseloomustavad autori järgi järgmised iseärasused.

✦ Suulise kõne süntaks on **lausungisüntaks**, mitte lausesüntaks. Lausung on keskne suhtlusüksus, mis grammatiliselt ehituselt (kui võrrelda kirjaliku kõne normatiividega) võib olla väga mitmesugune: liitlause, lihtlause, elliptiline lause, mittelauseline sõnarühm (fraas), sõna, häälsus. Kõne liigendamisel lausungiteks arvestatakse intonatsioonilist, grammatilist-süntaktilist, semantilist ja pragmaatilist lõpetatust, samuti üleminekusegmente lausungite piiridel (pausid, planeerimisega seotud takerdumismärgid jm.). **Lausungi** ja normatiivse **lause piirid ei pea kokku langema**. Lause on ainult üks võimalik lausungi realisatsioon. Kirjakeele normatiivid suulises kõnes ei kehti. Ka oma kirjalikku teksti ümber jutustades muudab inimene seda: lihtsustab süntaksit, asendab sõnu.

Ühte (osa)mõtet väljendavad lausungid moodustavad paratoone (dialoogis kõnevoore) ehk **ütlusi**. Need (ütlused) koosnevad ühest või mitmest lausungist. Dialoogi lausungeid, sagedamini vastuseid initsiatiivsele ütlusele nimetatakse ka repliikideks. Kirjalikus kõnes vastab sellele sidus lauserühm, mis sageli vormistatakse tekstilõiguna (absatsina). Kas ütlus koosneb primitiivsete lausungite ahelast või keerulise struktuuriga lausungist (sh liitlausungist), sõltub arvatavasti mitmest asjaolust, nagu isiku kõneareng, vestluse temaatika, kaasvestleja võimed ütlust tajuda jne. Et kõneloome on alati heuristiline, varieerub ühe ja sama mõtte (sisu) verbaliseerimine. Originaali muutusi lühiteksti vahendamisel (ümberjutustamisel) abiõppe III ja IV klassis kajastavad järgmised näited (K. Karlep, A. Kontor, 2001).

- ✧ *Rebasel oli kohev saba. Ja püüdis jänese metsast kinni. Punane rebane oli.*
- ✧ *Rebane tuli metsa jänku otetul kinni ... Rebasel oli punane kohev saba.*
- ✧ *Rebane oli ise punane ja võttis metsast jänku kinni. Ta oli ise punane.*
- ✧ *Rebane varastas jänku öösel. Rebane oli ... kohev saba ja ta oli punane värvi ...*

Näidetena on esitatud ühe õpilase reaalsed ütlused sama lühiteksti vahendamisel kahe õppeaasta jooksul. Kõik neli ütlust koosnevad enam kui ühest lausungist. Need erinevad aga nii sisult kui ka struktuurilt.

T Hennoste (2000: 2240) rõhutab, et lausungit iseloomustab **dialoogilisus**, mis avaldub vahetus suhtlemises, sh vahetus monoloogis. Kõneleja jälgib kuulajat ning **korri-geerib** oma teksti vastavalt tajuja reaktsioonile. Dialoogilisus avaldub lausungiehituse järgmiste erijoonena: lühikesed lausungid, mille ehitus ei vasta normatiivsetele lausetele (sõnad, fraasid, häämitsused), elliptilised lausungid, katkestamised, parandamised. Väga sageli produtseerib kõneleja teksti lühikeste portsjonite kaupa, mis moodustavad ahelaid ehk kette. (*Oli ükskord ... oli suur röövel suure jalaga ... puust jalaga (parandus — K. K.) ja ta varastas ükskord memmelt kana ... ja ta oli kole ja suur.*) Sellised lausungid on formaalselt primitiivsete koondlausete ja/või rindlausete sarnased. Kui õpilane ei ole veel teadvustanud suulise ja kirjaliku kõne erinevust, genereerib ta samalaadseid ahelaid ka kirjalikes töödes.

Teine suulise kõne oluline omadus on **protsessuaalsus** (T. Hennoste, 2000: 2241–2242). Kirjaliku tekstiloomega võrreldes on kõnelejal vähem aega, produtseeritud ütlust pole võimalik kustutada. Täiendada, parandada ja täpsustada saab ütlust hiljem. Seetõttu kajastub pindstruktuuris ka kõne **loomeprotsess** ise. Pedagooge peaks huvitama autori väide, et “kuulajani jõuab tavaliselt poolfabrikaat, mille ta peab ise ära puhastama” (Samas, 2000: 2241). Tegelikult on laps sellega harjunud (abiks on paralleelselt tajutat situatsioon) ja raskusi võivad tekitada hoopiski “puhtad” keerulise struktuuriga lausungid (K. Karlep, 2000). Protsessuaalsusega seostuvad järgmised protsessid ja kõneväljundid.

- ✧ Ütluse parandamine: sõnastuse muutmine, täiendamine, sh kiilude lisamine lausungisse.
- ✧ Lausungilõpu erijooned: sõnade lisamine grammatiliselt ebaharilikus positsioonis või intonatsiooniliselt eraldi, grammatilise või intonatsioonilise lõputa laused.
- ✧ Kordused.
- ✧ Lõpetamata loomeprotsessi väljundid pindstruktuuris, hinnangud oma tunnetustegevusele ja ka lausungiloomele.
- ✧ Fragmentaarsus (katkendlikkus).
- ✧ Kirjalikust tekstist erinev sõnajärg. Nimelt tõstetakse uus informatsioon (reema) kirjalikus tekstis esile peamiselt sõnajärgjega, suulises kõnes võib aga rõhuline olla ükskõik missugune sõna lausungis.

Kõnearenduse korraldamiseks on **olulised järgmised seisukohad**.

- ✧ Suulise ja kirjaliku teksti loome ning taju erinevad. Otstarbekas on harjutada kirjaliku kõne lausete asendamist suuliste lausungitega (suuline ümberjutustus) ja vastupidi (kirjalik tekstiloom).
- ✧ Suulise kõne arendamise seisukohalt väärib tähelepanu parandusmehhanismide kujundamine (ütluse sisuline täiendamine või täpsustamine, sõnastuse muutmine).
- ✧ Kirjaliku kõne normatiivsete lausete kasutamine suuliselt on ebaloomulik. Kuid lapse suulisele kõneloomele iseloomulikud primitiivsed ahelad vajavad siiski korrigeerimist, st lühikesed portsjonid (baaslaused või veelgi lühemad elliptilised lausungid) on

otstarbekas asendada keerulisemate struktuuridega. Viimane ei pea kehtima lühikeste vastusrepliike kohta dialoogis. Teiselt poolt, mitmesugused alistuvusseoses konstruktioonid, vasakule hargnevad sõnaühendid (*uus sinine pikkade narmastega sall*) ja distantskonstruktioonid on suulises kõnes raskesti genereeritavad ja tajutavad, sest piiranguid seab inimese operatiivmälu. Seega on alistuvusseoses konstruktioonide teisendamine rinnastavateks ja vastupidi samuti praktilise kõnearenduse huvides. Eraldi õppimist vajab keeruliste kirjaliku kõne lausete tajumine.

Suuline ja kirjalik kõne erinevad peale süntaksi ka **sõnakasutuse** poolest (T Hennoste, 1999; 2000). Suulises kõnes kasutatakse kirjaliku tekstiga võrreldes mitu korda enam üldise tähendusega sõnu (*olema, tegema, pidama* jne), asesõnu (*ma, sa, ta, kes, mis, see*) ja määrsõnu (*siis, nüüd, siin, seal*). Kõneleja väljendab tihti oma suhtumist öeldusse, pehmendab väiteid. Seetõttu on rohkesti kasutusel nn pragmaatilised partiklid ehk abi-sõnad (*tähendab, ütleme, muidugi, näiteks, nagu*). Erineb ka sidesõnade sagedus. Enam on kasutusel üldise tähendusega sidendid, mis aitavad moodustada peamiselt rinnastavaid ahelaid (*ja, siis, ja siis, aga, et*). Lisaks on suulises kõnes kasutusel keelelised vahendid pauside täitmiseks (partiklid *noh, jah, eksole*) ning väga mahukal arvil suhtluspartikleid, millega alustatakse või lõpetatakse lausungit ning antakse märku kõnevooru piiridest (*oota, vaata, et*) jne.

Vajab uurimist, mis ulatuses on otstarbekas partiklite kasutamist kas õpetada või piirata.

Kokkuvõte. Suulise kõne lausungid ja kirjaliku kõne laused erinevad süntaktilise struktuuri, sõnakasutuse ja piiride tajutavuse poolest. Üleminekul suuliselt kõnelt kirjalikule ja vastupidi on vaja rakendada täiendavaid muuteoperatsioone. Sellise tegevuse eelduseks on erinevuste teadvustamine.

1.4.3. Tekstiteooria

Termin *tekst* on mitmetähenduslik. Tekstiks peetakse kas iga verbaalset üksust või (tavaliselt) mingi kindla alguse ja lõpuga keeles kodeeritud sõnumit. Kui selline sõnum koosneb kahest või enamast mõtteliselt seotud lausest (lausungist), kasutatakse terminit *sidus tekst*. Samas tähenduses mõistetakse *tekste* ka käesolevas töös.

Sidusteksti ja sellest väiksema sõnumi piirid on tegelikult raskesti määratletavad, sest ütluse saab realiseerida kas ühe keerulise või mitme lihtsama lause näol. Veelgi keerulisem on otsustada suulise ütluse puhul, sest lausungite piirid pole üheselt tajutavad. Kuid (osa)mõtet väljendavad suulised ütlused, mis koosnevad vähemalt kahest lausungist, ning kahest või enamast lausest koosnevad kirjaliku teksti lõigud on põhimõtteliselt sidusad tekstid. See on igati põhjendatud, sest harva kasutavad inimesed suhtlemisel ühest lausungist (lausest) koosnevaid ütlusi. Ka dialoogi repliigid (osalejate ütlused) moodustavad koos teksti.

Keeledidaktikas peetakse sidusat **teksti** kõnearenduse **lingvistiliseks põhimõisteks** (M. C. Солевейчик и др., 1998). Õpetamisel arvestatakse järgmisi teksti tunnuseid (K. Karlep, 1998: 137–151; M. C. Солевейчик и др., 1998: 240–264):

Teksti sidusus. Seda kajastab lausete **sisuline haakumine** (sama teema) tekstis ning **vormiline sidusus** ehk sisulist sidusust kindlustavad keelevahendid. Lausetevahelised seosed jaotuvad omakorda **ahel-** ja **paralleelseosteks**. Mahukama teksti puhul rakendatakse nende kombinatsiooni. Ahelseose puhul muutub eelneva lause **REEMA** ehk uus teave järgneva lause **TEEMAKS** ehk teadaolevaks. Näiteks: *Eile käisime me pargis. Seal (pargis) nägime me ilusaid sügisesi puid. Nende (puude) lehed olid juba kollased.* Jne. Uue teabe (REEMADE) ahel on järgmine: *park* → *sügisesed puud* → *kollased lehed*. Kogu informatsiooni ühendab teksti teema *Park sügisel*. Paralleelseose puhul on lausete ja kogu teksti teema sama, pidevalt lisatakse uut teavet. Näiteks: *Mul on kodus väike kassipoeg. Kiisu on armas. Talle meeldib mängida. Mõnikord teeb ta ka pahandust.* Jne. Lausete järjestus ahelseosega tekstis on harva muudetav, paralleelseose puhul aga suhteliselt vaba. Nimetatud olukorda tuleb arvestada deformeeritud teksti taastamisel.

Teksti terviklikkuse ehk sihipärasuse üle otsustab tajuja. Et tekstis on alati mõtetlunki ning peamõte ei ole sageli otseselt sõnastatud, võib kõneleja (kirjutaja) arvates terviklik tekst osutada tajuja jaoks fragmentaarseks ja/või koguni arusaamatuks. Terviklik saab olla ainult sidus tekst. Kuid viimane võib osutada ka poolikuks. Seega on sidusus ainult üks terviklikkuse eeldus.



Tervikliku teksti mõte hargneb mingi teema piirides. Selles on sõnastatud või tuletatav peamõte.

Teksti sidusus saavutatakse järgmiste lingvistiliste vahenditega: **semantiline kordus** (*metsas* → *seal*), **vastandamine** (*puhas* → *koristamata*), **loogiline seostamine** (*kõigepealt* → *seejärel* → *lõpuks*), **sõnajärg** lausetes ja lausete elliptilisus, tekstilõike **siduvad laused**. Suulises kõnes tuuakse uus teave esile **loogilise rõhuga**, seetõttu on sõnajärje roll kirjaliku tekstiga võrreldes väiksem.

Sidusteksti lausete kõige olulisemaks tunnusooneks peetakse **teema–reema liigendust** ehk **aktuaalset liigendust** (nimetatakse ka lause pragmaatiliseks orientatsiooniks) (EKG II, 1993: 13). Üldjuhul asub tuntud teave kirjaliku lause alguses, kõneleja arvates tundmatu (see, mida teatatakse) aga lõpus. Dialoogi vastusreplik võib piirduda REEMAGA, st kuulaja jaoks uue informatsiooniga. Nagu varem märgitud, võib suulises kõnes REEMA rollis olla ükskõik missugune rõhuline sõna selle positsioonist hoolimata. Õeldust lähtudes on igati põhjendatud M. Soloveitšiku (M. C. Солевейчик, 1998: 245) soovitus, et **lause koostamisel esitatud sõna(de)ga on otstarbekas lähtuda kontekstist**. Kindlasti on viimasest soovitatav lähtuda **deformeeritud lause taastamise ülesannetes**, et õpilane tunnetaks sõnajärje sõltuvust eelmisest lausest tekstis.

Näiteks: Mari, korrapidaja, eile, oli.

(1) **Kes oli eile korrapidaja?** — *Korrapidaja oli eile Mari* või *Eile oli korrapidaja Mari*.

(2) **Millal oli Mari korrapidaja?** — *Mari oli korrapidaja eile*.

(3) **Meie klassi õpilased on korrapidajad kordamööda.** — *Eile oli korrapidaja Mari*.

Õpilaste jutustustes ja kirjalikes töödes võivad ilmneda eksimused kõigi varem nimetatud vahendite kasutamisel ja loomeoperatsioonide sooritamisel. Enam levinud vead on järgmised:

- ✧ Ei peeta kinni teemast. Oletame, et õpilase ülesanne on kirjutada või jutustada teemal *Mets varakevadel*. Üsna sageli jääb aga looduskirjeldus napiks ning laps räägib (kirjutab) sellest, mida ta ise või koos kaaslastega metsas tegi.
- ✧ Puudub teksti peamõte (sõnum) ja see ei ole ka tuletatav. Sellist "selgroota" teksti iseloomustab M. Soloveitšiku (M. С. Соловейчик, 1998: 240) näide tavakooli II klassi õpilase kirjalikust tööst teemal *Park sügisel. Eile me käisime pargis. Seal me leidsime marju. Sügisel saavad marjad valmis. Oli jahe ja kõik panid joped selga. Tiigi ääres ma nägin paju. Pärast me jooksime ja mängisime. Tulime koju ja olime heas tujus*. Esitatud näide kajastab kilde lapse kogemusest (jalutuskäigust), kuid puudub neid fragmente ühendav ühine mõte. Kahjuks jäädakse sellise "aruandega" koolis sageli rahule. Mis on sügisel pargis teiste aastaaegadega võrreldes teisti ja missuguseid muljeid see esile kutsub, jääbki lugejal teadmata. Abiõppelaste jutustused on veelgi fragmentaarsemad ja ka keeleliselt primitiivsemad (vt EKAÕ, 1999).
- ✧ Mõtte vähene hargnevus. Tekst piirdub sel juhul ühe või kahe lausega, mis võib küll kajastada (oletatavat) peamõtet. Näiteks abiõppe III klassi õpilase jutustus rebasest: *Rebane oli kaval*. Käesoleval juhul võib toodud lause olla ka lihtsalt mälust ammutatud stereotüüp.
- ✧ Vale (ebaloomulik) sõnajärg. Näiteks: *Murul istuvad tüdruk ja koer. Tüdruku kõrval istub koer*. Kui muuta teise lause sõnajärge (*Koer istub tüdruku kõrval*), on juba tegemist sidusate lausetega.

Tekste (tekstilõike) on võimalik rühmitada nende üldistatud tähenduse alusel: objektide kirjeldused, inimeste või teiste elusolendite tegevuse kirjeldused, objektide paigutus, tegelaste või teksti koostaja hinnangud jne. Vastavalt on tegemist kas **tekstide** või **tekstilõikude tüüpidega**. M. Soloveitšik (M. С. Соловейчик, 1998: 251) eristab kahte tekstitüüpide rühma: tegelikkust väljendavad tekstid (kirjeldused, jutustused) ja inimese mõtteid väljendavad tekstid (arutlused, hinnangud). Tekstitüübile on iseloomulik üks või teine seos ning mingisse leksikaalsesse rühma kuuluvate sõnade sage kasutamine. Näiteks eseme kirjeldamisel kasutatakse valdavalt paralleelseost ning tajutava eseme tunnuseid väljendavaid omadussõnu. Kirjelduse hargnevus sõltub taju või kujutluse detailsusest, täpsusest ja terviklikkusest. Omadussõnu on omakorda võimalik rühmitada selle järgi, mis meeltega objekti tajutakse: mida saab näha, kuulda, kompida, maitsta.

Jutustuse koostamine sõltub sellest, kuidas suudetakse tegevust liigendada. Oluline on sobivate tegusõnade leidmine, samuti (osa)toimingute ajalist suhet kajastavate sõnade kasutamine (*alguses, seejärel, pärast, lõpuks* jne).



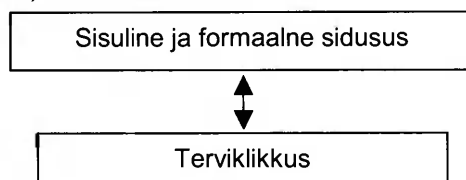
Tekstitüübi mõiste on aluseks ahel- ja paralleelseose õpetamisele, koos teksti teemaga — sõnavara valikule.

Lisaks teemale ja tekstitüübile **sõltub aga tekst veel selle koostamise eesmärgist ja peamõttest**. Näiteks kassipoja kirjeldus sõltub (peaks sõltuma) sellest, kas me koostame teksti kadunud kiisu leidmiseks või räägime teistele oma meeldivast loomast. Viimasel juhul võib omakorda kirjeldada tema välimust, rääkida kassi iseloomust või jutustada

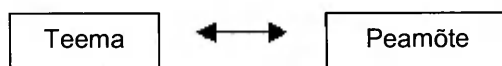
mingist huvitavast sündmusest. Nimetatud võimaluste tutvustamiseks on otstarbekas selliseid tekste võrrelda.

Tekstitaju ja -loome õpetamisel on otstarbekas arvestada järgmisi teksti tunnuseid.

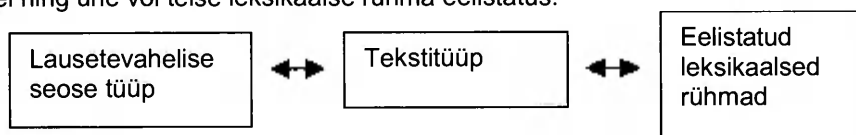
- ◇ Sidus tekst koosneb vähemalt kahest sisult ja vormilt seotud lausest (lausungist) ja väljendab terviklikku (osa)mõtet.



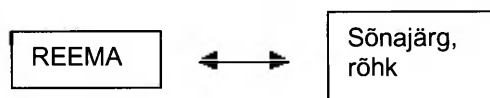
- ◇ Sidusat ja terviklikku teksti iseloomustab alati teema ja sõnastatud või tuletatav peamõte.



- ◇ Üldistatud tähenduste järgi (inimese või objekti kirjeldus, jutustus sündmusest jne) saab tekste liigitada. Tekstitüübile on iseloomulik kas ahel- või paralleelseos lausete vahel ning ühe või teise leksikaalse rühma eelistatus.



- ◇ Tekstisidusates lausetes on sõnajärg ja rõhk uue teabe (REEMA) väljendamise teenistuses.



Kokkuvõte. Teksti iseloomustavad järgmised tunnused: sidusus, terviklikkus, TEEMA → REEMA vahetamine ehk aktuaalne liigendus, mõtete ahel- või paralleelseos, teema ja peamõte.

1.4.4. Lingvistiliste mõistete süsteem kõnearenduse metoodikas

Kõnearenduse metoodika on keelematerjali süstematiseerimisel lähtunud peamiselt keeletasanditest ja ühtlasi keeleüksustest. Kuid keeleüksused omandatakse kõneprotsessis. Seetõttu on keeleüksustega paralleelselt vaja vaadelda reaalselt esinevaid kõne-segmente (kõneüksusi). Tegelikult on just viimased need, mille koostises keeleüksused omandatakse. Näiteks foneemid ilmuvad lapse kõnemesse mitte isoleeritult, vaid kõnes

produtseeritavate silpide, eesti keeles täpsemalt kõnetaktide koostises, morfeemid ja sõnad lausungis jne. Nagu varem märgitud, ei lange sageli kokku ka normatiivne lause ja suulise kõne lausung. Lausemalli kui keelelise (ebateadliku) üldistuse omandab laps mallile enam või vähem vastavaid lausungeid ehk minimaalseid ütlusi tajudes ja produtseerides.

Suhtlemisüksuseks on ütlus. Minimaalne suuline ütlus koosneb ühest lausungist (vt 1.4.2), millele keeles võib vastata lause, sõnaühend, sõna või veelgi väiksem keeleüksus ütluse rollis. Näiteks: *Mis on esimene täht tähestikus? — Aa.*



Kõnearenduse lähteüksus suulises kõnes on sellisest lausungist koosnev ütlus, millele keeles vastab lause.

Seega lähtutakse materjali suulise esituse korral peamiselt lausungist, mis soovitavalt sarnaneb normatiivse lausega, kirjalikul esitusel normatiivsest lausest. Valdavalt alustatakse materjali esitamist baaslausele või vähe laiendatud lihtlausele vastava lausungiga (*Näita pilti Kass mängib laua all.*). Edaspidi liigutakse kahes suunas, st väiksemate segmentide ja keerukamate ütluste suunas.

Lausung võib koosneda süntagmast või foneetilisest sõnast, millele keelesüsteemis vastab sõnaühend või sõna (*Tee aken lahti! Näita, kus on õun (, ploom, kirss; Näita pilti, kus kiisu mängib lõngakeraga (, magab, püüab hiirt.*). Õppesituatsioonis esitatakse ka ülesandeid, kus ütluse rollis on keeleüksus morfeem, kõnesegment, kõnetakt või nende rida (*Kuula ja korda! Aba — apa — appa; Leia ühine osa sõnades metskond ja meeskond. — kond.*). Mingi keeleüksuse teadlikuks omandamiseks (või kõnesegmendi teadvustamiseks) tuleb nimelt luua situatsioon, kus õpitav üksus või segment moodustab ütluse.

Väikseim moonutamata hääldatav kõnesegment eesti keeles, kui jätta kõrvale üneemid, on kõnetakt. Viimane võib seejuures koosneda ühest häälikust või kolmandavärtelisest silbist (*aa, maa, amm*). Niisuguseid segmente kasutatakse kõnearenduses hääldamise kujundamiseks või korrigeerimiseks.

Teine suund on keerulisemate lausungite ja lausungirühmade (paratoonide) kasutusele võtmine: lihtsate lausungite ketid, liitlausungid ja mitmest lausungist koosnevad ütlused ehk sidustekstid. Ainult selliste üksustega tegeldes omandatakse muuteoperatsioonid ning oskus tajuda/genereerida sidusat ja terviklikku teksti.

Seega kõnearenduses tuleb tegelda järgmiste kõnesegmentidega ehk -üksustega: **kõnetakt** (sh häälik või silp kolmandas vältes), **foneetiline sõna** ja **süntagma**, erineva keerukusega **normatiivsetele lausetele sarnased lausungid**, **lausungirühmad** ja mahukamad **sidustekstid**. Mõnes töös nimetatakse lihtlausete vastavaid lausungeid ja liitlausungite osi ka fraasideks (vt ka K. Karlep, 1998).

Kõnetakt ehk värsijalg — ühest kuni kolmest silbist koosnev foneetiline segment (*saar, saar-lane, saareni, saares-tik*), mille ulatuses realiseeritakse koartikulatsioon (siirded) ja välde (häälikute kestus, põhitooni kurv silbis, rõhulise ja järgneva silbi kestuste suhe). Kõnetakt on minimaalne segment hääldamise kujundamisel. Ühesilbiline kõnetakt on alati kolmandas vältes.

Süntagma on ühest või mitmest sõnast koosnev segment. Foneetiliselt koosneb see kõnetaktide jadast. Seejuures pausid sõnade vahel puuduvad ja sõnapiirid võivad muutuda (*Taat — taita — seite — Taat aitas eite*). Minimaalne süntagma koosneb

foneetilisest sõnast, mille moodustab üks täistähenduslik sõna või täistähenduslik sõna koos abisõnaga (*laua-all, enne-lõunat*). Süntagma on sageli vastusreplik dialogis. Pike-mas lausungis eraldatakse süntagmad üksteisest pausidega, st toimub ütluse aktuaalne liigendamine.

Kõnesegmentid (-üksused) alates kõnetaktist kuni sidusa lauserühmani võivad moodustada **ütlusi**. Sellele loetelule on otstarbekas lisada mõiste *teema*, mis kujutab endast sisuliselt lähedaste tekstide üldistust ning on üheks aluseks teadmiste ja sõnavara rühmitamisel. Ainult suulist kõnet iseloomustavad sellised tunnused nagu **intonatsioon** ja **rõhk**.

Kõnesegmentid on reaalsed, st neid produtseeritakse ja tajutakse. Keeleüksused on abstraktsed moodustised keelemälus. Nad on materjaliks ja raamideks kõnet tajudes ja genereerides. Kõnesegmentide produtseerimine on alati ainulaadne. Nende piirid on muutuvad, keeleüksustel aga üheselt määratud.

Et kõnesegmente produtseerida, peab laps omandama keeleüksused. Keele seisukohalt on kõnearenduse **lähteüksuseks lause**. Tuletagem seejuures meelde, et kirjaliku kõne süntaks on lausesüntaks (suulises kõnes lausungisüntaks).

Keelematerjali esitamisel ja süstematiseerimisel arvestatakse järgmiste mõistetega (**teemast** ja **sidustekstist** oli juttu juba kõneüksuste kirjeldamisel).

- ✧ **Lause** — ütluse minimaalne keeleline vorm, kõnearenduse lähteüksus; üksus sidusate lauserühmade moodustamiseks. Laused kontekstis ja neutraalsed laused erinevad (võivad erineda) sõnajärje ja sõnakasutuse poolest. Keerulise struktuuriga lause ja sidus lauserühm võivad olla sisuliselt ekvivalentsed.
- ✧ **Sõnaühend** — leksikaalset tähendust konkretiseeriv ja grammatilisi tähendusi realiseeriv nominatiivne üksus. Oma nominatiivse funktsiooni tõttu võib sõnaühend olla ekvivalentne sõnaga. Viimane ilmneb eriti selgelt vastandamisel liitsõnadega (*palkidest maja — palkmaja*). Ühtlasi on sõnaühend väikseim üksus, milles avalduvad grammatilised tähendused (loogilised seosed ja suhted). Sõnaühendil on kaalukas roll nii sõnavaraõpetuses kui ka praktilise grammatika õpetamisel.
- ✧ **Sõna** — reaalset tegelikkust või mentaalset kujutlust (sh mõistet) tähistav minimaalne nominatiivne üksus keeles. Sõnavaraõpetus on äärmiselt mitmepalgeline ja haarab vähemalt järgmised aspektid: sõna tähendus (kujutlused — teadmised sõnaga tähistatava nähtuste või tunnuste rühmast) ja koostis (häälikkoostis, silbistruktuur), seosed sõnade vahel (olulisemateks peetakse paradigmaatilisi ja süntagmaatilisi seoseid), sõnamoodustus (sõnade liitmine ja tuletamine), sõnade rühmitamine (täistähenduslikud sõnad ja abisõnad, sõnaliigid, erineva üldistusastmega sõnad) jne.
- ✧ **Morfeem** — potentsiaalset tähendust omav sõna koostisos. Morfeemid jaotuvad leksikaalseteks ja grammatilisteks. Viimaste hulka kuuluvad ka sidesõnad, ees- ja tagasõnad. On avaldatud arvamust, et inimese keelemälus on morfeemide süsteem, mitte kõik sõnavormid.
- ✧ **Foneem** — sõnade äratundmist ja eristamist võimaldav sõna minimaalne koostisosa. Foneem realiseeritakse suulises kõnes häälikutena — akustilis-artikulatorsete tunnuste kompleksina silbis, kõnetaktis ja sõnas. Kirjalikus tekstis kasutatakse foneemide sümboleid — **grafeeme**, mis realiseeritakse tähtedena tähekasutusreegleid ja ortograafiareegleid arvestades.

Kokkuvõte. Kõnearenduse seisukohalt on vaja eristada kahte üksuste süsteemi: keeleüksused ja kõnesegmendid. Kõnesegmendid on realselt genereeritavad ja tajutavad, keeleüksused aga kuuluvad keelemälusse koos operatsioonidega nende kasutamiseks.

1.5. Kõnearenduse ülesanded

Käesolevas peatükis on varem sõnastatud kõnearenduse eesmärgid abiõppes. Nendeks on **kõne baasoskuste** (keeleüksuste valdamine ning nendega opereerimine kõnet tajudes ja genereerides) ning **kõnetegevuse** (keelekasutus suhtlemisel ning vaimses tegevuses) **korrigeerimine** (vt 1.2). Järgnevalt püütakse nimetatud eesmärgid konkretiseerida — sõnastada kõnearendusülesanded, sh sõltuvalt kõne liigist.

Ülesanded seostuvad kas üldiste **tingimuste loomisega** või **kajastavad** neid **oskusi** ja **vilumusi**, mida on vaja kujundada. Iga (osa)oskuse õpetamine eeldab harjutuste süsteemi, osaoskuste rakendamine — kompleksseid harjutusi.

Kahjuks tuleb tõdeda, et nii mõnegi ülesande täitmiseks vajalik empiiriline teave ja teoreetiline baas on tänapäeval veel küllaltki napp.

Ülesannete sõnastamisel on püütud üldistada mitmete autorite seisukohti (T. A. Dijk, T. Hennoste, W. Kintch, A. Leontjev, A. Luria, M. Soloveitšik, J. Strebeleva, A. Zikejev, H. Öim jt) ning abiõppe kogemusi Eestis. Ülesanded on sõnastatud pedagoogi ja õpilase seisukohalt (mis tingimused luua — mida osata).

- A. Kõnearengut soodustavate tingimuste loomine:** reaalsete situatsioonide maksimaalne kasutamine suhtlemiseks ja õppesituatsioonide loomine, õpilaste pidev stimuleerimine ja abistamine suhtlusprotsessis, pedagoogi kõne kohandamine laste võimetele, õppetekstide adapteerimine, kõnetegevust soodustavate empiiriliste vahendite kasutamine, keelematerjali ja kõneoperatsioonide õpetamine kontsentritena ja vaimsete toimingute omandamine nende kujunemise seaduspärasusi arvestades, kõnetegevuseks vajalike kognitiivsete baasoskuste arendamine (taju, kujutlused, operatiivmälu jm), õpitavate oskuste motiveerimine jne. Nimetatud ülesannete täitmine ei sõltu õpetatavast aineist või laste tegevusest. Seejuures tuleb tavaõppega võrreldes pöörata oluliselt enam tähelepanu suuliste ja kirjalike tekstide mõistmisele, sest elus ei ole abiõppe lõpetanutel võimalik piirduda adapteeritud tekstidega. Kui nad ise väljendavad ennast mõneti primitiivselt, on suhtlemine ikkagi võimalik. Järelikult on otstarbekas eelistada kõne mõistmise õpetamist kõneloomele, lugemist kirjutamisele.
- B. Kõne mõtestatud tajumise oskuste kujundamine.** Suures osas langevad nimetatud oskused suulist ja kirjalikku teksti tajudes kokku. Mõningad iseärasused ilmnevad siiski nii sensoorsel kui ka pertseptiivsel tasandil: visuaalne või akustiline taju, suulise ja kirjaliku kõne süntaksist ja sõnakasutusest tulenevad iseärasused, suhtlussituatsiooni puudumine kirjalikku teksti tajudes jm.
- ✧ Kõne mõtestatud taju **eelduste** kujundamine: kuulmistähelepanu ja kõnekuulmine, foneetiliste üksuste äratundmine ja eristamine, lugemistehnika, ütluse säilitamine operatiivmälu, kõne mõistmise kognitiivne baas (kujutlused, teadmised), keelevaist.
 - ✧ **Kommunikatiivse ülesande** mõistmine ja säilitamine mälu: milleks kuulata või lugeda.

- ✧ **Sõnatähenduse** mõistmine: sõna (sh liitsõnad ja tuletised) ja kujutluse seostamine, sõna leksikaalse tähenduse (sh ülekantud tähenduse) mõistmine kontekstis, sõnavormi grammatilise tähenduse mõistmine.
 - ✧ **Lause** (lausungi) tähenduse ja mõtte mõistmine: grammatiliste struktuuride (sõnaühend, lause) äratundmine, lausungiintonatsiooni mõistmine, lause mõistmiseks vajalike (muute)operatsioonide valdamine, lause (lausungi) pragmaatilise tähenduse ehk mõtte mõistmine.
 - ✧ **Ütluse** (sidusteksti) tähenduse ja mõtte mõistmine: samaviiteliste sõnade mõistmine, lausetähenduste seostamine, mõttelünkade tuletamine, teema ja allteemade määratlemine, peamõtte leidmine või sõnastamine, allteksti mõistmine, tekstis orienteerumine, teksti analüüsi strateegiate valdamine, uue (tundmatu) teabe leidmine, kirjeldatud objekti või sündmuse ettekujutamine (kujutuspilt, skeem) jm.
 - ✧ **Suhtluspartneri** mõistmine: kuulamine, arusaamine ütluse sisust ning partneri kavatsustest ja motiividest, täiendava teabe küsimine, partneri rolli mõistmine, dialoogide mõistmine lugemistekstides, adekvaatne reageerimine partneri ütlustele (nõustumine, loobumine).
 - ✧ Adekvaatne reageerimine suulistele ja kirjalikele **instruktsioonidele**.
- C. **Kõneloomeoskuste kujundamine.** Ka siin ilmnevad mõned erinevused sõltuvalt suulisest või kirjalikust kõneloomest, nagu õigekiri ja hääldamine, lauseehituse ja sõnavara iseärasused, parandusmehhanismide rakendamine.
- ✧ **Kõneloome eelduste** kujundamine: suhtlemissoov, hääldamine, hääli ja intonatsioon, kirjatehnilised oskused, õigekiri, kognitiivne baas keeleüksuste omandamiseks ja kasutamiseks (sh orienteerumine situatsioonis).
 - ✧ **Kommunikatiivsete ülesannete** teadvustamine: orienteerumine suhtlussituatsioonis (kellele, milleks, millest ütlus genereerida).
 - ✧ **Keeleüksuste omandamine** ja **kasutamine** kõneloomes: aktiivse sõnavara laiendamine ja sõnade tähenduse täpsustamine, sõnamoodustus, sõnade semantiliste väljade kujundamine ning paradigmaatiliste ja süntagmaatiliste seoste loomine sõnade vahel, sõnaühendite moodustamine ja lauseloome, muuteoperatsioonide rakendamine, sh parandusmehhanismide kasutamine.
 - ✧ **Kõnefunktsioonide** kujundamine: teabe küsimine ja edastamine, oma ja teiste tegevuse planeerimine ja reguleerimine, kõne kasutamine tunnetustegevuses.
 - ✧ **Tekstiloomes** kujundamine: teema ja peamõtte teadvustamine, teabe valik ja järjestamine, kavatsuse keeleline realiseerimine (sõnavalik, lauseloome, lausete seostamine, uue teabe esiletõstmine), enesekontroll ja teksti parandamine-täiustamine.
 - ✧ **Suhtlusoskuste** kujundamine: suhtlemise alustamine ja jätkamine, suhtlemise strateegiate ja taktika valdamine, rollisuhtluse teadvustamine, ütluste varieerimine sõltuvalt suhtlemisülesandest ja/või -situatsioonist.

Esitatud ülesannete loetelu on paratamatult tinglik ja vajab konkretiseerimist sõltuvalt laste vanusest ning arengust. Konkretiseerimine toimub klassi- ja individuaalseid õppekavu koostades ning teemade ja tundide eesmärges seades. Tähelepanu väärib veel asjaolu, et sõnastatud ülesanded on põhimõtteliselt samad igas koolitüübis ja ka koolieelses eas. Abiõppes jääb nende ülesannete täitmine tavaõppega võrreldes piiratumaks. Oluliselt enam tegeldakse eelduste kujundamisega ning keeleüksuste praktilise kasutamisega.

Kokkuvõte. Kõnearendusülesandeid saab vaadelda pedagoogi ja õpilase seisukohalt. Pedagoogi ülesanne on luua laste kõnearenguks soodsad tingimused: stimuleerimine, tekstide kohandamine, õppematerjali süstematiseerimine, harjutuste süsteemi loomine. Ülesanded õpilase positsioonilt kajastavad omandatavaid keelevahendeid, kõneloome ja kõnetaju vilumusi, suhtlusoskusi.

1.6. Näitlikustamine, materialiseerimine ja modelleerimine kõnearenduses

1.6.1. Näitvahendite funktsioonid ja liigid

Näitlikustamise eesmärk on meelelise kaemuse kasutamine õppeprotsessis. Oluline on seejuures laste kognitiivse arengu arvestamine: missugune kognitiivne protsess on juhtiv, missugused kujunemas (taju → mälu → mõtlemine) (K. Karlep, 1998; EKAÕ, 1999). Kuid alati on pedagoogi ülesandeks valida näitvahendid sõltuvalt sellest, mida kujundatakse-harjutatakse. Tähelepanu võib olla suunatud ütluse sisule, keelevahenditele, kõneloome- ja kõnetajuoperatsioonidele või suhtlussituatsioonile. Kui kõne toetub tajule, on ütluse **sisuks tajutava situatsiooni** või objekti mingi osa või element. Seega kõige loomulikumad näitvahendid on reaalsed objektid ja situatsioonid. Kahjuks on nende kasutamise võimalused piiratud. Mälule toetuva kõne puhul on sisuliseks baasiks **mälukujutlused**. Tajule ja mälule baseeruvaid ütlusi ühendavaks lülits on (võivad olla) **ikoonilised kujundid** (pildid, esemete mudelid jm). Kujundid on ise samuti tajutavad, kuid nende äratundmine eeldab reaalselt maailma tajudes kujunenud mälukujutluste aktualiseerumist. Kui vastavad kujutlused on olemas, siis pilt soodustab viimast. Kuid kujundid on staatilised ega kajasta objektide liikumist ning sündmuste dünaamikat. Osaliselt küll korvavad viimast seeriapildid. Kujundid omakorda võivad olla konkreetseid või üldistatud, stiliseeritud, värvilised, mustvalged, skemaatilised pildid jne. Kõik nimetatud tunnused mõjutavad lapse kujutlusi.

Nii situatsiooni- kui ka kujunditaju, samuti mälukujutus võib olla täpne või mitte, sisaldada rohkem või vähem tunnuseid ja detaile, olla mõtestatud või koosneda lihtsalt kõrvuti asetsevatest objektidest või tunnustest. Seega saab üks ja sama situatsioon või kujund olla aluseks rohkem või vähem hargnenud ütlusele. Peale selle tuleb arvestada, et **keeleüksuste kasutamist** mõjutab taju- või mälukujutus ainult **kaudselt**.



Ütlusloome ja mõistmine ei saa olla parem tunnetustegevusest, kuid võib olla sellest madalamal tasemel kõnearengu puudulikkuse tõttu.

Näitvahendite kasutamine kõnearenduses ei piirdu reaalsete situatsioonide ja objektide kujutiste tajumisega. Levinud on veel mitmesugused skeemid ja tabelid, näidiskeelendid jne. Traditsiooniliselt eristatakse järgmisi näitvahendite rühmi (vt ka EKAÕ, 1999: 275):

- ✧ **kaemuslik-kujundilised** vahendid (pildid, esemed, mulaažid jne);
- ✧ **graafilised** vahendid (skeemid, tabelid jne);
- ✧ **verbaalsed** vahendid (suuliselt või kirjalikult esitatud keeleüksuste näidised, keeleüksuste või nende osade esiletõstmine graafiliselt jne).

Käesoleval ajal kasvab järjest arvutiprogrammide osakaal: keelematerjali esitamine (sageli koos kontrolliga), suhtlussituatsiooni ikooniline või verbaalne kirjeldamine jne.

Sõltuvalt sellest, kas nimetatud vahendeid kasutatakse praktilises tegevuses keeleüksustega või ainult kui tajutavaid teabeüksusi, eristatakse **materialiseerimisvahendeid** ja **näitlikustamisvahendeid** (kitsamas tähenduses). **Jaotus** on täielikult **funktsionaalne**. Seetõttu võib mõni vahend olla rakendatud mõlemas rollis. Näiteks lauseskeemi saab kasutada kui ühele ja samale mallile vastavate lausete visuaalselt tajutavat üldistust (skemaatiline näitlikustamine). Kui sama skeemi koostavad või skeemi põhjal moodustavad ja analüüsivad lauseid lapsed ise, on tegemist materialiseerimisega. Pildiseeria järjestamine või skeemi koostamine teksti põhjal on tekstianalüüsi materialiseerimine, kujutuspildi täpsustamine-täiendamine samade piltide abil aga teksti analüüsi näitlikustamine. Tõepoolest, eesmärgid on erinevad. Nimetatud jaotuse järgi on näitlikustamisega tegemist ainult siis, kui tegevus piirdub pertseptiivse tasandiga. Range piiri tõmbamine näitlikustamise ja materialiseerimise vahele ei olegi esmatähtis. Oluline on mõista nimetatud tegevuste põhimõttelist erinevust: kas ainult tajuda või tegutseda praktiliselt välis-tele abivahendite toetudes. Kuid ka materialiseerimisvahendid peaksid olema võimalikult näitlikud, st hästi tajutavad.

Näitvahendite funktsioonid sõltuvalt kasutamise eesmärkidest on üsnagi mitmekesised (A. C. Шукин, 1977).

1. **Semantiseerimine**. Täheenduse selgitamine toimub mittelingvistiliste vahenditega. Näitvahendite konkreetne valik ja kasutamine sõltub sellest, missuguseid keeleüksusi semantiseeritakse. **Foneemide tähendust** eristava funktsiooni teadvustamiseks sobivad esemed (objektid) või paarispidid, mis sobitatakse sõnadega: *kass–tass, särg–särk, kalur–kallur* jne. Sama kehtib **morfeemide** kohta: (*jalutab*) *koeraga–koerata, (istub) puuris–puuril*. Mõnikord on morfeemide (tegelikult küll sõna süntaktiliste vormide) tähenduse selgitamiseks otstarbekas kasutada pildirühma (nt ruumisuheteid väljendavate tagasõnade tähenduse diferentseerimine).

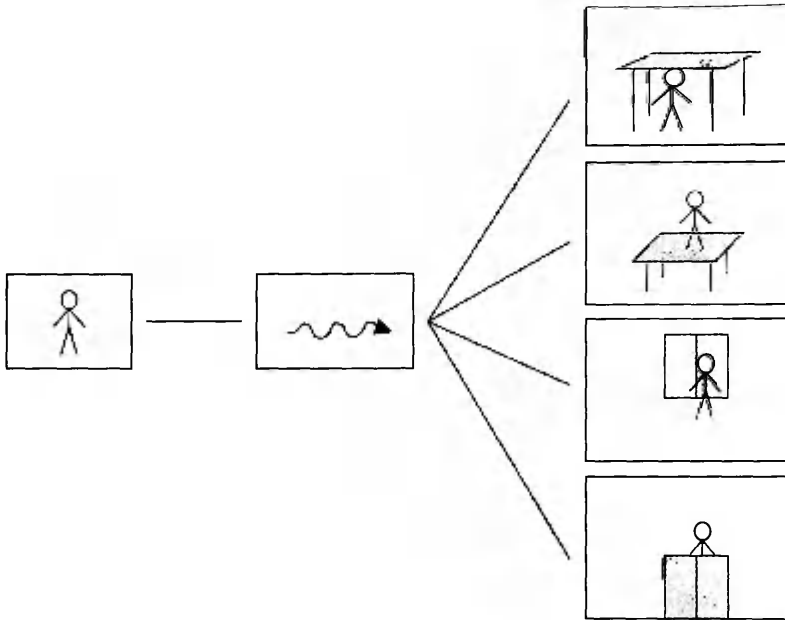
Sõnatähenduse ja **sõnaühendite** tähenduse selgitamine mittekeeleliste vahenditega on äärmiselt oluline, sest intellektipuudega laste kujutlused sõnaga tähistatavatest esemetest, tegevustest ja tunnustest kas puuduvad, on ebatäpsed või vaesed. Samas tuleb arvestada, et võimalused on objektiivselt piiratud — abstraktse tähendusega ja/või suure üldistusastmega sõnade tähendust näitvahenditega selgitada pole võimalik (vastavad kujutlused on mentaalsed, mitte tajude baasil tekkivad). Koolieelikutega ja algklassiõpilastega töötades on otstarbekas kasutada pildirühmi (koerte tõud, eri kuju ja suurusega tarbeesemed jne), et hoiduda liialt piiratud kujutluste tekkimisest. Sobiv töövõte on piltide rühmitamine eri rühmitusalustest lähtudes.

2. **Lausete ja tekstide sisu illustreerimine**. Lausete puhul on tegelikult vaja arvestada kahte semantiseerimise tasandit:

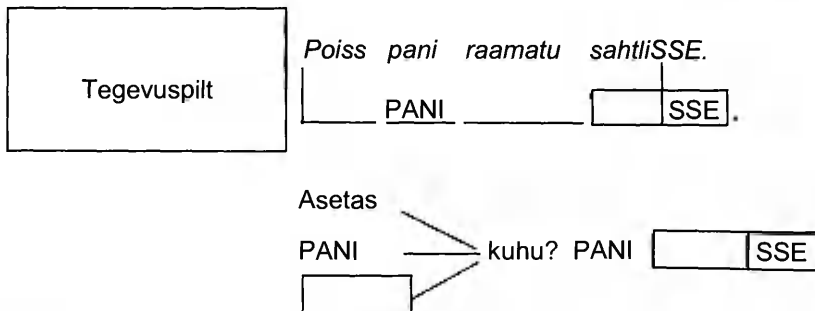
- ✧ konkreetse lause sisu illustreerimine;
- ✧ lausemalli üldistatud tähenduse selgitamine.

Esimesel juhul sobivad olu- ja tegevuspildid või lauses kirjeldatud situatsiooni läbimängimine. Teisel juhul on otstarbekas kasutada skeeme kas üksi või koos verbaal-

sete ja illustratiivsete vahenditega. Sellised võtted on käesoleval ajal kasutusel abiõppeabitsas ja abikooli III klassi emakeele õpikus (vt ka EKAÕ, 1999: 273). Näiteks lauseid *Poiss seisab laua all (peal; kapi ees, taga)* üldistab järgmine skeem:



Skeemi, pildi ja näidislause kombineerimise võimalusi kajastab järgmine näidis.



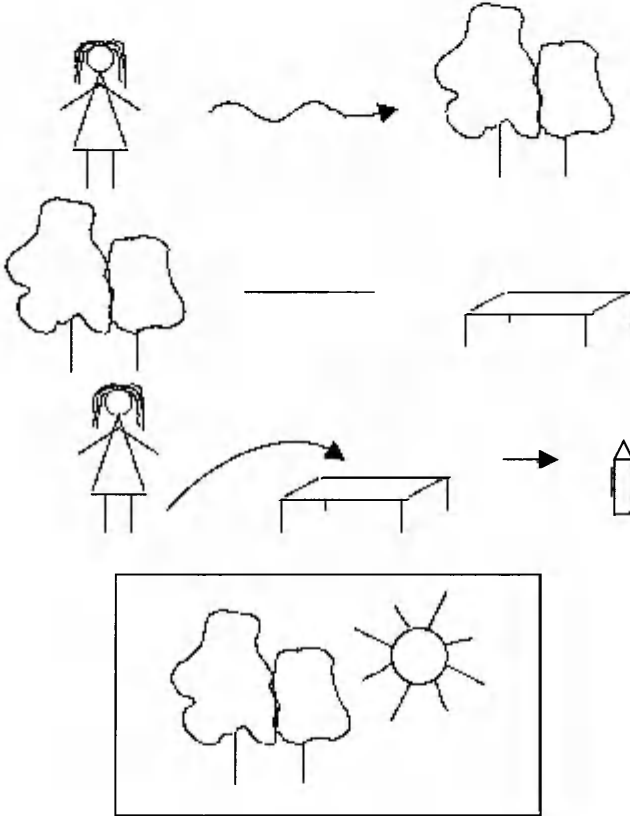
Tekstide sisu illustreerimiseks kasutatakse pildiseeriaid ning olu- ja tegevuspilte, mis võimaldavad teksti põhjal tekkivaid kujutuspilte konkretiseerida ja/või täiendada. Sobivad ka tahvlijoonised. Otstarbekaks ei saa aga pidada selliseid illustratsioone, kus on liiga palju kõrvalist teavet või tekst ja pilt ei ole vastavuses.

Ütluse (teksti) analüüsimiseks kasutatud näitvahendid on seejärel kasutatavad jutustamisel või analoogsete lausete moodustamisel.

3. **Ütluseloomete stimuleerimine.** Eesmärgiks on näitvahendite abil motiveerida kõne-loomet ja soodustada ütluse programmeerimist mõtte- ja semantilise süntaksi tasandil. Kasutatakse pildiseeriaid, olu- ja tegevuspilte, skeeme koos objektide kujutistega (skeempildid), aplikatsioone (sh pildi täiendamist aplikatsioonidega). Eelmise funk-

siooniga võrreldes puudub käesoleval juhul originaaltekst. Järelikult eeldavad võtted õpilaselt iseseisvat lausemallide ja sõnade valikut. Loomulikult saab pedagoog õpilasi abistada küsimuste ja suunavate repliikidega.

Eripedagoogikas on näitvahendeid stimuleerivas funktsioonis kasutatud edukalt alakõnega laste kõnet arendades (B. K. Воробъёва, 1985; В. В. Юртайкин, 1985). Näiteks eeldatav jutuke *Tüdruk läks aeda. Aias oli pink. Tüdruk istus pingile. Ta hakkas joonistama. Ta joonistas aia* on võimalik esitada järgmiste skeempiltide kaudu (sobib ka tahvlijoonis).

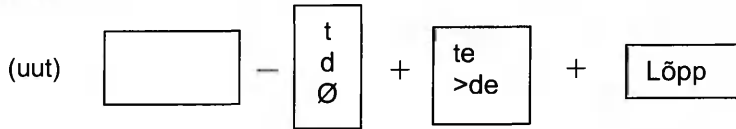


Esitatud piltskeem on eeldatava teksti sisu mudel. Kui õpilased oskavad juba lugeda, saab skeemi täiendada verbaalsete vahenditega, näiteks tegusõnadega. Sõnad saab valikuks esitada ka suuliselt.

Kui samalaadne skeem koostatakse teksti analüüsid, rakendatakse seda eelnevalt kirjeldatud (illustreerivas) funktsioonis.

4. Keeleüksuste koostise ja tunnuste teadvustamine. Eesmärgiks on graafiliste vahendite abil esile tõsta (tajumist suunata) mingi teema seisukohalt olulised keeleüksused, näiteks morfeemid (lõpud, tuletusliited), abisõnad jm ning fikseerida nende tähendus või tähendust eristav (muutev) funktsioon. Levinud vahenditeks on eri šrift, joonimine, värvid, skeemid, tabelid, sümbolid (EKAÕ, 1999: 274). Funktsiooni nr 2 tutvustamisel toodud näide *Poiss pani ... sahtliSSE* on ühtlasi sõnavormi koostise ning morfeemi -SSE grammatilise tähenduse (*kuhu?*) teadvustamine.

5. **Keeleüksuse moodustamise ja/või analüüsioperatsioonide (algoritmi) teadvustamine.** Nimetatud eesmärgil kasutatakse harilikult skeeme, mis kajastavad nii keeleüksuse koostist kui ka keelendi moodustamiseks või analüüsiks vajalikke operatsioone. Õeldut illustreerib mitmuse käändevormide moodustamise ja/või sõnavormi analüüsi skeem.



Algoritm on järgmine: täiendi *uut* abil moodustatakse ainsuse osastav kääne, eraldatakse lõpp (*t* või *d*), liidetakse mitmuse tunnus ning käändelõpp. Sõnakoostise analüüsi on samuti soovitatav sooritada sama algoritmi järgi, sest paremalt alates võib õpilane lõppu või tunnust mitte ära tunda. Näiteks sõnavormis *tuhandele* on ainsuse tüvesse kuuluv tähtede paar *-de*, pealegi sisaldab sõna leksikaalne tähendus semantilist tunnust *palju*. Kui aga sõnavormi analüüsida skeemi (algoritmi) järgi, on tulemus järgmine:

tuhat → (*uue*) *tuhande* → *tuhande/le* (ainsuse sõnavormi analüüs); (*uut*) *tuhande/t* → *tuhande/te* → *tuhande/te/le* (mitmuse sõnavormi analüüs).

Näitvahendite valikul (valmistamisel) ja kasutamisel on otstarbekas arvestada järgmisi nõudeid.

- ✦ Võimaluse korral kombineeritakse mitut liiki näitvahendeid. Näiteks näidislause, lauseskeem, pilt; teksti piltskeem ja (tegu)sõnad.
- ✦ Näitvahendite analüüs ja kasutamine eriõppes vajab pidevat suunamist. Nimelt piirub abiõppeõpilasel kujunditaju sageli selle äratundmisega paari tunnuse alusel. Analüütilise (suktsessiivse) taju ja paljudele tunnustele toetuva simultaanse taju etappidele ei pruugi lapsed iseseisvalt jõuda.
- ✦ Näitvahendeid valitakse lähtuvalt keelendi omadustest ja töövõtte eesmärgist: objekti nimetus → esemepilt (-pildid), tegevust väljendav sõna → tegevuspilt; tuletusliide → tuletusskeem koos näidistega; tuletis → pilt ja tuletusskeem jne.
- ✦ Näitvahendi sisu (nagu tekstide sisu) peab olema lastele tajumiseks jõukohane ja otstarbekas. Näiteks tehakse piltide kasutamisel järgmisi vigu:
 - 1) pildi sisu ja laste teadmised pole vastavuses (linnakooli algklassides pilt põllutöödest), **kuid vajalikku õpetust ei kaasne**;
 - 2) pildil on palju lisateavet, mis segab laste taju;
 - 3) pildil on vajalikud detailid halvasti tajutavad (nt *sügismets* on pildil kujutatud halli massina);
 - 4) lugemistekstide illustreerimiseks valitud pildid ei vasta teksti sisule.

Mõistmist võib segada nii pildi liigne teave (palju detaile — kribu) kui ka objektide äratundmist raskendav stiliseeritus, samuti ebaloomulikud värvid.

Kokkuvõte. Näitvahendite abil selgitatakse või täpsustatakse keeleüksuste tähendust, teadvustatakse nende koostist, stimuleeritakse kõneloomet. Üks ja sama vahend võib olla kasutusel näitvahendina või materialiseerimisvahendina. Näitvahend valitakse või konstrueeritakse õppeülesande eesmärgist lähtudes.

1.6.2. Modelleerimine

Mudelina mõistetakse mingi nähtuse, protsessi, objekti või nende rühma kas **mentaalset** (vaimset) või **asendajatest** (sh märkidest või sümbolitest) **koostatud konstruktsiooni**. See kajastab uuritava objekti olulisi tunnuseid vastavalt uurimiseesmärgile. Kui mudel on reaalselt tajutav, st on koostatud asendajatest, saab seda kasutada näitvahendina, mudeli koostamist aga vaadelda materialiseerimisena. Kõnearenduse metoodikas kasutatakse **keeleüksuste**, **tegevus-** ja **suhtlussituatsioonide** ning **kõnetaju-** ja **kõne-loomeprotsesside** modelleerimist.

Keelemudel on selline keeleüksuste esitus, mis kajastab nende ühist struktuuri või struktuuri ja funktsiooni. Ühe keeleüksuse mudel kajastab selle keelendi mõnda olulist tunnust. Seejuures erinevad keelemudelid nii esitusviisilt kui ka üldistusastmelt. Modelleerida on võimalik kõiki keeleüksusi, kuid kõnearenduses kasutatakse sagedamini süntaktiliste üksuste (lause, sõnauhend) mudeleid. Rühmitusalused võivad seejuures olla formaalsed, semantilised või nende kombinatsioonid.

Situatsiooni **PAIKNEMINE** verbaliseerimist kajastavad näiteks järgmised mudelid:

- (1) N + nom V Loc
 N + nom — substantiiv nominatiivis
 V — verb
 Loc — lokaal (väljendab staatilist asukohta)

- (2) Kes? istub kus?



Kõige konkreetsem on mudel (3), mis modelleerib lauset *Poiss istub puu all* või selle variatsioone. Sama konstruktsiooni modelleerivad näited (2) ja (1), kuid neile mudelitele vastavad ka paljud teised laused. Praktilises kõnearenduses saab kasutada mudeleid (2) ja (3), esimene üldistusaste (1) on toeks õpetajatele ja metoodikutele. Teisel üldistusastmel (2) on võimalik esitust omakorda varieerida. Näiteks:

- (2.1)
- | | | | | | | | |
|------|---|---|-------|---|---|------|--|
| Kes? | — | — | asub | — | — | Kus? | |
| Mis? | — | — | elab | — | — | | |
| | | — | istub | — | — | | |
| | | | | — | — | | |
- Tartu asub Eestis.
 Karu elab metsas.
 Mati istub toolil.

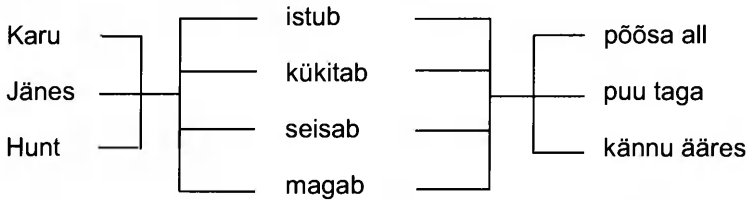
- (2.2) Keegi elab kusagil.
 Miski asub kusagil.

Õppeprotsessis esitatakse mudel harilikult koos näidiskeelendi(te)ga, mis on selle mudeli konkreetne realiseerimine ehk mudeli variant või variandid. Kõiki ühele ja samale mudelile vastavaid keeleüksusi iseloomustab üks ja sama **struktuur** (variantide võimalus sõltub üldistusastmest) ning **püsivad semantilised tunnused**, mille määrab samuti mudeli üldistusaste (nt kas lausemudelis on verb esitatud või mitte). Kui modelleeritud on mingi lauserühm, siis varieerub sõnavara ja mingites piirides ka sõnavorm (*istub pingil, puu all, tugitoolis* jne).

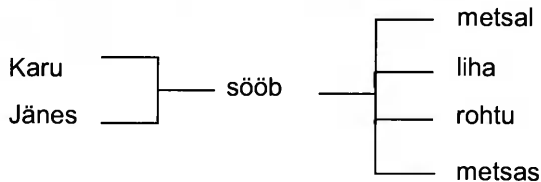


Mingi keeleüksuste rühma mudel võimaldab üldistada, st ühiseid tunnuseid esile tõsta ja nende tunnuste poolest sarnaseid keeleüksusi moodustada ning analüüsida.

Keelemudelitel põhineva võõrkeeleeõpetuse metoodika töötas eelneva sajandi alguses USA-s välja H. Palmer, kes publitseeris ühtlasi praktilise kõnearenduse asendustabelid (*substitution tables*) ingliskeelsete lausete koostamiseks (*sentence building*). Materjal esitatakse sel juhul sõnatulpadena, mis võimaldavad vähest sõnavara kasutades moodustada küllaltki palju sama struktuuriga lauseid (К. Г. Коровин, 1976). Näiteks:



Selliseid tabelleid on võimalik modifitseerida, et lisaks sõnavormide sobitamisele rakendada ka sõnade ja/või sõnavormide valikut.



Hiljem leiti, et biheivioristlikul teorial põhineva mudelõppe efektiivsus on siiski piiratud. Nimelt ei kindlusta mehhaaniline lauseloome nende konstruktsioonide kasutamist reaalses suhtlussituatsioonides. Järelikult peavad treeninguülesannetele järgnema kõneharjutused keeleüksuste kasutamiseks.

Tänapäeva võõrkeeleeõpetuse metoodika soovib kirjeldatud sobitusülesandeid kasutada kõnetegevust ettevalmistavate harjutuste süsteemis: **matkimisharjutused, asendus-sobitusharjutused, muuteharjutused, reprodutseerimisharjutused** (М. Н. Найфельд, 1988).

Vene erimetoodikutest on keelemudelite kasutamist uurinud ja kirjeldanud surdopedagoogid A. Zikejev (А. Г. Зикеев, 1976) ning K. Korovin (К. Г. Коровин, 1976). Neist A. Zikejev on põhjalikumalt käsitletud lausete, K. Korovin aga sõnaühendite modelleerimist. Nimetatud autorite metoodilisi soovitusi on arvestatud ka eesti keele abiõppe metoodika välja töötamisel.

K. Korovin (К. Г. Коровин, 1976) pöörab tähelepanu sellele, et praktilise grammatika õppimisel on kõige sobivamaks süntaktiliseks konstruktsiooniks nominatiivne üksus **sõnaühend**, mis väljendab loogilisi suhteid grammatiliste vahenditega. Autor jaotab sõnaühendid kõigepealt kolme suurde rühma: **objektisuhteid, atributiivseid** suhteid ja **määruslikke** suhteid väljendavad konstruktsioonid. Sõnaühendite järgneval rühmitamisel lähtutakse samuti kõigepealt tähendusest (sõltub sõnade leksikaalsest ja grammatilisest tähendusest ehk süntaksivormi tähendusest) ning lõpuks sõnavormi formaalsetest tunnustest. Mudelite konkretiseerimist iseloomustab järgmine ahel: üldistatud **suhterühm** (nt määruslikud sõnaühendid) → **konkreetne suhterühm** (nt ruumisuhteid väljendavad

sõnaühendid — *kuhu? kus? kust? milleni?*) → konkreetse suhte **allrühm** (nt staatilist asukohta väljendavad sõnaühendid *asub kus? — laua peal, karbis, akna juures*) → **ühete konkreetset suhet** väljendavad sõnaühendid (nt suhte *mille peal? — diivanil, tooli peal* jne) → konkreetset suhet väljendavate sõnaühendite keelelised **variandid** (*laua peal — laual; kivi — kivil, sild — sillal, nägu — näol* jne).

Lausete rühmitamisel arvestab A. Zikejev (1976) kahte tunnust: lausega väljendatavat suhet (suhteid) ja lause konstruktsiooni. Rühmitamise põhimõte on sama, mis sõnaühendite modelleerimiselgi. Nagu varem märgitud, on eesti keele lihtlausete käsitlemisel otstarbekas lähtuda H. Rätsepa (1978) töös esitatud lausetüüpidest. Lausete modelleerimisel kerkib siiski üks oluline küsimus, millele tänapäeva psühholingvistika ja metoodika ühest vastust ei anna. Küsimus on selles, kas vaba ja/või fakultatiivse laiendi lisamine lausesse tähendab täiesti uut lausemalli või mitte. Näiteks kas lausete *Mati jookseb, Mati on väsinud, Väsinud Mati jookseb* puhul on tegemist kahe või kolme mudeliga? Kui esitatud näidised vastavad kolmele mallile, on otstarbekas neid käsitleda eraldi kolme keeleüksuste rühma koosseisus. On aga ka teine võimalus: pärast kahe esimese lausemalli praktilist omandamist õpitakse sooritama muuteoperatsioone lausete sisestamiseks ja/või ühendamiseks.

Mati on väsinud.

Mati jookseb.

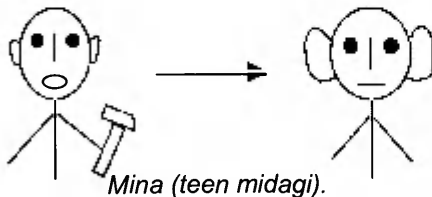
Väsinud Mati jookseb.

Õpetamisel kasutatakse mõlemat strateegiat: muuteoperatsioonide õpetamist ja analoogiliste konstruktsioonide moodustamist kõigi kolme mudeli (näitlausete) järgi. Muuteoperatsioonide õpetamine on siiski perspektiivikam, sest võimaldab iseseisvalt genereerida oluliselt rohkem lausevariante. Nimetatud strateegia on ka psühholingvistiliselt reaalsem. Mõtteprogramm koosneb teabeüksustest (propositsioonidest), mis semantiliselt hargnevad. Neile vastavad pindstruktuuris baaslaused., mida laps süntaksi arengu algetapil kasutabki. Mitu baaslauset moodustavad ahela ehk keti. Keerulisem väljend on tegelikult baaslausete sulam, mille moodustamiseks muuteoperatsioone kasutataksegi.

Peale keeleüksuste modelleerimise rakendatakse kõnearenduses veel **suhtlusesituatsioonide mudeleid** ning **kõneloome-** ja **kõnetajuprotsesside** mudeleid.

Suhtlusesituatsiooni mudel on otstarbekas dialoogide analüüsil ja seoses viimasega tegusõna muutevormide õpetamisel. Mudel võib kajastada seda, **kes kõneleb** ja **kellele** ütlus on **adresseeritud**, mõnikord ka seda, **kellest või millest on jutt**.

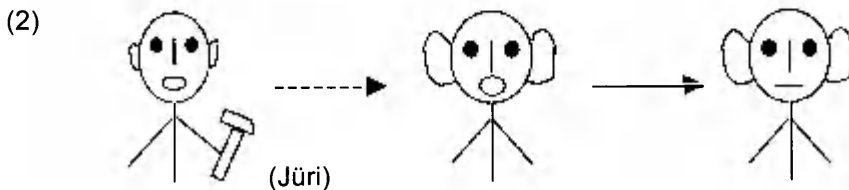
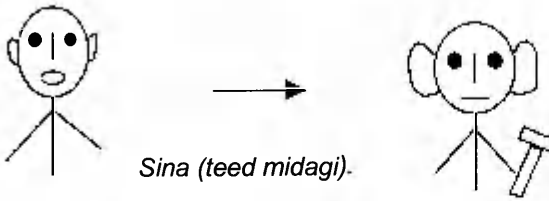
(1)



Mina (teen midagi).

Olulised detailid:

- avatud suu (kõneleja)
- suured kõrvad (kuulaja)
- kelle käes on tööriist (tegija)



Esimesed mudelid kajastavad vahetut suhtlemist, viimane (2) aga vahendatud suhtlemist (*Jüri räägib, et ta ...*, või *Jüri tegevat midagi* — keegi kuulab Jüri juttu ning annab teate edasi kolmandale isikule).

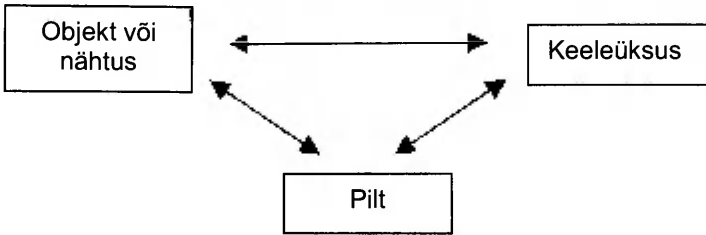
Kõneloome- ja kõnetajumudelid kajastavad nimetatud protsesside tasandeid ja operatsioone (A. A. Леонтьев, 1997; K. Karlep, 1998; K. Karlep jt, 1999) ning on vajalikud esmajoones õpetajale harjutuste süstematiseerimiseks–valikuks või koostamiseks. Otstarbekas oleks modelleerida kõneloomet ja -taju sõltuvalt tingimustest. Näiteks iseseisev tekstiloome, vahendatud tekstiloome (ümberjutustus), tekstiloome pildi (pildiseeria) põhjal jne erinevad kindlasti oma operatsioonalse koostise poolest. Õpetajal oleks kasulik teada ka seda, mis operatsioone sooritab õpilane lauses sõnalünki täites, lauseid lõpetades, antud sõnaga lauset moodustades jne. Kahjuks selline teoreetiline modelleerimine on tänapäeval veel nõrk.

Tegevus- või **olmesituatsioone modelleeritakse** (vt skeempiltide kasutamist 1.6.1) kas tekstide (lauset) mõtestatud tajumiseks või kõneloome stimuleerimiseks.

1.6.3. Pilt näitvahendina

Pildid on traditsiooniliselt kõige levinumad vahendid kõnearenduses. Nende osatähtsus on kasvanud ja kasvab veelgi koos õpetavate arvutiprogrammide kasutamisega. Semiootika käsitleb pilte kui teise tasandi märgisüsteemi (vt K. Karlep 1998: 41) ühte vormi. Nad **kujutavad** kas mingit **tegelikku osa** või **asendavad** koguni esemete või nähtuste **rühma**. Pilte nimetatakse ka ikoonilisteks märkideks. Abstraktsuse astmelt

eelneb pilt kokkuleppelistele märkidele ja keelemärkidele. Seega moodustavad nad silla reaalselt tajutavate objektide ning keelemärkide vahel.



Kuna pilt asub keelemärgi ja tajutava objekti (nähtuse) vahel, peavad kujunema kahepoolsed seosed: pilt ↔ tajutav objekt, hiljem ka kujutus; pilt ↔ keelemärk. Pilti võibki vaadelda kui kujutluse materialiseeritud vormi. Täiskasvanu harilikult ei vaja pildi kokkuvõimist reaalse objektiga, sest äratundmine toetub kujutlustele. Kui pedagoog ise mõnda pilti (õpikust) ära ei tunne, peetakse põhjuseks halba kvaliteeti. See on õige ainult osaliselt. Äratundmist raskendavad veel mitmed teised objektiivsed tegurid, mis ei ole pildi kvaliteediga üheselt seotud. Tajumist raskendavateks asjaoludeks on kujundi ja objekti erinevad **mõõtmed**, pildi **kahemõõtmelisus**, **staatilisus** (ei kajasta dünaamikat), kujundi **paigutus** vaatleja suhtes (vaade eest, kõrvalt, alt ülevalt jne), **perspektiivi** kujutamine (mänguauto aknalaua võib paista suurem kui sõiduk kaugel teel), objekti **asend pildil** (seen kübaraga allpool), pildi **erinevus** reaalselt **tajutavast** objektist (skeempilt), **tausta puudumine**. Need objektiivsed raskused ei sega pildi tajumat või segavad vähe ainult siis, kui kujutlused vastavatest objektidest on täpsed ja dünaamilised. Kuna HEV-ga lapse kujutlused ei vasta eakohasele arengule, on vaja tegelda piltide **äratundmise eelduste** kujundamisega, **piltide** ja reaalsete **objektide** (nähtuste) **vastandamisega**. Vastasel juhul pilt ei täida pedagoogi poolt oodatud rolli.

Sobivad **töövõtted** pilditaju eelduste kujundamiseks on järgmised: pildi ja objekti (nähtuse) sobitamine (pilt → objekt, objekt → pilt), kujutatud tegevuse matkimine, objekti ja selle erisuguste kujutiste sobitamine, piltide valik sisult lähedaste hulgast, piltide taastamine osadest, piltide täiendamine detailidega, mängud (pildiloto ja -doomino), konstrueerimine pildi järgi, eseme ja/või pildi leidmine verbaalse instruksiooni järgi, eseme osade ja nende piltide sobitamine, piltide **rühmitamine eri tunnuste põhjal** (rühmitusalus esitatakse näitlikult, hiljem verbaalselt: värvus, kuju, suurus; situatiivsed rühmad, loogilised rühmad). Rühmitusülesanded on edaspidi sõnade omandamise, sõnaühendite mõistmise ja kasutamise (*punased pallid*), baassõnavarast konkreetsemate ja üldisema tähendusega sõnade omandamise (*laud* → *söögilaud*, *laud* → *mööbel*) baasiks. Piltide täiendamine (detailide lisamine) soodustab kujutluse liigendamist, mis võimaldab hiljem mõtte hargnemist ja on seega lause- ja/või tekstilooma baasiks. Puuduvate detailide lisamine esemepildile pöörab tähelepanu objekti osadele ning võimaldab omandada vastavat sõnavara (täpsustab ühtlasi kujutlust). Ülesannete praktilisele täitmisele järgneb alati tulemuse verbaliseerimine. Kommenteerib kas pedagoog või vastavad küsimustele lapsed. Asjaliku ülevaate võimalikest ülesannetest ja didaktilistest mängudest pildianalüüsi eelduste kujundamiseks on esitanud A. Katajeva ja J. Strebeleva (A. A. Катаева, Е. А. Стрелева, 1993). Kuigi viidatud õpetajaraamat on koostatud tööks koolieelikute erirühmades, sobib kirjeldatud töövõtteid kasutada samuti abiõppes,

eriti algklassides. Lisada võiks korrektuurülesandeid (*Klaabu valis mõned pildid valesti, paranda*) ning ülesande täitmist "valesti" (*Mängi Klaabut. Tema valib mõned pildid valesti. Vali sina ka üks pilt (kaks pilti) valesti*). Viimane ülesanne võimaldab vähendada praktilise tegevuse sõltuvust tajuväljast, st üle minna situatiivselt tegevuselt verbaalselt reguleeritavale tegevusele. Teha teadlik viga on nimelt raskem kui täita ülesanne õigesti. Kõnearengus vastab sellele üleminek situatiivselt kõnelt kontekstikõnele.

Pilt on kujund. Kuid kujundid on ka mitmesugused esemelised mudelid, sh mänguasjad. Pilt võib kujutada nii reaalselt objekti (nende rühma) kui ka esemelist mudelit. Seega on pedagoogi ülesandeks aidata lapsel teadvustada, mida pilt kujutab (autot või mänguautot, karu või mängukaru). Reaalsete objektide ja mänguasjade piltide eristamine peaks olema üheks rühmitusülesandeks. Samuti on otstarbekas esemete juurde valida nii esemelisi mudeleid kui ka pilte (lusikas: mängulusikas, lusika pilt).

Parema ülevaate saamiseks tööst pildiga on pedagoogil otstarbekas teada piltide mõtestamise arenguetappe. Reaalselt on rühmas või klassis õpilased, kelle pilditaju (oluliselt) erineb. Kuid ka üks ja sama laps analüüsib (ja verbaliseerib) pilte eri moods sõltuvalt eelteadmistest (kujutlustest) ja pildi keerukusest. Nimelt on pilt ja tekst oma sisult osaliselt võrreldavad: sisaldavad rohkem või vähem teavet, kajastavad osalt samu loogilisi seoseid, võivad eeldada järeltõlki allteksti mõistmiseks.

Eristatavad on järgmised pildi tajumise tasandid.

✧ **Nulltasand:** pildil kujutatut ei tunta ära.

✧ **Äratundmine geštaldina,** eristatakse üksikuid tunnuseid. Verbaliseerimisel ilmneb analüüsi süsteemitus — nimetatakse juhuslikus järjekorras kas mõnda tunnust või detaili. Mõnikord lisatakse detaile oma kogemuste põhjal. Sel etapil on otstarbekas esitada lastele pildi analüüsi näidised:

- õpetaja esitab küsimusi pildi kohta, ise osutab pildile ja/või selle detailidele ning vastab;
- õpetaja osutab pildile ja jutustab sünkroonselt;
- õpetaja jutustab, laps osutab pildile.

Näiteks:

*Mis pilt meil on? — Meil on pilt **Lapsed suplevad** (osutab kogu pildile).*

*Missugune on ilm? — (osutab päikesele) **Ilm on soe, päike paistab.***

*Kus lapsed suplevad? — (osutab tiigile) **Lapsed suplevad tiigis.***

*Mitu last suplevad? — (osutab lastele tiigis) **Kolm last suplevad.***

Vastata võivad ka õpilased. Sel juhul järgneb kommentaar: *Õige, kolm last.*

Kes on tiigi kaldal? Jne.

Analüüs lõpeb kokkuvõttega: *Sooja ilmaga on tiigis mõnus. Lapsed on rõõmsad (heas tujus).*

Analüüsi käiku võib kajastada aplikaatsioonidega või skeempiltidega tahvlil.

Näiteks:



Selline skeem kujutab endast pildi vaatluse algoritmi ning selle järgi saab analüüsi käiku taastada.

- ✧ Pildi **suktsessiivne tajumine**: kujutatud eseme või situatsiooni analüüs tuletab meelde loetelu. Verbaliseerimine kajastab ainult üksikuid seoseid (*Kassil on ... Poiss on ... õues*), harilikult kuuluvus- ja ruumisuhteid. Seega jääb süntees ikka veel geštaldi tasandile: on objekt või situatsioon ja on kõrvutiasetsevad detailid või tunnused. Sellist analüüsi soodustab nimetatud etapil ka olu- või tegevuspildi kohta esitatud küsimus *Mis on pildil?* Pedagoog ootab **vastuseks üldistust**, kuid **laps mõistab** seda kui kujutatud **elementide või tunnuste nimetamise ülesannet**. Otstarbekam on esmane üldistus esitada ise (Vaatame pilti *Poisid püüavad kalu*) või alternatiivküsimusena (Kas see on pilt *Poisid püüavad kalu* või *Poisid sõidavad paadiga?*). Analüüsi suunavate küsimuste-korralduste sõnastamisel on soovitatav lähtuda oma tekstist, st sellest, kuidas pedagoog pildi analüüsi ja verbaliseerimist ise ette kujutab.
- ✧ **Üleminek simultaansetele tajule**. Suktsessiivsele tajule järgneb sel juhul kokkuvõte. Näiteks: *Koeral on kont. Koer lamab. Koeral on kont, ta lamab ja sööb. Tal on kõht tühi*. Ühtlasi ilmnevad katsed pildil **kujutatut selgitada**, sh välja tuua põhjus- ja eesmärgisuhteid (*Tal on kõht tühi* või *Lapsed töid talle süüa*).
- ✧ Pildi **mõtestatud simultaanne tajumine**. Nimetatud etapil muutub pilt tõeliseks teabeallikaks. Detaile ja tunnuseid analüüsitakse tervikust (pildi mõttest) lähtudes ja neid omavahel seostades. Tegevuspildi puhul suudetakse ühtlasi oletada, mis võis toimuda varem ning mis võib järgneda. Jõukohane on kunstiteoste mõistmine. Kõnearenduse seisukohalt on sel etapil peamine ülesanne täiustada jutustamisoskust. Tuleb aga arvestada, et nimetatud ideaalini ei jõuta tavaliselt ka mitte abiõppe lõpuklassides.

Didaktiliselt on otstarbekas rühmitada pilte sõltuvalt sisust ja kasutusvõimalustest (funktsioonidest).

Esemepildid kujutavad üksikobjekte. Neid kasutatakse sõnavaraõpetuses kujutluste loomiseks ja/või täpsustamiseks, rühmitamisharjutustes, kirjelduste koostamisel, vähemal määral praktilises lauseõpetuses.

Tegevuspildid kujutavad tegevussituatsiooni mingit momenti. Neid kasutatakse tekstide analüüsimisel ja taastamisel, samuti suulistes või kirjalikes loovtöodes mõtteprogrammi loomiseks. Väheste detailidega tegevuspildid on abiks lause grammatilise tähenduse selgitamisel (Leia pilt *Kass istub laua all*) ning lause moodustamisel.

Tegevuspildid võivad moodustada **pildiseeria**, mis on teksti kujundiliseks plaaniks (piltkavaks). Seeriat kasutatakse samuti tekstide analüüsimisel, taastamisel ja loovtöodes. Õpetamise algetapil on pildiseeria asendamatu näitvahend. Põhimõtteliselt sarnased ülesanded on kavastamine ja piltide järjestamine, samuti piltide ja verbaalse materjali järjestamine.

Olupildid kujutavad mingit nähtust (nt looduspildid). Neid kasutatakse kujutluste loomiseks või täpsustamiseks, sh tekste analüüsidest ning kirjelduste koostamisel. Täpne piir olu- ja tegevuspiltide vahel puudub.

Piltidest moodustatakse **pildipaare** ja **-rühmi**, mida kõnearenduses kasutatakse peamiselt keeleüksuste leksikaalse ja grammatilise tähenduse diferentseerimiseks (*särg — särk; laua peal — laua all — laua kõrval*). Grammatilise tähenduse eristamiseks valitakse harilikult pildid, mis erinevad mingi ühe detaili või selle paigutuse poolest.

Nii pilt kui ka tekst kajastavad kas tegelikkust või fantaasiakujutlust. Kui **pilt kujutab** objekte või sündmusi (nähtusi), siis **tekst kirjeldab** ja **seletab** neid. Teksti võimalused on suuremad — kirjeldada-selgitada saab ka seda, mis pole nägemismeelega tajutav. Pildi võimalused piirduvad nähtava sisuga, kuid kujutatu on (võib olla) konkreetsem ja täpsem.

Teksti mõistmiseks on vaja rakendada järeldusoperatsioone: täita mõttelünki, tuletada peamõte. Keerulisema tegevus- või olupildi mõistmiseks on vaja rakendada samalaadseid operatsioone, sest otseselt tajutavad on ainult ruumisuhed, objektide osad ja visuaalsed tunnused. Sellised suhted nagu põhjus, eesmärk, tagajärg, ajaline järgnevus, osaliselt ka kuuluvus vajavad tuletamist. Järelkult küsimused-korraldused piltide analüüsimiseks jaotuvad põhimõtteliselt kaheks:

- ✦ ülesanded tajutavate objektide seoste ja tunnuste teadvustamiseks;
- ✦ ülesanded mittetajutavate seoste loomiseks või mälust ammutamiseks.

Viimasel juhul tuleb lapsel toetuda oma teadmistele, st kogemustele ja semantilisele teabele ning rakendada kognitiivseid operatsioone.

Teksti ja pildi mõtestatud tajumisel on küllaltki palju ühiseid jooni: kujundist või tekstist lähtudes on vaja jõuda mõtteni, sooritada järeldusoperatsioon ning kasutada oma teadmisi, võimalik on tekst ümber sõnastada ja pilt verbaliseerida (iga tekst või tekstilõik ei ole aga kujutatav pildina). Mõlemal juhul lapse kogemused (episoodiline mälu E. Tulvingu järgi) kas soodustavad või segavad mõistmist. Mõneti erinev on aga see teave, mida tekst ja pilt otseselt sisaldavad. Seda erinevust on pedagoogil vaja mõista ning teksti ja pildi teineteise täiendamise võimalused ära kasutada. Ühtlasi tuleb arvestada, et mida abstraktsem on teksti sisu, seda vähem on abi piltidest. Kasutada saab sel juhul teisi näitvahendeid, näiteks skeeme (koos verbaalsete vahenditega). Tegevuspildi või olupildi ja teksti analüüsi osalisest kokkulangevusest tuleneb ühtlasi nende käsitlemise, st tunni või tunnetapi struktuuri sarnasus.

Kui tegevus- või olupilti kasutatakse jutukese koostamiseks (toeks ei ole teksti), soovitakse lähtuda järgmisest töökorralduse struktuurist.

1. Sissejuhatav vestlus laste kogemuste aktualiseerimiseks.
2. Pildi esialgne tajumine (iseseisev vaatlus — võrreldav teksti esmase lugemisega või kuulamisega).
3. Lühiajaline vaba vestlus (*Pilt mille kohta? Mis meeldib? Mis on huvitav?*).
4. Pildi sisu analüüs küsimuste-korralduste abil koos sõnavaratööga (tajutavate objektide teadvustamine, seoste verbaliseerimine, skeemi koostamine, sõnastuse varieerimine jm).
5. Kokkuvõttev vestlus (hinnang tegelastele või nähtustele, peamõte, nimetuse leidmine pildile). Sobivad ka ülesanded võimalike eelnevate ja järgnevate situatsioonide tuletamiseks.
6. Jutustamine pildi järgi (täpsemalt ptk 5).

Teises kooliastmes võib suulisele jutustamisele järgneda kirjalik töö: vastamine küsimustele (jõukohane tegelikult alates V klassist) või jutukese koostamine. Abiks võivad olla kava, tugisõnad, skeem. Kava võib olla esitatud valmis kujul või koostatakse kollektiivselt analüüsi käigus. Lähemalt käsitletakse kirjaliku teksti loome metoodikat edaspidi.

Kokkuvõte. Kõnearenduses kasutatakse näitvahendina kõige sagedamini pilte. Abiõppes vajab aga kõigepealt arendamist piltide mõtestatud tajumine: äratundmine geštaldina, suksessiivne taju, simultaanne taju. Alles seejärel saab neid kasutada abivahendina mõtete verbaliseerimisel. Pildil kujutatu mõtestamine eeldab teadmiste kasutamist-tuletamist ja järeldamist.

2. SÕNAVARAÕPETUS

2.1. Praktilise sõnavaraõpetuse eesmärgid ja teoreetilised alused

2.1.1. Ülesanded

Kõnearenduse meetodika sõnastab sõnavaraõpetuse ülesanded järgmiselt: sõnavara **mahu laiendamine**, **sõnatähenduse täpsustamine**, **sõnade aktiveerimine** (kasutusvaldkonna laiendamine). Õeldu kehtib kõigi raskusastmete ja koolitüüpide kohta. Tavaõppega võrreldes ilmneb abiõppes siiski oluline erinevus. Eakohase arengu korral on lapsel vanusenormile vastav vähemalt minimaalne sõnavara olemas. Eriõpetust vajaval lapsel tuleb aga **suhtlemiseks** ja **õppimiseks** vajalik **leksikon** alles **kujundada**.

M. Lvov (M. P. Львов, 1988: 190) sõnastab sõnavaratöö ülesanded õpilaste seisukohalt järgmiselt: uute sõnade ja nende tähenduse, sõnade emotsionaalse värvingu, kasutusvaldkonna, mitmetähenduslikkuse ja ülekantud tähenduse, sünonüümide ja antonüümide **omandamine**; omandatud sõnade **aktiveerimine** (kasutamine oma ütlustes); sõnavara **puhastamine** vulgaarsetest väljenditest ja murdesõnadest. M. Lvov rõhutab, et õpilaste sõnavara kujundamisega tegeldakse kõigi ainete tundides. Iga päev tuleks tavakooli õpilasel omandada 3–10 uut sõna, millega kaasneb varem omandatud sõnade tähenduse täpsustamine ja aktiveerimine. Autor rõhutab, et **tavakooli algklassides** on sõnavaraõpetus täielikult **praktilist laadi**, kuid on tihedalt seotud keeleõpetusega (grammatika ja õigekirjaõpetusega). Nimetatud seisukohad kehtivad põhimõtteliselt ka abiõppes. Väga suur on praktilises sõnavaraõpetuses ka lugemistekstide ja koduloolise materjali roll. Kuid kümne uue sõna omandamine päevas käib abiõppes loomulikult üle jõu.

Teadmised sõnaliikidest, sõnade morfoloogilisest koostisest jne küll soodustavad sõnade mõistmist ja sõnakasutust, kuid nende teadmiste kujundamine ei kuulu praktilise kõnearenduse ülesannete hulka. Nimetatud küsimustega tegeleb koolis peamiselt keeleõpetus. Meetodika kahe valdkonna piir ei ole siiski absoluutne. Näiteks tuletusliidete teadvustamine on praktilises sõnavaraõpetuses igati otstarbekas. Kui palju toetuda seejuures praktilisele keelevaistule ja mis ulatuses rakendada teadlikku analüüsi, sõltub lapse arengust, st **vanusest**, ja eriõpetuse korral veelgi enam **puude raskusest**. Või teine näide — sõnaliiki määramata pööratakse ometi laste tähelepanu sõnade funktsioonile tekstis (*Mis sõnadega iseloomustatakse...? Mis sõnadega nimetatakse...? Jne*).

Sõnatähenduse täpsustamine ja aktiveerimine on omakorda osaliselt kattuvad ülesanded. Näiteks mingi sõna sobitamine mitme teise sõnaga sõnaühendites ja lausetes täidab mõlemat eesmärki.

Praktilist sõnavaraõpetust peetakse sageli lihtsaks ülesandeks. Levinud on arvamus, et *sõnatähendust ma oskan ikka ja alati seletada*. Tulemuseks on sõnade tutvustamise ja sõnatähenduse selgitamise juhuslikkus ja süsteemitus. XX sajandi psühholoogide (A. Luria, J. Piaget, L. Vögotski jt), keeleteadlaste (E. Clark, G. Lakoff jt) ja psühholingvistide (A. Leontjev, A. Zalevskaja, E. Rosch jt) uurimused on aga näidanud, et lapse

sõnavara areng on äärmiselt keeruline ja mitmetahuline protsess. Sõnatähenduse spontaanne seletamine õppe- või olmesituatsioonis on tõepoolest oluline, kuid sugugi mitte piisav meetodiline lahendus. Sõnavaraõpetuse ülesannetest lähtudes ja abiõppe iseärasusi arvestades on võimalik sõnastada järgmised üldised nõuded.

- ✧ Harjutuste süsteem olgu vastavuses õpitavate teemade eesmärkidega ning laste kõnearenguga.
- ✧ Sõnavaraõpetuse pragmaatiline eesmärk on korrigeerida laste verbaalset suhtlemist (sõnu mõista ja kasutada) ning soodustada õppetekstide mõistmist ja õppeülesannete täitmist. Esmane on seega **sõnade praktiline valdamine**, mitte teooria.
- ✧ Sõnavalikul lähtutakse kõigepealt lapse vajadustest elus toime tulla: olme- ja tööteemad, inimese käitumist iseloomustavad sõnad jne.
- ✧ Sõnatähenduse omandamine sõltub lapse kognitiivsest arengust. Kuid sõnavaratöö omakorda võimaldab arendada kognitiivseid operatsioone (sõnade rühmitamine, sõnatähenduse üldistusastmete hierarhia kujundamine jm) ja täiendada, piiritleda ning liigendada kujutlusi.

2.1.2. Sõna kõnes ja keeles

Mõiste *sõna* määratlus sõltub teadusest, milles sõna uuritakse, samuti autori toetumisest ühele või teisele teooriale. Pedagoogid lähtuvad tavaliselt sõna mõistest keeleteaduses. EKG I (1995: 11–13) järgi on sõna **keele traditsiooniline põhiüksus**. Eristatakse leksikaalseid ja grammatilisi sõnu ning vastavaid tähendusi. Leksikaalsel sõnal on leksikaalse tähenduse korral ka potentsiaalsed grammatilised tähendused (*poiss* — üks, *poisid* — mitu, *poisiga* — temaga koos). Sõna iseloomustab tema formaalne külg (silbistruktuur ja häälikkoostis) ning semantika (seos esemete ja nähtustega; baasiks olev kujutus või mõiste ehk kontsept).

Kõik tundub olevat selge ja arusaadav. Kuid realses õppetegevuses selgub, et laps ei suuda esialgu sõnade piiri ütluses määrata. Kõigepealt tekib probleem sõnade eraldamisel üksteisest lugema ja kirjutama õppimise käigus: *Väike poiss sõi õuna* — kaks sõna: *väikepoiss ja sõiõuna*; *Mari pani õuna laua peale* — kolm sõna: *Mari, paniõuna ja laua peale*. Lapsele on sõnaks mingit teabeportsjonit tähistav kõnesegment, mitte aga kirjalikus tekstis üksteisest sõnavahedega eraldatud üksused. Viimaste äratundmine on keeruline koguni grammatikat ja õigekirja õppinud isikule. Millal kirjutada *kuuseoks*, millal aga *kuuse oks*? Viimane näide viitab sellele, et sõna (antud juhul liitsõna) ja sõnaühendi (EKG-s nimetatakse vähemalt kahest sõnast koosnevaks fraasiks) eristamine ei olegi alati lihtne. Psühholingvistiliselt on *laua peal* ja *laual* võrdväärset "sõnad" Keeleteadus aga vaatleb keelendit *laua peal* kui kahest üksusest — leksikaalsest ja grammatilisest sõnast koosnevat ühendit. Kahest üksusest koosnevad samuti väljendverbid (*aru saama*) ja ühendverbid (*välja jooksmine*). H. Rätsep (1978: 71) nimetab neid verbi ekvivalentideks ehk sõnaühendilisteks verbideks. Võrdleme veel kaht sõnapaari: *triibuline pluus* ja *triipudega pluus*. Keeleteaduslikult on *triibuline* tuletis sõnast *triip* ja seega on tegemist kahe leksikaalse üksusega. *Triipudega* on aga sõna *triip* vorm, järelikult *triipudega* ja *triip* kuuluvad ühe leksikaalse üksuse koosseisu, *triibuline* ja *triip* aga mitte. Kas on aga põhimõttelist erinevust sõnade *triibuline* ja *triipudega* kasutamisel kõnes? Laps võib

kasutada koguni neologisme *triibukas pluus* või *triibupluus*. Kõigil neljal juhul väljendatakse tegelikult ühte ja sama tähendust. Võimalusi on veelgi.



Sõna kõnes kui psühholingvistiline segment ja sõna kui keeleüksus ei ole üksüheses vastavuses.

Praktilises sõnavaraõpetuses on esmane ülesanne soodustada psühholingvistiliste segmentide mõistmist ja kasutamist lapsel. Sõnal **kõneaktis** on **üks tähendus**. Sõnal kui **keeleüksusel** on tavaliselt **mitu potentsiaalset tähendust**. Kui palju on näiteks tähendusi verbil *olema* või nimisõnal *jalg*?

Psühholingvistilise analüüsi üksuseks on **foneetiline sõna** — selline tähendust omav **minimaalne segment kõnes**, mida saab kasutada kui iseseisvat teabeüksust, näiteks vastusrepliik dialoogis (A. A. Леонтьев, 1965: 133). Seega on sageli vaja sõnu (grammatilisi sõnu, sihilisi verbe jm) tutvustada lastele mitte isoleeritud keeleüksusena, vaid (minimaalses) kontekstis. *Kus on kiisu? — Laua all. Kuhu poiss jooksis? — Üle silla. Mida Jüri harjutusega tegi? — Kirjutas ringi.*

Repliik *Kõlgutan* pole üldjuhul eraldi mõistetav (on küll võimalik vastus küsimusele *Mis sa oma jalgadega teed?*), kuid arusaadav on *Kõlgutan jalgu*. Järelikult ei tähenda praktiline sõnavaraõpetus hoopiski seda, et tegeldakse ainult kontekstist eraldatud keeleüksusega — leksikaalse või grammatilise sõnatähendusega. Õpetamata lapse jaoks on oluline tähendust omav tekstisegment (kvant) — süntagmaatiline üksus. Mitmetähenduslikke sõnu tuleb õppida mõistma mitu korda.

2.1.3. Sõnatähenduse kognitiivne baas

Sõnatähendus omandatakse ainult siis, kui laps mõtestab selle **kontekstis**, st lauses (lausungis), väidab õigustatult A. Zikejev (A. Г Зикеев, 1976: 53). Kontekstivälist sõna-seletust alakõne korral peab autor metoodiliseks veaks. Kuid ainult keelelisest kontekstist ei piisa. Sõnatähenduse üldistamiseks on vaja, et üks ja sama sõna oleks kasutatud **mitmes situatsioonis ja mitmes kontekstis**. A. Zikejev toob näiteks väljendi *lahti tege-ma*. I klassi kuulmislangusega lapsed täitsid korralduse *Tee üks lahti!*, kuid ülesanded *Tee aken lahti!* ja *Tee kapi üks lahti!* jäid täitmata, lapsed vaid osutasid aknale ja kapile.



Baassõnade tähendus lapsel sõltub sellest, missugused tajukujutlused on keelelise üldistuse aluseks.

Lahtitegemise kujutlus võib piirduda ustega või mõne muu objektide rühmaga, võib aga sisaldada kõiki neid objekte, mida saab lahti teha. *Tõsta üles* võib ühel lapsel tähistada käte, teisel mingi mänguasja ülestõstmist jne. **Konteksti koos situatsiooniga** on lapsele vaja nii kaua, kuni tekib üldistatud kujutlus, näiteks *lahtitegemine*, sõltumata sellest objektist, millele tegevus on suunatud. Kõnearengu seisukohalt tähendab see **elementaarse metafoorse ülekande** omandamist: mingi sarnase tunnuse või tunnuste

puhul kasutatakse ühte ja sama sõna. Pärast üldistatud kujutluse tekkimist saab sõna aktiveerida ka ainult keelelises kontekstis. Näiteks kui mingi terviku osa on allpool, saab sageli kasutada sõna *jalg* (*laua jalg, tooli jalg, küünlajalg* jne). Metafoorse ülekande peamiseks aluseks peabki G. Lakoff (1995) skeemi (kujutlust) MAHUTI (millegi seesväljas, ees–taga, all–üleval, osa–tervik jne), st orienteerumist ruumis. Sobivaks ülesandeks on sel juhul sõna sobitamine võimalikult paljude teiste sõnadega (tuntud töövõtte sõnaühendite moodustamiseks), mida abiõppes rakendatakse aktiivselt alates teisest etapist (alates III klassist).

Üldistatud kujutluste tekkimisel on vaja arvestada lapse **üldist potentsiaali** (tema vastavat kognitiivset arengut). Eakohase arengu korral kujuneb potentsiaal tajutavate objektide ja tunnuste esimese astme üldistusteks teise eluaasta lõpul või kolmanda alguses: punane võib olla pall, pluus jne, kassiks nimetatakse väikest karvast olevust tema värvusele vaatamata (Л. П. Федоренко, 1984). Kuid see on ainult potentsiaal. Missugused üldised kujutlused seda realiseerides tegelikult luuakse, sõltub lapse tegevusest ja suhtlemisest.

Seega sõltub sõnakasutuse (mõistmine, kasutamine ekspressiivses kõnes) semantiline aspekt täielikult neist kujutlustest ja edaspidi ka mõistetest, mis inimesel on kujunenud. Teadmine, et sõnatähendus lapsel areneb ja muutub, on arengupsühholoogia üks olulisemaid saavutusi XX sajandil.

Laste kujutluste maht ja piirid ilmnevad rühmitamisülesannetes (esemete või piltide rühmitamine, neljas liigne). Kõike seda, **mis kuulub ühte rühma, saab aga nimetada ühe sõnaga või sõnaühendiga**. Just nimelt saab nimetada, kuid sõna võib keelemälus puududa. On ka vastupidine võimalus. Laps on mingis kontekstis sõna meelde jätnud, kujutus aga puudub või on piiritlemata. Kujutluste täpsusest ja liigendatusest annavad ülevaate kirjeldamis- ja võrdlemisülesanded (objektide tunnused, osad, funktsioonid). Nende ülesannete täitmine kajastab sõnade semantilisi seoseid ja sõna semantiliste komponentide hulka, samuti laste teadmiste struktuuri.

Rühmade piirid on olulised mitte ainult ühe kujutluse (ja vastava nimetuse) seisukohalt. Rühmi on omakorda võimalik konkretiseerida (moodustada allrühmi) ning ühendada mingi üldisema üldistusala põhjal (*koer – kass – karu* jne → *loomad*).

Mahukat rühma on seejärel võimalik jaotada (*loomad* → *koduloomad, metsloomad; kiskjad, rohusööjad; veeloomad, maismaaloomad* jne). Suurema või väiksema üldistusastme kasutamine baasrühmadega võrreldes eeldab ühtlasi baassõnavarasse mittekuuluvate **sõnade** või **sõnaühendite** kasutusele võtmist. Rühmitada võib ühel ja samal üldistusastmel, kus üks ja sama objekt (kujutus) kuulub eri rühmadesse (nt situatiivsed rühmad: *kirves–saag–puuhalg; ahi–puuhalg*), või rühmade (kujutluste) üldistamise ja konkretiseerimise teel. Viimane tee on siksakiline — kõrgema astme kujutus jaotub omakorda mingil uuel põhimõttel. Kõik nimetatud võimalused kajastavad ühtlasi sõnavara arengu tendentse. Üldistusastmelt kõrgemate rühmade nimetuseks on keeles harilikult olemas järjest abstraktsema tähendusega sõnad (sh tuletised), allrühmade nimetamiseks kasutatakse eesti keeles sageli liitsõnu või moodustatakse sõnaühendid. Seaduspärasus seejuures puudub, mis teebki tuletiste ja liitsõnade omandamise intellektipuudega lastele väga raskeks. Probleem on kõigepealt seotud keskkonna mõtestamisega (rühmade moodustamine), teiseks, keeleüksuste ja rühmade vastavuse mõistmisega (sõnaühendite, liitsõnade, tuletiste moodustamine; väga konkreetse või vastupidi, abstraktse tähendusega valmis sõnade omandamine).



Rühm on sõnatähenduse kognitiivne alus.

Kuid mõju on ka vastupidine — ühele või teisele kultuurile omane keelekasutus korreerib rühmade piire. Sõnad muudavad kujutluse esemete tunnustest ja suhetest täpsemaks, soodustavad ühel ajal nii üldistamist kui ka eristamist, st tajuetalonide omandamist ja kasutamist oma tegevuses. Vaimse alaarenguga laste puhul on seejuures oluline roll täiskasvanul (pedagoogil), kes kommenteerib laste tegevust (*Õige, sa valisid koduloomade pildid. Koduloomad on lehm, ...; Sa valisid õigesti lehma, lamba ja sea pildi. Need on koduloomad. Hiir ei ole koduloom. Inimene ei toida hiirt. Hiirest ei ole ka inimesele kasu*).

Kõne tunnetusfunktsiooni rolli vähendavad seejuures ebaloomulikult tugevad mitte-semantilised (nt foneetilised) seosed sõnade vahel (A. P. Лурия, 1979). Kui reaktsioon on näiteks kujundatud sõnale *kass*, siis eakohase arenguga õpilased reageerivad ka teiste kaslaste nimetustele. Abiõppelapsed aga reageerivad ka häälikkoostiselt lähedastele stiimulsõnadele (*tass, pass, loss* jne). A. Luria peab selle põhjuseks närviotsesside nõrkust. Semantiliste seoste nõrkust põhjustab samuti sõnatähenduse semantiliste komponentide vähesus, mis avaldub objektide ja nähtuste kirjeldamisel. Selle põhjuseks on tajude arengu puudujäägid, millest tuleneb omakorda **terviklike kujutluste** vähesus. Nende kujunemine algab kerge vaimse alaarenguga lastel alles viie aasta vanuses. Ligikaudu samale tasemele jõudmiseks, mille eakohane laps läbis 2,5–5 aasta vanuses, läheb vaimse alaarenguga lapsel vaja veel 4–5 aastat (sisekõne hakkab kujunema koolis kolmandal õppeaastal). Kooliikka jõudes ei ole olemasolevad kujutlused veel küllaldaseks orientiiriks praktilises tegevuses või on koguni moonutatud ja ebatäiuslikud. Sõna võib sel juhul aktualiseerida moonutatud kujutluse või ei kutsu kujutlust esile. Pedagoog peab olema selleks valmis (A. A. Катаева, E. A. Стребелева, 1988: 21–22).



Praktiline sõnavaraõpetus vaimse alaarenguga lastel saab olla koolieelses eas ja abiõppe esimesel etapil edukas ainult siis, kui toetub tajukujutluste loomisele praktilises tegevuses ja/või ikooniliste näitvahendite (piltide jm) abil.

Arenenud kõnet iseloomustab mitmel üldistusastmel sõnade kasutamine. Selle aluseks on kujutluste (nimetatakse ka elukondlikeks ehk leksikaalseteks mõisteteks) ja teaduslike mõistete hierarhia. Iga kõrgema üldistusastmega väheneb toetumine tajukujutlustele ning **tõuseb konteksti roll** sõnatähenduse omandamisel. Mida väiksem on sõna seos tajuga (mõeldud ei ole patoloogiat iseloomustavaid puudujääke), seda abstraktsem on sõna tähendus ning seda vähem saab sõnavaraõpetuses kasutada ikoonilist näitlikkust. Viimast asendavad osaliselt skeemid ja nädiskeelendid. Sõnade tuletamisel ja liitmisel ning kujutluste hierarhia tutvustamisel tõuseb oluliselt seletavate lühitekstide roll. Näiteks: *Metskond on ühe asutuse alla kuuluv riigimets. Tõid metskonnas korraldab metsaülem. Metskond koosneb jaoskondadest. Igas jaoskonnas hoolitseb metsa eest metsnik*.

Tekstile sobib lisada skeem. Lastele tuttavate sõnade tähendus on aga semantiliste komponentide poolest endiselt piiratud. Selgitused (objekti funktsioonid, tunnused jne) olgu seetõttu võimalikult konkreetseid. Üldistus (mentaalne kujutlus) kujuneb alles mitme konkreetseid situatsioone kirjeldava teksti põhjal. Kui võimalik, kasutatakse selgitust koos pildiga (nt kiivri pilt ja selgitus, mis sisaldab selle peakatte funktsiooni ja materjali kirjeldust) või toetutakse laste isiklikele (emotsionaalsetele) kogemustele (*rõõm, kurbus, abivalmidus* jne).



Praktilises sõnavaraõpetuses tõuseb verbaalse seletuse (keelelise konteksti) osakaal klassist klassi. Tavaõppega võrreldes kasutatakse enam hargnenud ja võimalikult konkreetse sisuga lühitekste.

Verbaalse seletuse rolli mõistmiseks on pedagoogil otstarbekas ette kujutada sõnatähenduste (leksikaalsete üldistusastmete) hierarhiat. Nagu varem märgitud, ei kujune üldistused lineaarselt. Seetõttu ei ole väiksema üldistusastmega sõna alati kerge omandada. Näiteks baassõnavarasse kuuluv *koer* omandatakse varem kui sellised sõnad nagu *lambakoer*, *hundikoer*, *jahikoer* jne. Rühmitamise ja järelikult ka sõnade omandamise protsess on alati kahe-suunaline: **konkretiseerimine** ↔ **üldistamine**.

2.1.4. Leksikaalsed üldistusastmed

Sõnade loogilisel reastamisel soovitab L. Fedorenko eristada kuni viit üldistusastet (Л. П. Федоренко, 1984: 53–54). Ühtlasi nimetab autor ligikaudse vanuse, millal mingi üldistusastmega sõna mõistmine on eakohase arengu korral jõukohane, st millal algab vastava üldistusastmega sõnade tegelik omandamine. Varem võib laps küll mõnda neist sõnadest kasutada, kuid nende tähendus jääb aktuaalse arenguetapi tasandile. Näiteks laps nimetab kõiki lilleid kord *lilleks*, kord *roosiks*.

Üldistuse **nullaste**. Siia kuuluvad pärisnimed, aga ka lapse need sõnad, mis tähistavad ainult ühte objekti. Näiteks sõna *isa* kehtib ainult oma isa kohta. Teise eluaasta alguses kajastab lapse sõnatähendus praktiliselt nulltasandi üldistust. Vaimse alaarenguga koolieelikul kestab nimetatud etapp 2–3 aastat, mõõduka alaarengu korral koolieani. Seejuures võib osa sõnu siiski kuuluda järgmisele üldistusastmele.

Esimene üldistusaste. Sel etapil tähistab laps tajukujutluste põhjal mingisse rühma kuuluvaid objekte, tunnuseid, tegevusi ühe sõnaga. J. Lakoffi (Дж. Лакофф, 1995) järgi on kasutusel nn baassõnavara. Baassõnavara aluseks on taju baaskategooriad — geštaldid. Näiteks tajukujutluste põhjal kuuluvad ühte rühma toolid, teise taburetid, ühte rühma koerad, teise kassid jne. Eakohase arengu korral algab nimetatud etapp teisel eluaastal. Sellisel üldistusetapil on kooliikka jõudnud abiõppelaps. Üldistuse aluseks on taju baaskategooriad, millel ei ole aga otsest vastavust akadeemiliste üldistustega. Näiteks *loom* ja *lind* on võrdse ja tegelikult teise üldistusastmega sõnad, kuid laps kasutab loomade nimetusi *koer*, *kass*, *hunt* jne ning sõna *lind* paralleelselt. Varese, kuldnoka jne äratundmise (tajumise) võimalused on nimelt objektiivselt piiratud. Ühtlasi avaldub sel etapil tsentraalsus ehk prototüüpide mõju (E. H. Rosch, 1973). Lapse jaoks on olemas linnud (väikesed, lendavad), kana aga nende hulka ei kuulu (tajutakse eraldi rühmana).

Teine üldistusaste. Kasutusele võetakse üldnimetused (*loomad*, *mööbel*, *mänguasjad*; *ujumine*, *lend*), mis on rühmade üldistamise tulemus. Eakohase arengu korral algab etapp neljandal eluaastal. Nimetatud üldistusi hakatakse abiõppes küll kujundama alates aabitsaeelsest perioodist, kuid teise üldistusastmega sõnade iseseisev omandamine on äärmiselt tagasihoidlik veel mitme õppeaasta vältel. Teise üldistusastme sõnad toetuvad küll tajukujutlustele, kuid rühmade ühendamine eeldab ühtlasi täiendavat verbaalset teavet — oluliste tunnuste (rühmitusaluste) teadvustamist.

L. Fedorenko (Л. П. Федоренко, 1984) pöörab tähelepanu kõrgema üldistusastme kujunemisele. Tegelikult on olukord mitmekesisem. Kui laps hakkab linde rühmitama varesteks, varblasteks jne, siis kujuneb samuti kaks üldistusastet. Seega on üldistamise kõrval sama oluline **rühmade konkretiseerimine**, st allrühmade moodustamine. Eriti oluliseks tuleb seda pidada tegusõnade ja omadussõnade omandamisel, et vähendada kõne stereotüüpsust. Ka üldistus (nt *loomad*) vajab uuesti liigendamist, mis eeldab samuti konkretiseerimist (*kodu- ja metsloomad, maismaa- ja veeloomad* jne). Õpitegevuses tulebki arvestada, et abiõppelapsed (teine kooliaste) tulevad teise astme üldistustega toime paremini kui konkretiseerimisega (Ж. И. Шиф, 1965: 292–296). Sõnakasutuse seisukohalt jaotuvad õpilased seejuures igas klassis mitmeks allrühmaks (autor kirjeldab viit rühma).

Kirjeldatud liigendamisest erineb **terviku osade tajumine** ja sõnaga tähistamine. Näiteks tooli osad on seljatugi, jalad, iste. Teise astme üldistamine ja sellega kaasnev **rühmade konkretiseerimine ning terviku ja selle osade eristamine** toetuvad ühele ja samale taju arenguetapile — *analüütilisele suksessiivsele tajule*. Esimese astme üldistuseks piisas geštalitajust, st terviku äratundmisest väheste tunnuste järgi. Teisel astmel on ühtlasi vaja abstraherimis- ja üldistamisoperatsioonide kõrgemat taset, allrühmade moodustamiseks aga analüütilist taju.

Kolmas üldistusaste. Teise üldistusastme kujutluste ja vastavate sõnade ühendamine veelgi üldisemateks rühmadeks (*esemed – mööbliesemed – lauad*). Tajukujutluste osakaal seejuures väheneb, mentaalsed kujutlused või mõisted luuakse peamiselt verbaalselt. Eakohase arengu puhul peetakse kolmanda üldistusastme sõnade mõistmist võimalikuks alates kuuendast–seitsmendast eluaastast. (Algab sisekõne kujunemine, mõtlemine on kujundilis-kaemuslik, kiiresti kasvab verbaalse mõtlemise osakaal). Abiõppes tuleb vastav sõnavara vähesel määral kasutusele teises kooliastmes. Ollakse arvamusel, et kolmanda üldistusastme sõnade mõistmine ja piiratud kasutamine sõltub abiõppes otseselt õpetamisest. Sõna kasutamine õpetaja küsimustele vastates ei tähenda, et vastav kujutlus oleks täisväärtuslik.

Neljas üldistusaste. Nimetatud tasandi sõnavara kajastab teaduslikke mõisteid ja kujuneb eakohase arengu korral siis, kui juhtivaks kognitiivseks protsessiks on verbaalne mõtlemine. Teadusliku mõiste puhul on teadvustatud vastava mentaalse rühma kõik olulised tunnused. Mõiste ja (üldistatud) kujutluse piir on aga tegelikult raskesti määratletav. Mõlemaid teabeüksusi ühendab termin *kontsept*. Abiõppeõpilane tavaliselt mõistete tasandile ei jõua. Mõned sõnad võivad küll olla kasutusel olmetähenduses (*suhe, seisund*). Verbaalse mõtlemise kujunemisest sõltub ühtlasi lapse oskus sõnu loogiliselt määratleda. Tavakooli algklassides ja kogu abiõppe jooksul õpilased sellega kas ei tule üldse toime või õnnestub see üksikutel juhtudel. Määratlus asendatakse harilikult mingi situatsiooni näitega või kirjeldusega. Näiteks:

- ✧ *Kadedus on see, kui ei anna teisele jalgratast.*
- ✧ *Argus — kui inimene kardab välku.*
- ✧ *Puhtus — kui kõik on toas koristatud, kui pesi käed ja näo.*



Abiõppe sõnavaraõpetuses on otstarbekas pöörata tähelepanu peamiselt esimese ja teise üldistusastmega sõnadele. Nende mõistmine ja kasutamine on õpilastele jõukohane.

Eelnevalt käsitleti leksikaalseid üldistusastmeid, millele vastavad sõnade loogilised read, näiteks *kass* → *koduloom* → *loom* → *elusolend*. Kuid **sõnad** on harilikult **mitmetähenduslikud**, ühe ja sama sõna mõistmine ning kasutamine kajastab samuti eri tasandite üldistusi. Viimast on täiskasvanul (pedagoogil) raskem teadvustada, sest sõna on tuttav sageli juba esimesest leksikaalsest üldistusastmest (vt ka EKAÕ, 1999: 105). Näiteks: (see) *kõva kivi*, *kõvad esemed*, *kõva objekti tunnused on...*, *kõva kivi*, *kõva löök*, *kõva nagu kivi*, *kivikõva leib*, *kõva poiss*, *kõva sõna*, *kõva töö*, *kõva teooria*. Toodud näidetest selgub, et ühe ja sama sõna kasutamine mitmes kontekstis toetub metafoorsele ülekandele, millest ainult osa on keeles kinnistunud. Selle ülekande abstraktsus ja vastav leksikaalne üldistus on aga erinev. Kui kivi kõvadus on meeltega otseselt tajutav, siis *kõva sõna* ja veelgi vähem *kõva teooria* enam mitte. Toetumine meeltele võib aga põhjustada seda, et laps mõistab *kõva sõna* kui valjuhäälsel kõnet.

Kõikide sõnade jaotus leksikaalsete üldistusastmete kaupa ei ole reaalne. Kuid üldistusastmete ligikaudnegi ettekujutus skaalal **tajutav** ↔ **mentaalne** on pedagoogile abiks, et valida sõnaseletuse võtteid ning otsustada, kas sõnatähenduse tundmist on vaja kontrollida ja/või tähendust selgitada-täpsustada (ette kujutada õpilaste võimalikke vigu sõnade mõistmisel ja kasutamisel). Tuleb nimelt arvestada võimalusega, et potentsiaalselt kõrgema üldistusastmega sõna on omandatud hoopiski konkreetsemas tähenduses. Nagu varem märgitud, toetub kõrgema üldistusastmega sõna mõistmine verbaalsele seletusele, konkreetsema tähendusega sõna aga tajukujutlustele.

2.1.5. Verbaalne sõnaseletus

Sõnatähenduse tutvustamiseks konteksti abil kasutatakse mitut liiki selgitusi või (sagedamini) nende kombinatsioone. Selgituse valib õpetaja sõltuvalt sellest, mida ta peab mingi kujutluse loomisel (teema käsitlemisel) oluliseks (objekti funktsiooni, saamislugu, kuju jne). Kasutatakse järgmisi selgituste liike.

✧ Madalama üldistusastmega sõna määratlemine hierarhiliselt kõrgema kaudu (loogiline määratlus) koos oluliste tunnuste nimetamisega. Määratlus eeldab sõnade tundmist vähemalt kahel üldistusastmel.

Koduloom on loom, kes elab inimese juures. Inimene hoolitseb kodulooma eest ja saab temast kasu.

Soovitav on meelde tuletada, kus üks või teine koduloom elab (toas, õues, laudas), kuidas inimene nende eest hoolitseb (söödab ja joodab, puhastab aseme, ehitab kuudi) ning mis kasu neist saab (saab piima, liha; koer valvab maja, kass hävitab hiiri). Võimalik on koduloomade täiendav rühmitamine (söövad rohtu ja heina, söövad liha ja muud inimese toitu; neilt saab – ei saa toitu; käivad – ei käi suvel karjamaal).

✧ Objekti (nähtuse) tunnuste kirjeldamine (kuju, suurus, värvus, maitse jm).

✧ Funktsiooni(de) kirjeldamine. Näiteks: *Kiivrit kasutavad pea kaitseks sõdurid, ehitustöölised, kaevurid, sportlased.*

✧ Objekti materjali kirjeldamine. Näiteks: *Suusad on tehtud puust või plastikust.*

✧ Lühitekstid situatsioonide kirjeldamiseks. Näiteks:

Malle kaotas kelgutades kinda. Mari aitas Mallei kinnast otsida. Mari oli abivalmis laps.

- ✦ Sõnaselgitus sünonüümsete keelevahenditega. Näiteks: *Vanur on vana inimene.*

Sõnatähenduse selgitamise seisukohalt on metoodilises plaanis otstarbekas vahet teha **leksikaalsel mõistel ja taustteadmistel** ehk **leksikaalsel taustal** (E. M. Верещагин, B. Г. Костомаров, 1980). Terminid on kasutusele võetud võõrkeeles didaktikas, kus ülesandeks on selgitada kultuurist sõltuvaid (sõnakasutuse) iseärasusi. Näiteks meie kultuuris pannakse kehatemperatuuri mõõtmiseks termomeeter harilikult kaenla alla, USA-s aga suhu. Vastavalt erinevad ka sõnade süntagmaatilised seosed korralduses *Pane kraadiklaas ...*

Teadmisest, kuhu termomeeter panna, ei sõltu sõna ja eseme vastavus, st sõna *termomeeter* äratundmiseks neid teadmisi pole vaja, sõna kasutamiseks aga läheb tarvis.

Leksikaalne mõiste sisaldab (peab sisaldama) neid semantilisi komponente, mis võimaldab eset, tunnust jne sõna põhjal ära tunda. Vastuses küsimusele *Mis see on?* esitatakse harilikult miinimum leksikaalsesse mõistesse kuuluvaid semantilisi tunnuseid. Neid saab omakorda jaotada **olulisteks** ja **iseloomulikeks** (kasel kui puul on tüvi, võra jne; kase tüvi on helehall). Vastates küsimustele *Mida sa sellest tead? Kus seda kasutatakse? Missugune see on?* jne kasutatakse harilikult taustteadmisi.

Intellektipuudega laste taustteadmiste vähesusest tuleneb vajadus vastavaid teadmisi anda. See on üks erimetoodika ja võõrkeeles didaktika sarnastest ülesannetest. Taustteadmisteta on sõna kasutamise võimalused piiratud. Nimetatud puudujääk ilmneb näiteks assotsiatiivses eksperimendis ja sõnade sobitamisel sõnaühendisse.

Leksikaalse tausta loomiseks/rikastamiseks sobib illustratiivne näitlikkus või tekst(id). Lugemistekstide käsitlemisel tehakse seda harilikult enne lugemist või teksti detailse analüüsi käigus. Taustteadmiste esitamise vajalikkus on suurem siis, kui teksti mõistmist ei toeta laste tajukujutlused (nt ajaloolised tekstid, teisi maid kirjeldavad tekstid jne).

Eelnev ülevaade võimaldab väita, et verbaalse sõnaseletuse võimalused on abiõppes piiratud. Veelgi vähem saab loota õpilaste oma sõnaseletusele. Viimane annab tulemusi vaid siis, kui ülesanne on kognitiivselt jõukohane.

Levinumad metoodilised puudujäägid sõnavaraõpetuses on järgmised.

- ✦ Verbaalsele sõnaseletusele ei eelne / sellega ei kaasne kujutluste loomine praktilises tegevuses või näitvahendite abil.
- ✦ Sõnaseletus piirdub sõnatähenduse (osalise) loogilise määratlemisega. Sõnaga tähistatavate esemete või nähtuste rühma tunnused, funktsioonid jne jäävad aktualiseerimata või selgitamata. Näiteks: *Kurbus on tunne. Kiiver on peakate. Ristleja on sõjalaev.*
- ✦ Lastele esitatakse küsimused-ülesanded, mida nende kognitiivne ja keeleline areng ei võimalda täita. Näiteks: *Mida sõna ... tähendab?* või *Ütle teise sõnaga.* Esimesel juhul on vajalik sõnatähenduse loogilise määratlemise oskus, teisel juhul sünonüümide valdamine. Sellised ülesanded sobivad vähesel määral alles abiõppe teisel kooliastmel.
- ✦ Õpitavat sõna ei aktiveerita, st sõna ei kasutata mitmes kontekstis ning muutevormides või nõutakse sõna kasutamist enne selle tähenduse küllaldast omandamist.
- ✦ Sõna ülekantud tähendus jääb selgitamata. Küsimus on eriti aktuaalne tekstide tajumisel, kus sõna saab/tuleb käsitleda kontekstist lähtudes.
- ✦ Sõna kasutamist nõutakse enne taustteadmiste (leksikaalse tausta) aktiveerimist või esitamist.

2.1.6. Sõnavalik ja rühmitamine

Sõnavara on väga mahukas keeleüksuste kogum. Õpetamist vajavate sõnade loetelu pole õpetajaraamatus reaalset võimalik esitada. Seetõttu on õpetajad, veelgi enam õppekirjanduse koostajad, suurtes raskustes — mida võtta, mida jätta; missuguseid sõnu aktiveerida, mis võiksid jääda passiivselt omandatuks, missuguseid meetoodilisi võtteid kasutada jne. Sõnavalikul on abiks sagedussõnastikud (kahjuks on need valdavalt koostatud ilukirjandustekstide alusel). Kindlasti saab toetuda eesti keele kui võõrkeele õpetamiseks koostatud sõnaloenditele. Üheks reaalset kasutatavaks vahendiks sõnavalikul on *Eesti keele suhtluslävi* (M. Ehala jt, 1997), kust saab abi nii sõnade kui ka lausemallide valikul. Kuid võõrkeeleõpetuseks koostatud käsiraamatuid, sh sõnastikke ei saa siiski otseselt erikoolis või -lasteaias kasutada, st materjale ei saa muutmatul kujul üle kanda abiõppesse, veelgi vähem alushariduse kõnearendusse. Võõrkeeleõpetus eeldab nimelt, et õpetatava sõnavara vasted emakeeles ja nende kognitiivne baas on õppijal olemas. Need aga HEV-lastel puuduvad. *Suhtlusläve* materjalid on pealegi mõeldud esmajoonel täiskasvanute keeleõppeks.

Meetoodilised rühmitused sõltuvad loomulikult sellest, kellele sõnavaraõpetus on mõeldud. Arvesse tuleb õppurite **vanus**, **õppekavad** (tavaõpe, eriõppe variandid) ja **ainekavad**, **keel** (emakeel või võõrkeel). Nimetatud seisukohti tuleb arvestada korraga (kompleksselt). Näiteks eriõpet vajavate (arenduslike või hariduslike erivajadustega) laste võimed sõnavara omandamiseks erinevad oluliselt vanusenormist eakohase arengu korral. Mõnikord on abiõppe ainekavadest lähtudes vaja õpetada keeleüksusi võimalikult vara (üksuse baasiks olev kujutus peab siiski olema potentsiaalses arenguvallas), kuigi nende omandamine paar aastat hiljem õnnestuks kergema vaevaga. Näiteks võib tuua matemaatika algõpetuse terminid (*võrra suurem*, *võrra väiksem*, *võrdub*), ruumisuhteid väljendava sõnavara (*vasakul*, *paremal*, *all*, *üleval*) jne. Sõnavaliku põhimõte sõltub kindlasti tunni teemast: lugemistunnis on valiku aluseks tekstis kirjeldatud situatsioon (temaatiline valik), keeleõpetuses aga keeleüksuste grammatiline potentsiaal, foneetiline tunnus jm. Näiteks ruumisuhteid väljendavate käändevormide käsitlemisel on sõnade valiku aluseks nende potentsiaal väljendada mingi objekti asukohta: *laud-laual* sobib, *päev-päeval* seda ei võimalda. Kuid keeleõpetuse teemast sõltumata on lastele tundmatuid või vähetuntud sõnu vaja semantiseerida. Peale selle võimaldab mingi grammatilise kategooria käsitlemine arendada sõnade süntagmatilisi seoseid (sobitada sõnavorme), st täpsustada ja aktiveerida sõnu.

Psühholingvistika ja suhtlemispsühholoogia areng on teadvustanud veel ühe olulise valikuprintsiibi — arvestada tuleb teemat *Suhtlemine* (etiketisõnavara, väljendid teabe hankimiseks, millegagi nõustumiseks stereotüüpsetes suhtlemismallides jne). Seoses suhtlemisega osutub vajalikuks omaette allrühmana esile tõsta **tegevuse reguleerimiseks** kasutatav sõnavara (*võta*, *pane*, *lao*, *too*, *näita*, *vasta*, *kirjuta* jne).

Varasema õppekirjanduse koostamisel on eesti keele erimetoodikas sõnavaravalikul arvestatud L. Fedorenko (Л. П. Федоренко, 1964; 1984) ja A. Zikejevi (А. Г. Зикеев, 1976) sõnastatud seisukohti, samuti uurimusi eripsühholoogia ja psühholingvistika valdkonnast.

Tavaõppe meetoodikuna soovitab L. Fedorenko sõnavara rühmitamisel arvestada järgmisi printsiipe: **temaatilised** loetelud (rühmad), **loogilised read** (sõnade read ühe ja sama teema ulatuses leksikaalset üldistusastet arvestades), **ülekantud tähendusega** sõnad, **sünonüümid**, **antonüümid**, **homonüümid** (Л. П. Федоренко, 1984: 51–68).

Eripedagoogikale pakub enam huvi kolm esimest rühmitamispehõimõtet. Sõnade leksikaalseid õldistusastmeid ja sõnatõhenduse (metafoorset) õlekannet on seejuures otstarbekas vaadelda kui teemaatilise sõnavara tõendavaid rühmitusaluseid raskusastet arvestades (*jahikoer* ← *koer* → *loom*, *astus porri* → *astus õmbrisse*). Kõsimuseks on alati see, mis õldistusastmel teemat kõsitleda (*Aastaajad: kevad, suvi, sũgis, talv; vara-kevad, hiliskevad; kevad põllul, metsas, aias, inimeste tegevus kevadel*). Tekstide ja seoses sellega sõnavara teemaatiline valik peaks soodustama esmajoones situatiivsete seoste kujunemist sõnade vahel, olema semantiliste võljade kujunemise aluseks.

Surdopedagoog A. Zikejev (A. Г. Зикеев, 1976) eristab **sõnavaliku** pehõimõtteid ja **metoodilise rühmitamise** pehõimõtteid. Kuulmislangusega laste kõnearenduseks valitud sõnavara jaotatakse **kolme pehõirõhma**.

- ✦ Sõnavara **teemaatilised** rõhmad sisuliste seoste alusel.
- ✦ Sõnade rõhmad **sõnamoodustustunnuste** jõrgi.
- ✦ Sõnade rõhmad nende **funktsioonide jõrgi keele sũsteemis** (asesõnad, ees- ja tagasõnad, sidendid).

Teemaatilised sõnarõhmad. Teemaks nimetab A. Zikejev (Samas: 60) sellist metoodilist kategooriat (situatsioonide õldistust), mida iseloomustab kindel sõnavara õhiste esemete ja tegevuste ning nende tunnuste võljendamiseks. Teemakohased situatsioonid valitakse sõltuvalt nende aktuaalsusest laste jaoks. Situatsioonide paljusus võimaldab õhe teemaga tegelda mitme õppeaasta võltel, mis kindlustab (peaks kindlustama) sõnavara kõsitlemise kontsentrilisuse.

Autor soovitab eristada jõrgmisi **teemarõhmi**.

- ✦ **Õlmeteemad:** olustik koolis ja kooliõmbruses, transport, kauplused jne.
- ✦ **Loodusloolised** teemad: aastaajad, taimed, loomad jne.
- ✦ **Tõõalased** teemad: tõõriistad ja nende kasutamine, materjalid ja nende omadused jne.
- ✦ **Õhiskonnaelu** teemaatika: põhad, õuritused koolis, nende ettevalmistus jne.
- ✦ **Inimkõitumise** teemaatika: kõitumisakte ja inimese iseloomu kirjeldavad situatsioonid.

Teemade kaupa peab A. Zikejev (Samas: 66) vajalikuks põõrata tõehelepanu **õrineva leksikaalse õldistusastmega sõnadele**: õldistatud nimetused, esemeosade nimetused, abstraktseid tunnuseid võljendavad sõnad, tegevusi iseloomustavad sõnad (mõõrsõnad). Nimetatud sõnadega tegeldakse kõikide teemade kõsitlemisel. Nagu varem nimetatud, on teemasid lõbiva sõnarõhmana tõnapõeval otstarbekas vaadelda ka **suhtlussõnavara**, sh **tegevust reguleerivaid sõnu**. Nimetatud teemavõldkonnad võivad olla aluseks lugemistekstide valikul ja rõhmitamisel, vestlusteemade valikul, elu- ja olustikuõppe ning koduloo õpetamisel. Peamiselt on need orientiiriks siiski emakeeleõpetajatele ja kasvatajatele. õppekava pehõimõtteid arvestades on vaja võlja tõõtada ka teiste õppeainete sisust tulenevad sõnade rõhmitamise kriteeriumid. Nõõiteks matemaatikas võiks eristada jõrgmisi sõnavara rõhmitamiseks sobivaid teemasid: loendamine ja arvutamine, matemaatilised situatsioonid (tekstõlesannete tũõbid), mõõtõhikud ja mõõtmine, geomeetrilised kujundid. Kui kõikides ainetes on ainealane sõnavara rõhmitatud, saab kõnearenduse huvides rakendada ainetevahelist seost hoopiski efektiivsemalt. Teades, mis sõnad on mingi teise aine teemade kõsitlemisel kohustuslikud, saab neid lõlitada emakeele õppeõlesannetesse.

Sõnavara teine rõhmitamine toimub A. Zikejevi (Samas) jõrgi **sõnamoodustustunnuste** jõrgi. Arvestatakse moodustusviisi ja võljendavate sõnade tõehendust, sh leksi-

kaalset üldistusastet. Seega on rühmitamisvõimalusi kaks: moodustusviisi alusel või liitsõnade ja tuletiste üldistatud tähenduse alusel. Eesti keeles on levinud kaks sõnamoodustusviisi: tuletamine **järelliidete** abil ja **liitsõnamoodustus** või nende **kombinatsioonid** (*tumedasilmne, kraavipuhastamine*). Eesti eripedagoogikas on sõnatuletuse õpetamisel lähtunud **tuletusmallist**, mille all mõistetakse tuletiste moodustamise **vormilis-semantilist** skeemi. See kajastab mallile vastavate tuletiste üldist tähendust, tuletustüve moodustamist ja liidet, samuti tuletusaluse ja tuletise sõnaliiki (K. Karlep, M. Padrik, 1996; H-M. Lütsepp, 1996; M. Padrik, 1997).

Liitsõnad on eesti laste kõnes levinud, kuid nende käsitlemise metoodika sõnavaraõpetuse komponendina erididaktikas on seni välja töötamata. Osaliselt on võimalik arvestada sõnaühendite õpetamisel kasutatavaid töövõtteid, kuid sõnade liitmisel võivad lisanduda veel mitmed muuteoperatsioonid (*Tüdruku silmad on sinised* → *Tüdrukul on sinised silmad* → *See on sinisilmne tüdruk*) (M. Trei, M. Padrik, 1999). Liitumismalli on otstarbekas käsitleda sõnaliikide kaupa (sõnaliik kajastab liitsõna kõige üldisemat semantilist komponenti). Järgnevalt on võimalik jagada sõnu semantilistesse rühmadesse (*poemüüja, tänavamüüja* — müüjate määratlus töö asukoha järgi; *saiamüüja, vorstimüüja* — määratlus müüdava kauba järgi; *lumememm, kivimaja* — määratlus objekti materjali järgi; *lumekahur, jahipüss* — määratlus eseme funktsiooni järgi jne). Toodud näidetes toimub rühmitamine selle alusel, missugust kitsamat tähendust täiendosa väljendab. Liitumismalli kujundamisel arvestatakse peale selle täiend sõna sõnaliiki ning tüvevariante (vt lähemalt EKG I, 1995). Et formaalselt sarnased liitumismallid võivad olla semantiliselt erinevad (*jahipüss, kivimaja*), on liitsõnade tähenduse tundmist vaja kontrollida ja vajadusel täpsustada. Suur abi on seejuures kontekstist (*Lumekahuri lumest ei õnnestunud lumememme teha*).

Semantika seisukohalt on otstarbekas eristada **vahetult** ja **kaudsel** seostatud liitsõnu. Esimesel juhul on liitsõnade komponentidega tähistatud esemete-tunnuste seos selgesti mõistetav (*lumememm, kaubamaja, sinisilmne*). Kaudse seose korral ilmneb metafoorne ülekanne (*kassikakk, mõõkkala, varsakabi*) (EKG I, 1985: 412). Liitumismallidele toetumine on sõnavaraõpetuses otstarbekas vahetu seose korral. Kaudse seose puhul tuleb lastel liitsõnu omandada kui eraldi lekseeme ehk valmis sõnu. Viide objektide sarnasusele (*Kinglille õis tuletab meelde kinga*) võib sõna omandamist küll soodustada.

Sõnavara valikukriteeriumid ja sõnavaraõpetuse töövõtted ei ole üksüheses vastavuses. Sõnatähenduse selgitamine ja sõnade aktiveerimine sõltub paljuski sellest, mis sõnaliiki sõna kuulub ning missugune on tema grammatiline potentsiaal, missugune on sõna leksikaalne üldistusaste, kas sõna kuulub liitsõnade ja tuletiste hulka või mitte jne.

A. Zikejevi (A. Г Зикеев, 1976: 82–83) soovitusi arvestades saab sõnad metoodilises plaanis jaotada järgmiselt.

I. Täistähenduslikud sõnad.

1. Täistähenduslikud sõnad, mille tähendus toetub tajukujutlustele. See on baassõnavara (konkreetsed nimisõnad, tegusõnad, omadussõnad) ja nende üldistamisel saadud teise leksikaalse üldistusastmega sõnad.
2. Täistähenduslikud sõnad ülekantud tähenduses ja abstraktse tähendusega sõnad.
3. Täistähenduslikud liitsõnad ja tuletised, mille puhul on omakorda vaja arvestada nende leksikaalset üldistusastet (*mets: kasemets, metsloom, metsnik, metslane, metskond, metsik*). Sõnad jaotuvad samal põhimõttel, mis iseloomustab rühmi 1 ja 2.

Nimetatud sõnarühmade käsitlemise peamised erinevused on järgmised.

- ✧ Sõnade esimese allrühma (1) puhul on sõnavaratöös otstarbekas kombineerida praktilist tegevust, ikoonilisi näitvahendeid ja verbaalset sõnaseletust. Vähemalt osa neist sõnadest omandab laps kodus, lasteaias, internaadis, pikapäevarühmas, õppekäikudel, st suunatud või suunamata spontaanse suhtlemise käigus. Tajude ja tajukujutluste arendamine, esemete ja piltide võrdlemine ning rühmitamine on sõnade kasutamise eeltingimus.
- ✧ Teise sõnarühma (2.) käsitlemisel on võimalik kasutada peamiselt verbaalseid selgitusi: lühitekstid, loogilised määratlused, sõna sobitamine mitmesse ühendisse (*värske leib, värske ajaleht, värske õhk*), loogilised harjutused sõnadega. Oluline on arvestada, et tähenduse ülekande puhul fikseerib selle kontekst.
- ✧ Liitsõnade ja tuletiste puhul abistab moodustusmalli üldistatud tähenduse mõistmist skeem. Edasine sõnaseletus sõltub juba sellest, missugune on moodustatud sõna konkreetsuse-abstraktsuse aste.

II. Nominatiivse tähenduseta sõnad.

1. **Asesõnad** (pronoomenid). Nimetatud sõnad käituvad lauses nagu nimi-, omadus- ja arvsõnad, kuid oma leksikaalse tähenduse poolest on nad sisuvaesed (EKG I, 1995: 26–31). Asesõnu kasutatakse kontekstis või suhtlussituatsioonides, kus nad osutavad-viitavad objektidele või tunnustele, mida on võimalik tähistada ka täistähenduslike sõnadega. Lastele osutub probleemseks nende mõistmine kontekstis (eriti dialoogis kõnevooru vahetumisel), kus ühe ja sama sõnaga viidatakse mitmele eri isikule või esemele. Kõnearenduses ongi peamine aidata lastel mõista, kellele või millele asesõnaga viidatakse, ning juhendada nende kui samaviiteliste sõnade kasutamist (täistähendusliku sõna asendamist) tekstiloomes. Näiteks: *Ma nägin metsas jänkut. Jänku (ta) ...*
2. **Taga- ja eessõnad** on tegelikult grammatiliselt morfeemid nagu käändelõpudki. Neid käsitletakse peamiselt grammatikat õppides (vt edaspidi tööd sõnaühendi ja lausega). Nende tähendust peetakse käändevormi tähendusega võrreldes siiski konkreetsemaks ja selgemaks (EKG I, 1995: 34), mistõttu lapsed eelistavad tagasõnadega keeleüksusi käändevormidele. Kasutussageduselt on olulisemad ruumisuhteid, seejärel ajasuhteid väljendavad tagasõnad.
3. **Abimäärsõnad** (afiksaaladverbid) konkretiseerivad tegusõna tähendust ning nende omandamise eelduseks on tegevuste rühmitamine (*kirjutama: alla, ette, maha, üle jne kirjutama*). Seega nende praktiline käsitlemine järgneb baassõnavarasse kuuluvate tegusõnade omandamisele. Selgitusviisi valik sõltub ühendverbi tähenduse abstraktsusest-konkreetsusest.
4. **Sidesõnad** (konjunktsioonid) seovad lausemoodustajaid, st sõnu või osalauseid. Nende grammatiline tähendus ilmneb lauses ning seda tutvustatakse seoses praktilise lauseõpetusega, st koond- ja liitlauset käsitledes.
5. **Rõhumäärsõnad ja hüüdsõnad** on lauses (tekstis) suhteliselt iseseisvad, nad modifitseerivad lause tähendust (*Ma vist ei tule kaasa*), väljendavad tundeid ja kõneleja soove (*Ahaa! Kött!*). Praktilise kõnearenduse seisukohalt on pedagoogi ülesandeks abistada lapsi nimetatud sõnadega väljendatud tähendusnüansside mõistmisel.

2.1.7. Sõna omandamise etapid

Sõna koostis ja tähendus on selle keeleüksuse kaks külge (formaalne ja semantiline). Mõlemad võivad olla omandatud passiivselt (äratundmine) või aktiivselt (kasutamine oma ekspressiivses kõnes). Kuigi kõnetegevuses moodustavad nimetatud aspektid ühtse terviku, on sõna **akustilis-artikulaatorsed tunnused** ning **semantika** osaliselt autonoomsed. Laps võib sõna hääldada ja järele korrata seda mõistmata. Võimalik on samuti sõna mõista (ära tunda sõna ja sellega tähistatud objekt või tegevus), kuigi selle hääldamine ei õnnestu. Semantiliste ja akustilis-artikulaatorsete tunnuste osaline autonoomsus annab võimaluse tegelda sõna formaalsete tunnuste ja tähendusega osaliselt eraldi, st pöörata õppetegevuses enam tähelepanu kord ühele, kord teisele küljele. Omandada on vaja sõna tähendus ja häälikkoostis.

Vaimse alaarenguga lastele on sõnatähenduse omandamine reeglina raskem sõna kui foneetilise üksuse äratundmisest ja/või artikuleerimisest. Kirjeldatud arusaam on aga kujunenud alles viimase paarikümne aasta jooksul seoses psühholingvistika ja kognitiivse psühholoogia arenguga. Varem peeti vaimse alaarenguga laste alakõne peamisteks põhjusteks foneemikuulmise ja üldmootorika arengu hilinemist (B. Г. Петрова, 1977). Nimetatud seisukoht avaldab oma mõju veel tänapäevalgi. Näiteks R. Lalajeva (P. И. Лалаева, 1998) pöörab küll tähelepanu vaimse alaarenguga laste kõnepuute süsteemsusele ja sõltuvusele intellektist, kuid nimetab kõige levinuma hälbena algklassides ikkagi häälduspuudeid. Seisukoht on aktsepteeritav ainult juhul, kui kõrvale jätta alakõne semantiline analüüs. Lisaks tuleb arvestada seda, et häälduspuute levik sõltub suurel määral keele süsteemist. Vaimse alaarenguga eestikeelsete laste häälduspuuded ei ole üldjuhul rasked (EKAÕ, 1999).

Sõnatähendus areneb inimesel pidevalt koos uute teadmiste hankimisega tähistatava kohta. Formaalsed tunnused omandatakse kiiremini: õige–vale hääldus tuntakse ära juba sõna passiivse valdamise perioodil, õige hääldamine aga kujuneb koos sõna aktiivse kasutamise algusega. Arvestada tuleb siiski järgmisi asjaolusid.

- ✧ Õige–vale hääldamise äratundmine (verifitseerimine) sõltub foneemikuulmise arengust. Hälvete korral osutub verifitseerimine raskeks isegi juhul, kui sõna on juba pikemat aega aktiivselt kasutusel (üldjuhul küll moonutatult).
- ✧ Normatiivse hääldamise omandamine sõltub hääldamise arengust tervikuna. Häälduspuute korral võib verifitseerimine küll õnnestuda, kuid sõna oma kõnes siiski moonutatakse.
- ✧ Mingi sõna äratundmine ja/või hääldamine võib olla raske keerulise häälikkoostise tõttu. Sellisel juhul avalduvad puuded valikuliselt — ainult mõne sõna tajumisel ja/või äratundmisel.

Hääldamist arendatakse abiõppes valdavalt häälikuõpetuse tundides. Raskemate häälduspuute kõrvaldamine vajab loomulikult logopeedi sekkumist. Foneemikuulmise arendamiseks on aabitsaperioodil ja häälikuõpetuse tundides otstarbekad verifitseerimisülesanded õige–vale hääldamise eristamiseks (*Kas õige on türuk või tüdruk? Mesilane või mesilane? Majal on kadus või katus?*). Nii foneemikuulmist kui ka hääldamist arendavad ülesanded, mis nõuavad häälikupikkuse (kahe- ja enamasilbilistes sõnades sõnavälte) muutmist ja/või sõnaridade järele kordamist. Arvestada tuleb nimelt seda, et noop skeemide kasutamine ja foneemanalüüs on ainult näiliselt tegelemine üksikhääliku pikkusega. Häälikupikkust muudetakse ja määratakse kas kõnetaktis või sõnas, seega

tegelikult opereeritakse kolme prosoodilise dimensiooniga (rõhk, kestus, põhitooni muutus) ning silpide järjendiga (vt ka *Estonian Prosody*, 1997). Et seejuures laps enda arvates "määrab häälikute pikkust" tuleneb vajadusest kokku viia akustilis-artikulaatorne ja graafiline kood. Kirjalik sõna eeldab segmentaalfoneemile vastavat grafeemi, sh sõnavälte seisukohalt oluliste segmentaalfoneemide (veaohlike häälikute) puhul ühe- ja kahekordse tähe valikut. Olgu siis ülesandeks sõnavälte muutmine (*kalas–kallas–kallas, õbilane–õpilane–õppilane*) või samas vältel olevate sõnade puhul häälikute omavaheliste pikkussuhete muutmine (*saal–sall, saag–sakk, koodid–kotid*), igal juhul harjutab laps eesti keele foneetilisi struktuure (kõnetaktide malle).

Pedagoog puutub abiõppes kokku veel järgmiste artikuleerimisprobleemidega: sõna silbistruktuuri moonutamine (kerge vaimse alaarengu korral harva) ja/või sõna häälikkoostise lihtsustamine. Sõna silbistruktuuri (silpide arvu ja järge) muudavad lapsed pikemates sõnades. Häälendamise kujundamiseks on soovitatav kõigepealt harjutada silbirea järelekordamist (*tuliti pro tulistati* → tada-tata), et omandada sõnale vastav rõhulis-rütmiline struktuur. Pikema sõna võib seejärel liigendada kõnetaktideks ning kasutada "sõnakasvatamise" võtet: *tuli* → *tulista* → *tulistati* või *tuli* → *tulis* → *tati* → *stati* → *tulistati*. Sõna liigendamine silpideks ei ole eesti keeles otstarbekas, kuna kutsub esile häälikupikkuste ja seega ka kõnetakti/välte moonutusi. Sõnade liigendamine häälendamise kujundades on tegelikult samalaadne, mis laste lugema õpetamiselgi. Keerulise häälikkoostisega sõna omandamisel on samuti otstarbekas kasutada sõnakasvatamise võtet. Näiteks: *plats: att* → *ats* → *lats* → *plats*; *krapsas: appa* → *apsa* → *apsas* → *rapšas* *krapsas*. Liigendamisel on oluline, et iga segment oleks hääldatav kui kõnetakt.

Nagu eelnevalt märgitud, toimub sõnatähenduse omandamine pika aja vältel. Eristatakse vanusest ja **intellektist sõltuvaid etappe** ning **ühe sõna omandamise** etappe.

Lapse kõne arengus tervikuna eristatakse järgmisi sõnatähenduse omandamise etappe (A. P. Лурия, 1979).

- ✧ Sõna on seotud otseselt tegevusega (moodustab tegevuse komponendi) ja tal on konkreetnes tegevusaktis esemeline vastavus. A. Luria (A. P. Лурия, 1979: 58) pöörab tähelepanu sellele, et sõna ja objekti vastavus on situatsioonist sõltuvalt muutuv (*kissa* on kord kass, kord karvane mänguasi, siis ema krae jne). Sõnakasutuse psühholingvistiliseks baasiks sel perioodil on afekt (situatsiooni emotsionaalne hinnang). Vaimse alaarenguga lapsel võib sõna olla seotud mingi ühe (tuttava) situatsiooniga (Sõõ! on arusaadav oma kodus laua taga). Eriõpetuse puudumisel püsib osa vaimse alaarenguga lastest sellisel situatiivse kõne etapil kuni koolieani (A. A. Катаева, E. A. Стребелева, 1993: 15).
- ✧ **Järgmisel etapil** (ligikaudu 3–3,5 a) ei sõltu sõna esemeline vastavus enam situatsioonist, kujunenud on sõna seos üldistatud kujutlusega. Sõnakasutuse psühholoogiliseks baasiks on episoodiline mälu, mis võimaldab situatsiooni ette kujutada. Sõna saab sel juhul kasutada lahus tegevussituatsioonist, kõnelda mälu kujutlustele toetudes. Abiõppes kujuneb kirjeldatud sõnakasutuse etapp esimesel kooliastmel. Tüüpiline on toetumine mälu kujutlustele esimese kooliastme teisel etapil. Eakohase arenguga koolieeliku ja abiõppe algklassiõpilaste sõnatähenduse erinevus tuleneb kujutluste vaesusest intellektipuude korral.
- ✧ Sõnatähenduse arengu kolmandal etapil jääb esemeline vastavus küll alles, kuid psühholoogiliseks baasiks muutuvad objektide ja sõnade loogilised seosed, teadvus muutub verbaal-loogiliseks. Juhtivaks psüühiliseks protsessiks saab verbaalne mõtlemine. Sõnatähendus ja sõnakasutus sõltuvad sel etapil verbaalse mõtlemise tasemest, st mis sõnade vahel on inimese mälus seosed ja mis tüüpi (paradigmaatilised,

süntagmaatilised jne) need on. Nagu varem märgitud, ei muutu verbaalne mõtlemine abiõppelastel juhtivaks, kuigi vähesel määral areneb.

Sõltuvalt arenguetapist reageerib laps ühele ja samale sõnale erinevalt. Esimesel etapil kutsub küsimus *Kes on kass?* esile otsingu: laps vaatab ringi ja küsib: *Kus kiisu?* Või vastab: *Ei ole*. Kuna kassi tajuväljas pole, ei saagi laps midagi enamat öelda. Ka teisel etapil ei saa pedagoog harilikult vastuseks loodetud loogilist määratlust. Laps hakkab tavaliselt sõnastama oma ehedat mälukujutlust: *Meil on kodus kiisu. Eile ta ajas vanaema lõngakera sassi. Mõnikord võib õpilane siiski taastada õpitud määratluse*. Alles kolmandal etapil on üks võimalikest vastustest *Kass on koduloom*. Võib järgneda ka kassi hargnenud kirjeldus.



Pedagoogil on otstarbekas esitada küsimusi, mis vastavad laste sõnatähenduse arenguetapile.

Järgnevalt vaadeldgem mingi **konkreetses sõna omandamise etappe** (sama kehtib samuti sõnast keerukamate keeleüksuste kohta). A. Zikejevi (А. Г. Зикеев, 1976: 42–48) järgi on otstarbekas eristada nelja etappi ning vastavalt valida harjutused-ülesanded.

- ✧ **Sõnade esitamine** (tutvustamine) ja (esmane) **semantiseerimine**. Harilikult kasutab pedagoog ja/või loeb laps sõna enam kui üks kord. Eesmärk on saavutada olukord, et laps tunneks sõna kui foneetilise terviku ära ning ühendaks selle mingi objektiga (selle tunnusega) või mentaalse kujutlusega. Sõna on vaja seostada vähemalt tajutava situatsiooni elemendiga või kujutlusega, täpsemalt selle objekti äratundmiseks (minimaalselt) vajalike tunnustega. Kasutatakse oma või lapse tegevuse kommenteerimist, pildil kujutatud või reaalse objektide kirjeldamist, verbaalsete korralduste täitmist, sõnatähenduse seletamist kontekstis (lugemispalades), sõnatähenduse loogilist määratlemist jne. Sõnade esitamise ja semantiseerimise eesmärk on lülitada sõna (vähemalt) lapse **passiivsesse sõnavarasse**. Sõna passiivset valdamist saab kontrollida selliste ülesannetega nagu *Näita, kus on (orav); Kas see on (latikas)? Kas paat on (sõjalaev)? Kas (Mari) iseloomustamiseks sobib sõna (abivalmis)? Kes lastest oli (tähelepanelik)?*
- ✧ **Sõna kasutamine tuttavates (analoogilistes) kontekstides**, sh reproduktiivne rakendamine. Sobivad on keeleharjutused, mis eeldavad sõna kordamist, kasutamist vastusena alternatiivsetele küsimustele (*Kas see on orav või jänes? Koduloom või metsloom?*), sobitamist sõnaühenditesse või lausetesse, sõnamoodustamist analoogia alusel, sõnakasutust muutevormides (*Pani kuhu? On kus? Võttis kust?*) jm.
- ✧ **Sõnade kasutamine variatiivsetes kontekstides**. Etapp eeldab sõna kasutamist õppesituatsioonides (kõneharjutusi) mingit muud ülesannet täites, sh diferentseerimist kõlalt või tähenduselt lähedastest sõnadest ning rakendamist ülekantud tähenduses. Töövõtetest on levinud vastamine küsimustele teksti põhjal, jutustamine tugisõnade abil, loogiliste ülesannete täitmine (sõnade rühmitamine, liigse leidmine, sünonüümide rea moodustamine, antonüümide leidmine), süntaktiline sõnamoodustus jm. **Mitmetähendusliku** sõna omandamine läbib järgmised etapid: sõna mõistmine ühes tähenduses (või isegi ainult ühes situatsioonis) → sõna kasutamine ühes tähenduses → sõna mõistmine ülekantud tähendus(es) → sõna kasutamine mitmes tähenduses.

Osa kolmanda etapi ülesannetest on abiõppes jõukohased alles teisel kooliastmel ja sedagi piiratud. Nende hulka kuuluvad sõna kasutamine kujundilistes võrdluskonstruktsioonides ja metafooridena, osa sõnatuletusega seotud ülesannetest (abstraktse tähendusega sõnad), sünonüümide kasutamine õpilase kõnes (leksikalis-semantiline variatiivsus).

- ✦ **Sõnade kasutamine ette valmistamata** (spontaanselt) õppe- ja olmesituatsioonides. Loomulikult abistab õpetaja õpilast ka sel etapil: analüüsitakse sõnastust järeltööna, esitatakse valikuks tugisõnu, suunatakse sõna muutevormide rakendamist jm.

Sõnade aktiveerimise etapid on veelgi detailsemalt esitatud koolieelikutele võõrkeele õpetamise metoodikas (Е. И. Негневицкая, А. Н. Шахнарович, 1981: 94–96).

- ✦ **Passiivne äratundmine.** Kasutatakse võtteid, kus lapse ülesanne piirduv esitatud sõna semantilise verifitseerimisega. Näiteks pedagoog näitab (eseme) pilte ja "oletab" kuidas objekte nimetada. Laste ülesandeks on anda hinnang *ei-jaa*-põhimõttel. Näiteks: kass — (*Kas see on*) *kiisu* (*Jah!*); jänku — *orav* (*Ei!*); kass istub — *hüppab* (*Ei!*) jne.
- ✦ **Aktiivne äratundmine.** Lapsed valivad sõna järgi pilte, mänguasju jne. Näiteks: *Kauplustest on vaja osta kapsast, tomatit, õunu jne.* Õpilaste ülesanne on osutada vastavale pildile.
- ✦ **Sõna reprodutseerimine** (valikvastused antud pedagoogi repliigiga). Õppesituatsioonis on lapse ülesandeks teha valik alternatiivküsimusest (ja pildist) lähtudes. *Kas sa soovid õunamahla või tomatimahla? Sõidad sa Tallinnas bussijaama trammiga, trolliga või bussiga?* Kergem on variant, kus lapse sõnavalikut toetab pilt või tajutav ese. Raskem on teha valik näitvahendite abita.
- ✦ **Sõna iseseisev kasutamine valikvastusena.** Võtted on samalaadsed eelnevatega, kuid pedagoog ei paku enam valikuks sõnu. Näiteks: *Mida annad süüa jänkule?* (abiks on pildid: *porgand, kont, piim* jne) või *Kes sööb konti?* (pildid: *koer, lehm, hobune* jne).
- ✦ **Sõna iseseisev kasutamine vastusena küsimusele.** Nimetatud etapil puudub nii verbaalne kui ka näitlik abi. Näiteks: *Kes Eesti loomadest elab urus?*

J. Negnevitskaja soovitatud sõnavaratöö etapid ja võtted sobivad igati lastele koolieelses eas ja abiõppe esimesel etapil. Sõnu omandatakse seejuures edukamalt juhul, kui tegevus on motiveeritud. Sobivaks tööviisiks on mäng, kus laps saab esineda mingis rollis. Abiõppe teisel etapil on võimalik koostada ka samalaadseid kirjalikke õppeülesandeid. Didaktiliste mängude korraldamisel tuleb aga arvestada, et vaimse alaarenguga koolieelik ja algklassiõpilane loomulikul tasemele ei jõua (võib küll mängida selgeks õpetatud mängu).

Kokkuvõte. Sõna mõistmiseks ja kasutamiseks on vaja omandada nimetatud keeleüksuse häälikkoostis ja tähendus. Omandatud sõna tähendus areneb edaspidi veel pika aja kestel.

Sõnatähenduse omandamise kognitiivse baasi moodustab rühmitamisoskus (kategoriseerimine) ning teadmised vastavast rühmast. Esialgu piirduvad lapse teadmised üksikute väliselt tajutavate tunnustega. Sõnade omandamine algab baassõnavarast, mille aluseks on tajukujutlused — geštaldid. Need rühmad ei pea lastel esialgu oma piiride poolt vastama akadeemilistele kategooriatele. Edaspidine rühmitamisoskuse ja sõna-

vara areng toimub kahes suunas: konkreetsemate allrühmade moodustamine ja vastavate sõnade omandamine (*koer* → *hurt*, lambakoer) ning üldistamine ja abstraktsema tähendusega sõnade õppimine. Omandatakse ühtlasi sõnamoodustusoskused (liitmine, tuletamine) ning sõnakasutus ülekantud tähenduses.

Sõnavalikul arvestatakse erididaktikas sõnade temaatilisi rühmi, sõnamoodustusmalle ning sõnade funktsionaalset jaotust. Sõnavaraõpetuse metoodikas kasutatavad töövõtted sõltuvad sellest, kas õpetatakse täistähenduslikke või nominatiivse tähenduseta sõnu. Täistähenduslike sõnade selgitamine sõltub omakorda sellest, kas sõnatähendus toetub tajukujutlustele, eeldab mentaalseid üldistusi või on tegemist metafoorse ülekandega.

2.2. Sõnavaraõpetuse töövõtted

Eelnevast teoreetilisest ülevaatest selgus, et sõnavaraõpetuse töövõtete valik sõltub mitmest asjaolust, nagu lapse kognitiivne ja keeleline areng, sõna semantilised omadused, sõna funktsioonid kõnes (sh sõnaliik), sõna omandamise etapp jm. Kõige olulisem on lapse kognitiivse arengu arvestamine. Kuni lapsel on juhtivaks psüühiliseks protsessiks taju, eeldab sõnavara laiendamine toetumist praktilisele tegevusele või ikoonilisele näitlikkusele. Verbaalse sõnaseletuse osakaal tõuseb abiõppes aeglaselt.

2.2.1. Sõnavara laiendamine

Sõnavara laiendamine eeldab sõna tähenduse ja häälikkoostise tutvustamist, et kindlustada esitatud sõna äratundmine, hiljem ka kasutamine. Nimetatud määratlus on tegelikult lihtsustatud. Lisaks tähendusele ja häälikkoostisele peab teadmine sõnast sisaldama ka morfoloogilist ja süntaktilist teavet (K. Bock, W. Levelt, 1994). Loomulikult on see teave esialgu keelevaistu tasandil. Nagu eelnevalt märgitud, on kohe võimalik omandada ainult sõna foneetiline koostis, ja sedagi mitte alati. Sõnatähendus sisaldab esialgu piiratud hulga semantilisi tunnuseid. Seejuures tajutud tunnus või tunnused peavad olema **ise-loomulikud** sõnaga tähistatud rühmale, kuid ei ole alati olulised vastava mõiste seisukohalt. Näiteks kase ja seega ka sõna *kask* tähenduse äratundmine võib piirduda ise-loomuliku puutüve tajuga/kujutlusega.

Varem on märgitud, et sõnavaraõpetuse ülesanded on sõnavara laiendamine, sõnatähenduse täpsustamine ja sõnade aktiveerimine. Nimetatud ülesannete ja vastavate töövõtete täpne piiritlemine pole aga reaalselt võimalik. Üks ja sama töövõtte võib täita mitut eesmärki. Kui laps omandab sõnakasutuse ülekantud tähenduse, kas siis tema sõnavara laieneb või sõnakasutus täpsustub? Või toimub hoopiski sõna aktiveerimine? Kas sõnavara täpsustamine piirdub sõnade diferentseerimisega jne? Seetõttu ei olegi sõnavaraõpetuse võtete jaotamine ülesannetest lähtudes täpselt piiritletud. Edaspidises jaotuses lähtutakse sellest, missugust ülesannet peetakse esmalt silmas.

Sõnavara omandamine toimub kõigepealt spontaanse suhtlemise käigus. See on peamine sõnade omandamise viis eakohase arenguga väikelapsel. Rõhutamist vajab seejuures kaks asjaolu: 1) uue sõnaga puutub laps harilikult kokku **süntaktilistes konstruktsioonides** (ütlustes), mitte aga isoleeritult; 2) suhtlussituatsioon kindlustab vastava **objekti, tunnuse või tegevuse tajumise**. Kui palju uusi sõnu laps märkab ja nende tähendusi mõistab, sõltub tema arengust. Nimelt toimib selline spontaanne areng inteiiektipuude korral äärmiselt piiratult. Oluline on aga kirjeldatud arengupõhimõtet arvestada kõne korrigeerimisel: luua situatsioonid, mis suunavad nii keskkonna objektide kui ka neid tähistavate sõnade, harilikult küll uut sõna sisaldavate ütluste tajumist. Lastele esitatav sõna on sellistes ütlustes uueks teabeks (moodustab REEMA). Näiteks: *Vasikas jookseb kiiresti, aga lehm jookseb aeglaselt*. Seejuures seavad taju täpsus ja mõtestatus sõnatähenduse omandamisele piirid.

Sõnatähenduse selgitamise võtted jaotuvad **kaemuslik-illustratiivseteks, verbaalseteks** ja kahe nimetatud võtete rühma **kombinatsioonideks**. Kaemuslik-illustratiivsete võtete rakendamisel ongi valdavalt tegemist võtete kombineerimisega, sest üldjuhul ei piirduta sõna nimetamisega, vaid lisatakse ka verbaalne selgitus, sh vanemates klassides sõnatähenduse loogiline määratlus.

Vanemates klassides on abiõppeõpilased (vähemalt suurem osa neist) suutelised mõistma osa uusi sõnu kontekstis ka iseseisvalt. A. Zikejev (A. Г Зикеев, 2000: 42) nimetab selliste sõnade rühma **potentsiaalseks sõnavaraks**. Potentsiaalse võime rakendamiseks on olulised järgmised praktilised oskused: toetumine analoogiale (sõnavormide ja tuletiste ning lausete mõistmisel), toetumine kontekstile ja/või situatsioonile sõnatähenduse taipamiseks. Suures osas sõltuvad nimetatud oskused sellest, kuidas varem on korraldatud lausete ja tekstide semantiline analüüs, samuti lapse teadmistest. Kui õpilane mõistab sõnade *liiv-liivane, muld-mullane* seost ning teab, mis on soo, siis võib sõna *soine* kuuluda tema potentsiaalide valda.

Kaemuslik-illustratiivsed võtted jaotuvad järgmiselt.

- ✦ Sõnade esitamine praktilise tegevuse käigus.
- ✦ Suunatud vaatlusele toetuv sõnade esitamine ja seletus.
- ✦ Piltide tajumisele toetuv sõnaseletus.
- ✦ Skeemidele toetuv sõnaseletus (tuletised, sidendid, ees- ja tagasõnad).

Esimesed kaks võtete rühma sõltuvad vahetust tajust, kuigi võivad lisanduda ja reeglina lisanduvad ka varasemad kogemused (mälu). Piltide tajumine eeldab juba kindlasti mälu rakendamist. Nimetatud kolm võtete rühma on peamised etapil, kui juhtivaks kognitiivseks protsessiks lapsel on taju (intellektipuudega koolieelik, abiõppe I–II klass) ja kõneareng vastab alakõne I ja/või II astmele. Toimetulekuklassides ja logopeedilistes rühmades saab võtteid kasutada ka hiljem. Sama meetodika sobib õppe- ja jalutusikäikudel, mängude korraldamisel. Seejuures on oluline arvestada, kas laste nägemistaju esemete ja nende tunnuste äratundmiseks ja/või eristamiseks on küllaldane või vajab laps eseme tajumiseks praktilist tegevust või tajuprotsessi suunamist.

Taju ja kujutluste arengus on otstarbekas eristada järgmisi etappe: objekti äratundmine katse-eksituse meetodil ja seejärel mõõtes-võrreldes (nt detailide paigutamine "postkasti"), äratundmine nägemise abil, täisväärtusliku, korrektse ja seejärel üldistatud kujutluse loomine (arvestatakse mitut tunnust), tajukujutlustele toetuv tegevus. Eriti oluline on tajude arendamine omadus- ja tegusõnade ning eseme osade nimetuste tutvustamisel.

Inteiiektipuude korral on peale selle pedagoogi ülesandeks olemasolevate sõnade kokkuviiimine kujutlustega, et need ei eksisteeriks lapse mälus lahus (A. Катаева,

E. Стребелева, 1993), ning kujutluste üldistamine (jalad on laual, toolil jne). Seejuures suunatakse lapse tunnetustegevust tajutavalt objektilt sõnale ja vastupidi: *tajutav objekt või tunnus ↔ sõna*.

2.2.1.1. Tajutavate objektide (tunnuste) verbaiiseerimine (taju → sõna). Kasutatakse peamiselt kahte laadi ülesandeid: pedagoog sooritab ise mingeid toiminguid ja kommenteerib neid; lapsed täidavad praktilisi ülesandeid matkides, näidise järgi või rühmitavad esemeid (kujundeid) näitlike rühmitusaluste järgi, pedagoog kommenteerib tegevust. **Vahetule tajule** toetuvatele ülesannetele järgneb samalaadne tegevus **taju-kujutluste** põhjal: ülesanne täidetakse pärast tajule järgnevat lühikest pausi.

❖ **Eseme või pildi valik ja nimetamine.**

Vali mänguasja (pilt). Laps valib näiteks mängukaru (või karu pildi). Pedagoog kommenteerib: *(Malle) valis karu. Kellel (kus) on veel karu (karu pilt)? Näita (tõsta).*

❖ **Mingi eseme asukoha verbaiiseerimine.**

Jänku on peidus. Otsime üles. Keegi lastest leiab peidetud mänguasja. *Tubli! Jänku oli peidus riulil (karbis, laua all jne).*

❖ **Valik eeskuju järgi ja tunnuse nimetamine.**

Võta samasugune (pedagoog tõstab laia pabeririba, punase paberi jne). Korralduse täitmist kommenteeritakse: *Õige. Sa valisid laia riba (punase paberi jne).* Eksimuse korral järgneb selgitus: *Sa valisid kitsa riba. Vaja on niisugust* (näidatakse või osutatakse uuesti). *Kus (kellel) on veel laiad ribad? Kitsad ribad?*

❖ **Tegevuse kommenteerimine.**

Näiteks nuku söötmine (riietamine, klotsidega ehitamine jne). Pedagoog sooritab vastavaid toiminguid ja kommenteerib neid. *Võtame lusika. Võtame lusikaga putru. Kus on nuku suu? (Osutab). Paneme pudru suhu.*

❖ **“Postkasti” täitmine.**

Lapsed valivad (või katsetavad-möödavad) kujundeid, mis sobivad avaustesse. Pedagoog kommenteerib: *Õige, sa valisid ümmarguse jne.*

❖ **Pildi ja eseme sobitamine.**

Pedagoog näitab pilti ja annab ülesande: *Vali selline.* Järgneb kommentaar: *Õige, sa valisid kuubiku (jänku, lennuki).* Raskusastme tõstmiseks saab kasutada pilte, kus ese on joonistatud teistsuguses asendis, samuti kontuurpilte.

❖ **Tegevuse imiteerimine pildi järgi.**

Näiteks pedagoog näitab jooksva (jalutava) lapse pilti ja annab ülesande: *Näita, mida laps teeb (Tee samamoodi).* Järgneb kommentaar: *Õige, see laps jookseb. Sina ka jooksed.*

❖ **Samade objektide (kujundite) rühmitamine erisuguste rühmitusaluste järgi** (suurus, kuju, värvus).

Rühmitamisalused esitatakse erinevate esemete näol (suured ja väikesed või eri värvi karbid) või tajuetalonide kujul (geomeetriselised kujundid, värvilised paberid, eri suuruses kujundid). Näiteks otsitakse igale mänguloomale oma maja (majad märgistatud ringi ja ruuduga, samad kujundid kinnitatud mänguasjadele). Pedagoog kommenteerib: *Õige, see on ringiga maja (osutab). Jänkul on ka kaelas ring (See ei ole karu maja. Karul on kaelas kolmnurk).* Järgnevalt valitakse majad värvuse, suuruse järgi.

❖ **Esemete (piltide) valik näidise järgi** tajukujutluste põhjal, järgneb verbaalne kinnitus. Pedagoog näitab mingit eset või kujundit ja paneb selle ära. Lühikese pausi järel (ese

või pilt on tajuväljast kõrvaldatud) järgneb korraldus: *Leia samasugune, mida nägid.* Tegevust kommenteerib pedagoog.

- ✦ Esemete **valik etaloni järgi** tajukujutluste põhjal, järgneb verbaalne kinnitus. Näiteks pedagoog näitab ringi ja annab u 15 s pärast korralduse leida sarnane mänguasi. Järgneb kommentaar: *Õige, pall on ümmargune.*
- ✦ **Puuduva detaili leidmine** ja nimetamine. Kasutatakse lahtivõetavaid mänguvasju ja pilte. Puuduvat detaili võivad lapsed nimetada ise või nimetab selle pärast valikut pedagoog.
- ✦ Esemete **ühisosade** (olendite kehaosade) nimetamine. *Mis on puudu oraval, rebasel, jänesel jne. (Sabad). Aita loomadel oma sabad leida. Mis on puudu laual, toolil, kabil, taburetil jne? (Jalad).*
- ✦ **Allrühmade moodustamine** ja nimetamine. Näiteks esitatakse loomade pildid. *Loomad tuleb saata koju. Kes elavad inimese juures? Kes elavad metsas? Õige, need on koduloomad.* (Pedagoog osutab pärast rühmitamist). *Nimeta need. Aga need on ...* Jaotada võib ka esemete (lauad: köögilauad, diivanilauad, kirjutuslauad jne), puude, taimede (lillede) jne pilte.
- ✦ **Rühmade ühendamine** ja üldnimetuste esitamine. Näiteks esialgu moodustatakse rühmad õunte, ploomide, pirnide jne piltidest (eri kuju, suurus, värvus), teised rühmad aga juurviljade piltidest. Seejärel ühendatakse pildid kahte rühma (*Mis kasvavad puu otsas? Mis kasvavad peenral?*) ning esitatakse sõnad *puuviljad* ja *juurviljad*.

2.2.1.2. Tajude ja kujutluste laiendamine-täpsustamine pärast sõna esitamist. Töövõtete eelmise rühmaga võrreldes esitatakse nüüd kõigepealt sõna, järgneb eseme või pildi vaatlus ning verbaalse lisateabe andmine, sh loogiline määratlus (*sõna* → *tajude või kujutluste täpsustamine ja taustteadmiste esitamine*). Võtete kasutamise eelduseks on tajude ja kujutluste kõrgem arengutase: näidise järgi valik asendub rühmitamisega, st tõelise üldistamisega. Nimetatud rühma kuuluvad töövõtted on kasutusel kogu õppe vältel ja kõikides õppeainetes.

Sõna võib lastele olla tundmatu või mitte. Viimasel juhul on eesmärgiks sõnatähenduse rikastamine semantiliste komponentidega. Ühtlasi võib toimuda sõnatähenduse täpsustamine ja sõnade aktiveerimine. Harilikult kombineeruvad kaemuslikud töövõtted verbaalsetega. Laste ja pedagoogi tegevusest lähtudes on kasutusel järgmised töövõtete valdkonnad: õpetaja seletus, objektide või piltide suunatud vaatlus, verbaalsete instruksioonide täitmine. Kasutatav on samalaadne materjal, mis eelmiste töövõtete (*taju* → *sõna*) puhulgi. Näiteks: *Leia kõik metsloomade pildid. Nimeta loomad.* Harilikult lisandub aga analüüs (vestlus) rühma oluliste tunnuste teadvustamiseks.

- ✦ Sõnatähenduse **selgitamine pildi abil**.

Näiteks: 1. *Leia mäestikujõe pilt. Otsusta, kas vesi voolab kiiresti või aeglaselt. Põhjenda (Kust vesi alla voolab?). Leia pildil koht, kus vesi kukub kõrgelt alla. See on kosk. Näita, kus vesi vahutab kivide vahel. See on karestik. Olulised tunnused võib fikseerida kirjalikult.*

Mäestikujõgi — vesi voolab kiiresti alla
jões võivad olla kosked ja karestikud

2. *Ait oli ehitus talus* (osutatakse pildile). *Ait ehitati palkidest. Selles hoiti vilja.* Pedagoog esitab teise pildi taluhoonetega. *Missugune neist hoonetest on ait?*

✧ **Pildi leidmine kirjelduse järgi** (nimetamine).

Näiteks: 1. Esitatakse järgmised pildid: *tool, tugitool, pink, taburet. Tal on jalad all. Harilikult tehakse ta puust. Tema peal saab istuda korraga mitu inimest.* Otstarbekas on pärast mõistatamist leida esemete ühised tunnused ja pingi iseloomulik tunnus, st erinevus teistest.

2. Esitatakse järgmised pildid: *kass, koer, hiir, rebane, siil. Loom elab inimese juures. Inimene sööb teda. Talle meeldib piima lakkuda. Ta aitab inimesel hiiri hävitada.* Arutelu pärast mõistatamist: *Kes veel hiiri hävitab? Kes veel inimese juures elab? Kelle eest inimene veel hoolitseb? Kellele veel piim meeldib? Kes veel inimest abistab?*

✧ **Objektide (piltide) vaatlus, sh võrdlemine.**

Näiteks: Esitatakse kuuse, männi ning nende okste pildid (või vaadeldakse puid õppekäigul). *Nimeta need puud ühe sõnaga. (Kas need on okas- või lehtpuud?) Võrdle tüvesid, võrasid, oksid, okkaid, käbisid.* Võrdlemiseks võib valikuks esitada omadussõnu.

✧ **Instruktsioonide täitmine** (piltide valik, rühmitamine).

Näiteks: 1. Leia pilt *Hobune astub* (*Hobune kappab, Hobune jookseb*).

2. Valikuks on esitatud värvid (värvipliatsid). *Sul on vaja joonistada tomat (õun jne). Mis värvid sobivad? Mis värvid ei sobi? (Mis värvi tomatid ei ole?)*

3. *Leia liigne* (*Leia, kes ei sobi teiste hulka*). Esitatud on järgmised pildid: *lehm, hunt, jänes, kits.* Ülesande raskema variandi puhul tuleb lapsel rühmitamisalus ise leida. Kergema variandi korral suunatakse rühmitamist: *Otsusta loomade elukoha järgi. Söögi järgi.* Harilikult vajavad lapsed **abi** just **teise** (tavapärasest erineva) **rühmitamisaluse** leidmisel. Pärast liigse eraldamist leitakse rühmade nimetused (*koduloomad, metsloomad; kiskjad, rohusööjad*). Otstarbekas on kasutada pildirühmi, mis võimaldavad rohkem kui ühte lahendust, st sama objekti kuuluvust eri rühma.

4. *Sobita sõnad ja pildid. (Vali iga sõna juurde sobivad pildid.)* Esitatakse pildid: *päike, lõke, küünel, kuu ja sõnad soojendab, valgustab, põletab; sulab, kustub jne.*

2.2.1.3. Sõnatähenduse selgitamise verbaalsed võtted. Nimetatud võtted sobivad alates alakõne kolmandast astmest. Need on vajalikud (tegelikult ainuvõimalikud) selliste sõnade tähenduse selgitamisel, millel ei ole otsest seost meeleorganitega tajutavate objektide, tunnuste ja nähtustega. Teave sõnaga tähistatavate nähtuste kohta ammutatakse sel juhul verbaalsest kontekstist.

✧ Sõnatähenduse selgitamine **lühitekstide** kaudu. *Jaan kaotas jõe ääres noa. Mati ei aidanud seda otsida. Mati oli hoolimatu.*

Soovitav on seejärel esitada teine tekst (üks kaaslastest abistas, teine mitte). *Kumb lastest oli abivalmis? Kes oli hoolimatu?* Otstarbekas on esitada veel kolmas samalaadset situatsiooni kirjeldav tekst, mille põhjal küsitakse: *Mis sõnaga iseloomustad ... ?*

✧ Sõnatähenduse selgitamine **vestluse** teel. Sel juhul toetutakse laste kogemustele. Näiteks: *Kuidas käitub hoolas laps? (Kuidas hoiab oma koolitarbeid? Õpib? Hoiab korras riided, laua jne). Kui laps nii ei käitu, on ta hooletu.*

✧ Sõnaselgitus **samatähenduslike sõnade** abil. Sel juhul peab pedagoog olema kindel, et selgituseks kasutatav sõna on lastele tuttav. Näiteks: **Garderoob** tähendab sama mis **riidehoid** või **garderoobi** nimetatakse eesti keeles **riidehoiuks**.

Garderoob = riidehoid

- ✧ Sõnatähenduse selgitamine **sõnaühendite rea abil**. Võte on otstarbekas sõnade ülekantud tähenduse selgitamisel, et näidata ülekande samme:

<i>urgitseb mullas</i>	<i>linnu tiib</i>
<i>urgitseb nina</i>	<i>lennuki tiib</i>
<i>urgitseb hinge</i>	<i>maja tiib</i>

Sobib lisada kommentaar: *Hinge urgitsetakse sõnadega.*

- ✧ Sõnatähenduse selgitamine **loetelu abil**. Näiteks: **Metallid on raud, vask, tina, teras ...**
- ✧ Sõnatähenduse **määratlus ja/või selgitus**. Otstarbekas on lisada seletusele näide (lühitekst). Näiteks: **Vapper inimene saab oma hirmust jagu ja käitub ohtlikus olukorras nagu vaja. Näiteks ...**

Nagu varem märgitud, on seletuse käigus otstarbekas esile tuua nähtuse või eseme olulised tunnused — materjal, funktsioon, kasutamise koht jne. Ainult üldnimetuse alla viimisest (*Vask on metall*) harilikult ei piisa. Näiteks sõna *vask* selgitamisel lisatakse selle metalli tunnused (punakaskollane, pehme) ning kasutamisevõimalused (mida vasest tehakse).

Võrdluste ja metafooride selgitamist ning sõnamoodustust käsitletakse edaspidi (2.3–2.4).

2.2.2. Sõnatähenduse täpsustamine ja sõnade aktiveerimine

Esimese ülesande täitmine kindlustab diferentseeritud sõnakasutuse, st sõna täpse(ma) mõistmise ja **valiku paradigmaatiliste** seoste alusel. Sõna ülekantud tähenduse selgitamine tähendab ühtlasi sõna viimist mingisse teise paradigmasse (*Vanad kingad on veel üsna uued*), *kas need on ostetud ammu, hiljuti; terved, kulunud, katkised*. Paradigmaatilistes seostes on samuti sünonüümid ja antonüümid.

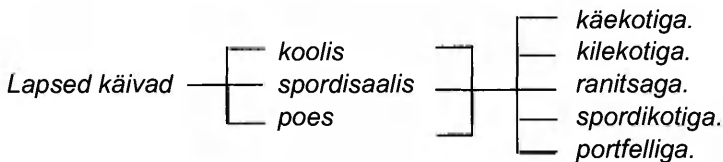
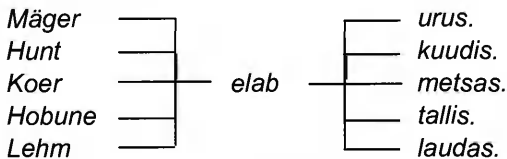
Sõna aktiveerimine tähendab selle **süntagmaatiliste seoste** arendamist — sõna kasutamist võimalikult paljudes kontekstides, st süntaktilistes seostes järjest rohkemate sõnadega. Sõna mitmekordne kasutamine samas kontekstis ei laienda süntagmaatilisi seoseid. Selline “iseseisev” ülesanne, nagu lause moodustamine esitatud sõnaga, valdavalt kinnistab stereotüüpi, sest realiseeritakse varem kujunenud seoseid. Sama ilmneb sageli ka sõnalünga vabal täitmisel ja lause iseseisval lõpetamisel (vt K. Karlep, 1998; EKAÕ, 1999). Seega on õpetaja ülesandeks luua tingimused järjest uute kontekstide moodustamiseks (sõnade sobitamine sõnaühendisse, sõnalünga täitmine valikuks antud sõnadega).

Reaalses kõneloomes ja kõnet tajudes on vaja arvestada mõlemat tüüpi seoseid. Valitud sõna on vaja teistega sobitada, seega sõltub valik teistest sõnadest ütluses. Sõnade valdamine sisaldab alati teavet ka nimetatud üksuste süntaktilistest potentsiaalidest (K. Bock, W. Levelt, 1994). Samas määrab kontekst kõne mõistmisel mitmetähenduslike sõnade paradigma. Sõnatähenduse täpsustamine ja sõnade aktiveerimine tegelikult põimuvad. Siiski tasub pedagoogil kaaluda, missuguse ülesande täitmist soodustab üks või teine ülesanne enam (või ainult). Näiteks sõnade rühmitamine (temaatiline, loogiline) eeldab opereerimist sõnatähendusega valiku põhimõttel, sõnaühendite moodustamine aga nii valikut kui ka sobitamist. Tegelikult eelneb sobitamisele või sellega kaasneb alati valik.

Sõnatähenduse täpsustamise ja sõna aktiveerimise kõige loomulikum tee on sõnade kasutamine pärast nende tutvustamist **vestluses** ja/või **õppetekste analüüsid** ja **taastades**. Selleks kasutatakse tugisõnu ja -sõnaühendeid. Raskusastet reguleerib seejuures pedagoog (vt sõna omandamise etappe 2.1.7). Metoodiline kirjandus pakub selleks rikkaliku valiku töövõtteid (M. Tuulik, 1995; E. Hiie, 1993; H. B. Серебрякова, 2001; M. K. Акимова, 2000; В. Т Козлова, 2000; А. Г Зикеев, 1976; 2000; Р И. Лалаева, 1998).

- ❖ **Sobitusharjutused** sõnaühendite ja lausete moodustamiseks. Kui ühte sõna on harjutuses võimalik sobitada mitme teisega, tuleb rakendada kõik võimalused (vt ka 2.5 ja ptk 4).

	<i>leib</i>		<i>sulab</i>
	<i>rohi</i>	<i>Vihm</i>	<i>sajab</i>
<i>Värske</i>	<i>õhk</i>		<i>tibutab</i>
<i>Raske</i>	<i>kivi</i>	<i>Lumi</i>	<i>tuiskab</i>
	<i>töö</i>		<i>pladistab</i>
	<i>ajaleht</i>		
	<i>harjutus</i>		



Sobitusharjutuste raskusastet reguleeritakse (või tõstetakse) sõnavalikuga (lähedase tähendusega sõnad, ülekantud tähendusega sõnad) ja valikuks esitatud sõnade hulgaga. Kui osa sobivaid valikuid jääb tegemata, proovitakse kõik vajalikud variandid läbi (toimub verifitseerimine). Abistamiseks kasutatakse ka täiendavat konteksti, vajadusel selgitusi.

Sobitusharjutuste variandiks on **sõnalünkade täitmine** lauses või **lause lõpetamine**. Aktiveerimist vajavad sõnad on otstarbekas esitada valikuna, vastasel juhul kasutatakse varem aktiveeritud sõnu.

Tomat võib olla ...

punane, sinine, roheline, värvitu, kollane

Seinakell ...

Tee ...

Poisid ...

Mängides ...

Suured raheterad ...

kümme korda.

läbi metsa.

jalaga palle väravasse.

aeg kiiresti.

taimede lehed katki.

lõid, lõi, läheb, möödub

<i>Eskadron ...</i>	<i>tänavale.</i>	<i>tulistas</i>
<i>Metsatukast ...</i>	<i>kuulipilduja.</i>	<i>tulvas</i>

❖ **Loogilised harjutused.** Nende eesmärgiks on arendada opereerimist kujutluste-mõistete rühmadega ja neid tähistavate sõnadega. Kasutatakse järgmisi harjutuste rühmi: sõnade rühmitamine tähenduse järgi, objektide ühiste tunnuste (vastavate sõnade) leidmine, sõnade järjestamine mingi semantilise tunnuse avaldumisastme järgi, mitmeastmeliste klassifikatsioonide verifitseerimine jm. Nimetatud harjutused on lisaks sõnavara arendamisele üldise korrigeeriva suunitlusega, st võimaldavad kujun-dada selliseid kognitiivseid operatsioone nagu võrdlemine, rühmitamine, järjestamine jt. Sõnavaraõpetuse seisukohalt täpsustavad loogilised harjutused sõnade semantilisi seoseid (hierarhilisi ja horisontaalseid), täpsustavad-piiritlevad erisugusel põhimõttel moodustuvaid sõnarühmi, semantilisi välju, soodustavad sõnavalikut kõnes ja mõistmist kõnet tajudes.

1. Teemaatiline rühmitamine.

Näiteks: *Mis sõnad (sõnaühendid) sobivad jutustamiseks kalapüügist? Suplemisest? Mis sõnad sobivad mõlema jutukese jaoks? (Paat, aerud, õnged, vihmaussid, järv, pall; sõudma, kilkama, hullama, vaikselt ootama, vett pitsima, ujuma; soe, jahe, kannatlik, lõbus jne).*

2. Objekti tunnuste leidmine või objekti määramine tunnuste järgi.

2.1. *Mis sõnadega saab iseloomustada õuna (tomati, porgandi jne) maitset, värvust, kuju? Võimalik on vastava tabeli täitmine. Ülesannet võib vaadelda kui freimi (õun, tomat jne) sõlmede teadvustamist.*

2.2. *Iseloomusta ühe ja sama sõnaga päikest, kuud ja tuld.*

2.3. *Nimeta esemeid, mille kohta võib öelda **soe, karvane ja pehme**. Keda saab iseloomustada samade sõnadega?*

2.4. *Kes on punase karvaga, kaval, koheva sabaga?*

3. Erineva üldistusastmega sõnade reastamine.

Täida lüngad sõnareas või järjestä sõnad eeskuju järgi:

3.1. <i>Veekogu</i>	—	<i>jõgi</i>	—	<i>Emajõgi</i>
.....	—	<i>järv</i>	—	.....
.....	—	<i>okaspuu</i>	—	.....
.....	—	.....	—	<i>kask</i>

3.2. <i>Koduloom (2)</i>	<i>loom (1)</i>	<i>sig (3)</i>
<i>Metall (2)</i>	<i>raud (3)</i>	<i>maavara (1)</i>

4. **Sõnade rühmitamine mingi semantilise tunnuse järgi.** Rühmitusalus võib olla antud või see tuleb leida.

4.1. Looduslikud objektid:	Inimese tehtud objektid:
<i>järv</i>	<i>tiik</i>

jõgi – kanal, kivi – ausammas, palk – puu, savipott – savitükk jm

4.2. Inimese tundeid iseloomustavad sõnad:	Inimese käitumist iseloomustavad sõnad:
<i>kurvastab</i> <i>häbeneb</i> jne	<i>meelitab</i> <i>ähvardab</i> jne

4.3. Liigse leidmine:

vesi, lumi, külm, jää
rõõm, laps, hirm, julgus
nina, silm, suu, nägu
paks, õhuke, nõrk, kitsas

4.4. Sõnapaaride moodustamine ühise tunnuse (seose) alusel:

tomat (1), piim (2), lehm (2), aed (1)
jalg (1), müts (2), king (1), pea (2)

Teist sõnarida saab tegelikult rühmitada kahel viisil (*jalg – king, jalg – pea*). Seda võimalust tuleb lastele kindlasti selgitada (*Kuidas saad rühmitada teisiti? Või Nimeta kehaosad. Mida inimene paneb pähe, jalga?*).

Mõneti raskem on ülesanne, kus üks paariline või paarilised tuleb õpilasel ise analoogia alusel leida:

<i>maja – katus</i>	<i>raamat – (kaas)</i>
<i>kool – õpetamine</i>	<i>haigla – (ravimine)</i>
<i>kool – õpetajad, õpilased</i>	<i>haigla – (arstid, haiged)</i>

4.5. Semantiline verifitseerimine.

Leia vead, paranda:

Hobune hirnub, lammas ruigab, ...

Aus laps räägib alati tõtt, ei anna teiste asju tagasi, ...

✧ **Lähedase tähendusega sõnade (sh sünonüümide) ja antonüümide diferentseerimine ning kasutamine.** Nimetatud sõnad moodustavad semantilisi (paradigmaatilisi) rühmi. Sünonüümide korral langevad sõnade semantilised tunnused kas täielikult või suures osas kokku (*plaan = kava, julge – kartmatu*). Lähedase tähendusega sõnadel ilmnevad aga neid eristavad semantilised tunnused (*julge – ei karda, vapper – suudab hirmu ületada*). Selliste sõnade tähenduse diferentseerimine on oluline ütluste täpsemaks mõistmiseks ning mõtete täpsemaks väljendamiseks. Sageli erinevad tähenduselt lähedased sõnad mõne semantilise tunnuse osakaalu poolest. Viimasest tuleneb vajadus neid sõnu vastavalt reastada (*lippas → jooksis → sörkis*). Harilikult esineb sellises reas mingi neutraalne sõna, mida saab kasutada kogu sõnarühma esindajana (toodud näites *jooksmas*). Need sõnad on sõnarühmade verbaalsed prototüübid ning lapsed neid peamiselt kasutavadki.

Antonüümide puhul on tegemist sõnadega, mis väljendavad mingis osas vastandlikke tähendusi. Eristatakse vähemalt kolme antonüümide liiki (И. М. Кобозева, 2000: 104–105).

- ✧ Komplementaarsed (täiendavad) antonüümid, mille puhul ühe semantilise tunnuse eitamine eeldab teise (vastandliku) tunnuse olemasolu. Sellised antonüümid moodustavad sõnapaare (*vallaline – abielus*).
- ✧ Vastassuunalisi tegevusi väljendavad sõnapaarid (*sisse – välja (sõitma)*), mis moodustavad vektoriaalsete antonüümide rühma.
- ✧ Kontraarsed ehk mingil skaalal äärmuslikud vastupidise tähendusega sõnad (*must – valge, kiiresti – aeglaselt*). Eelmisest kahest rühmast erinevad need sõnad selle poolest, et skaalale mahub nende vahele veel teisi sõnu (*must – hall – valge*).

Antonüümid moodustavad sõnarea perifeeria. Esimese ja teise rühma peamine erinevus seisneb selles, et ühel juhul mingi tunnuse puudumine eeldab teist (*elus – surnud*), teisel juhul aga ühe tunnuse puudumine vastupidist ei eelda (kui keegi ei seisa *maja ees*, siis ei pea ta olema *maja taga*, kuid võib seal olla). Antonüümide tähenduse selgitamisel on nimetatud aspekte otstarbekas arvestada. Arvestada tuleb veel seda, et üksteist välistavad kujutlused ning mõisted (ja sõnatähendused) ei moodusta mitte alati antonüüme. Sõnad *öö* ja *päev* ei ole antonüümid, sest on veel teised ööpäeva osad (*hommik, õhtu*) ning *öö* ja *päev* ei moodusta skaalal kaht äärmust. Nende sõnade antonüümsust väljendavad tegelikult omadussõnad: *Öösel on pime, aga päeval valge*. Samal põhimõttel ei ole antonüümid *lagi* ja *põrand*, küll aga sõnad *all* ↔ *üleväl*. Antonüümideks saavad põhimõtteliselt olla tunnuseid väljendavad sõnad: omadussõnad, tegusõnad (tegevust või seisundit saab vaadelda kui mingi objekti tunnust), määrsõnad. Kas antonüümide paare moodustavad ka nimisõnad või mitte, ei ole seni leidnud ühist vastust.

Lähedase tähendusega sõnad ja antonüümid omandatakse esialgu kui eraldi sõnad (vrd sõnavormide ja tuletiste omandamisega). Nende rühmad (paradigmad) kujunevad hiljem ja eeldavad vastavat kognitiivset arengut ning lapse jõudmist alakõne kolmandale etapile. Seetõttu toimub nimetatud sõnarühmade käsitlemine peamiselt abiõppe teisel kooliastmel. Järgnevalt esitatakse ülevaade võimalikest harjutustüüpideist.

1. Lähedase tähendusega sõnade ja antonüümide leidmine sõnareast.

1.1. Leia lähedase tähendusega sõnapaarid:

ettevaatlik (1), hinnaline (2), arglik (1), kallis (2), vesine (3), märg (3).

1.2. Leia vastandliku tähendusega sõnapaarid:

*raske (1), nõrk (2), tugev (2), kerge (1);
pani sisse (1), sulges (2), võttis välja (1), avas (2).*

2. Tekstis märgitud sõnade asendamine sünonüümide või antonüümidega. Sõnad tuleb õpilasel leida ise või need on esitatud valikuks.

2.1. Asenda joonitud sõnad:

Rong sõidab ära esimeselt teelt.

Buss jõudis kohale mõni minut varem.

saabuma, väljuma

Tuul sulges akna.

Emma ostis pojale õhukese raamatu.

avama, paks

2.2. Muuda sõnapaaride tähendus vastupidiseks.

*paks poiss – kõhn poiss**paks raamat –**paks udu –**päike tõusis –*

3. Sõnalünkade täitmine. Nagu alati, võib sõnad valikuks esitada või mitte.

3.1. Täida lüngad.

Emal ... kõigepealt lapse, siis ... ta kiiresti ise (riietus, riietas).

3.2. (1) Tubli töö eest antakse edukates firmades ... 2. Võistluse võitja sai

*(3) Tuletõrjujat autasustati**auhind, hinnaline kingitus, preemia*

3.3. Bussijuht ... lennujaama. Kuid libedal teel tuli sõita sõit oleks olnud ohtlik.

kiire, kiirustama, aeglane, aeglaselt

Kokkuvõte. Sõnavara aktiveerimine ja täpsustamine on tegevus kahel tasandil. See on ühelt poolt vaimse **ainesekoodi** ehk teadmiste süsteemi (kujutlused, mõisted, skeemid, stsenaariumid) arendamine, diferentseerimine, täpsustamine, elementide seostamine. Teiselt poolt on see ainesekoodi kokkuvõime sõna **semantiliste komponentidega** — missugusele osale teadmistest osutab üks või teine sõna. Sõna seostamine teiste sõnadega (süntagmaatilised protsessid) toimub samuti mõlemal tasandil. Ainesekoodi üksused (teadmiste elemendid) peavad kõigepealt olema seostes. Kuid nende seoste verbaliseerimist reguleerib keelesüsteem (*inimene on paks või kõhn, kuid lumi on paks või õhuke*).

2.3. Sõnamoodustuse õpetamine

2.3.1. Sõnamoodustusõpetuse teoreetilised alused

Sõnamoodustuse viisid on sõnade liitmine (kompositsioon) ja tuletamine (derivatsioon) või mõlema kombinatsioonid (*sinisilmne*). Nende omavaheline suhe sõltub keelest. Eesti, samuti soome keeles on sõnade liitmine väga levinud nähtus. Sama ei ilmne aga mõnes muus keeles (nt inglise, vene) (K. Kerge, 1990). Moodustatud sõnad on keelte sõnavaras ülekaalus (60% või enam). Viimane ei pea kehtima iga isiku mentaalse leksikoni kohta. Näiteks alakõne iseloomulik tunnus on tuletiste vähesus. Erididaktikale pakub sõnamoodustus erilist huvi seetõttu, et moodustusmallide omandamine võimaldab **lapsel sõnu ise luua**.



Tavalisele sõnavaraõpetusele (sõna semantiseerimine, aktiveerimine) lisandub täiendav ja peamine ülesanne — moodustusmallide õpetamine.

Nagu iga keeleüksuse praktilisel õpetamisel, ilmneb ka siin kaks omavahel seotud külge: tuletise või liitsõna **tähendus** (miile poolest see erineb rakendatud tuletusaluste või liitsõna komponentide tähendusest) ja formaalne külg ehk **moodustusviis**.

Eesti keele liitsõnade ja tuletiste ülevaade on esitatud EKG I osas (1995), tuletistest samuti R. Kasiku monograafias *Eesti keele sõnatuletus* (1996), liitsõnadest annab ülevaate K. Kerge (1990). Muuteoperatsioone liitsõnade moodustamisel on kirjeldanud J. Kaplinski (1968). Andmeid eesti laste sõnamoodustusoskuste omandamisest on publitseerinud M. Padrik (1993; 1996; 1997), M. Trei ja M. Padrik (1999), K. Karlep (EKAÕ, 1999).

Tuletised ja liitsõnad paiknevad keeleüksuste süsteemis liitsõnade ja sõnaühendite vahel (E. C. Кубрякова, 1981). Nimetatud moodustistel on ühelt poolt sarnasus liitsõnadega (sõnaliik, funktsioon lauses), teiselt poolt süntaktiliste konstruktsioonidega. Viimane ilmneb formaalselt (morfeemide, sh tüvemorfeemide valik ja sobitamine) ja semantiliselt, st moodustatud sõnad kajastavad tegelikult liigendatult nagu süntaktilised konstruktsioonid (*lamp, mida kinnitatakse lakke* → *laelamp*; *tüdrukul on sinised silmad* → *tüdruk on sinisilmne*). Liitsõnade tähendusega võrreldes võib toimuda üsnagi oluline semantiline nihe. See võib piirduda sõnaliigi tähenduse muutumisega (*puur* → *puurima* → *puurimine*), võib aga kajastada ka neid semantilisi tunnuseid, mis avalduvad tuletise (liitsõna) eelduseks ehk aluseks olevas hargnenud süntaktilises konstruktsioonis (*seeneline* — *inimene, kes korjab seeni*; *lendur* — *inimene, kes juhib sõidukit (lennukit), mis lendab*). Selliseid hargnenud süntaktilisi struktuure kasutatakse tuletiste ja liitsõnade tähenduse verbaalsel selgitamisel.

Tuletisi ja liitsõnu võib pidada leksikoni ja grammatika ühenduslüliks (R. Kasik, 1996: 12). Liitsõnadel on sarnasus sõnaühenditega, tuletistel aga sõnavormidega. Ühtlasi on otstarbekas nende analüüs kahest aspektist: kirjeldada olemasolevaid keeleüksusi, st nende struktuuri ja semantikat; selgitada tuletiste ja liitsõnade moodustamist keelekasutaja seisukohalt, st tuletusmallide omandamise seisukohalt. Esimene nimetatud aspektidest kuulub traditsioonilise keeleteaduse valdkonda, teise probleemiga tegeleb esmaajones psühholingvistika. Didaktikas on olulised mõlemad: keeleteaduslik kirjeldus on (üheks) õppematerjali valiku, psühholingvistiline — õpetatavate praktiliste oskuste aluseks.

Tuletisi ja liitsõnu võib omandada valmis kujul nagu liitsõnugi. Nende omandamine algabki lapsel mingi hulga nimetatud üksuste kogumisega. Seejärel kujunevad analoogia alusel tuletusmudelid. Keelekasutajal kuulub osa tuletisi ja liitsõnu valmis kujul mentaalsesse leksikoni (leksikonisõnad), osa aga moodustatakse kõneloomeprotsessis (tekstisõnad) (R. Kasik, 1996: 12–13). Mitmekordse kasutuse tulemusel võivad tekstisõnad muutuda leksikonisõnadeks. Osa sõnu keeles on tähenduslikult iseseisvunud ja neid ei ole enam otstarbekas selgitada tuletustüübi tähenduse kaudu. *Katus* on küll millegi katmise vahend, kuid kasutusel on see ehitise osa nimetusena. Ka sõna *matus* ei tähista lihtsalt kellegi mulla alla panemist, vaid inimese kogu matmise protseduuri, sh tänapäeval ka tuhastamist. Ka need idiomatiseerunud tuletised on leksikonisõnad ning neid on otstarbekas semantiseerida nagu liitsõnu (vt R. Kasik, 1996: 16–17). Pedagoogi jaoks ongi probleemiks, kas sõnaseletusel toetuda tuletusmallidele või ei ole see otstarbekas.

Nagu varem märgitud, eeldab analüüs moodustatud sõnade formaalsete ja semantiliste tunnuste käsitlemist. Liitsõnade puhul tuleb vaadelda tüvede ühendamist, tuletiste puhul aga tüvede ja liidete ühendamist.

2.3.1.1. Sõnade liitmine. Liitsõnad on nominatiivsed keeleüksused nagu sõnaühendid ja koosnevad kahest (või enamast) täistähenduslikust sõnast. Eesti keeles on väga levinud liitnimisõnade ja -omadussõnade moodustamine. Mõnikord on nende ja sõnaühendite struktuur väliselt täiesti sarnane. Kuid ka sel juhul avaldub mingi semantiline erinevus. Näiteks keeleüksuste *kuuseoks* ja *kuuse oks* tähenduse erinevus seisneb selles, et sõnaühend *kuuse oks* kajastab mingi osa kuulumist tervikusse (*Selle kuuse kõige kuivem oks*), liitsõna *kuuseoks* aga okste liiki (*Kõige kuivem oks oli kuuseoks*). Toodud näites tähistavad nii liitsõna kui ka sõnaühend okste allrühmi, kuid rühmitamisalused on seejuures erinevad. *Kuuse oksad* kuuluvad ühele kuusele, *kuuseoksad* kasvavad aga kõikide kuuskede küljes. *Köögi riul* (olgu see või raamaturiiul) asub köögis, *köögiriul* aga tähistab riuli liiki (M. Ehala, 1997).

Liitsõna ja sõnaühendi näilist sarnasust tuleb siiski harva ette. Harilikult on liitsõna puhul tegemist nominatiivseks muudetud süntaktilise konstruktsiooniga, mis kaotab sel juhul oma konkreetsuses, muutub tähenduselt üldisemaks ja ebatäpsemaks. E. Benveniste kirjutab, et liitsõnade moodustamisel asendatakse lause nimi- või omadussõnaga, mida saab omakorda kasutada teistes lausetes. Osa lause tähendusest muutub sel juhul latentseks (varjatuks), kuid seda saab taastada (Э. Бенвенист, 1974). Selliseid latentseid predikaate (otseselt väljendamatatunnuseid) võimaldavad mõista liitumismallide tähendused ja teadmised maailmast. Näiteks *lumememm* ja *lumekahur* on väliselt sarnased liitsõnad, kuid ühel juhul tähistatakse sõnaga lumest tehtud objekti, teisel juhul aga lumetegemise masinat. *Puuhobune* tähistab puust tehtud mänguasja (materjal), *ratsahobune* ratsutamiseks kasutatavat hobust (funktsioon), *tõuhobune* aretuse tulemusel kindlasse liiki kuuluvat hobust (vrd ka *koolimaja–puumaja–suvemaja*; *eluohklik–tuleohklik*, *võidurõõmus–värvirõõmus*, *poolvillane–lambavillane*). Seega on liitumismalli kujundamisel otstarbekas rühmitada liitsõnu moodustusosadega väljendatud semantilise suhte järgi (*seinakell*, *lauakell*, *põrandalamp*, *aiapink*; *söögilaud*, *kirjutuslaud*, *äratuskell*, *supilusikas*; *õlgkatus*, *puumaja*, *kivitrepp*). Formaalsed tunnused on teisejärgulised, kuid vajavad siiski arvestamist. Nende alusel saab moodustada liitsõnade formaalseid allrühmi: täiendosa nominatiivis, ainsuse genitiivis, mitmuse genitiivis, mõnes muus käändes, tüve lühivariant (lähemalt EKG I, 1995).

E. Benveniste'i (Э. Бенвенист, 1974) järgi on liitsõna aluseks baaslause, mille predikaat (või osa sellest) muudetakse tunnust väljendavaks komponentsõnaks. Liitsõna on transformiahelale lisatud lüli, transformiahela teistest ühenditest tuletatud ühend (J. Kaplinski, 1968: 304). Semantiliste ja formaalsete tunnuste vahekorra mõistmiseks tasub arvestada veel järgmist J. Kaplinski väidet: "Liitsõna morfoloogiliselt ja foneetilisel [...] õige ja korrektse kuju saame juba leksikonireeglite ja morfofonemaatika reeglite alusel" (1968: 305). Näiteks:

See laud on söömiseks → *söögilaud*.

See laud on puust → *puulaud*.

See laud on köögis kasutamiseks → *köögilaud*.

See plekk on katuse tegemiseks → *katuseplekk*.

See katus on tehtud plekist → *plekkkatus*.

See punane värv on tume → *tumepunane*.

Toodud näidetes on liitsõna saadud muuteoperatsioonide tulemusel. Muudetud on **komponentsõnade jäрге**, väljendatav suhe (materjal, funktsioon, koht jne) on aimatav komponentsõnade leksikaalse tähenduse järgi. Seega on liitsõna puhul tegemist (tuletatava) **mõttelüngaga**, mida võib võrrelda mõttelünkadega sidustekstis. Harilikult suuna-

vad varjatud suhte taastamist komponentsõnad, kuid mõnikord on siiski mõistmiseks vaja kas mahukamat konteksti või teada situatsiooni (*taignarull* — kas *taignast tehtud rull* või *vahend taigna rullimiseks?*). Liitsõnade peamised tüübid sõltuvalt nende aluseks olevatest lauseliikidest on esitatud J. Kaplinski artiklis (1968: 320–357).



Liitsõna tähendus koosneb kolmest komponendist: komponentsõnade leksikaalsed tähendused, komponentsõnade seosega tähistatav varjatud suhe (omane liitsõnade rühmale) ja sõnaliigi grammatiline tähendus.

Eelnevatest näidetest selgus, et kahest komponentsõnast saab mõnikord moodustada kaks liitsõna (*plekkkatus* — *katuseplekk*, *laululind* — *linnulaul*). Kumb neist variantidest ja miks tekstis valitakse või moodustatakse? Sidusteksti puhul on oluline, mis suunas mõte hargneb ehk teisisõnu, mis muutub järgneva lause (lausungi) TEEMAKS. Lausele *Lind laulab* võib järgneda teave (laulu)linnust või (linnu)laulust. Mõtte liikumist saab seejuures suunata küsimustega. Kui lapsele näidata ratsaniku pilti ja esitada lause *Mees ratsutab hobuse seljas* ning seejärel esitada küsimused *Kes ratsutab hobuse seljas?* ja *Kes ratsutab hobuse seljas?* (erinevus on loogilises rõhus), võib eeldada mõneti erinevaid vastuseid (*ratsamees* või *ratsutaja mees*, *hobusemees*). Samalaadse psühholingvistilise eksperimendi tulemusi vene keele baasil on kirjeldanud И. Н. Горелов, К. Ю. Седов (1998: 29–30).

Kõnearenduse meetodikat huvitab veel küsimus, missuguseid liitsõnu semantiseerida kui leksikonisõnu, millal aga kujundada liitumismalli. K. Kerge (1990: 46) järgi on liitsõna mallikohane siis, kui tema mõlemad elemendid varieeruvad korrapäraselt kindlate vormilis-semantiliste tunnustega määratletud ümbrusega. **Malli** on otstarbekas kujundada, kui see on **produktiivne** (annab maksimumi võimalikke moodustisi) ja **sage** (kogum on arvukas) ning **avatud** (saab moodustada konteksti abil defineeritavaid liitsõnu).



Malli avatusega seostub liitsõnade rakendamise automaatsus ja produktiivsus.

Harjutusmaterjali valikul on üheks võimaluseks lähtuda J. Kaplinski (1968) esitatud liitsõnatüüpideist, mille aluseks on lähtelause liikmete paar.

Subjekt ↔ **verb**.

Lind laulab → *laululind*, *linnulaul*.

Subjekt ↔ **peredikatiiv** (öeldistäide, st *olema* laiend).

See puu on tamm → *tammepuu*.

Kett on kullast → *kuldkest*.

Loom on soomustega → *soomusloom*.

Hing on rahutu → *rahutu hing* → *hingerahutus*.

Subjekt ↔ **objekt**.

Mees püüab kalu → *kalamees*.

Predikatiiv ↔ **predikatiivi laiend**.

Poiss on valmis lööma → *löögivalmis*.

Nägu on valge nagu kriit → *kriitvalge*.

Tüdruk on ühe meetri pikkune → *meetripikkune*.

Subjekt ↔ määrus.*Mees töötab (on) metsas → metsamees.**Laev sõidab (on) jõel → jõelaev.**Mees püüab kalu õngega → õngemees.***Verb ↔ objekt.***Mees süütab lõket → lõkkesüütamine, lõkkesüütaja.**Emal praeb liha → liha on praetud → praeliha.***Verb ↔ määrus.***Tööline puhkab suvel → suvepuhkus.***Objekt ↔ määrus.***Poiss mängib palli jalaga → jalgpall.*

Kirjeldatud seoste (muutevariantide) teadvustamine on pedagoogile vajalik mitmes plaanis — võimaldab liitsõnade tähendust seletada või analüüsi küsimustega suunata, on aluseks materjali valikule liitumismalli kujundamisel, võimaldab mõista õpilaste eksimusi sõnade liitmisel ja liitsõnade tähenduse mõistmisel.

Lähtumine sõnade liitmisel ainult formaalsetest tunnustest (lauseliikmetest) ei ole tegelikult küllaldane. Olulisem on see, missugust **semantilist suhet lauseliige väljendab** (... sööb õhtul → õhtusöök, ... töötab metsas → metsatöö). Esitatud näidetes on liitsõna moodustatud öeldisest ja määrusest, kuid määruste tähendusest tulenevalt rühmitavad liitsõnad tegelikkust erisuguste tunnuste (aeg, koht) alusel. Võimalus, et ühest (baas)lausest lähtudes saab moodustada mitu liitsõna, kutsub esile semantilisi vigu ja/või neologisme. Kui *Tädi lüpsab lehma*, kas ta on siis *lüpsitädi*, *lehmätädi* või *lehmälüpsja*? Mida tähendavad lapse jaoks sõnad *lehmälüpsmine* ja *lüpsilehm*? Laps võib moodustada ka sõnad *tädilüpsja* ja *tädilüpsmine*, mida metafooridena saab isegi teksti sobitada.

Suhtlussituatsioonides (tekstides) eksivad lapsed vähem, keeleharjutustes rohkem. Põhjuseks on konteksti ja/või situatsiooni olemasolu ↔ puudumine, mis reguleerib keelendi semantikat. Last võib pealegi segada sõnaühendi semantika mõju. Näiteks sõnaühend *köögi riul* väljendab riuli asukohta, liitsõna *köögiriul* tähistab aga riulite liiki. Seega ei ole rühmituse aluseks asukoht, vaid riuli funktsionaalsed tunnused (milleks mõeldud). Näiteks: *Emal paigutas köögiriuli elutappa ja kasutas seda raamaturiulina*. Lapse jaoks on ruumisuhe aga läbipaistvam. Vastavalt on liitsõnade *raamaturiul* ja *köögiriul* mõistmiseks nimetatud esemeid (pilte) vaja rühmitada konkreetsest ruumist lahus. Nende riulite tavapärase paigutuse koht on taustteadmine (köögiriul võib olla ka majapidamises, kus kööki polegi). Seega, liitsõna tähenduse selgitamiseks ühest baaslausest kui moodustusaluselt alati ei piisa, vaid vaja on täiendavat konteksti ja/või rühmitamisoperatsioone.

Lapsel võivad probleemid tekkida kõigepealt liitsõnade tähenduse mõistmisel. Näiteks: *Mees valis kaupluses köögiriulite hulgast välja ühe seinariiu. Kodus paigutas ta selle elutoa põrandale ja hoidis seal raamatuid. Nii sai seinariulist põrandariiu, köögiriulist raamaturiiu*. Küsimus *Mitmest riulist on juttu?* tekitab probleeme nii mõnelegi lapsele, sest vastus eeldab pidevat rühmitamisaluse ja liitsõna mallitähenduse varieerimist.

2.3.1.2. Sõnade tuletamine. Tuletised on semantiliselt veelgi vähem läbipaistvad kui liitsõnad. Tuletusliited (eesti keeles peamiselt järelliited) võimaldavad täpsustada ehk **modifitseerida** tuletusaluse tähendust (*maja* → *majake*, *arg* → *arglik*), **muuta tähendust sama sõnaliigi piires** (*kala* → *kalur*, *riietama* → *riietuma*) või muuta ühtlasi **sõnaliiki**

(*kiire* → *kiirus* → *kiirustama* → *kiiresti*). Kui sõnade liitmisel ilmneb sarnasus sõnaühendite moodustamisega, siis sõnatuletus sarnaneb vormimoodustusega. Kuid moodustusprotsessid on formaalselt vähem reeglipärased ja semantiliselt keerukamad. Keerukuse tõusutendentsi kajastab järgmine keeleüksuste järjestus: sõnaühend → liitsõna → tuletis → tuletisi sisaldavad liitsõnad (*koolipoisi* + *lik*, *keele* + *teadlane*). Ligikaudu vastab see järjestus keele ajaloos kulgevale **leksikaliseerumiprotsessile**, mida K. Kerge (1990: 19) kirjeldab W. U. Dresslerile viidates järgmiselt: kaks sõna → multileksikaalne üksus (st sõnaühend) → läbipaistev liitsõna → mitme või ühe liitega läbipaistev tuletis (*äraheidetud heidik*), lahutamatu liitega tuletis (*herilane*) → liitsõna.

Tuletised koosnevad leksikaalsetest ja grammatilistest morfeemidest nagu sõnavormidki. Kuid tuletusliidetel on nii **leksikaalsete** kui ka **grammatiliste morfeemide tunnused**: tüvi ja tuletusliide koos moodustavad uue leksikaalse üksuse (R. Kasik, 1996). Tuletusmalli omandamise muudavad lapsele raskeks järgmised asjaolud.

- ✦ Liite kui grammatilise morfeemi tähenduse vähene läbipaistvus. Seejuures erinevad liited nii oma tähenduse abstraktsuse kui ka läbipaistvuse poolest (viimane väheneb koos leksikaliseerumisega). Õpetamise alguses on loomulikult eelistatud vähem abstraktse tähendusega ja läbipaistvamad liited. Mõnel liitel ei olegi selget kategoriaalset tähendust (*aurik*, *põlvik*, *häälik*), väidab R. Kasik (1996: 16).
- ✦ Samalaadse tähenduse väljendamine mitme liitega (*TEGIJA* — *laulja*, *lendur*, *õpilane*, *aednik*, *traktorist*; *KOHT* – *söökla*, *kauplus jne*). Pärast mallide omandamist ükshaaval osutub järelikult vajalikuks nende üldistamine: sama tähendus ↔ erisugused liited. Mis liidet ühel või teisel juhul kasutada, seda reguleerib keelenorm (*laevnik*, *kuid mitte laevur*; *lendur*, *kuid mitte lendnik*).
- ✦ Sama häälikkoostisega liitel võib olla mitu tähendust (*pärnakas*, *hallikas*; *pärnakas*, *kaltsakas*, *kutsikas*; *laulmine*, *järgmine*; *kauplus*, *vigastus*; *keedis*, *petis*; *tartlane*, *luterlane*, *kosilane*, *hiiglane*, *herilane*). Tuletusmalli õpetades on järelikult vaja käsitleda sõnu tähendusrühmade kaupa, st ühe sõnaliigi piirides.
- ✦ Ühest ja samast sõnatüvest saab moodustada tuletisi paljude liidetega (*lugema*, *lugeja*, *lugemine*, *lugemus*, *lugemik*, *loeng*, *loendamine*, *loendus*, *loend*, *loetu*, *loetavus*). Seega tekib vajadus pärast erisuguste mallide omandamist tegelda sõnapesadega: moodustada tuletisi eri liidetega ja saadud sõnu semantiliselt (kontekstis) diferentseerida.

Tuletis võib sisaldada mitut liidet (*kange/las/likk/us*, *kirja/sta/mine*). Selliste tuletiste õpetamine eeldab tööd sammhaaval. Näiteks mall liitega *-lane* → mall liitega *-lik* → kahe liitega mall (*tüvi* + *-lane (-las)* + *-lik*) → mall liitega *-us* → kolme liitega mall (*kangelaslikkus*).

- ✦ Tuletamisel kasutatavad sõnatüved on äärmiselt varieeruvad. Mõned tüved ei esine iseseisvalt (nt *luge/ma*) ja teised on kasutusel iseseisva sõnana; tarvitusel on eri tüvevormid (*mägine*, *mäestik*; *takune*, *kuldne*). R. Kasik (1996: 30–31) nimetab järgmisi tavalisemaid tüve muutusi: alustüve lühenemine (*kala* → *kalur*), häälikute kattumine (*sünnmus* + *stik* → *sünnmustik*), tüvevokaali teisenemine (*küüru* → *küürakas*), sidehääliku lisamine morfeemide piiril (*harima* → *hari* + *d* + *us*), tüve välte muutmine (*puuduma* → *puue*, *teatama* → *teade*). Tuletusmallide kujundamisel on tüvede variatiivsuse arvestamine üks keelematerjali rühmitamise aluseid (kategoriaalne rühm → formaalsed rühmad).

Näiteks *ne*-liiteliste omadussõnade ainet tähistavad alussõnad saab kõigepealt jaotada semantilisteks allrühmadeks (R. Kasik, 1996: 134–136), seejärel aga rühmitada need omakorda tüve kuju järgi.

- ❖ Kaetus alussõnaga tähistatud ainega: *lumine, verine; kriidiline, supine jne.*
- ❖ Alussõnaga tähistatud aine sisaldumine: *vesine, kivine; soolane, rasvane jne.*
- ❖ Materjal, millest miski koosneb: *raudne, vaskne, nahkne; villane, hõbedane jne.*

Selliste semantiliste allrühmade moodustamine ei õnnestu küll alati. *ne*-tuletiste esimese rühma kohta väidab näiteks R. Kasik (1996: 135), et väline kokkupuude on nõrk semantiline seos ja võimalike alussõnade ring ei ole rangelt määratud. Kuid malli kujundamise alguses on rühmitamine siiski otstarbekas. Mõneti kergem on moodustada rühmi kõrgemal üldistusastmel: alussõnad tähistavad ainet, väljendavad mõõtu (*kilo* → *kilone*), valdkonda või kohta (*teeäärne, taevane*), aega (*sügisene*). Alati leidub aga tuletisi, mille alussõnu on raske rühmitada (*lõhkine, moraalne, soodne jne*).



Kujundatavate tuletismallide järjestamiseks ja valikuks, samuti keelematerjali valikuks tuleb arvesse võtta küllaltki palju tunnuseid. Olulisemad neist on järgmised: tuletiste abstraktsus, malli produktiivsus ja tüvevariant.

2.3.2. Moodustusmalli kujunemine

Varem on korduvalt märgitud, et tuletisi ja liitsõnu saab omandada ükshaaval kui leksikonisõnu, saab aga õppida neid ka ise moodustama. Ainult viimasel juhul on põhjust rääkida mallist. See kujuneb kas spontaanse kõnearengu käigus või kujundatakse keelt õpetades, sh arengupuudega laste kõnet korrigeerides. Mõlemal juhul tuleb lapsel omandada kas ebateadlikult (keelevaistu tasemel) või teadlikult **sõnarühma ühine tähendus** (vt näiteid *ne*-liiteliste sõnadega) ning nende sõnade **moodustamise operatsioonid**. Moodustusmalli omandamine on psühholingvistiline protsess.

Malli omandamiseks on vajalikud mitmed eeldused. Kõigepealt on vaja märgata ühiseid tunnuseid nende keskkonnanähtuste vahel, mida saab tähistada ühte malli kuuluvate sõnadega. Teiseks on vaja märgata nende sõnade ühiseid tunnuseid. Seega on mallisõnad kahepalgelised keeleüksused: nende aluseks on tajutavate või mentaalsete kujutluste ühised tunnused, sõnade ühine tähendus ning tuletiste puhul ka sama liide. Lapsel on vaja intuiitiivselt mõista, et kui inimesi ja teisi olendeid rühmitada nende tegevuse järgi, siis saab neid nimetada *ja*-liiteliste sõnade abil (*lugeja, jooksja jne*). Neid olendeid saab nimetada ka sel teel, et paigutada tegevust väljendav sõna tegevuse sooritaja nimetuse ette (*lind laulab* → *laululind, tädi lüpsab* → *lüpsitädi*). Rühmitada on vaja **kahel**, st **teabe** (kujutlused ehk kontseptid) ja **keeleeüksuste tasandil** ning need rühmad kokku viia. Kuid samas võib kerkida ka uus probleem — semantiliselt sarnaste sõnade tuletamiseks on kasutusel eri liited: aias oksi lõikavat onu nimetatakse *aednik*, lennukiga lendajat *lendur*, lehmade karjatajat *karjus* või *karjane*; kui on olemas keeleüksus *kivine põld* (põllul on palju kive), siis võiks olla (?) ka *karjane põld* (põllul on kari). Kuna keelenorm kõiki võimalusi realiseerida ei luba või ei oska laps veel valida õiget võimalust, tekivadki uudissõnad ja vale mõistmine.

Keeleliste (ebateadlike) üldistuste tegemiseks peab osa malli kuuluvatest sõnadest olema omandatud. Peale selle on vaja osata sooritada vajalikke muuteoperatsioone. Näiteks liitsõnade moodustamiseks on vaja muuta sõnajärge, moodustada sõnatüvi jne.

Sõnade liitmine ja tuletamine osutub jõukohaseks alles siis, kui laps valdab baaslausete sisestamist ja ühendamist, st suudab teabeüksusi (propositsioone) väljendavaid keeleüksusi sisestada ja ühendada ning ka teabeüksuste mahtu ja üldistusastet muuta (täpsemalt ptk 3). Samas tähendab see järgmist sammu nii keskkonna tunnetamisel (uute rühmade moodustamist) kui ka keeleüksustega opereerimisel. Viimane on märgatavalt vähem reglementeeritud kui lausete (lausungite) loome lihtsõna vormidega.



Lihtsõnadega võrreldes on moodustised teisesed märgid, mis eeldavad lisaks keskkonna analüüsile ka esmaste märkide analüüsi.

Eelneva arutelu põhjal lugeja arvatavasti juba järeldas, et sõnamoodustus eeldab analoogia rakendamist. J. Kubrjakova järgi kasutatakse kolme sõnamoodustuse tüüpi. Igaüks neist toetub analoogiale erisugusel viisil, eeldab erinevate loomeoperatsioonide kasutamist, soodustab rohkem või vähem tuletiste ja lihtsõnade tähenduse omandamist (E. C. Кубрякова, 1981).

Vahetu analoogiamoodustus. J. Kubrjakova võrdleb sõnade sellist tuletamist või liitmist näidise kopeerimisega. Mingi näidis, täpsemalt küll selle struktuur on prototüübi rollis. See raam täidetakse uue leksikaalse materjaliga. Suur on oht rakendada analoogiat valesti (*Varblane* → *pääsulane*, *aednik* → *kalanik* või *õngenik*, *lombakas* → *sõidukas*, *söögitädi* → *marjatädi*). J. Kubrjakova järgi moodustab laps nimetatud viisil tuletisi peamiselt ühe mingi liitega või lihtsõnu ühe korduva tüvega (*töömees*, *mesimees*, *aia-mees*, *kalamees*, *sõidumees*, *ehitusmees*; *kommitädi*, *kiisutädi*). Mingi ühe liite või tüve eelistamist teistele kinnitasid ka M. Padriku korraldatud eksperimendi (pildil kujutatud isiku nimetamine) tulemused (1993): *kalanik* pro *kalur*, *lendurik* pro *lendur*, *saenik* pro *saagija*, *jalgpallija* ning *jooksnik* pro *jalgpallur*, *lõikaja* ja *puudepügaja* pro *aednik*; *mesimees* pro *mesinik*, *spordimees* pro *jooksja*. Kuna laps sel etapil kasutab peamiselt baaslauset, on lihtsõna komponentideks ja tuletusalusteks baaslausete koostisse kuuluvad sõnad: alus + sihitis (*Tädi korjab marju* → *marjatädi*), alus + öeldis (*Poiss saeb* → *saepoiss*); sihitis või öeldis (*saeb* → *saagija*, *püüab kalu* → *kalur*). Üsna tihti esines seejuures tüvede ja liidete mittenormatiivseid variante (*kooja*, *aianik*, *saenik*, *rattasõidakas*, *kuntsija* pro *kunstnik*) ning eksimusi keelenormi vastu morfeemide valikul. Viimasel juhul võimaldab liite või tüve kasutamist keelesüsteem (*jooksnik*, *tarunik*, *jalgpallija*, *värvitudruk*, *saepoiss*).

Vahetule analoogiale toetumine ongi iseloomulik moodustusmallide kujunemise alguses. Sel perioodil mingi malli prototüüp domineerib, sama või lähedase tähendusega liited on diferentseerumata ja tüvevariantide kasutamine (formaalne jaotus allmallideks) kujunemata. Sõnavara piiratuse tõttu eelistatakse esialgu enam kasutusel olevaid baasõnu (nt *mees* lihtsõnade moodustamisel). Positiivset hinnangut lapse kõne arengus nimetatud "vigade" puhul väärib aga see, et kujunenud on ebateadlik üldistatud kujutlus **struktuurilt ja semantiliselt sarnastest konstruktsioonidest** (vrd linnu prototüübiga, kui kana ei kuulu lapsel veel lindude hulka ja *Vares* on linnu nimi). Lapse suhtlemist kirjeldatud üksused (sh keelenormile mittevastavad) aga soodustavad, sest nende tähendus on situatiivselt mõistetav. Kuna lihtsõna tähendus on läbipaistvam, eelistavad eesti lapsed sõnade tuletamisele liitmist. Viimast soodustab lihtsõnade ja lihtsõnamallide rohkus eesti keeles.

Korrelatiivse sõnamoodustuse puhul rakendatakse juba keerulisemat analoogiat. Nimelt on sõnamoodustuse aluseks sel juhul mitte üks moodustatud sõna, vaid derivatsiooniseostes sõnapaar või isegi sõnarida (*maja* ↔ *majake*; *aed* ↔ *aednik*, *lugema* ↔ *lugeja* ↔ *lugemine* jne). Vahetu analoogiaga võrreldes on korrelatiivse sõnamoodustuse korral motiveeritud mitte ainult tuletatavate sõnade **struktuur** sarnaste liidete poolest, vaid ka **sõnatüvede seos**. Mitte *aednik* → *metsnik*, nagu esimesel etapil, vaid *aed* — *aednik* → *mets* — *metsnik*. J. Kubrjakova (E. C. Кубрякова, 1981: 29) järgi on korrelatiivsete protsesside aluseks **sõnapesad** (esialgu paarid), mille liikmeid kõneprotsessis taastatakse või siis puuduvad tühimikud täidetakse. Nimetatud operatsioone nimetatakse ka paradigmaatilisteks, sest need sarnanevad sõnavormide moodustamise või mälust ammutamisega.

J. Kubrjakova on seisukohal, et korrelatiivset sõnamoodustust kasutatakse produktiivsete mallide puhul. Eesti keeles on sellisteks näiteks *ja-* ja *m/ne-*tuletised. Alussõna tähendus põhimõtteliselt säilib, peamine on sõna süntaktilise funktsiooni muutmine. Tuletise, liitsõna või alussõna kasutamise kutsub esile kontekst kõneprotsessis.

Näiteks: 1. *Õppimine Mallele meeldib. Eriti meelsasti õpib ta ajalugu (õppimine → õpib)*. 2. *Õöbik on laululind. See lind laulab eriti kenasti ja palju juunis. Linnulaulu kuulavad noored ja vanad (laululind → lind → laulab → linnulaul)*. Korrelatiivsusele viitab toodud näidetes opereerimine sõnatüvedega kahes suunas: liitsõna → tuletis või liitsõna, liitsõna või tuletis → liitsõnad. Täiesti kindel ei saa selles siiski olla, sest paralleelselt võib toimida ka vahetu analoogia.

Laste kõnes kutsuvad korrelatiivsed operatsioonid esile hulgaliselt neologisme (tuletisi ja liitsõnu), mis vastavad harilikult alati keelesüsteemile, kuid mitte normile. Liitsõnu moodustades produtseeritakse küllaltki palju uudissõnu (*okasmänd*, *teelamp* pro *tänavalamp*). Kontekstivälistes ülesannetes on probleemiks komponentsõnade järjestamine (*kookmari* pro *marjakook*, *pikameetrine* pro *meetripikkune*, *kindelvesi* pro *veekindel*). Vead viitavad sellele, et laps ei suuda stiimulsõnade põhjal ette kujutada vähemalt kahest lausest koosnevat konteksti, mis kutsub esile korrelatiivse sõnamoodustuse. Kõne- ja/või intellektipuudega lapsed moodustavad kontekstiväliselt (liitmine esitatud sõnadega) ka semantiliselt sobimatuid liitsõnu (*peegelkollane*, *punakassile*, *silevesi*). Nimetatud komponentsõnad võiksid olla küll liitsõnadena kasutatavad ühes ja samas lauses (*sile vesi*, *kollane peegel*), kuid liitsõna koosseisus moodustavad nad mõttetu üksuse. On alust väita, et liitsõna moodustatakse sellisel juhul mallide formaalsetele tunnustele toetudes, semantilised (kontekstist tulenevad) piirangud on arvestamata, komponentsõna tähenduse muutumist liitmisel pole arvestatud. Peegel võib olla mingil põhjusel kollane, kuid tunnust *peegelkollane* pole olemas.

Sõnamoodustus süntaktilisel alusel. J. Kubrjakova (E. C. Кубрякова, 1981: 34–41) järgi toimub sel juhul mingi eelneva väite asendamine nominatiivse keeleüksusega järgnevas tekstis. Tuletis või liitsõna tuleneb kõneleja (kirjutaja) mõtte hargnemisest. Seejuures võib ütluse genereerija kasutada paralleelselt nii liitmist kui ka tuletamist. Näiteks: *Mati märkas pargipingil tüdrukut. Pilku püüdsid neiu sinised silmad. **Sinisilmne pilgupüüdja** jälgis ...*

Tuletis (või tuletised) on eelnevas tekstis defineeritud. Seetõttu nimetatakse kolmandat sõnamoodustusviisi ka defineerivaks sõnatuletuseks.

Tegelikult kutsub kontekst esile ka vahetu analoogiamoodustuse ja korrelatiivse sõnamoodustuse. Realiseeritakse aga seejuures erinevad eesmärgid. Esimesel juhul on vaja mingit (uut) sõna minimaalse ütluse loomeks (*Vaata, ema, kalanik!*), teisel juhul kasu-

tatakse kahest või enamast lausungist koosnevas ütluses samu sõnatüvesid vähese semantilise nihkega. Korrelatiivne sõnamoodustus tuleneb peamiselt süntaksi vajadustest. Kolmanda variandi korral võib ilmnedä märgatav semantiline nihe (ilmnevad metafoori tunnused). Moodustamisel toimub valik varem omandatud muuteoperatsioonide piirides. Seega integreerib süntaktiline sõnamoodustus (defineeriv sõnamoodustus) kaks eelnevat moodustusviisi ja arendab neid edasi kahes plaanis — semantiliselt ja muuteoperatsioonide vallas.



Esimesel etapil täidab sõnamoodustusprotsess lünki sõnavaras, teisel etapil teenib peamiselt süntaksi vajadusi tekstis, kolmandal aga aitab kaasa mõtte võimalikult täpsele väljendamiselle tekstis.

Moodustatud sõna võimalik metafoorsus ja vajadus rakendada valikuliselt muuteoperatsioonid on kolmanda sõnamoodustusviisi korral põhjuseks, miks abiõppeõpilased jäävad valdavalt korrelatiivse sõnamoodustuse tasemele. Kuid ka **lihtsamad sõnamoodustusviisid toimivad süntaksi baasil**. Vajadus kasutada või moodustada tuletisi ja liitsõnu tekib ainult kõneloomeprotsessis.



Opereerimine tuletiste ja liitsõnadega kontekstiväliselt (tüüpilised harjutused emakeeleõpikutes) on otstarbekad alles siis, kui laps suudab vastavaid semantiseerivaid kontekste ette kujutada.

Lapse vea puhul on pedagoogi ülesandeks appi võtta kontekst: verifitseerimisülesanded, laused ja lühitekstid tuletiste ning liitsõnade semantiseerimiseks ja rakendamiseks.

Eelnev ülevaade võimaldab väita järgmist (vt ka H. Metslang, S. Tomingas jt, 2001).

- ✦ Praktilises kõnearenduses on otstarbekas kujundada esmajoones **regulaarsed produktiivsed tuletus- ja liitumismallid**.
- ✦ Mallide kujundamiseks sobib kõige enam **korrelatiivne sõnamoodustus süntaktilisel alusel**, piiratud ulatuses ka vahetu kontekstiväliline moodustamine.
- ✦ Osutada on vaja semantilistele piirangutele (*Silepeegel — Mis peeglite rühm selline on? (Vihma)tibutaja — Kes on tegija?*) ja formaalsetele kõrvalekalletele mallist (*tegeema → tegeja, mari → marjaline*), st vajalikud on verifitseerimisülesanded.

Mallide omandamine eeldab tegelikult nii kõnetaju- kui ka kõneloomeoperatsioonide valdamist. Kuidas toimub tuletiste ja liitsõnade äratundmine ja tähenduse mõistmine kõneprotsessis, ei ole seni üheselt teada. Toetudes mitmete autorite uurimistöödele (Stemberger, Sandra, Garajeva, Rodionova), väidab A. Zalevskaia (A. A. Залевская, 1999), et tuletiste äratundmiseks ja/või tundmatute tuletiste mõistmiseks kasutatakse mitmeid strateegiaid, mis sõltuvad keelest ja ka tuletiste sõnaliigist, malli regulaarsusest ja produktiivsusest. Need strateegiad jaotuvad kolme rühma: orienteeritus terviksõnale (analoogia), analüüs morfeemide kaupa, kahe nimetatud strateegia vahelduv rakendamine. Sõnaliikide kaupa on ilmnenud järgmised tendentsid, mida kinnitavad ka intuiitiivselt kasutatavad sõnaseletusvõtted. **Nimisõnade** äratundmisel orienteerutakse sagedamini moodustusmalli tähendusele (mall peab sel juhul olema kujunenud). **Söökla on koht, kus inimesed käivad söömas. Aga sigala?** või **Mis koht on sigala?** **Omadussõnade** puhul

toetatakse motiveeritud tähendusele (alussõna tähendusele) ja/või kujutlusele situatsioonist. **Triibuline** on see *x*, millel on **triibud** peal. **Tegusõnade** puhul püütakse aktualiseerida tegevussituatsiooni. **Riietab** — *Kellele paneb X riideid selga? Kas endale või mõnele teisele? Riietub* — *Kellele ... ?*

Kõigis kolmes esitatud näites toetatakse korrelatiivsele sõnatuletusele, kuid rõhatakse seejuures tuletusaluse ja tuletise erisuguseid aspekte (malli üldistatud tähendus, sõnapaari ühine leksikaalne tähendus, situatsioonide erinevus).

Kokkuvõte. Sõnamoodustusoskuse kujunemisel ilmneb kolm etappi. Vahetu analoogia-moodustuse korral on eeskujuks sama tuletusliitega või põhisõnaga sõna või sõnad (*aednik*: *metsnik*, *mesinik*, aga ka *tarunik*, *kalanik*; *töömees*: *põllumees*, aga ka *aiamees*, *automees*). Korrelatiivse sõnamoodustuse puhul on aluseks sõnapaar või -rida (*aed* – *aednik*, *mets* – *metsnik*; *lendama* – *lendur*, *kaevama* – *kaevur*), sõnade liitmisel lause või sõnaühend (*kividest maja* – *kivimaja*, *palkidest maja* – *palkmaja*). Kolmandal ehk sõnamoodustuse süntaktilisel etapil kasutatakse varem omandatud oskusi valikulisel ja kombineeritult, rakendatakse samal ajal nii sõnade liitmist kui ka tuletamist.

2.3.3. Liitumismalli kujundamine

Liitumismalli kujundamise eeldused on järgmised: malli kuuluva mõne liitsõnade olemasolu lapse kõnes, oskus moodustada sõnaühendeid (sõna leksikaalselt sobitada ja sõna-järge muuta), õpetamisel kasutatavate komponentsõnade tähenduse tundmine, oskus rühmitada täiendavalt baaskategooriaid (kujutlusi) nende rühmitusaluste järgi, mida õpetatavate mallide liitsõnad väljendavad. Tähelepanu tuleb pöörata asjaolule, et lauses esitatud **komponentsõnad** on liitsõna moodustamisel vaja **ringi paigutada**. Vastav oskus on vaja kujundada varem. Selleks saab kasutada öeldistäite muutmist täiendiks (*Pall on punane* → *punane pall*) ja juhuslikus järjekorras esitatud sõnade sobitamist sõnaühendisse:

metsas, elab, magab, öösel
elab metsas, magab metsas, magab öösel

Kuna sõnaühendite moodustamise näeb lihtsustatud õppekava ette alates abiõppe III klassist, saab ka liitemallide õpetamist alustada samal õppeaastal. Sajandivahetusel kasutatavas III klassi õpikus vastav õppematerjal puudub. Diferentseeritakse ainult kuuluvust väljendavate sõnaühendite ja possessiivsete liitsõnade tähendust kontekstis (*vankri ratas* — *vankriratas*) (K. Karlep jt, 1990). Abiõppes vajalik harjutuste süsteem liitsõnamoodustuse õpetamiseks on seni tagasihoidlik. Mingi ülevaade harjutustüüpidest leidub V klassi õpikus (K. Karlep, A. Kontor, 1999).

Väljendatavate suhete valikul lähtutakse neist lausemallidest, mida varem on praktilises grammatikaõpetuses käsitletud. Seejuures on soovitatav alustada õpetamist liitsõna nende põhiosadega, mis on lastel aktiivselt kasutusel (nt *-mees*).

Materjali esmaesitusel on võimalik lähtuda piltidest ning nende nimetamisest vahetule analoogiale toetudes. Näiteks esitatakse pildid, kus on kujutatud tegevusi: *mees laulab*,

mees ehitab, mees künnab, mees niidab jne. Kõigepealt koostatakse laused iga pildi kohta: *Mida mees teeb* (osutatakse pildile)? Kui lastel on raskusi tegusõna aktuaalseerimisega, kasutatakse töövõtna pildi valikut lause järgi: *Näita pilti Mees künnab* (ehitab, niidab). Seejärel osutab pedagoog jällegi pildile (*Mees laulab*) ja selgitab: *Inimesi saame täpsemalt nimetada nende tegevuse järgi. Seda meest nimetame laulumees või See mees on laulumees. Aga seda?* (Osutatakse järgmisele pildile.) Samuti saab kasutada pildi leidmist liitsõna järgi: *Näita, kus on (joonistatud) laulumees (kännimees jne.)* Kokkuvõtte on otstarbekas esitada hargmikuna.

Nimetus tegevuse järgi:

<i>laulu</i>	—	+ <i>mees</i>
<i>künni</i>	—	
<i>ehitus</i>	—	
<i>niidu</i>	—	

Seejärel viiakse liitsõnad lausesse: *Laulumees laulab. Aga künnimees? Ehitusmees ...?*

Teine võimalus on esitada materjal verbaalselt. Vanemas kooliastmes on korrelatiivne esitusviis põhiline.

Näiteks: *Kuidas nimetame laudu nende kasutuskoha järgi?*

Lauda kasutatakse köögis. See on köögilaud.

Lauda kasutatakse kontoris. See on ...

Nimetus kasutuskoha järgi:

<i>köögi</i>	—	+ <i>laud</i>
<i>kontori</i>	—	
<i>diivani</i>	—	
	—	

Järgneb sama üldistatud tähendust väljendavate liitsõnade moodustamine teiste korduvate põhiosadega (*toauks, kuuriuks* jne).

Liitumismalli ei ole alust pidada juba kujunenuks, kui laps tunneb ära või moodustab ühe ja sama põhiosaga liitsõnu. Vajalik on samuti ühe täiendosa kasutamine koos mitme põhiosaga:

<i>köögi</i>	+	—	<i>laud</i>
		—	<i>riiul</i>
		—	<i>kapp</i>
		—	<i>tool</i>

Sama materjali võib esitada loeteluna (või koostada loetelu):

Köögimööbel on köögilaud, ...

Kontorimööbel on kontoririul, ...

Taustteadmiste aktiveerimiseks on otstarbekas esitada suunavaid küsimusi: *Mida hoitakse köögiiriulil? Kontoririulil? Millest (mis materjalist) võib olla tehtud köögilaud? Mida köögilaul tehakse?* Liitsõnade formaalsed moodustusvõimalused on laiemad kui vastavate sõnade reaalne kasutamine. Seetõttu on soovitatav pöörata laste tähelepanu ka piirangutele.

1. Missuguseid sõnu harilikult ei kasutata? *Kööginuga, köögilusikas, köögitaldrik, köögilaud* jne.

2. Moodusta liitsõnu:

puu klaas prügi	+ lusikas, kauss, kast, korv jne.
-----------------------	-----------------------------------

Kui liitsõnal võib olla mitu tähendust, pööratakse sellele laste tähelepanu (K. Karlep, A. Kontor, 1999).

puukast – puust tehtud kast.

puukast – kast puude hoidmiseks.

Näites esitatud sõna *puukast* on tekkinud erisuguste moodustusmallide kasutamisel (*On tehtud millest? Kasutatakse milleks?*).

Rakendusharjutusteks sobivad järgmised ülesanded: **sõnaühendite moodustamine** liitsõnadega, sõnalünkade täitmine (valikuks võivad olla antud liitsõnad või liitsõnad liitmiseks), liitsõnade ja sõnaühendite diferentseerimine kontekstis. Näiteks V klassi *Emakeele õpik-tööraamatus* (K. Karlep, A. Kontor, 1999) on esitatud järgmised ülesanded (sageli on neis harjutustes vaja ka malle diferentseerida).

1. Sõnalünkade täitmine:

Kalle isa Peeter sõitis maale oma ... vaatama. Ka Kalle tahtis oma ... külla sõita (vanaema, vana ema).

2. Sõnalünga täitmine koos liitsõna moodustamisega:

Matile meeldib seentest keedetud supp ehk ...

3. Sõnade sobitamine sõnaühendiks:

<i>porine</i>	<i>lihapall</i>
<i>rasvane</i>	<i>põllutee</i>
<i>rohtunud</i>	<i>korvpall</i>
<i>kummist</i>	<i>metsatee</i>

Liitumismalle on tegelikult võimalik tutvustada **mitmel üldistusastmel**. Varem esitatud näidetes lähtuti esimesest, st võimalikult konkreetsest üldistusest (isikunimetus seoses tegevusega, esemenimetus sõltuvalt objekti funktsioonist). Sellised mallid vajavad edaspidi diferentseerimist ja viimist mingi üldisema malli alla. Kui õpilased on juba praktilist grammatikat õppides tutvunud käändevormide peamiste tähendustega (abiõppe IV ja V klass) ja suudavad sõnavorme rühmitada (kohta väljendavad sõnavormid, aega väljendavad sõnavormid jne VI klassis), on võimalik omandatud oskusi kasutada liitsõna käsitlemisel. Sellisel juhul langeb konkreetsete mallide diferentseerimine praktiliselt kokku üldistatud malli tutvustamisega. Konkreetsemad mallid võivad seejuures olla eraldi tutvustamata (lähtutakse oletatavast analoogiaüldistusest ja/või omandatud liitsõnadest kui leksikonisõnadest). Näiteks:

Esemete (osade) nimetused

Materjali järgi	Kasutamise eesmärgi järgi	Koha järgi	Osa nimetus
kuldkeil	äratuskell	seinakell	kellaosuti
kristallvaas	lillevaas	põrandavaas	vaasikild
puumaja	koolimaja	aiamaja	majasein
lumememm	lumekahur	merejää	jäätükk
klaaspurk	kohvikann	tänavalatern	pingijalg

Esitatud sõnatulpi analüüsitakse semantiliselt ja struktuuri seisukohalt.

Millest on tehtud kuldkell? Kas kuldkella kantakse harilikult käel, taskus või ripub see seinal? Kus kuldkell võib rippuda? Milleks kasutatakse äratuskella? Kus ta harilikult asub? Kus harilikult asub seinakell? Aga kus lauakell? Kumb neist võib olla äratuskell? Mis ülesanne on kellaosutil? Mille osa see on? Mida näitab suur kellaosuti? Väike kellaosuti?



**Semantilise analüüsi ülesanne on teadvustada liitsõna varjatud tähendus ehk tege-
liikkuse rühmitamisalus igal juhul.**

Nimetatud põhimõtte kehtib nii liitumismalli käsitlemisel kui ka leksikonisõnade semantiseerimisel. Formaalse analüüsi ülesanne on leida põhi- ja täiendsõnad, määrata nende vorm.

Nimeta põhisõnad (täiendsõnad) esimeses reas (tulbas). Missugused täiendsõnad on algvormis? Missugused täiendsõnad on tüevormis? Nimeta liitsõnad, kus sõna kell on põhisõnaks. Mida kõik need sõnad nimetavad (kellade rühmi). Mis liitsõnas on sõna kell täiendosa? Mida selle liitsõnaga nimetatakse (kellade osi, osuteid).

Materjal võib olla esitatud rühmitatult (nagu toodud näites), kuid rühmad saab moodustada ka semantilise analüüsi tulemusel (analüüsitakse esitatud liitsõnade rida või sõnu kontekstis). **Liitumismallid sõltuvad teabe valdkondadest.** Näiteks: *põllulill, stepirohi; lehtpuu, okaspuu; viisteist, kakskümmend; viieteistkümmes, kahekümmes* jne. Seetõttu on otstarbekas kujundamist vajavad mallid välja selgitada (ja kujundada) õppeainete kaupa. Ühtlasi võimaldab selline tegevus õppeaineid integreerida.

Pärast liitumismallide tutvustamist on otstarbekas esitada õpilastele järgmisi ülesandeid: liitsõnade **rühmitamine** (rühmitamisalus võib olla antud või mitte), liitsõnade **moodustamine** (on antud komponentsõna(d), kontekst), **semantiline ja vormiline verifitseerimine** (kontekst, sõnaread; täiendosa õiges/vales vormis), **rakendamine kontekstis** (on antud valik lünga täitmiseks, liitmiseks sobivad liitsõnad; sõnaühendite moodustamine). Kontekstiväliste ülesannete täitmisel on vaja suunata semantilist analüüsi. Vastasel juhul moodustavad nõrgemad õpilased liitsõnu formaalselt (*küla, mägi* → *külamägi*).

Täiend- ja põhiosa seosed ja paigutus on semantiliste seoste formaalne külg. Kaudselt hoiab *külamägi* tüüpi eksimusi ära pidev liitsõnade semantika analüüs. Vajalikud on aga ka harjutused ühe ja sama liitsõna kasutamiseks mõlemas rollis ning komponentsõnade valik lausest. Probleemi selgitamiseks saab kasutada teksti erisugust jätkamist (Mis teave muutub järgneva lause TEEMAKS?).

1. *Linnud laulavad* → *Laululinnud ...*
Linnud laulavad → *Linnulaul ...*
2. *Mees töötab metsas.* Kas järgnevas lauses tuleb juttu metsamehest (töömehes) või metsatööst?
3. *Mallele kingiti kullast käekell. Kuldkell meeldis ...*

Selgitus võib olla järgmine. *Õpetaja alustas jutukest lausega Linnud laulavad. Mati kavatses jätkata jutukest lindudest, Mari aga lindude laulust. Kellele läheb vaja sõna linnulaul, kellele sõna laululinnud?*

Põllul kasvab palju lilli. Mis sõnaga nimetad seda põldu? Lilli? (Abi: valikuks esitatakse sõnad *põllulill* ja *liiepõld*).

Sobivad samuti tabelülesanded. Näiteks:

<i>mägi-</i>	<i>-mägi</i>
<i>mägiküla</i>	<i>prügimägi</i>

Valikuks antud sõnad: *järv, kits, kivi, tuhk, lumi, kütt*. Abistamisvõttena kasutatakse komponentsõnade paigutuse muutmist (*prügimägi* ↔ *mägiprügi*) või konteksti (*Vana mööbel viidi kas prügimäele või mäeprügile?*).

Eesti keeles on levinud kahe moodustusviisi põimumine (*talupidaja, juuksuriõpilane, teeliivatamine*). Eriti sage on tuletamise ja liitmise kooseksisteerimine omadussõnade moodustamisel (EKG I, 1995). Neil juhtudel on liitumise käsitlemiseks järgmised võimalused: liitsõnad omandatakse leksikonisõnadena, leksikonisõnana omandatud tuletisi liidetakse nagu liitsõnu (*Valvur valvab öösel* → *ta on öövalvur*), liitumismalli kujundatakse pärast tuletusmalli omandamist. Hargnenult saab sellist protseduuri sooritada järgmiselt: *Pluusil on täpid* → *Pluus on täpiline*. *Need täpid pluusil on sinised* → *Pluus on sinisetäpiline* (*sinised täpid* → *täpiline* → *sinisetäpiline*). Sama materjali võib esitada ka teisiti:

Pluusil on *täpid.*

Need on sinised.

Pluusil on sinised täpid.

Pluus on *täpiline.*

Pluus on sinisetäpiline.

ON

Mis?



ON

Missugune?

Liitomadussõnad väljendavad mingit omadust sageli võrdluse põhimõttel. Selliste liitsõnade mõistmise (ja kasutamise) tingimuseks on võrdluskonstruktsioonide valdamine. Viimaste eelduseks on omakorda oskus moodustada objektide (esemete) rida mingi tunnuse määra järgi (*Moos oli nii magus nagu mesi* → *Moos oli mesimagus*). Võrdlusliitsõnade käsitlemine tuleb vaatluse alla hiljem (2.4).

Kokkuvõte. Liitsõnade õpetamise-õppimise saab jaotada järgmisteks etappideks.

- ✧ Liitsõnade omandamine leksikonisõnadena. Võimalik on mõne malli kujunemine vahetu analoogia alusel.
- ✧ Konkreetsete liitumismallide omandamine. Abiõppes on see jõukohane esimese kooliastme teisel etapil. Eelduseks on liitsõnade mingi hulga valdamine ja oskus moodustada sõnaühendeid (st muuta sõnajärge).
- ✧ Konkreetsete liitumismallide diferentseerimine ja üldistatud mallide (piiratud hulga) kujunemine. Eelduseks on sõna muutevormide tähenduse mõistmine ning väljendatavate suhete üldistamine (nt kohasuhte väljendamise võimalused). Abiõppes on selline õpetus võimalik teise kooliastme I etapil.

- ◇ Liitmise ja tuletamise kombineerimine. Jätukub üldistatud mallide kujunemine, võivad kujuneda mitmest liitsõnast ja tuletisest koosnevad sõnapesad. Selline tegevus on osaliselt potentsiaalses arenguvallas abiõppe lõpuklassides.

Üleminek järgmisele etapile ei tähenda, et varem iseloomulikust strateegiast loobutakse. Vastupidi, lihtsamad strateegiad leiavad igal järgmisel etapil koguni aktiivsemat rakendamist. Näiteks liitsõnade omandamine leksikonisõnadena toimub abiõppe vanemates klassides küllaltki aktiivselt.

Kas liitsõnade omandamise etapp ja koolietapp langevad kokku või mitte, sõltub õpilase kognitiivse ja keelelise arengu tasemest ning kõnearenduse metoodika ja laste potentsiaalse arenguvalla vastavusest.

2.3.4. Tuletusmalli kujundamine

Tuletusmalli kujundamise seaduspärasused sarnanevad osaliselt liitumismalli õpetamise põhimõtetega. Eelduseks on mõne malli kuuluva sõna eelnev valdamine, oskus moodustada/kasutada sõnavorme (psühholingvistiliselt on nii tuletamine kui ka vormimoodustus sarnased — tüvele lisatakse grammatiline morfeem), tuletusaluseks olevate sõnade tähenduse tundmine. Vormimoodustusega võrreldes ilmnevad siiski mõned iseärasused, mille tõttu tuletamine osutub õpilastele raskemaks. Harilikult on tuletise **tähendus** tuletusalusega võrreldes **üldisem (abstraktsem)**. Viimane kehtib ka produktiivsete tuletiste, nagu teonimi (tegevuse nimetus) (*loen, lugesin* → *lugemine*) ja sellest konkreetsema tegijanime (tegija nimetuse) puhul. *Kündja* on näiteks tähenduselt vähem läbipaistev kui samatähenduslik liitsõna *künnimees*. Suur osa tuletisi on hoopiski abstraktse tähendusega (*ausus, lugemus, mäestik, ilmetu* jne). Teiseks on liidete kasutamine sõnalõppudega võrreldes **vähem korrapärane**. Näiteks isikunimetuste moodustamiseks kasutatakse üsnagi palju liideid (*mängija, mängur, aednik, marjuline, põgenik, lätlane, pärnakas, jõhkard*), mille tähenduserinevused on suhteliselt väikesed. Samas väljendab üks ja sama liide erisuguseid tähendusi (*poolakas, mustikas*) või moodustab koguni eri sõnaliikidesse kuuluvaid tuletisi (*saunaline, triibuline; nõmmekas, mahlakas; männik, lapsik*). Kolmandaks probleemiks on **tüve muutused**. R. Kasiku (1996: 30) järgi on neist levinud järgmised: alustüve lühenemine (*kõrge* → *kõrgus*), häälikute kattumine (*sündmus* → *sündmustik*), tüvevokaali teisenemine (*küüru* → *küürakas*), sidehäälik tüve ja liite piiiril (*hea* → *headus*), alustüve välte nõrgenemine (*teatama* → *teave*). Tüve muutuste kõrval tekitavad valikuraskusi ka **tüvevariandid** (*kas lumine või lumene, ilmlik või ilmalik?*).



Tuletiste tähenduse abstraktsus ja formaalne variatiivsus raskendavad analoogia-üldistuste tegemist.

Tuletusmalle on abiõppes otstarbekas kujundada produktiivseid liiteid kasutades. Peale selle peab tuletiste tähendus olema õpilastele mõistetav. Ainekavas on ette nähtud sõnade praktiline tuletamine järgmiste liidetega: *-ja, -mine* ning *-lik, -line, -ne* (alates V kl); *-ik, -nik* (alates VI kl); *-la, -kond, -stik* ning *-jas, -kas* (alates VII kl); *-ur, -ar, -nna* ja *-tu* ning *-sti, -lt* (alates VIII kl). Viimasel õppeaastal on õpitavad liited jaotatud sõnaliikide kaupa: *-kas, -ik, -us* (nimisõnatuletus), *-ta, -u, -ata, -ne* (tegusõnatuletus), *kesi* (määrsõnatuletus) ja *-ndik* (arvsõnatuletus). Alates VI klassist on liidete valikul lisaks produktiivsusele ja tähenduse läbipaistvusele arvestatud teiste õppeainete vajadusi (*mäestik, jõgikond, viiendik* jne). Vajab aga kontrollimist, kas kõigi loetletud liidetega on tuletusmallide kujundamine abiõppes otstarbekas ja jõukohane. Võimalik, et mõne nimetatud liitega sõnu on otstarbekam tutvustada leksikonisõnadena. Viimane ei välista nende esitamist rühmadena ning tuletiste üldise tähenduse selgitamist.

Tuletusmallide kujundamise ning mallide diferentseerimise ja rakendamise meetodilisi lahendusi erimeetoodikas on Eestis kirjeldanud M. Padrik (1997), K. Karlep ja M. Padrik (1996), H-M. Lüütsepp (1996). Peamised teoreetilised seisukohad on järgmised.

- ✧ Õpetamisel on soovitatav lähtuda kaastekstist, mis sisaldab ka tuletusalust. Kaastekst võimaldab tuletise tähendust mõista ja/või eeldab analoogiatuletuse korrelatiivset rakendamist.

Malle pluusil on täpid. Näita, kus on täpiline pluus.

Mati särgil on ruudud. Tal on ruuduline särk. Juku särgil on triibud. Tal on missugune särk? (Triibuline särk).

Mati hakkas õppima. Talle meeldib õppimine. Mari hakkas ka õppima. Kuid Marile õppimine ei meeldi.

Mis Marile ei meeldi? Mis Matile meeldib?

- ✧ Tuletusmalli teadvustamiseks kasutatakse tuletuskeeme, mis soodustavad sõna-koostise analüüsi ja suunavad tuletusoperatsioonide sooritamist. Näiteks:

(Hakkan) *-ma* → + *MINE*

(Hakkan) *luge/ma* → *luge* + *MINE*

(Selle) + *-LINE*

(Selle) *tribu* + *LINE*

(Hakkab) *Mida?* *Mida tege/ma?*

(Hakkab) *tolmu* *imema*

(See on) + + *-JA*

(See on) *tolmu/ime/ja*

- Materjal on otstarbekas rühmitada sarjadesse järgmiste tunnuste alusel: tuletusmalli **tähenduse** järgi (*õppija, lõikaja, hulkuja; ristleja, kruvikeeraja, paberihoidja; liivane, rasvane; villane, vaskne; tonnine, aastane*); **tuletusaluse sõnaliigilise** kuuluvuse järgi (*suvila, kanala, sigala; magala, asula, parkla*); **tüve muutumisviisi** järgi (*supine, liivane, meetrine; mägine, lumine, nahkne*).

Esitatud järjestus kajastab ühtlasi tunnuste prioriteeti üksteise suhtes.

- ❖ Tuletusmallide õpetamisele ükshaaval järgneb nende diferentseerimine, st paralleelne kasutamine.

Mees kaevab maa all põlevkivi. Kas ta on kaevnik või kaevur?

Mees hoolitseb aia eest. Aed on tema töökoht. Kas ta on aednik või aedur?

Lennukit juhib (lendnik, lendur). Metsa eest hoolitseb ja metsa valvab (metsnik, metsur).

- ❖ Tuletusmalli kujundamine eeldab etapiti korraldatud tegevust: tuletiste **tutvustamine** (sõnade leksikaalne tähendus, malli tähendus; tuletise koostis, tuletusskeem), tuletiste **äratundmine** (suulises või kirjalikus tekstis), tuletiste **moodustamine** (skeemi abil, kontekstis), **rakendamine** (valikharjutused; moodustamine sõnalünga täitmiseks või sõnaühendite koostamiseks), **verifitseerimisülesanded** (semantilised, formaalsed), **diferentseerimisülesanded** (kahe või enama malli rakendamine samas ülesandes).

Nimetatud etappidest lähtudes on välja töötatud tunnitüübid tuletusmalli tutvustamiseks ja mallide diferentseerimiseks (K. Karlep ja M. Padrik, 1996; M. Padrik, 1997). M. Padriku väitekirjas on ühtlasi esitatud 15 näidiskonspekti, mida on kasutatud alakõnega laste õpetamisel II õppeaastal.

Tuletusmalli tutvustamise tund

1. Tuletiste ja nende tähenduse äratundmine.

Näita pilti, kus on joonistatud lugeja, magaja jne.

Mari jookseb, aga Mati võimleb. Kes on jooksja? Võimleja?

2. Analoogiatuletus kaastekstile toetudes.

Juku toriseb jälle. Tema on toriseja. Mari hakkas jälle vaidlema.

Tema on (vaidleja). Jaan ja Malle tantsivad. Nemad on (tantsijad).

3. Moodustusskeemi tutvustamine.

Mati hakkas kaupluses müüMA. Ta on müüJA.

(Hakkab) -MA → (Ta on) + -JA

(Hakkab) müü/MA (Ta on) müüJA

(Hakkab) laul/MA (Ta on) laulJA

Mida teeb müüja?

Mida teeb laulja?

Mis sõnaga nimetad inimest, kes müüb? Laulab?

Moodusta sõnast ... ma-vorm (pedagoog osutab skeemile). *Eralda -ma* (nt *võimlema* → *võimle*). *Lisa tüvele -ja* (*võimle* → *võimleja*).

Me moodustame tegijate nimetusi. Kõigepealt moodustame ... (ma-vormi).

Seejärel eraldame ... (tunnuse -ma).

Tüvele liidame ... (tunnuse -ja).

Kordame (õpetaja osutab): võimlema → võimle → võimleja.

4. Korrelatiivse tuletamise harjutamine.

Mida teeb?	(Hakkab)	<input type="text"/> -ma	<input type="text"/>	<input type="text"/> -JA
<i>aevastab</i>		<i>aevastama</i>		<i>aevastaja</i>
.....		<i>joonistama</i>		.....
<i>talitan</i>		.....		.....
<i>sõidab</i>		<i>sõitma</i>		<i>sõitja</i>
.....		<i>võitma</i>		.....
<i>joodab</i>		.....		.....
<i>koob</i>		<i>kuduma</i>		<i>kuduja</i>
<i>loeb</i>		.....		.....
.....		<i>saagima</i>		.....

Ülesande võib sooritada suuliselt ja/või kirjalikult.

5. Tuletamine ja tuletise rakendamine kontekstis (variant: tuletusaluse moodustamine).

Tädi Malle lüpsab lehma. Ta on ... Väike Mari joonistab. Ta on praegu jne.

Ema on loomatalitaja. Ta ... laudas loomi.

6. Korrektuurülesanne.

Vanaema koob kampsunit. Ta on hea kooja. Tädi Liisi on aga õmmeldaja. Ta õmbleb ilusaid kleite.

Tuletusmallide diferentseerimise tund

1. Õpitud mallide aktiveerimine (-ne, -line).

+ ne + line

A. *Hommikul oli paks udu. See oli udu... hommik.*
Jalgrajal on palju liiva. See on liiva... rada.
Lumi jäi Mati saabaste külge. Nüüd on poisi saapad ...

B. *Malle mütsil on täpid. See on täpi... müts.*
Talle meeldib veel lille... kleit ja triibu... sall.

2. Sobiva liitega sõna valik lünka.

Karu on (neljajalaline, neljajalgne), kana aga (kahejalaline, kahejalgne). Rebane on (tihedakarvaline, tihedakarvane), siga aga (hõredakarvaline, hõredakarvane). Rebase nahast saab teha kena (karvalise, karvase) krae.

3. Tuletiste kontekstiväline moodustamine esitatud tuletusalustest.

(uus) + (uue) + (uue) +

Sõltuvalt klassi tasemest esitatakse materjal kas rühmitatult (semantilised rühmad, tüvevariandid) või mitte.

kont – kondine
sool –
pipar –
raud – raudne
nahk –
kivi –
kuu – kuine
töö –
soo –

plekk – plekiline
laik –
triip –
heli – heliline
number –
olme –
üks koht – ühekohaline
paks nahk –
mahe maitse –

4. Tuletiste moodustamine ja rakendamine sõnaühendis.

rooste	rauatükk
okas	film
hommik	imik
kuu	ajaleht
ajalugu	pöösas

Näiteks: roostene raudtükk

5. Korrektuurülesanded (parandamist vajab liide või tüvi).

A. triibune seelik, kaheaastaline laps, päevaline töö jne.

B. triiplised püksid, kolmepäevne haigus, mätsaline heinamaa jne.

Harjutuste rühmitamine. Eelnevalt on näidistena tutvustatud mitmeid harjutustüüpe. Neid ja teisi, mida seni pole esitatud, on võimalik rühmitada mitmel põhimõttel.

- ✦ Harjutused sõltuvalt tööetapist: tuletiste tähenduse ja koostise tutvustamine; tuletiste moodustamine (kontekstis ja kontekstiväliselt), tuletiste rakendamine, tuletiste diferentseerimine.
- ✦ Harjutused sõltuvalt analüütiliste või sünteetiliste operatsioonide prioriteedist (omakorda on võimalik harjutusi rühmitada semantiliste ja formaalsete analüütilis-sünteetiliste operatsioonide osakaalu järgi): tuletiste äratundmine, koostise analüüs, koostise (formaalsete tunnuste) verifitseerimine, rühmitamine tuletustüvede variandi või liide järgi; tuletiste rühmitamine tähenduse järgi, rakendamine sõnaühendis või lauses, tuletise ja tuletusaluse eristamine, verifitseerimine kontekstis; tuletiste moodustamine ühe malli järgi (kontekstis, eeskuju või skeemi järgi, malli tähendusest lähtudes), mitme malli järgi (tuletusaluste ja liidete sobitamine, moodustamine kontekstis, ühe tuletusaluse sobitamine mitme liitega).
- ✦ Kontekstile toetuvad ja kontekstivälised harjutused.

- ✧ Kõne- ja keeleharjutused.
- ✧ Keele- ja loogika harjutused.

Oskus klassifitseerida harjutusi erisugustest rühmitusalustest lähtuvalt võimaldab pedagoogil teadvustada seda, mis eesmärgi saab ühe või teise harjutuse rakendamisel täita.

Ülesandeid tuletiste **tähenduse selgitamiseks** ja/või **täpsustamiseks**.

1. Selgitamine näitvahendite ja/või situatsiooni abil.
Näita, kus on lennuk, lendur (jalgpall, jalgpallur; jalgratas, jalgrattur). Kui õpilased mõnda sõna ei tunne, esitab selle pedagoog. *See on ..., aga see ... Kas see on värvine riie või värviline riie? Kas Malle praegu hüppab või hüpleb?*
 Jooniste (piltide) esitamine koos nimetusega. Võte on sageli kasutusel jutustavates ainetes (*juurestik, mäestik, kadastik*).
2. Selgitus lühiteksti, sh sünonüümse ütluse abil.
Ratsanik — inimene, kes sõidab hobuse seljas. Ta ratsutab hobuse seljas.
Aednik — inimene, kes töötab aias. Ta hoolitseb aia eest.
Kollakas ese on natuke kollast värvi ese.
Autojuht ostis nahast tehtud jope. Nahkne jope ehk nahkjope peab autoga sõites kaua vastu.
3. Skeemide esitamine (koostamine) koos verbaalse selgitusega (vt eelnevalt tegijanime tutvustamist).
4. Selgitus tuletusaluse aktualiseerimise abil.
Mis linnas elab tartlane? (pärnakas jne)
Mis tööd teeb valvur? (kaevur, juuksur)
Mis sõnadest on moodustatud järgmised tuletised: triibuline, vöödilane; liivane, porine; pesupesemine, kettaheitmine?
5. Tuletiste rühmitamine tähenduse järgi.
 - 5.1. *Kihnlane, sportlane, raudteelane, tallinlane.*
 Nimetus elukoha järgi:
 Nimetus tegevuse järgi:
 - 5.2. *Kaevur, laevnik, metsnik, metskond, mäestik.*
 Isikute nimetused:
 Kohtade (maa-alade) nimetused:
 - 5.3. *Kaevur, vedur, lendur, juuksur; õpilane, tallinlane, paidelane, valgalane.*
 Liigsed sõnad on: *vedur, ...*
6. Sõnalünkade täitmine lauses ja sõnaühendite moodustamine valikuks antud sõnadega.
7. Sõna muutevormide ja tuletiste eristamine.
Mets, metsane, metsik, metsas, metsani, metsnik
 Sõna *mets* vormid:
 Sõnast *mets* tuletatud sõnad:

8. Sõnade rühmitamine sõnaperedeks. Ülesanne sobib kasutada nii keeleõpetuses kui ka lugemistundides. Rühmitusalusena esitatakse mingi sõna (tuletusalus) igast sõnapesast.
9. Sõnapesadesse kuuluvate sõnade rühmitamine sõnaliikide kaupa. Võtet sobib kasutada seoses sõnaliikide õppimisega abiõppe teisel kooliastmel. Otstarbekas on rühmitatud sõnade rakendamine sõnaühendites või lausetes.
Kiirustamine, kiiresti, kiire, kiirustama jne.

Ülesandeid **tuletiste moodustamiseks**. Tuletiste tähenduse selgitamise ja täpsustamise järel on nimetatud ülesanded sageduselt teisel kohal.

1. Tuletiste moodustamine kontekstis.

Mallele meeldib erekollane kleit. Mari nii eredat kleiti ei soovi. Talle meeldib natuke kollane ehk (kollakas) kleit.

Mehed kaevavad põlevkivi. Nad on (kaevurid).

Põllul on palju kive. (Kivisel) põllul on masinatega raske töötada.

Kes kirjutab raamatuid? – (Kirjanik).

2. Tuletiste moodustamine näidise järgi (korrelatiivne sõnatuletus).

- *kriit – kriidine tahvel*

tahm – pliit

supp – taidrik

vaen – vaenulik

mees –

õnn –

siniste silmadega – sinisilmne

pikkade jalgadega –

kolm – kolmandik – kolmas

kuus – –

kasemets – kaasik

männimets –

rännumees – rändaja – rändur

kalamees – — –

— – – pettur

3. Tuletusaluste ja liidete sobitamine. Materjali saab esitada tabelina, hargmikes, liidete ja tuletusaluste loeteluna. Abiks võib kasutada tuletusskeeme.
4. Sõnapesade moodustamine.
mets – metsnik, metsik, metskond, metsane.

5. Tuletamine samatähenduslike liidetega.

Moodusta isikute nimetusi, kasuta liiteid -ja, -nik, -ur, -nna, -ik, -lane, -kas.

- *Moodusta omadussõnu. Kasuta liiteid -line, -lik, -ne, -kas.*

Võte sobib kasutada pärast vastavate tuletusmallide õppimist.

6. Tuletamine ühe liitega kahe malli järgi.

Moodusta line-liitega isikute nimetusi ja omadussõnu.

	Kes?	Missugune?
laat	laadaline	_____
ruut	_____	ruuduline

Ülesandeid tuletiste verifitseerimiseks. Nimetatud harjutustüüpide eesmärgiks on arendada enesekontrolli (süntaktilist kontrolli) kõneloomes. Kuna kontroll haarab nii ütluse formaalse kui ka semantilise aspekti, jagunevad harjutused kaheks põhitüübiks: tüvede ja liidete semantilise sobivuse/sobimatuse määramine, tüve- ja morfeemi-variantide õigsuse määramine. Teiseks jaotatakse ülesanded selle järgi, kas õpilasel tuleb otsustada iga tuletise õigsuse üle eraldi (*Kas on õige ... ?*) või teha valik (*Kumb on õige, kas ... ?*). Paljudel juhtudel saab vastuse anda ainult kontekstis (*värvine ja värviline, kaevur ja kaevaja*). Viimast tuleb harjutuste koostamisel jälgida.

Kokkuvõte. Sõnatuletus on psühholingvistikuliselt sarnane vormimoodustusega, kuid on õpilastele raskem. Raskusi põhjustavad tuletiste abstraktsus, liidete vähene korrapärane kasutamine sõnalõppudega võrreldes ning alustüvede muutused.

Tuletusmalli kujundamisel toetutakse kaastekstile ja tuletusskeemidele. Mallide käsitlemisele ükshaaval järgneb nende diferentseerimine. Õppeülesannetest on prioriteetsed sellised, mis võimaldavad tuletiste tähendust selgitada/täpsustada. Harjutatakse samuti tuletiste moodustamist ning verifitseerimist.

2.4. Võrdluste ja metafooride käsitlemine

Inimese tunnetustegevuses on võrdlemine üks sageli kasutatavatest operatsioonidest. On igati loogiline oletada, et reaalsete või mentaalsete objektide võrdlemine ja selle tulemused kajastuvad ühtlasi keelesüsteemides ja kõnes. Tõepoolest, kõigis keeltes leidub hulgaliselt võrdluskeelendeid (sõnad ja süntaktilised konstruktsioonid) ning metafoore, mida nimetatakse ka varjatud võrdlusteks. Viimaste vastu on kognitiivsete teaduste huvi oluliselt tõusnud just viimasel paarikümnel aastal.

2.4.1. Võrdlused

Mingite objektide või tegevuste ühesuguste omaduste kvantitatiivset suhet väljendavad nn võrdlussõnade võrdlusastmed: algvõrre (positiiv), keskvõrre (komparatiiv) ja ülivõrre (superlatiiv). Võrdlusastmete moodustamise võimalus–võimatus sõltub omadus- ja määrsõna leksikaalsest tähendusest — kas sõnatähendus sisaldab mingit kvantitatiivselt iseloomustatavat tunnust (*kiire – kiirem – kõige kiirem*) või mitte (*eestikeelne*) (EKG I,

1995: 84–86). Võrdlusastmete mõistmise ja moodustamise eelduseks lapsel peetakse ridade (seeriade) moodustamise oskust. Et kasutada võrdluskategooriaid (nt *pikk – pikem – kõige pikem, tume – tumedam – kõige tumedam*), peab laps suutma mingeid objekte vastava tunnuse kvantiteedi põhjal **võrrelda** ja **järjestada**. Erinevus võib seejuures olla täpselt fikseeritud või mitte (*Mari on Mallest pikem. Kolm on viiest kahe võrra väiksem*).

Leksikaalsete vahendite abil on erinevust või sarnasust võimalik väljendada ka algvõrdes sõnadega (*See pluu ei ole pidulik või on vähem pidulik. Need mänguasjad on sama suured. Mari ei suutnud sama kiiresti joosta. Leia samasugune ongi üks levinud ülesandeid laste tajude arendamisel*).

Toodud näidetest juba selgus, et võrdlust ei kasutata ainult erinevuste väljendamiseks. Koguni sagedasem on objektide (tegevuste, nähtuste) sarnasuse verbaliseerimine, mille sõnastamiseks on eesti keeles mitmed leksikaalsed, morfoloogilised ja süntaktilised võimalused (M. Erelt, 1986; EKG I, 1995; EKG II, 1993; X. D. Лезметс, 1988).

- ✧ Liitsõnad, mis väljendavad ühe objekti sarnasust mingi teisega (*kivikõva, kerakujuline*) või sisaldavad tunnuse intensiivsust väljendavat komponenti (*läbimärg, ülitugev, poolkuiv*). Liitsõnades võib avalduda märgatav metafoorsus (*raamatukoi*).
- ✧ Sõnavorm olevas käandes (*laulis linnuna*).
- ✧ Omadussõnad liidetega *-lik* (*nukulik*), *-jas* (*nooljas*) ja (*harva*) ka *-line* (*muinasjutuline*).
- ✧ Võrdluskonstruksioonid sidesõnadega *kui* ja *nagu* (samuti *otsekui, niikui, justkui*). Näiteks: *ulus nagu hunt, valge nagu lumi; pikem kui Mari (Marist pikem); Koerad lamasid nii liikumatult, nagu ei olekski nad elus*.

Võrdlussõnade ja vastavate sõnavormide ning konstruksioonide mõistmine on abiõppe lastele küllaltki raske. Hoopiski piiratult kasutavad nad võrdlusi oma kõnes (C. H. Комская, 1972). Põhjuseks on võrdlusoskuste puudulikkus (üldjuhul märkavad abiõppe õpilased objektide või tegevuste sarnaseid ja erinevaid tunnuseid eakaaslastega võrreldes oluliselt vähem) ning alakõne (sõnatähenduste ebatäpsus, oskamatus sooritada muuteoperatsioone: *kukkus nagu kivi → kukkus kivina, kujult noole sarnane → nooljas, kõva nagu kivi → kivikõva*) (vt ka EKAÕ, 1999).

Võrdluste mõistmiseks ja moodustamiseks on vaja teadvustada, **keda** (*mida*) on **kellega** (*millega*) võrreldud ning mis **tunnuse** alusel on **sarnasust** või **erinevust** väljendatud. On loomulik, et meeleanalüüsi tajutavate tunnuste alusel võrdlemine (ja vastavate võrdluste mõistmine) on lastele kergem, abstraktsete tunnuste korral raskem. Olulisi raskusi tekitavad aga kujundilised võrdlused lugemistekstides. Nende puhul väärib tähelepanu see, et võrdluse kaudu rõhutatakse võrreldava objekti sellist tunnust, mida harilikult ei tõsteta esile või mis mõnikord isegi puudub (*mullune pilliroog nagu helekollane meri*).

Abiõppe esimesel kooliastmel piirdub võrdluste käsitlemine peamiselt nende **tähen-duse selgitamisega**. Mingil määral tuleb õpilastel võrdluskonstruksioone siiski ka moodustada. Näiteks matemaatika ainekava eeldab juba I klassis hulkade ja arvude võrdlemist (*suurem (väiksem) ... võrra; ... rohkem (vähem), sama palju*), samuti objektide mõõtude võrdlemist (*lühem – pikem, laiem – kitsam* jne). Abiõppe **teisel astmel** on lisaks võrdluste analüüsile otstarbekas sooritada ka harjutusi **võrdluskonstruksioonide moodustamiseks**. On alust arvata, et vastavate keelendite genereerimine soodustab ühtlasi analoogiliste konstruksioonide mõistmist. Nimetatud õpetus haarab kindlasti ka sõnatuletuse ja liitsõnade moodustamise.

Võrdluse tähenduse selgitamine/analüüs eeldab **võrreldava objekti** (komparandi) ja **võrdlusaluse** (komparaatori) fikseerimist ning neid ühendava/eristava **tunnuse** tead-

vustamist. Näiteks võrdluse *Malle tekk on kerge kui sulg (... on sulgkerge)* analüüs võib olla järgmine.

- ✧ *Millega on võrreldud Malle tekki? (Mida on omavahel võrreldud?)*
- ✧ *Mis omaduse alusel on tekki võrreldud sulega? (Mille poolest on Malle tekk ja sulg sarnased?)*
- ✧ *Missugust teki omadust on rõhutatud?*

Täiendavalt on otstarbekas selgitada, et kõik tekid ei ole sulgkerged (*Kumb neist, kas tekk või sulg, on alati kerge? Ei ole alati kerge?*).

Võrdluskonstruksioonide moodustamiseks soovitab S. Komskaja (1972) kasutada järgmisi harjutustüüpe.

1. Lünkade täitmine võrreldava objekti või võrdlusaluse nimetustega.
 - 1.1. *(Jää) on läbipaistev nagu klaas. Meie sõprus on tugev kui (teras). Möödunud nädalal ostetud (leib) on kivikõva.*
 - 1.2. *Valge nagu (lumi, lubi, piim, kriit jne) Arg nagu ... Sile nagu ...*
 - 1.3. *Jää on sile nagu ... Jää läigib nagu ... Jää on tugev nagu ...*

Sõnad lünkade täitmiseks võib esitada valikuks või otsida tekstist.
2. Lünkade täitmine objektide ühist tunnust väljendavate sõnadega.

Tüdruku silmad on (sinised) nagu taevas.
Poiss (magas) nagu karu talvel.
3. Sobitusarjutused.

<i>Istub rahutult</i>	<i>nagu oleks maa alla vajunud.</i>
<i>Kadus jäljetult</i>	<i>nagu nõeltel.</i>

Eesti keeles on võrdlusi käsitledes vaja harjutada ka mitmeid muuteoperatsioone.

1. Korrelatiivne sõnamoodustus.
 - 1.1. *pehme nagu sulg → sulgpehme*
kõva nagu kivi → ...
sirge nagu tikk → ...
 - 1.2. *nagu naine → naiselik*
nagu vend → ...
kui egoist → ...
2. Võrreldava objekti ja võrdlusaluse nimetuse vahetamine (TEEMA ↔ REEMA).

Neljandik on väiksem kui kolmandik → Kolmandik on suurem kui neljandik.
3. Süntaktilise konstruktsiooni asendamine morfoloogilise või leksikaalsega kontekstis.

Lind kukkus alla nagu kuul → Lind kukkus alla kuulina.
Mees käitus nagu naine → Mees käitus naiselikult.
Jää on sile nagu peegel → Peegelsiledal jääl ...

Kõikide kirjeldatud harjutustüüpide kasutamisele võivad järgneda korrektuurülesanded.

Kokkuvõte. Võrdlussõnade ja -konstruktsioonide mõistmise ja kasutamise raskus tuleneb laste võrdlemisoscuse ning keelekasutuse puudulikkusest. Võrdluse tähenduse selgitamine/analüüs on otstarbekas korraldada järgmiselt: võrreldava objekti ja võrdlus-aluse, seejärel võrreldava tunnuse teadvustamine, objekti esiletõstetud (rõhutatud) tunnuse fikseerimine. Võrdluskonstruktsiooni moodustamiseks sobivad järgmised harjutused: sõnalünkade täitmine, lauseosade sobitamine, konstruktsioonide asendamine muuteoperatsioonide abil, sh sõnamoodustus.

2.4.2. Metafoorid

Metafoor on **sõnatähenduse ülekandmine** ühelt kujutluste/mõistete valdkonnalt mingile teisele valdkonnale. Ülekande aluseks on nende valdkondade ühistunnused ja vastavalt ka sõnade ühised semantilised komponendid (sõnade *jalg*: *lauajalg*, *toolijalg*, *küünlajalg* tähenduse ühine tunnus on *all asuv osa*). Mitmetähenduslikud sõnad on peale oma põhitähenduse tegelikult metafoorid, kuid surnud metafoorid ehk leksikaliseerunud metafoorid. Kuna sõnadel on tavaliselt mitu ülekantud tähendust, siis on igati põhjendatud G. Lakoffi ja M. Johnsoni väide, et me elame metafooride keskel (vt ka J. Allik, 1997: 47). Inimene kasutab vähem arusaadava, harva esineva või/ja kaugema seletamiseks talle hästi tuntut (seletab arusaadava kaudu sellele viidates) ja valib selleks tuntud leksikaalsed üksused, mis sõltuvalt kontekstist omandavad ülekantud tähenduse. Kõnes produtseeritakse aga alati juurde uusi ehk "elavaid" metafoore. Sagedasel kasutamisel võivad need omakorda leksikaliseeruda. Näiteks leksikaliseerumas on väljend *kuldsed käed*. Näiteks: *Heinad on kuhjas* → *Marjakorvil on kuhi peal* (sarnasus heinakuhjaga) → *Maksis kuhjaga kätte* (sarnasus täis marjakorviga = palju, küllaga).

Traditsiooniliselt vaadeldakse metafoori kui kahe asja (nähtuse, tegevuse jne) **võrdlemise** tulemust, **kõnes kui varjatud võrdlust**. Seejuures võib kujuneda täiesti uus tähendus (nt uued terminid: *kuulipilduja*, *pudelmõrd*, *lumekahur*, *ringhääling*). A. Ortony järgi muutub võrdlus metafooriks siis, kui lausungis nimetatud objektide ühised tunnused on võrdluspoolte, st võrreldavate objektide jaoks erineva tähtsusega (vt J. Allik, 1997). Näiteks võrdlusega *Kuulutustulbad on nagu soolatüükad* (esileküündivad, ümara kujuga ja inetud) on esile tõstetud kuulutustulpade mitteolulised nimetamata tunnused, mis muudabki võrdluse metafoorseks. Mõistmise teeb seejuures raskeks asjaolu, et metafooris on need **tunnused nimetamata** (varjatud võrdlus) ja harilikult neile tähelepanu ei pöörata. Esitatud näites vajavad nimelt soolatüüka iseloomulikud tunnused mälust ammutamist. Kuulaja või lugeja peab need oma teadmistele toetudes avastama või siis suunab seda avastamist pedagoog oma küsimuste ja selgitustega.

Kõneloome- ja kõnetajuprotsessis sõltub metafoori mõistmine ja konstrueerimine, nagu tegelikult ka tavaliste ütluste puhul, oluliste semiootiliste operatsioonide — **kombi-neerimise** ja **valiku** ning **suktsessiivse** (järjestikulise) ja **simultaanse** (üheaegse) analüüsi valdamisest (R. Jakobson, A. Luria jt). Kuid metafoor eeldab nimetatud operatsioonide valdamist keskmisest kõrgemal tasemel. Seetõttu on metafooride puudulik mõistmine ja leksikaliseerumata metafooride peaaegu täielik puudumine kõnes iseloomulik väikestele lastele ja arenguhälvetega isikutele, samuti afaasia korral.

R. Jakobsoni (Р Якобсон, 1998) järgi on oluline arvestada, et kõneaktis osaleja sooritab binaarseid (vastastikku seotud) operatsioone kahel teljel: valik ↔ kombineerimine (sobitamine), üheaegsus ↔ järjestikulisus. Neist esimene telg on olulisem kõneloomes, teine kõnet tajudes.

Abiõppelastele on iseloomulik oskamatus sobitada esitatud sõnu sõnaühenditeks või lauseteks (EKAÕ I, 1999). Põhjuseks on see, et lapsed ei leia neid ühiseid semantilisi komponente sõnades, mis võimaldaksid moodustada mõtestatud konstruktsiooni, st vajalik valik jääb tegemata isegi siis, kui sõnad on esitatud. Kirjeldatud puue näitab, et lapsed ei tule sel juhul toime simultaanse, st kahe või enama sõna üheaegse analüüsiga. Tavaliselt osutuvadki raskeks need konstruktsioonid, kus sõnu kasutatakse metafoorselt. Seejuures võivad aga aktualiseeruda vähem varjatud, kuid metafoori seisukohalt nõ valed tunnused. Näiteks lauset *Poiss seisib postina* selgitatakse *Poiss on pikk*. Täiendav abi võib tuleneda kontekstist. Näiteks *Isegi ta näolihased ei liikunud*. Toodud näite puhul (... *on pikk*) on alust väita, et puudulikuks jäi analüüs teljel üheaegsus ↔ järjestikulisus. Nimelt ei ole arvestatud, et tunnus *pikk* ei haaku kontekstis sõnaga *seisib* ehk teisisõnu, järjestikuline analüüs ei ole asendatud simultaansega. Seega võib metafoori vaadelda ka kui mõistatust kuulaja jaoks: vaja on **tuletada**, missugused objekti **tunnused** on **varjatud**. Esitatud näites on selleks tunnus *liikumatu*, mitte *pikk*.

Tähenduse ülekande **tüüpe** ja **viise** uurib kognitiivne semantika. Ülevaate selliste tuntud teadlaste tööst nagu M. Johnson, G. Lakoff, R. Langacker jt on esitanud A. Cienki (A. Ченки, 1997). Eesti keele väliskohakäänete seisukohalt on küsimust analüüsinud E. Vainik (1995), toetudes peamiselt R. Langackeri kognitiivse grammatika teooriale.

Pedagoogile võivad töövõtete ja selgituste valikul huvi pakkuda järgmised seisukohad.

- ✧ Inimene tajub maailma oma kogemuste, eriti kehaliste kogemuste alusel. Abstraktsed kontseptid (kujutlused-mõisted) on esimeste laiendus. Järelikult sõltub maailmapilt ja ühtlasi ka kõne mõistmine, sh metafooride mõistmine tajukujutluste täpsusest ja nende ning abstraktsete kontseptide sarnasuse mõistmisest.
- ✧ Peamised kujundilised skeemid (korduv dünaamiline näidis ehk pattern, mis seostab tajukujutlusi ja liigutusprogramme) on näiteks MAHUTI (sellel on piirid, sisemine ja välimine osa), ALGUSPUNKT–TEE–EESMÄRK, OSA–TERVIK, KESKUS–PERIFEERIA, JAOTAMINE, HULK jne. Ülekantud tähenduses sõnad ongi seletatavad selliste skeemide kaudu. Eriti sageli kasutatakse ruumiskeeme. Näiteks: *Suhted jõudsid tupikusse. Mati jäi matemaatikas pinginaabrist maha* jne. *Suhete tupiku* mõistmiseks peab kõigepealt olema kujutluspilt liikumisest tupikus.

Tähenduse ülekanne toimub ka grammatiliste morfeemide tasandil (E. Vainik, 1995). Näiteks väliskohakäänete abil väljendatakse peale ruumisuhete ajasuhteid (*äraolekul, järgmisel korral*), tunnuste skaalat (*kõrgel tasemel, viielt kraadilt nullile*), seisundit (*jõudis selgusele, meeleheitel*) jne. Käänevormide selliste tähenduste selgitamiseks on otstarbekas rühmitada sõnad nende üldistatud tähenduse alusel (aega, seisundit jne väljendavad sõnad) ning seejärel seletada sõnavorme konteksti abil (*Mis seisundis x oli? Mida ta tegi? või Kuidas väljendus meeleheitel olek?*). Käänevormi tähendus sõltub nimelt mingis vormis oleva sõna **tüve tähendusest (pidepunkt)** ning **muutuja** (see, millega käänevorm on mingites suhetes) tähendusest (E. Vainik, 1995: 41–43). Näiteks: *Eksinud lapsed (olid) meeleheitel*. (*Emal saatis lapsed marjuLE*. Neid lauseid ei mõisteta vastavalt kohakäänete tähendusele (*Lapsed meeleheite peal. Lapsed saadeti marjade peale*).

Metafoori käsitlemise peamiseks **eesmärgiks** abiõppes on aidata lastel metafoorseid sõnu ja väljendeid **mõista**. Ilmneb küll sarnasus võrdluste analüüsiga, kuid võrreldavate tunnuste varjatuse tõttu on mõistmisraskused suuremad. Mitmed autorid on väitnud, et isegi eakohase arengu korral suudavad lapsed metafoore täielikult selgitada, olles tavakooli keskastmes, st ligikaudu 14. eluaastal (J. Allik, 1997: 45–46). Selleks ajaks on lapsel juhtivaks psüühiliseks protsessiks muutunud **verbaalne mõtlemine**, J. Piaget' järgi on lapse areng jõudnud **formaalsete operatsioonide staadiumile**. Lihtsamaid metafoore ja leksikaliseerunud väljendeid mõistetakse loomulikult ka varem. Kuna **abiõppelaste** kognitiivne areng nimetatud tasemele ei jõua, ilmnevad metafooride mõistmise raskused kogu abiõppe jooksul. Näiteks V. Lapšin (В. А. Лапшин, 1983) leidis, et metafoorseid väljendeid *tugevad inimesed ja seisid elulävel* mõistsid pärast vastava teksti lugemist enam-vähem täielikult abiõppe V klassis ainult 5–7%, VII klassis 24–25% õpilastest. Ligikaudu sama palju oli vastajaid, kes mõistsid samu väljendeid osaliselt, st mõistsid kas ainult ülekande valdkonda (*Räägitakse noortest. Neil on vaja tööd otsida*) või selgitasid tähendust kontekstiväliselt (*Elulävel → Ta hakkab surema*). Ülejäänud loobusid vastusest, püüdsid seletada sõna esmast tähendust (*Lävi on ukse juures. Lävi on astmed*) või mõnikord ei teadnud viimastki (*Lävi on tee, plangu kõrval*). Võimalik, et viimasel juhul kujunes foneetiline assotsiatsioon: *на пороге* (lävel) → *на дороге* (teel). Ühtlasi leidis autor (В. А. Лапшин, 1984), et metafooride mõistmise protsent abiõppelastel sõltub suurel määral konkreetsest väljendist. Näiteks kujundilist metafoori *vallatu tuul* mõisteti oluliselt edukamalt kui väljendit *tukub valvas pilliroog*.

Metafooride mõistmine abiõppe vanemates klassides sarnaneb sama protsessiga eakohase arenguga koolieelikutel (vt J. Allik, 1997; A. M. Шахнарович, Н. М. Юрьева, 1990). A. Orteny, H. Gardneri jt tööde põhjal väidab J. Allik, et lastele võib metafoor tähendada lihtsalt kahe väga sarnase asja kõrvutamist. Näiteks *kuu* ja *kook* on suuruselt, kujult ja ka värvuselt lapse jaoks lihtsalt väga sarnased ja seetõttu koogi nimetamine (võrdlemine) kuuks või vastupidi ei sisalda tegelikult mingit ülekannet.

Metafoori mõistmine läbib järgmised staadiumid.

- ✦ Maagiline staadium. Näiteks: *Vanglavälve oli tugev kalju → Valvemeeskond on muutunud/muudetud kaljuks*.
- ✦ Metonüümne (teisiti nimetamise) staadium (*Kivimüüridega tegelevaid inimesi nimetatakse valvuriteks. Seega välve tegeleb tugevate müüridega*).
- ✦ Primitiivne staadium (*Valvemeeskond on sitke ja kõva*).

Ilmneb järgmine dünaamika: *valvemeeskond on sama mis kalju → tegeleb kaljuga (müüridega) → meeskonda iseloomustab sitkus ja kõvadus*.

Alles järgmisel staadiumil (koolieas) hakatakse mõistma, et valvemeeskond erines harilikust valvest kaljule omaste tunnuste poolest (meeskonda on väga raske murda).

A. Šahnarovitš ja N. Jurjeva jaotavad koolieelikute vastused nelja rühma.

- ✦ Metafoori **peamise subjekti** (iseloomustatava objekti) **tunnuste nimetamine** (tavapärase kirjeldamine). Näiteks: *Siidine rohi → Rohtu saab süüa. Kits sööb rohtu; Meri naeratab ja mängib → Meres saab ujuda. Meri on sinine. Meri mühiseb. Meri voolab* (arvatavasti mõeldud *lainetab*). See, millega objekti on võrreldud ning mis tunnuse alusel, jääb lapsel tähelepanuta.
- ✦ Kirjeldamisel **taastatakse** metafoori kolmeosalisest struktuurist (iseloomustatav objekt, tunnus, võrdlusobjekt) **otseses tähenduses need kaks**, mis on metafooris

nimetatud. Näiteks: *Meres supeldakse. Meri ei naerata. Mänguasjadega mängitakse; Meres lained ujuvad. Aga lapsed mängivad.* Seega märkasid lapsed "võõrast" tunnust, kuid suhtuvad sellesse kui anomaaliasse. Objekti, millega merd võrreldi, ei tuletata.

- ✧ Metafoori struktuuris esinevate sõnade tähenduse otsesele seletamisele lisandub **katse** minna **konkreetsest kujutluspildist kaugemale**. Väljendatakse ka abstraktseid tunnuseid. Näiteks: *Hall hommik* → *Hommik on vana. Nagu habe; Elav vesi* → *Ta liigub*.
- ✧ Selgitus sisaldab ülekantud tähendust osaliselt, st "võõrast" tunnust enam ei ignoreerita, kuid puuduv võrdlusobjekt jääb endiselt nimetamata. Näiteks: *Kased sosis-tasid* → *Kased kõikusid. Nad jutustasid vaikselt; Meri magab* → *Meri on rahulik, meri ei märatse*.

Eelnev analüüs võimaldab järeltada, et metafoori mõistmine sõltub vähemalt järgmistest asjaoludest: metafooris esinevate sõnade otsese tähenduse tundmisest, aktuaalseeritavate tunnuste hulgast, järeldamisuskusest. Oluline on tuletada konstruktsioonis viitamata objekt või tunnus, leida tunnuste hulgast see (need), mille põhjal metafoorne seos luuakse, ning mõista, missugused tunnused esile tõstetakse. Järeldamine nõuab simultaanset analüüsi ja sünteesi.

Sõnatähendus inimesel sisaldab rohkem või vähem semantilisi komponente, st erineva mahuga tunnusekimpu millegi tähistamiseks (A. A. Залевская, 1999). **Tunnused** jaotuvad **kategoriaalseteks** (nendeta ei saa objekti mingi kategooria alla viia) ning **iseloomulikeks**. Näiteks kase äratundmiseks on tüve hallikas värvus kaske iseloomustav tunnus, kuid kase kui (leht)puu määratlemiseks sellel tähtsust pole. Mingit objekti iseloomustav tunnuste hulk on muutuv ja sõltub lapse tajuprotsesside arengust (geštalttaju → suksessiivne analüütiline taju → simultaanne taju). Tajutud tunnused seostuvad nii kontseptiga ehk kujutluse või mõistega mälus kui ka sõnaga. Need seosed ei pea aga olema tasakaalus. Sõna tajumine ei aktualiseeri alati kõiki tunnuseid. Just viimane võib takistada metafoori mõistmist. Kui *postina seisvat poissi* interpreteeritakse *pika poisina*, siis arvatavasti aktualiseerub posti tunnus *pikk*, kuid mitte tunnus *liikumatu*. Järeldamine (tuletamine) on loomulik protsess iga verbaalse ütluse (teksti) tajumisel.

Järeldused on kas "arvatavasti tõesed" või "võib-olla tõesed" (*necessarily or probably true*), väidab J. Kess (tsit A. A. Залевская, 1999: 269). Kuna mingi tunnus kuulub paljude freimide (skeemide, stsenaariumide) koosseisu, sõna aga aktualiseerib tunnusekimbu, siis on võimalik teha täiesti erinevad järeldusi. Kui konteksti seisukohalt vajalik tunnus ei aktualiseeru või koguni puudub mälus, on vale järeltus igati oodatav (*seisab postina* → *pikk*). Abiöppelaste puhul tuleb arvestada veel seda, et verbaalkognitiivsed protsessid pole paindlikud — kord aktualiseerunud kujutus (tunnus) on raskesti asendatav, st kannatab valik ja kombineerimine järelduste tegemisel.

Nagu varem märgitud, sõltub metafooride, sh leksikaliseerunud mitmetähenduslike sõnade või sõnavormide selgitamine laste arengust. Abiöppe esimesel astmel on selgitamine valdavalt pedagoogi ülesanne. Mitmetähenduslike sõnade puhul on üks sagedasemaid võtteid sõnaühendite rea esitamine, et teadvustada tähenduse ülekande sammud. Näiteks: *läks trepile (on nüüd trepil), kaevule, peole, ravile, lõunale, mehele, (külla) sõbrale, vihmale (nüüd sajab), vihale (on nüüd vihane)*. Otseselt millegi peale minekut väljendab ainult sõnavorm *trepile*, peale minek tähendab kavatsust osa võtta mingist üritusest, mehele minnes muutub perekonnaseis, vihastamise korral aga emotsionaalne seisund. Reaalselt esitatakse küll lühem rida. Täiendavalt kasutatakse lühitekste (selgitusi). Näiteks: *Pinginaaber narris Matit. Mati ei saanud naljast aru ja sai*

kurjaks. Ta läks vihale. Selle peale läks pinginaabri nägu naerule. Talle oli Mati viha naljakas.

Sageli kasutatakse ülekantud tähenduses omadus- ja tegusõnu. Ka sel juhul võib semantiseerimisel abiks olla sõnaühendite rida. Näiteks: *pikk tüdruk, koridor, lause, jutt (kestab kaua), viha; raske kivi, ülesanne, vestlus, mure, saatus; karastab terast, tervist; äratab magajat, imestust, huvi, kaastunnet*. Abistava võttena sobib jällegi selgitav lühitekst, sh sõnaühendite ja lühitekstide sobitamine. Näiteks: *äratas huvi — Malle ajas üles huvitava öösärgiga kaaslast; Pinginaaber rääkis Mallele sõidust Saaremaale (+)*.

Mõisteliste metafooride selgitamisel on otstarbekas toetuda varem tajutud sarnastele objektidele. Näiteks *jõeharu* on võrreldav *puuharuga*. Sarnasuse rõhutamiseks saab kasutada jooniseid. Üldistuse kujundamiseks võib moodustada sama põhisõnaga liitsõnu: *puuharu, teeharu, raudteeharu, jõeharu*. Seejuures ilmneb metafoori üks huvitav tunnus, millele viitab ka J. Allik (1997: 60). Kuigi sarnasus on metafoori aluseks, siis ometi ei tingi see veel metafoori loomist (sõrmed võiksid olla käeharud). Küll aga kehtib vastupidine — **metafoorne kasutus osutab sarnasusele**.

Paljud kujundilised metafoorid ei ole keeles lõplikult kinnistunud, kuigi osa neist on kasutusel korduvalt (*kuldsed käed, raudne iseloom* jne). Mõistmine sõltub suurel määral sellest, kas metafooris kasutatud sõnadele vastavad kujutlused on arenenud tajudest või on tegemist mentaalsete üldistustega. Näiteks väljend *tinased pilved* toetub nägemis- tajule ja *tuul ulub* kuulmistajule. Tina ja pilvede välimus on otseselt võrreldavad, samuti tuule ja looma ulumine. Mõistmise teeb suhteliselt kergeks see, et selline metafoor ei eelda üleminekut ühest kognitiivsest valdkonnast teise (*tinased* puhul lisandub küll tunnus *raske*). Tunnused *soe* ja *magus* ning nähtused *sõna* ja *naeratus* on samuti tajutavad. Kuid metafooride *soojad sõnad* ja *magus naeratus* puhul eeldatakse üleminekut ühest kognitiivsest valdkonnast teise (*magusus* on tunnetatav maitsmismeelega, kuid *naeratus* nägemismeelega). Seetõttu ongi seose tuletamine raskem. Veelgi raskem on opereerida abstraktsete tunnustega (*kuldsed kuuekümnendad, tige tuul*). Seega avaldab mõistmisele mõju ütluses nimetatud objektide **kognitiivne kaugus ja tunnuste abstraktsuse aste**. Vastavalt on otstarbekas reguleerida pedagoogi seletuste ja õpilaste kogemustele toetumise osakaalu.

Nagu varem märgitud, on kujundilise metafoori mõistmiseks vaja teadvustada selle struktuuri, mis sarnaneb põhimõtteliselt võrdluste struktuuriga. Kuid metafoori puhul on osa sellest varjatud ja vajab seega tuletamist. Näiteks väljendi *tige tuul* mõistmiseks on vaja esiteks leida, keda iseloomustab tunnus *tige* (inimene, loom), konkretiseerida tunnust *tige* (kuidas tigheidus avaldub) ning seejärel leida, mis saab olla ühist tighedal elusolendil ja tuulel (*äge, vinge, ebameeldiv, "kipub kallale" nagu tige koer*). Analüüs ja selgitused võiksid olla järgmised:

Missuguseid tigheidaid loomi sa tead? Kuidas käitub tige koer (kukk)?

Mis sõnadega saab iseloomustada tighedat looma? (Sõnu võib valikuks pakkuda ka pedagoog).

Kuidas käitub tige inimene? Mis sõnadega saab teda iseloomustada?

Tigheidaid loomi ja inimesi iseloomustavad sõnad võib seejuures kanda tahvlile. Näiteks: *kuri, ebameeldiv, ohtlik (võib kallale tulla), ärritunud, äge*.

Mis sõnadega saab iseloomustada tuult? Näiteks: tugev, nõrk, külm, soe, äge, vinge, jahe, ebameeldiv. Seejärel leitakse, missugused tuult ja tigheidaid olendeid iseloomustavad sõnad langevad kokku (*äge, ebameeldiv*). Nende sõnadega võib moodustada võrdlusi: *Tuul võib olla äge nagu tige koer. ... ebameeldiv nagu tige inimene*. Lõpuks leitakse, missugused sõnad sobivad veel tigheda tuule iseloomustamiseks (*vinge, külm, tugev*).

Kujundiliste võrdluste selgitamine on harilikult vajalik lugemistundides. Kirjeldatud detailseks analüüsiks sageli aega ei jätku. Pealegi võib õpilaste sõnavara osutada napiks. Seetõttu kasutatakse harilikult lühemaid selgitusi.

Näiteks: *Tuult on võrreldud tigea inimese või loomaga. (Variant: Keda harilikult iseloomustatakse sõnaga tige?). Missugused sõnad iseloomustavad sellist tuult?* Valikuks antud sõnad kantakse harilikult tahvlile ja sobivad joonitakse seejärel alla.

Kujundilisi väljendeid kasutatakse väga sageli luuletustes. Metafooride hargnenud analüüs ei ole sel juhul sobiv, sest eesmärgiks on luua võimalikult eredaid kujutluspilte või neid aktualiseerida. Näiteks väljendi *Maikuu hoolega metsi ehtis* puhul sobib viidata toa kaunistamisele lilledega ja soovitada ette kujutada lilli kevadises metsas: *Sulgege silmad. Kujuta ette, kuidas näeb välja lilledega ehitud metsaalune.* Võib lisada kommentaari *Loodus ehib lilledega metsa. Meie nopime neid ja ehime oma kodu (klassi).*

Hargnenud analüüs tutvustab õpilastele metafoori struktuuri ning selle mõistmiseks kasutatavaid operatsioone. Lugemistekste ja luuletusi käsitledes piisab sageli metafoori tähenduse lühikesest selgitusest ja/või kujutuspildi aktualiseerimisest.

Kokkuvõte. Metafoori puhul toimub sõnatähenduse ülekanne ühelt valdkonnalt teisele. Tegemist on varjatud võrdlusega, mille puhul objektide võrreldavad tunnused või üks objektidest pole sõnastatud ja need tuleb ütlust tajudes tuletada.

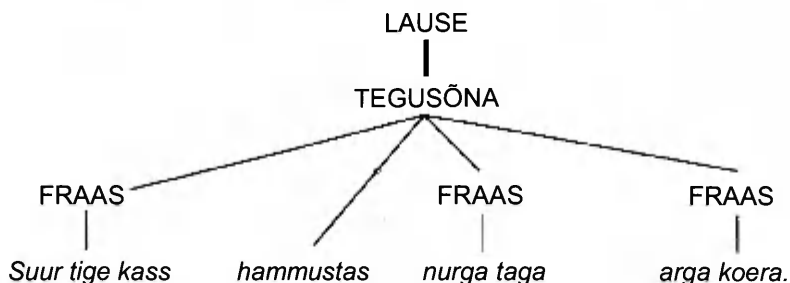
Metafoori mõistmine sõltub lapse kognitiivsest ja keelelisest arengust. Mõistmisprobleemid ilmnevad koolieelses eas ja tavakooli algklassides, HEV-lastel aga kogu kooliea vältel. Metafoori tähenduse selgitamiseks kasutatakse selgitavaid lühitekste ja tähenduse ülekande samme teadvustavaid sõnaühendite ridu.

2.5. Sõnaühend kõnearenduses

2.5.1. Sõnaühendi mõiste ja käsitlemise eesmärgid

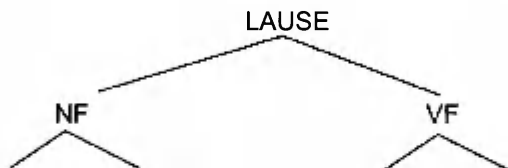
Termin **sõnaühend** on eesti keele teaduslikust kirjeldusest taandunud. Generatiivse grammatika seisukohtadest lähtudes analüüsitakse süntaktilisi konstruktsioone (tarindeid) **vahetute moodustajate** teooria alusel (EKG II, 1993). Nimetatud teooria järgi on lause moodustajateks sõnavormid ja nendega funktsionaalselt ekvivalentsed sõnade järjendid või koguni osalused. Lause koosneb fraasidest, mis ongi vahetud moodustajad. Fraasi rollis võib olla sõnavorm, funktsionaalselt terviklik sõnarühm ja osaluse. Fraas koosneb põhisonast ja laienditest või ainult põhisonast (M. Ehala, 1997: 222).

Verbifraasi määratlemisel lähevad autorite arvamused lahku. Näiteks EKG II (1993: 7) järgi peetakse ühendit *andis koerale kondi* moodustajaks, seega fraasiks. M. Ehala (1997: 222) aga väidab, et tegusõna omaette fraasi ei moodusta, sest tegusõna on kogu lause põhisona. Vastavalt oleks kogu lause tegusõnafraas. Autor kujutab lause fraasi koostist järgmiselt (1997: 223).



Märkus: skeem on esitatud väljajätteliselt.

N. Chomsky kuulsas teoses *Süntaktilised struktuurid* (*Syntactic Structures*, 1957) analüüsitakse lauset siiski teisiti. Lause koosneb kõigepealt nimisõnafraasidest (NF) ja verbifraasist (VF), mis omakorda jagunevad (võivad jaguneda) (H. Хомский, 2000: 43). Samal põhimõttel on koostatud moodustajastruktuuri hargmik teoses EKG II (1993: 9).



Metoodika ülesanne ei ole hinnata ühe või teise teoreetilise keeleteaduse seisukoha õigsust teise suhtes (nagu teada, võib nähtust, sh lauset modelleerida mitmeti). Valida tuleb selline teooria või selle variant, mis sobib mingi metoodilise ülesande lahendamiseks enam. Sõnaühendi käsitlemiseks on otstarbekas lause esmane jaotamine verbifraasiks ja nimisõnafraasiks — mõlemas on oma põhisõna, mida saab laiendada. M. Ehala hargmikust lähtudes tuleks sõnaühendina vaadelda ka predikaativses seoses olevaid alust ja öeldist või ei saa tegusõna üldse vaadelda põhisõnana. Samas autor küll väidab, et sõltumine ilmneb sagedasti öeldisverbi ja tema laiendite vahel (M. Ehala, 1997: 226). Tegusõna prioriteetsust on aga otstarbekas arvestada praktilises lauseõpetuses (vt edaspidi ptk 3 ja 4).



Traditsiooniliselt nimetatakse sõnaühendiks sellist täistähenduslikest sõnadest koosnevat nominatiivset keeleüksust, mis koosneb põhisõnast ja selle laiendist või laienditest.

Seega saab sõnaühendiks nimetada neid fraase, kus põhisõnal on laiend(id). Sõnaühendit ei moodusta verbi liitvormid (*oleme käinud*, *ei saanud*), ülivõrde analüütilised vormid (*kõige ilusam*), käskiva kõneviisi eitavad vormid (*ärge viivitage*), ühendverbid (*alla kirjutama*), ees- ja kaassõnad koos käändevormiga (*maja taga*, *kuni majani*, *üle silla*), mitmesõnalised arvsõnad (*kaks viiendikku*, *seitsmekümne kolmas*) (K. Mihkla, L. Rannut jt, 1974). Nimetatud konstruktsioonid esinevad sõnaühendis kas põhisõna või laiendi rollis.

Sõnaühendeid rakendatakse lause ehitusmaterjalina (on üks vahetutest moodustajatest) ja teda kasutatakse suhtlemisel harilikult lause koosseisus. Dialogis võib aga sõnaühend olla ka lause (lausungi) funktsioonis, harilikult vastusrepliigina (*Mida teed? — Korjan õunu*). Kõnes võib sõnaühendile vastata üks pausidega eraldatud süntagma, kuid nimetatud keeleüksuse ja kõnesegmendi piirid sageli siiski kokku ei lange. Nimelt avaldub kõnes ütluse aktuaalne liigendus (TEEMA–REEMA vahekord).

Sõnaühend on **nominatiivne keeleüksus nagu sõnagi**, kuid erineb viimasest mitme omaduse poolest. Kõigepealt sõnaühend **konkretiseerib** põhisonaga tähistatud objekti, tunnust, tegevust (*puust maja, väga kõrge, magab põrandal, magab sügavalt*). Liitsõna ja sõnaühendi tähendused on küll suhteliselt lähedased, kuid ka siin ilmneb erinevus (vt 2.3). Näiteks *laud köögis* või *köögi laud* tähistab ühte konkreetset lauda, *köögilaud* aga laudade liiki funktsiooni (ja harilikult ka asukoha) järgi. Sõnaühend on samuti **minimaalne kontekst**, mis võimaldab mõista või realiseerida mitmetähendusliku sõna tähendust kõneaktis (*söüb lõunat, sadas enne lõunat; põletav valu, põletav päike; sai ratsa sõita, sai ratsa rikkaks; räbal riie, räbal iseloom; teenib raha, teenib sõjaväes*). Seega sõnaühendi tasandil sooritatakse minimaalsete keeleüksuste piirides kõneloome ja kõnetaju fundamentaalseid operatsioone, nagu **valik** ja **kombineerimine, järjestikune** ja **samaaegne analüüs** (vt ka 2.4). Grammatika tasandil võimaldab sõnaühend diferentseerida käändevormi tähendusi (*ulatas/kuulub poisile; läks sajule, laadale, lavale*) ja käändevorme omavahel (*rääkis vennale/vennast; sõi võileiba/võileiva*), selgitada sõnade valikut–sobitamist sõltuvalt sõnavormist (*ujus kaldani / kalda ääres, suples kalda ääres, kuid mitte kaldani; luges eile, loeb täna*). Esineb siiski ka juhtumeid, kus sõnaühend kui kontekst osutub ebapiisavaks: *Laul (laua peal) on neli jalga. Laul on (all) neli jalga*.



Sõnaühendi tähendus sõltub tema süntaktilistes seostes olevate komponentide grammatilisest tähendusest ja ühendisse kuuluvate sõnade leksikaalsest tähendusest.

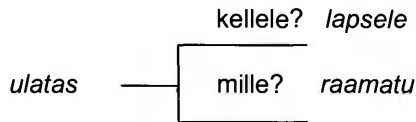
Seoses öelduga on sõnaühend kui keeleüksus kõnearenduses kasutatav nii **sõnavaraõpetuses** kui ka **praktilise grammatika õpetamisel**. G. Fomitševa (Г. А. Фомичева, 1981) väidab, et tavakooli algklassides võimaldab just töö sõnaühenditega tegelda loomulike seostega sõnade, sõnavormide ja süntaktiliste konstruktsioonide vahel. Sõnaühendite koostamine on töö mõtte elementidega, sõnaühendite tähenduse mõtestamine aga õpetab lapsi mõistma keeleüksustega väljendatavaid loogilisi suhteid (vt ka K. Kapnen, 1985; K. Karlep, 1985).

Leksikaalsel tasandil võivad ühendisse kuuluda ainult need sõnad, millel on ühine või ühised semantilised komponendid. Seejuures võivad sõnal olla ühised semantilised tunnused paljude või ainult väheste sõnadega. Vastavalt võib sõna (*suur, väike, tegema, puu* jne) ühineda paljude teiste või ainult väheste sõnadega (*ümbrik, sähvatama, kindlameelne*). Esimese rühma sõnadega (nende hulka kuulub baassõnavara) on ühendite moodustamine kergem, samas on nende roll sõnade semantiseerimisel väike (suuri esemeid on lõpmatu hulk). Ka sõnaühendite iseseisval moodustamisel valivad lapsed sõnu just nimetatud rühmast, st realiseerivad oma olemasolevaid keeleoskusi. Sõnavaraõpetuse seisukohalt pole selline lahendus efektiivne, sest sõnade tähenduse täpsustamist ja uute leksikaalsete seoste kujunemist tavaliselt ei toimu. Neid sõnu saab aga kasutada mingi grammatilise kategooria õpetamisel.

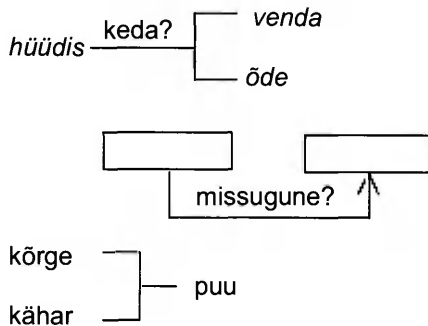
Praktilise grammatika õpetamisel on sõnaühend selliseks keeleüksuseks, mille tähendus on läbipaistev ja lastele võrdlemiseks ning modelleerimiseks jõukohane. Ühtlasi on sel juhul fookuses sõna grammatilised tunnused, sh sõna kasutamine eri vormides (К. Г Коровин, 1976). Sel teel realiseerub üks praktilise keeleõpetuse (kõnearenduse) tänapäeva seisukohtadest — õpetada morfoloogiat süntaktilisel alusel.

Sõnaühendite **struktuuriskeem** kajastab kolme aspekti: süntaktilise seostamise vahendeid (sõnavormid, ees- ja tagasõnad jne), sõnajärge (*ehitati palkidest, palkidest ehitatud*), ühendisse kuuluvate sõnade tähendust (sõnaühendid *õppis nädala, õppis liitmist* väljendavad eri suhteid: üks neist kajastab tegevuse aega (*õppis kui kaua?*), teine täpsustab tegevuse liiki (*õppis mida?*)).

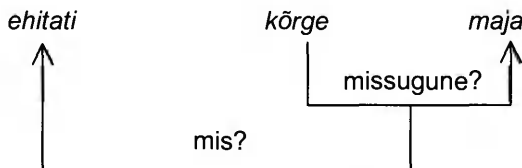
Sõnaühendite struktuuri saab modelleerida skeemidega: kui põhisõna laiendid väljendavad **eri suhteid** (*ulatas lapsele raamatu — ulatas lapsele, ulatas raamatu*), on fraas otstarbekas jaotada ühenditeks vastavalt suhete arvule. Nähtust modelleeritakse järgmise skeemiga.



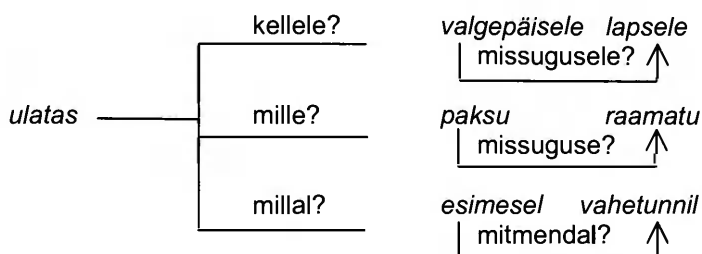
Laiendsõnad võivad aga väljendada ka grammatiliselt sama suhet (*hüüdis venda ja õde — hüüdis venda, hüüdis õde*). Sel juhul saab kasutada järgmist skeemi:



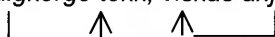
Liitühendi puhul (*ehitati kõrge maja*), mis on tegelikult kahe liitühendi sisestamise tulemus (*ehitati maja, kõrge maja*) saab kasutada järgmist skeemi:



Eelnevate mudelite kombineerimise tulemusena võib abiõppe lõpuklassides koostada veel järgmisi skeeme:

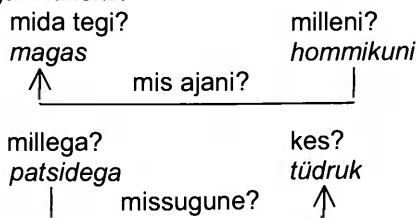


Kahe viimase skeemi eesmärgiks on teadvustada verbifraasi koostist ning sõnade asendamise teel ette valmistada samatüübiliste laiendatud lihtlausete koostamist. Skeemide koostamisel on vaja pöörata tähelepanu sõnades seost kajastavate noolte suunale ning küsisõnade valikule. Eesti keele abiõppes on kasutusel sõnade seost näitavad nooled suunaga põhisõnale (*sulgkerge tekk*, *viskas ahju*).



Nimelt on sõnaühendi mõistmiseks kõigepealt vaja ära tunda põhisõna. Ka lause tähenduse mõistmiseks on oluline leida selle tuum, st obligatoorsed lauseliikmed, millest vähemalt alus ja öeldis on tihti sõnaühendi põhisõnadeks. Noole suund on kokkuleppe küsimus. Metoodilises kirjanduses ja harjutustes kasutatakse ka teisi variante: 1) nool põhisõnast laiendi suunas; 2) sõnade seost analüüsidest nool põhisõna suunas, põhisõna laiendades aga vastupidi.

Küsisõnade valikul on vaja eristada **morfoloogia-** ja **süntaksiküsimusi**. **Morfoloogiaküsimus** koosneb küsisõnast ja esitatakse sõnavormile sõltuvalt sõnaliigist (*nädalaks — milleks?*, *punasele — missugusele?*, *seitsmes — mitmes?*). Morfoloogiaküsimuse esitamisel ei arvestata sõnade (võimalikku) seost lauses või sõnaühendis. **Süntaksiküsimus** koosneb põhisõnast ja küsisõnast ning kajastab seda, mis loogilise seose alusel laiend põhisõnale alistub. Seejuures võib küsisõna morfoloogiaküsimusega kokku langeda, võib aga ka sellest erineda (*laual — millel?*, *seisab laual — seisab kus?*; *vennale — kellele?*, *ulatas vennale — ulatas kellele?*). Küsisõnade erinevus ilmneb eriti selgelt aega väljendatavate sõnade puhul (*nädalaks — milleks?*, *laenas nädalaks — laenas mis ajaks?*; *õhtuni — milleni?*, *töötas õhtuni — töötas mis ajani?*). Süntaksiküsimust võib vaadelda ka küsilause elliptilise variandina. Näiteks: **Mis ajaks laenas ema sõbrannalt raha?** → *Laenas mis ajaks?* Kokkuleppeliselt kirjutatakse sõnaühendit analüüsidest morfoloogiaküsimus sõna kohale, süntaksiküsimuse koostisse kuuluv küsisõna aga sõnade seost tähistavale noolele, kuid esitatakse (aktualiseeritakse) alati koos põhisõnaga. Näiteks:



Mõnikord tuleb sama sõnaühendi korral sõltuvalt kontekstist kasutada erinevaid süntaksiküsimusi. Näiteks: (**Kivi**) *kukkus jalgadele — kukkus kuhu?*; (**Kass**) *kukkus jalgadele — kukkus millele? või kukkus kuidas?* Sellisel juhul on väliselt samade sõnaühendite aluseks rohkem kui üks süvastruktuur (erinevad sisemised programmid ehk mõttesüntaksi konstruktsioonid). Sõnavorm süntaktilises konstruktsioonis on süntaksivorm.

Esitatud ülevaate põhjal saab püstitada sõnaühendi käsitlemise kõnearenduslikud ülesanded. Seejuures tuleb arvestada, et igas konkreetsetes sõnaühendis põimuvad selle komponentide leksikaalsed ja grammatilised tähendused. Kuid materjali, st sõnade ja sõnavormide valikuga saab sõnaühendi leksikaalset ja/või grammatilist keerukust reguleerida. Vastavalt on metoodilises plaanis esikohal kord **sõnavaraõpetuse**, kord **praktilise grammatika** ülesanded (K. Karlep, 1985: 49).

Sõnavaraõpetuses võimaldab sõnaühendi moodustamine ja tähenduse analüüs täita järgmisi ülesandeid.

- ✧ **Sõnatähenduse teadvustamine-selgitamine** (sõnade semantiseerimine), kaasa arvatud mitmetähenduslike sõnade tähenduse selgitamine.
- ✧ Sõnatähenduse **täpsustamine** ja sõnakasutuse **aktiveerimine**. Ühe sõna sobitamine võimalikult paljude teistega arendab samal ajal nii **valiku-** kui ka **sobitamisooperatsioone** leksikaalsel tasandil. Nagu varem märgitud, on nimetatud eesmärkide täitmiseks otstarbekas valikuks-sobitamiseks esitada sõnu, mida õpilased iseseisvalt harilikult ei aktualiseeri. Süntaktiliste seoste laiendamine sõnade vahel on peamine võimalus võidelda abiõppelaste kõne stereotüüpsusega. Surdopedagoog K. Korovin (К. Г. Коровин, 1976: 184) pöörab tähelepanu sellele, et sõna (nt tegusõna) laiendamine paljude teiste sõnadega samal ajal **täpsustab** ja **üldistab** põhisõna tähendust (*kirjutab kirja, lauset; sõbrale, õpetajale; pliatsiga, kriidiga; aeglaselt, hoolikalt; püüab palli, poissi, kalu, hiiri; kätega, käppadega, õnnega, lõksuga*). Tõepoolest, näidetena esitatud sõnaühendid üldistavad kirjeldatud situatsioone mingi ühise tunnuse alusel ja samal ajal aktualiseerivad konkreetseid tegevusakte. Näiteks *püüdmise* situatsioonid erinevad üksteisest oluliselt: palli püüdes laps seisab või jookseb sellele vastu ja haarab palli kätega, poissi püüdes tuleb talle järele jõuda, kala püütakse mingi vahendiga veest. Kõigil kolmel juhul on aga ühine mingi objekti oma valdusse saamine aktiivse füüsilise tegevuse käigus. Sõnaühendite rea tähenduse analüüs ongi üks võimalus nende situatsioonide (kujutluste) kõrvutamiseks, ühise ja erineva leidmiseks.

Kaudselt aitab sõna tähenduse selgitamisele ja/või täpsustamisele kaasa ka sõnaühendite moodustamine mingil muul eesmärgil. Näiteks häälikuõpetuses on üheks levinud töövõtteks harjutustes (sõnatulpades) esitatud sõnade sobitamine ühenditesse. Seejuures võib olla ka otseseks eesmärgiks sõna(vormi) tähenduse selgitamine. Sagedamini kasutatakse sõnaühendit aga samadest segmentaalfoneemidest koosnevate, kuid häälikute pikkuse poolest erinevate sõnade tähenduse diferentseerimiseks (*keldri luuk, ukse lukk; kaluri õng, kalluri ratas*). Kuigi sõnaühendi koostamise eesmärk ei ole sel juhul kõnearenduslik, vaid häälikupikkuse fonoloogilise funktsiooni praktiline teadvustamine, toimub siiski sõnade valik ja sobitamine.

Praktilise grammatika õpetamisel võimaldab sõnaühendi käsitlemine minimaalsete vahenditega luua ebateadlikke ja/või teadlikke **grammatilisi üldistusi**. Sõna tähistab reaalseid ja mentaalseid objekte ning nende tunnuseid, kuid nendevahelisi **suhteid** väljendatakse grammatika vahenditega. Ainult millegi nimetamiseks kasutatakse sõnu harva, valdavalt väljendatakse nende abil ütluses suhteid. Need suhted on üldised, iseloomustavad objektide ja tunnuste (mahukaid) rühmi. Seetõttu kasutatakse ka nende

suhete väljendamiseks sõnavaraga võrreldes piiratud hulka üldisemaid grammatilisi vahendeid. Neid on keeles sõnadest oluliselt vähem ja nad väljendavad üldisemaid tähendusi. Näiteks: *ulatas sõbrale, viskas koerale; hüppas lauale, veeres põrandale*. Esimest kahte sõnaühendit ühendab ühine kujutus tegevustest, mille tulemusel mingi objekt antakse kellelegi üle. Teised kaks ühendit kajastavad tegevust, mille tulemusel tegevust sooritav (tegevuses osalev) objekt liigub millegi peale. Kuna kõik sündmused ja protsessid toimuvad ruumis ja ajas, on vastavate suhete väljendamine keeltes eriti sagedane.

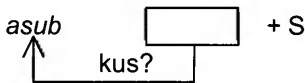
Grammatilisi tähendusi analüüsitakse mitmel üldistusastmel (sõnavormi tähendus, sõnaliigi tähendus, sõnaühendi tähendus, lause tähendus), sõnastatud on palju teooriaid (süvakäänete teooria, kognitiivne grammatika jne). Leidub ka teooriaid, milles leksikaalset ja grammatilist tähendust ei eristata. Sõnaühendi käsitlemiseks praktilise grammatika õpetamisel on otstarbekas lähtuda sellest, et mingi hulk samasse sõnaliiki kuuluvaid sõnu võib olla / peab olema süntagmaatilistes seostes mingi teise piiratud sõnarühmaga ühe ja sama suhte (tähenduse) väljendamiseks üldistatult. Seejuures võib ühendisse kuuluvate sõnade vorm olla oluline või mitte. Näiteks sõnaühendite *mängis vennaga/vennata* ja *tuleb / tuli homme/eile* puhul on sõnavorm oluline, ühendites *punase palliga, punast palli* jne ei sõltu atribuutivse seose olemus aga sõnavormist (ühildumine on küll vajalik formaalses plaanis).

Sõnaühendi kui minimaalse süntaktilise üksuse kasutamine grammatiliste üldistuste kujundamiseks eeldab vähemalt baaslausete mõistmist/loomet. Nimelt on sõnaühend lause koostisosa. Kahest sõnast koosnev ühend väljendab ainult ühte suhet ega kajasta kogu lausega verbaliseeritavat situatsiooni. Sõnaühend võib küll olla elliptiliseks vastusrepliigiks dialoogis, kuid sel juhul on situatsioon verbaliseeritud kas eelneva repliigiga või tuletatav situatsioonist. Seetõttu saab sõnaühendiga tegelda alles siis, kui vastav suhe on lause koosseisus tutvustatud. Abiõppes algabki nimetatud üksuse aktiivne käsitlemine alates kolmandast õppeaastast, st ajal, kui õpilased valdavad baaslauset ja suudavad seda vähesel määral ka laiendada. Sel juhul on õpilane võimeline sõnaühendi põhjal lauset moodustama, st mingit konkreetset situatsiooni ette kujutama. Kuid iga käsitletava suhte esmane tutvustamine toimub ka edaspidi lausetes, millest seejärel ühend eraldatakse.

Näiteks:

1. *Koer elab kuudis.*

Kus elab koer? — Elab kuudis



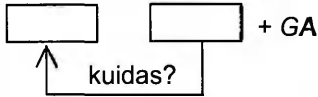
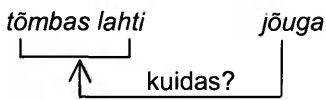
2. *Kalmeri kott ripub varnas.*

Kelle kott ripub varnas?

Kalmeri kott.



3. *Isa tõmbas kuuriukse jõuga lahti.*
Kuidas isa tõmbas kuuriukse lahti?



Praktiline grammatiline üldistus seisneb selles, et ühetüübiliste sõnaühenditega õpitakse väljendama mingit kindlat grammatilist tähendust (suhet). Seejuures esineb laiend harilikult ühes kindlas vormis.

Kokkuvõte. Sõnaühend on nominatiivne keeleüksus. Selle mõistmine ja moodustamine on opereerimine nii leksikaalsete kui ka grammatiliste üksustega. Moodustamise tulemus ei ole madalama tasandi üksuste tähenduste summa, vaid uus konkreetsem tähendus (*parema jala varbad, jookseb longates*). Sõnaühendi moodustamine eeldab orienteerumist tegelikkuse reaalses **suhetes** (TEGEVUSE OBJEKT, KOHT, AEG, PÕHJUS jne), **sõna valikut** nende suhete väljendamiseks sobivatest sõnarühmadest (paradigmadest), vajalike **sõnavormide** moodustamist ning **sõnade järjestamist** (laiend asub kas põhisõna ees või järel). Sõnaühendi tähenduse mõistmine tähendab verbaalselt väljendatud **suhte mõistmist** — missuguse tunnuse alusel konkretiseerib laiend ja selle vorm põhisõna tähendust.

2.5.2. Sõnaühendi käsitlemise töövõtted

Sõnaühendi käsitlemise ülesanded kuuluvad **valdavalt keeleharjutuste** hulka, sest sõnaühend ei ole kommunikatiivne üksus, v.a osa repliikidest dialoogis. Harjutusi saab omakorda jaotada (peamiselt) **analüütilisteks** ja **sünteesilisteks** sõltuvalt sellest, kas eesmärgiks on ühendi analüüs (tähendus ja/või formaalne koostis) või koostamine.

Nagu varem märgitud, on sõnaühenditega tegelemine abiõppes jõukohane alates kolmandast õppeaastast. Vähesel määral kasutatakse sõnaühendit siiski juba II klassi häälikuõpetuses sõnade häälikkoostise (häälikute pikkuse) diferentseerimiseks. Ülesanded on rakendatavad nii keeleõpetuses kui ka lugemistundides, samuti teistes ainetes. Emakeeletundides võivad seejuures esikohal olla kas **sõnavaraõpetuse** või **praktilise grammatika** õpetamise eesmärgid. Tähelepanu väärivad seejuures sõnaühendite kasutamise järgmised potentsiaalsed võimalused: sõna süntaktiliste seoste arendamine, sõna kasutamine võimalikult paljudes vormides, sõnatähenduse täpsustamine, sh ülekanne. Lugemistundides on sõnaühendid sageli nendeks keelelisteks tugiüksusteks, mille abil

Võimalik on jällegi kaasnev arutelu: *Millal iseloomustame noormeest sõnaga uus? Aga raamatut? Missugust poissi pead huvitavaks?*

✧ Sõnaühendite moodustamine või rühmitamine teemade või üldistatud tähenduse alusel.

1. Vali sobivad sõnaühendid kevade (sügise) iseloomustamiseks:

<i>kollased</i>	<i>lilled</i>
<i>rohelised</i>	<i>puulehed</i>
<i>kuivanud</i>	<i>viljad</i>
<i>küpsed</i>	<i>marjad</i>
<i>soe</i>	<i>tuul</i>
<i>kõle</i>	<i>päike</i>

2. Leia tähenduselt erinev sõnaühend:

sõbralik kaaslane, tähelepanelik sõber, kiuslik naaber, kohusetundlik õpilane

Kaasnev vestlus: *Kuidas käitub (Mida teeb) sõbralik kaaslane? Kiuslik naaber? Jne.*

3. Aega väljendavad sõnaühendid on:

Kohta väljendavad sõnaühendid on:

<i>magab</i>	<i>kaks tundi</i>
<i>laulab</i>	<i>laual</i>
<i>jookseb</i>	<i>puuksal</i>
	<i>pärast lõunat</i>
	<i>diivanil</i>
	<i>trepilt aiani</i>
	<i>lõunast õhtuni</i>

✧ Vastandtäheendusega sõnaühendite moodustamine:

<i>kõrge puu</i>	<i>madal puu</i>
<i>.....</i>	<i>arg jänes</i>
<i>paks paber</i>	<i>.....</i>

✧ Sõnaühendite moodustamine ülekantud tähenduses sõnadega:

puuris lauda, hinge, ...
tõstab kätt, hinda, häält, mainet, ...
terav nuga, praad, küsimus, sõna, ...

Variant: sobimatu sõnaühendi leidmine (ja parandamine):

Sügav jõgi, kaev, tunne, (puu).
Lõi haamriga, sõnaga, välku, (vihma).

✧ Sõnaühendite moodustamine semantiliselt lähedaste sõnadega (sh tuletistega):

1) <i>pures</i>	<i>teise koeraga</i>
<i>pureles</i>	<i>konti</i>
<i>kiitis</i>	<i>sõprade ees</i>
<i>kiitles</i>	<i>sõpru</i>

<i>loobub</i>	<i>võidu</i>
<i>loovutab</i>	<i>abist</i>
2) <i>kivine</i>	<i>mäestik</i>
<i>mägine</i>	<i>küngas</i>
<i>madal</i>	<i>maastik</i>
<i>künklik</i>	<i>kivi</i>
3) <i>kolm</i>	<i>arv</i>
<i>kolmandik</i>	<i>arvu</i>
<i>kolmas</i>	<i>arvust</i>

Variant: sobimatu ühendi leidmine:

Lõpetab harjutust, harjutamist, (harjutajat)

✧ Abisõnade valik sõnaühendisse:

<i>kirjutas ...</i>	<i>dokumendile</i>	|	<i>maha</i>
<i>kirjutas ...</i>	<i>tahvilt</i>	|	<i>alla</i>
<i>kirjutas ...</i>	<i>tähed</i>	|	<i>üle</i>

<i>lendas linna ...</i>	|	<i>peal</i>
<i>magas pingi ...</i>	|	<i>kohal</i>
	|	<i>poole</i>
	|	<i>taga</i>
	|	<i>all</i>

Kirjeldatud ülesannet võib vaadelda ka kui grammatiliste morfeemide valiku harjutamist (*pingi peal = pingil*).

✧ Sõnaühendi moodustamine liitsõnast (või vastupidi). Ka nimetatud ülesanne on grammatilise kallakuga, sest eeldab muuteoperatsioonide kasutamist sünonüümse väljendi moodustamiseks:

kivimüür — kividest müür
sinisilmne — siniste silmadega
kalapüük — kalade püüdmine

2.5.2.2. Sõnavormide valiku ja seostamise harjutused. Eesmärgiseades on esikohal grammatiliste seoste teadvustamine sõnaühendite moodustamisel ja mõistmisel.

✧ Täiendsõna valik sõltuvalt selle vormist:

<i>istub</i>	<i>pingile</i>
<i>jookseb</i>	<i>pingil</i>
<i>võtab</i>	<i>pingilt</i>
<i>paneb</i>	<i>pingini</i>

✧ Täiendsõna valik ja vormi moodustamine süntaksiküsimuse järgi:

1)
veeretab mida?

pall, (kuubik); rõngas, mängauto, (klots), kivi

2)

räägib	millal?	õhtu
	kellele?	kaaslane
	kellest?	mesilased
	kus?	võistlus
	millest?	aed

Variandid: sõnad esitatud alg- või muutevormides.

3)

jõudis kohale	mis ajaks?
	millal?
sõitis	mis ajani?
	kui kaua?

laupäev, hommik, nädal, kevad

✧ Põhisõnade ja mingis (sammas) käändevormis olevate sõnade sobitamine:

1)	<i>teel</i>	2)	<i>läks</i>	<i>emale</i>
	<i>podises</i>		<i>saatis</i>	<i>kaevule</i>
	<i>käis</i>		<i>kuulub</i>	<i>ravile</i>
	<i>märkas</i>		<i>võeti</i>	<i>sajule</i>
	<i>poisil</i>		<i>lauale</i>	<i>mehele</i>
	<i>ravil</i>			
	<i>pliidil</i>			
	<i>teisipäeval</i>			
	<i>heitis</i>			

✧ Põhisõnade sobitamine mingit suhtevaldkonda väljendavate sõnadega eri vormides:

1)	<i>pingi all</i>	2)	<i>karbist</i>
	<i>istus</i>		<i>karpi</i>
	<i>tõusis</i>		<i>lauale</i>
	<i>jooksis</i>		<i>laualt</i>
	<i>pingile</i>		<i>kännul</i>
	<i>pingilt</i>		<i>kraavis</i>
	<i>pingil</i>		
	<i>pingini</i>		
	<i>üle pingi</i>		
			<i>viskas</i>
			<i>haaras</i>
			<i>veeres</i>
			<i>puhkab</i>
			<i>ukseni</i>

✧ Ühe ja sama sõna käändevormide sobitamine põhisõnadega. Võte sobib kasutada käänamistabelit käsitledes:

1) rääkis	sepas	2) töötab	sepaks
suhtub	sepasse	õppis	sepana
kuulub	sepale	sai hakkama	sepata
kahtleb	sepast	jalutas	sepani
märkas	sepal		sepaga
kuulis	sepalt		

✧ Täiendsõna valik sõnalõppude järgi:
jooksis ...L, töötas ...NI, vastas ...LE jne.

✧ Sõnaühendite moodustamine algvormis esitatud sõnadega:
lugema, eile; tulema, järgmine nädal; ulatama, sõber jne.

✧ Sõnaühendite rühmitamine grammatilise tähenduse järgi:
ostis pintsli, värvib pintsliga, värvib vesivärvidega, raiub puid, lõhub kirvega, kinnitab naeltega, lööb haamriga

Sõnaühend väljendab **tegevust** ja
(selle) **objekti**

ostis pintsli

kasutatavat **vahendit**
tööriista

lööb haamriga kinnitab naeltega

Kokkuvõte. Sõnaühendite moodustamine võimaldab aktiveerida sõnu ja täpsustada nende tähendust ning kujundada grammatilisi üldistusi (sõna süntaktiliste seoste arendamine, kasutamine eri vormides). Harjutused jaotuvad sõltuvalt eesmärgist kahte suurde rühma: 1) sõnade valiku ja sobitamise harjutamise ülesanded; 2) sõnavormide valiku, moodustamise ja sobitamise ülesanded. Esimese rühma harjutused arendavad esma-joones sõnade semantilisi seoseid, teised aktualiseerivad morfoloogiliste vormide süntaktilisi seoseid.

3. PRAKTILISE LAUSEÕPETUSE TEOREETILISED ALUSED

3.1. Lingvistilised alused

Kõnearenduse lähteüksus on lause või sellele vastav suulise kõne lausung, mis moodustab minimaalse ütluse (vt ka 1.4). Lausungid moodustavad keerulisemaid ütlusi ning laused sidusaid lauserühmi. Kontekstisidusad laused (samuti lausungid) erinevad harilikult kontekstivälistest sõnajärje ja sõnakasutuse poolest.

Traditsiooniline lause definitsioon *Lause² on grammatiliselt kujundatud ja intonatsiooniliselt lõpetatud keeleüksus, mis väljendab terviklikku (osa) mõtet* kehtib tegelikult kontekstivälise lause kohta (EKG II, 1993: 5). Sel juhul moodustab lause ütluse ega ole dialoogi vastusrepliigiks. Kontekstis, seejuures sageli vastusena dialoogis võib lause koosneda ainult ühest sõnast või sõnaühendist.



Praktilise lauseõpetuse kõnearenduslik eesmärk on kontekstiväliste ja kontekstisidusate lausete (lausungite) mõistmise ja loome ning kasutamise õpetamine kõnetevgevuses.

Kerkib küsimus, missugused keelekirjeldused (konkreetsemalt süntaksi kirjeldused) ehk teooriad sobivad nimetatud eesmärkide täitmiseks enim. Õigustatult väidab K. Kerge (2001: 14), et kõnearendus vajab selliseid süntaksi osateooriaid nagu **semantiline süntaks** (tähenduste vormitsi edastamine) ja **kommunikatiivne süntaks** (kõnevoorude vormistamine, sh sõnakorduste vältimine ja mõtete eestipärane sidumine).

Lausel kui keeleüksusel on alati tähendus. Lause väljendab kas mingit tegevust, protsessi või seisundit (lause **põhisisu**) või **modaalsust** ehk lause genereerija suhtumist ja hinnanguid kirjeldatu kohta (M. Ehala, 1997: 220). Näiteks: *Võõrast nähes koer haugub. Võõrast nähes võib koer haukuma hakata.*

Kõnes väljendab lause alati kõneleja või kirjutaja mõtet, on tajuja jaoks mingi teade. Tänapäeva keeleteadus vaatlleb teate edastamist lause pragmaatilise funktsioonina (EKG II, 1993: 13). Viimast kajastab lause aktuaalne liigendus ehk TEEMA–REEMA (teadaoleva–uue) vahekord. Seejuures võivad sama mõtet väljendada tähenduselt (semantiliselt) erinevad laused ja vastupidi. Pragmaatilise tähenduse ehk mõtte mõistmisele aitab kaasa kontekst ja/või suhtlussituatsioon.

Kujutagem ette, et ilusal soojal kevadpäeval kogunevad poisid, kes olid lubanud minna kooliümbrust korrastama. Loobumist lubadusest väljendavad sisult täiesti erinevad repliid.

A: *Minu töö on täna jõe ääres.*

B: *Ega töö ära jookse. Ilm on liiga ilus.*

Sisult sama lause mõtte erinevus ilmneb aga järgmistes sidusates lauserühmades.

✦ *Kiiresti lähenes tume äikesepilv. Poiss jooksis silla alla.*

✦ *Mööda tänavat lähenes kiiresti politseiauto. Poiss jooksis silla alla.*

² Kui ei ole vajadust lauset ja lausungit vastandada, kasutatakse edaspidi mõlema mõiste tähistamiseks terminit *lause*.

Kui tajuja ei mõista, mida suhtluspartner või autor öelduga silmas pidas (mõtles), st mõistab ainult tähendust, ei täida ütlus oma eesmärki. Suhtlemise jätkamiseks on sel juhul vaja mõte ümber sõnastada, st kasutada sisult teistsugust lauset või lauseid.

Eelnev analüüs võimaldab eristada järgmisi praktilisi lauseõpetust mõjutavaid aspekte.

- ✧ **Lause kõnes ja keeles.** Mõlematel on tähendus, kuid lause kõnes väljendab lisaks veel kõneleja või kirjutaja subjektiivset mõtet.

Jaotus on keele- ja kõneharjutuste eristamise aluseks praktilises lauseõpetuses. Keeleharjutuste eesmärk on keeleliste oskuste (genereerimine, tähenduse mõistmine) kujundamine, teisel juhul rakendatakse lauset suhtlussituatsioonides, st harjutused eeldavad lause mõtte mõistmist või mõtte verbaliseerimist.

- ✧ **Kontekstiväline ja kontekstisidus lause.** Kontekstiväline lause on mallilause ehk nn normatiivne lause. Need on sellised süntaktilised üksused, mille mõistmise ja koostamise tulemusel omandatakse lausemallid ehk üldistatud kujutlused süntaktilistest konstruktsioonidest. Viimaste psühholoogiliseks baasiks on tegevusskeemid (J. Piaget) ehk tegevussituatsioonide kujutlused (H. Rätsep). Malli omandamiseks on vaja tajuda ja moodustada mingi hulk (sõltub lapse kognitiivsest ja eelnevast keelelisest arengust) lauseid, mis verbaliseerivad ühte ja sama üldistatud tegevussituatsiooni (EKAÕ I, 1999: 36). H. Rätsepa (1978) järgi on laiendamata lihtlause puhul (sellest algab lause omandamine) otstarbekas eristada kolme üldistusastet:

- a) **verbikeskne laiendamata lihtlause** (verb ja selle obligatoorsed laiendid);
- b) **verbikeskne lausemall** (verb ja selle laiendite vormikategooriad);
- c) **elementaarlause** (ühise tähendusega verbide rühm ja nende laiendite vormikategooriad).

Laps töötab verbikesksete lausetega. Verbikeskse lausemalli ja elementaarlause mõisted on pedagoogile abiks harjutusmaterjali rühmitamisel. Näiteks: *Emal pani kartulid potti. Malle (Mari, Juta) pani pliitsi (pintsli, joonlaua) karpil (sahtlisse, kappi); Ats viskas (veeretab, lükkas, tõukas jne) palli tuppa.*

Lause kasutamisel kontekstis on iseloomulikud mitmed transformatsioonid ehk muuteoperatsioonid: sõnajärje muutmine, sõnaasendused, mõnikord väljajätted ja siduvate sõnade kasutamine (K. Kerge, 2001: 158–187). Näiteks: *Jalgpalli mängides leidis Ats oma kadunud palli. Selle viskas ta tuppa (Ats viskas palli tuppa).* Seetõttu peabki kontekstivälise lausemalli omandamisele järgnema selle rakendamine kontekstisidusalt.

- ✧ **Suulise kõne lausung ja kirjaliku kõne lause.** Lausung erineb lausest veelgi enam kui kontekstisidus kirjaliku kõne lause kontekstivälisest (vt ka 1.4.2).

Õigustatult kerkib küsimus, missuguseid süntaktilisi üksusi lapsele lausemalli tutvustamiseks esitada. Kõnearenduse algetapil (koolieelsed erirühmad, I etapp eriõppes) on materjali esitus reeglina suuline. Missugune peaks sel juhul olema lausung: kas normatiivsele lausele vastav või igapäevasele suhtlemisele iseloomulik ütlus? Kui eesmärgiks on kujundada lausemalli valdamine, on otstarbekas esitada normatiivsed laused.

Näiteks: *Leial pilt Kass istub tooli peal (toolil). Õige. Matil valis pildil Kass istub toolil (Mitte: Õige. Siin on kiisu tooli peal).*

Lausemalli variatiivne kasutamine kujuneb hiljem suhtlussituatsioonides. Kui lapsed lühikesi vastusreplike ei oska kasutada, tuleb harjutada lühikese vastuse moodustamist (A. Г Зикеев, 1976: 211–212). Lastele võib lühikese vastuse sõnastamine osutada

koguni raskemaks kui vastamine täislausega, sest vastusrepliik eeldab uue teabe (REEMA) eristamist ja sõnastamist.

Näiteks: *Kus kiisu istub? — (Kiisu istub) tooli peal.*

Koolieelses eas ja I klassis peaks pedagoog valmis olema ka sellisteks vastusteks nagu *Kiisu on ... tooli peal istub. Tooli peal kiisu istu.* Kui vastus on sisult õige, järgneb pedagoogi parandus: *Õige. Kiisu istub tooli peal.*

Keeleteadus analüüsib ja rühmitab lauseid mitmel põhimõttel. Rühmitusalustel on kõnearenduse seisukohalt aga erinev osakaal.

Moodustajate struktuuri põhjal liigitatakse laused **elementaar- ja komplekslauseteks** (EKG II, 1993: 15–16). Elementaarlausetes esinevad ainult obligatoorsed lauseliikmed. Komplekslauses on vabad laiendid (sekundaartaridid) ja/või osalaused. Vastavalt jaotuvad komplekslaused **laiendatud lihtlauseteks** ja **liitlauseteks** (rind- ja põimlauseteks).

Traditsiooniline laiendamata lihtlause käsitus piirdus lauseliikmetega *alus* ja *öeldis*. Elementaarlause ehk laiendamata verbikeskne lihtlause võib aga peale aluse ja öeldise sisaldada veel teisi obligatoorseid lauseliikmeid (*Poiss raputas pead. Malle pani võileiva taldrikule*). Neid süntaktilisi konstruktsioone nimetatakse ka **tuum-** ehk **baaslauseteks**. Viimane termin on levinud erididaktikas. Vabad laiendid ja osalaused on tegelikult baaslausetes sisestamise ja/või ühendamise tulemus. Näiteks: *Poiss vastas küsimusele. Ta raputas pead.* → *Poiss raputas küsimusele vastates pead; Mati jäi haigeks. Malle teadis seda.* → *Malle teadis, et Mati jäi haigeks.*



Komplekslausetes kasutamisele eelneb vabade laienditega või osalausetega väljendatava teabe sõnastamine baaslausetena.

Komplekslausetes mõistmise eelduseks on aga oskus jaotada neid baaslauseteks (asendada baaslausetega).

Liitlaused jaotatakse traditsiooniliselt **rind- ja põimlauseteks**. Rindlauses on ühendatud võrdväärsed osalaused. Põimlauses on üks osalause teise laiendiks. Formaalselt ilmneb rindlause lapse kõnemesse vara nn **ahellause** ehk keti näol. Reaalselt on sel juhul tegemist ikkagi baaslausetega, mis on kas ühendatud neutraalsete sidenditega (*ja, ja siis*) või baaslausetel lihtsalt puudub lõpintonatsioon. Sellised ketid on iseloomulikud suulisele kõnele ja neid kasutavad tegelikult kõik suhtlejad isegi kõnearengu kõrge arengutaseme korral. Laste ja täiskasvanute erinevus seisneb selles, et viimased produtseerivad mõneti keerulisemaid struktuure, st baaslausetes kõrval ka laiendatud lihtlauseid ja liitlauseid (liitlausungeid). Baaslausetest koosnevaid kette kasutavad ka abiõppe algklassilapsed (*Röövel oli suur ja tal oli puujalg ja ta varastas kana*).

Ahelauid tuleb õppida kõigepealt jaotama lõpintonatsiooniga baaslauseteks. Kui viimaseid (tuum- ehk baaslauseid) suudetakse laiendada, saab hakata moodustama tõelisi rindlauseid. Eakohase kõnearengu korral pole vaheetapp (ahela jaotamine baaslauseteks) peaaegu märgatav ja kettide baasil kujunevadki rindlaused.

Ahellausetest arenevad välja ka **koondlaused**, st rinnastusseoses olevatest võrdväärsetest moodustajatest koosnevad laused. Koond- ja rindlause teoreetilist ja praktilist eristamist ei peeta kõnearenduses probleemiks (K. Kerge, 2001: 22). Praktiline probleem alakõne puhul on siiski olemas. Koondlause moodustamiseks on vaja õpetada väljajätet, rindlause puhul aga vastupidi — baaslausetes laiendamist. Nii väljajäte kui ka laiendamine

on mitme baaslause ühendamise tulemus, kuigi loomeoperatsioonid erinevad. Osaline sarnasus ilmneb seega osalause laiendamise (1) ja koondlause moodustamise (2) vahel. Mõlemal korral on tegemist lausete ühendamisel toimuva väljajättega. Laiendatud lihtlausete ühendamine rindlauseks on juba kõrgema tasandi operatsioon, millel ilmneb ühi-seid jooni sidusteksti loomega.

- (1) *Poiss läks jõe äärde. See oli enne lõunat. → Poiss läks enne lõunat jõe äärde, (aga seal ei leidnud ta ühtegi sõpra päevitamas).*
- (2) *Rebane oli koheva sabaga. Rebane oli punane. → Rebane oli punane ja koheva sabaga.*

Moodustajate struktuurist lähtuv rühmitamine kajastab esmajoones lausete keerukus-astet. Seda kinnitavad ka lausungitüüpide omandamise tendentsid (K. Karlep ja A. Kontor, 2001): sõnad ja elliptilised konstruktsioonid (baaslause-eelne etapp) → baaslaused ja neist moodustatud ahelad → vähe laiendatud lihtlaused ja rind- või koondlaused → mitme vaba laiendiga lihtlaused ja põimlaused. Kõnearenduse meetodikale pakubki kirjeldatud rühmitus huvi lausemoodustusoskuse etappide järjestamiseks. Vastavad (all)teemad leiavad kajastamist ainekavades ja õpikutes. Lausungitüüpide omandamise järjepidavuse eiramine võib viia põhjendamata nõuete püstitamiseni. Näiteks 1960. aastatel oli abiõppe III klassi ainekavas teema *Koma liitlauses*. Tänapäeval on teada, et nimetatud klassis õpivad lapsed liitlauset harilikult ei valda. Milleks sel juhul käsitleda koma?

Moodustajate struktuuri iseloomustavad veel sellised mõisted nagu **sõnajärg** lauses, mis kajastab pindstruktuuri sõnajärge sõltuvalt keelest, ja moodustajate **hierarhiline struktuur**. Nimetatud struktuur kajastab semantilisi seoseid, mis kujunevad juba süvastruktuuris, st mõtte- ja semantilise süntaksi tasanditel.

Sõnajärg sõltub mitmest asjaolust. Mõju avaldab see, kas lause on kontekstiväline või mitte. Teiseks sõnajärge mõjutavaks faktoriks on ütluse pragmaatiline tähendus: väide, eitus, käsk või soov ja TEEMA–REEMA vahekord. Harjutamiseks kasutatakse lause viimist mitmesse konteksti, lause transformeerimist (väide ↔ küsimus, korraldus ↔ väide), deformeeritud lause taastamist. Seejuures tasub veel kord meelde tuletada, et kirjalikus kõnes on sõnajärg suulise kõnega võrreldes enam reglementeeritud.

Lause hierarhilise struktuuri valdamine on eelduseks lause mõtestatud tajumisele, samuti hargnenud lause loomele. Pindstruktuuris kajastavad hierarhilisi ja/või sama-väärseid semantilisi seoseid järgmised formaal-grammatilised seosed: **predikatsioon** (vastastikune alistus: *poiss/poisid – sööb/söövad*), **alistus** ja **rinnastus**. Põhisõna laiendid võivad alistusseose korral alluda samale põhisõnale (**jooksis õhtul metsas**) või on laiendil omakorda laiend (**jooksis pimedas metsas**). Kahe nimetatud nähtuse eristamine kõnearenduse seisukohalt on vajalik, sest keeruliste süntaktiliste struktuuride aluseks on (võivad olla) erisugused baaslausete kombinatsioonid.

- (1) *Poiss jooksis metsas. Poiss jooksis õhtul.*
- (2) *Poiss jooksis metsas. Mets oli pime.*

Esimesel (1) juhul on vaja laused väljajätet sooritades **ühendada** (*Poiss jooksis metsas õhtul*). Teisel (2) korral tuleb aga üks lause teisesse sisestada, mis eeldab ühtlasi mitme operatsiooni sooritamist ehk reegli rakendamist (*Poiss jooksis pimedas metsas*).

Kui vahetud moodustajad on süntaktiliselt võrdväärised, siis on nad omavahel rinnastavas seoses (*Koer oli suur ja kole*). Ka selline konstruktsioon moodustatakse baaslauseid ühendades väljajätte tulemusel (*Koer oli suur. Koer oli kole*). Kui aga öeldistäited

viia täiendi funktsiooni, toimub sisestamine (*Suur ja kole koer...*). Baaslausete ühendamise teel saadud konstruktsioonid on kergemini mõistetavad ja nende moodustamine sisestamisega võrreldes lihtsam.

Lause hierarhilist struktuuri kirjeldatakse sageli hargmikuna (vt ka 2.5.1). Levinud on kahte tüüpi hargmikud: lause (L) jaotub kohe nimisõnafaasiks (NF) ja verbifraasiks (VF); lauses tähistatakse kõigepealt tegusõna, seejärel fraasid. Nagu varem märgitud, on esimene hargmikutüüp otstarbekas sõnaühendi käsitlemiseks, teine aga lauseõpetuses. Lause jaotamine nimisõna- ja verbifraasiks on iseloomulik N. Chomsky koolkonnas. Verbi kui peamise lausepõhja rolli rõhutab L. Tesnière (Eestis H. Rätsep, M. Ehala).

Kirjeldatud liigitus moodustajate struktuuri järgi (elementaar- ja komplekslauseid; laiendamata ja laiendatud lihtlauseid ning koondlauseid, rind- ja põimlauseid) on kõnearenduses kasutatav suhteliselt mahukate teemade järjestamisel. Konkreetne õppematerjal vajab aga rühmitamist madalamal üldistusastmel. Lihtlausete puhul on otstarbekas lähtuda H. Rätsepa (1978) **elementaarlause** mõistest kolmel üldistusastmel (verbikeskne lihtlause → verbikeskne lausemall → elementaarlause), mis toetub tegevusituatsioonide analüüsile ja haakub käändegrammatika teooriaga (ülevaadet Fillmore' süvakäänete teooriast vt K. Karlep, 1998: 128–131).

Rindlauseid ja koondlauseid on otstarbekas rühmitada osalausete või korduvate lauseliikmete **loogiliste seoste** järgi. Sageli väljendavad loogilist seost sidesõnad. Peamised seosed on järgmised: **ühendav** (*poiss ja tüdruk, jooksis ning hüppas, ei punased ega rohelised, nii isa kui ka ema*), **vastandav** (*proovis, aga ei suutnud; jooksis, kuid ei jõudnud; mitte punane, vaid must*), **eraldav** (*pärn või kask*), **seletav** (*punakas ehk veidi punane*) (EKG II, 1993; M. Ehala, 1997). Harjutusmaterjali valikul on abiks K. Kerge käsiraamat (2001: 173–177).

Koond- ja rindlausete mõistmise ning moodustamise eelduseks on esiteks nende baasiks olevate lihtlausete (esmajoones baaslausete) valdamine ning teiseks vastavate loogiliste seoste mõistmine. Kõige kergem on ühendav seos, mille laps omandab ahelauseid produtseerides. Probleemseks osutub mõnikord eitav rinnastus. Vastandav, eriti aga eraldav seos osutub juba oluliselt raskemaks. Seletav seos eeldab ühtlasi sünonüümide või sünonüümsete konstruktsioonide valdamist. Arvestada tuleb veel seda, et rinnastusega saab väljendada mitmeid **lisatähendusi** (K. Kerge, 2001: 177). Näiteks: *Ta vaidleb, tähendab pole nõus* (järeltus); *Mari ei jõudnud bussi peale ja jäi hiljaks* (põhjus); *Mari sõi, siis läks mängima* (aeg).

Põimlausete rühmitamisel lähtutakse erimetoodikas nagu laiendatud lihtlauseid käsitledeski loogilistest suhetest, mida lause väljendab (A. Г Зикеев, 1976; K. Plado, 1981; 1996; jt). Vastavalt eristatakse kohalauseid, ajalauseid, põhjuslauseid jne. Liitlausete praktilisel õpetamisel tuleb seejuures arvestada vajalike eelduste olemasolu: osalause baasiks oleva lihtlause valdamine ning loogiliste suhete mõistmine. Viimaste olemust on vaja lastele selgitada juba lihtlausega töötades. Sama loogilist suhet võib nimelt väljendada nii sõnaühendiga lihtlausestes kui ka liitlausega 1) (*kuulis käo kukkumist; kuulis, et kägu kukkus*; 2) *õppis eksamikis; õppis selleks, et sooritada eksam*).

Lauseid rühmitatakse veel **suhtlusesmärgist** lähtudes: teavet anda või küsida, reguleerida kellegi tegevust (ärgitada tegutsema või tegevus ära hoida, oma tegevust kommenteerida). Vastavalt eristatakse **väitlauseid**, **küsilauseid**, **käsklauseid**, **soovlauseid** ja **hüüdlauseid**. Oluline on seejuures arvestada, et suhtlussituatsioonis võib mingi lause täita sekundaarset (pragmaatilist) eesmärki (H. Öim, 1986; K. Kerge, 2001). Näiteks: *Kas sa võiksid ukse sulgeda?* (mitte teabe hankimine küsilausega, vaid soovi esitamine).

Lausete rühmitamine suhtluseesmärgi järgi on otstarbekas nii teksti analüüsidest kui ka laste suhtlusoskuse kujundamisel. Õpilastel on nimelt vaja teada-tunda mingi suhtluseesmärgi täitmise erisuguseid vahendeid (variatiivsust). Ühtlasi on vaja harjutada väitlause muutmist küsilauseks, soovlauseks, vastuse sõnastamist küsimusele jm. Kõnearenduslike ülesannete hulka kuulub kindlasti küsilause liikide praktiline õpetamine (valikküsilause, eriküsilause, eelistusküsilause, väitlause küsimuse rollis) (EKG II, 1993: 168–174). Küsilause tüüpe illustreerivad järgmised näited.

Valikküsilause: *Kas sa homme võistlustele tuled? Tuled koolist või? Kas õpetaja rääkis sinuga või Matiga?*

Eriküsilause: *Kui vana sa oled? Mida sa õhtul teed? Kellega sa eile kohtusid?*

Põhimõtteliselt on eriküsilauseid võimalik sõnastada väitlause iga lauseliikme kohta. Verbi obligatoorsete laiendite puhul esitatakse küsimus harilikult siiski sõnarühma kohta (*Mida sa tegid? — Pead raputasin*).

Eelistusküsilause, sh oletusküsilause: *Huvitav film, üks ole? Kas sa aru ka said? Sa ei tule kaasa, ega? Selliste repliikide korral on otstarbekas esitada küsimusi Mida keegi arvas (oletas)? Milles küsija kahtles? või Mille kohta otsis küsija kinnitust?*

Küsimuse väljendamine **teiste lausetüüpidega:** *Ütle, kus sa eile olid! Sul on ülesanne lahendatud? Kas Te võiksite öelda, kus asub bussijaam?*

Põhjalikuma ülevaate saamiseks küsilausest vt H. Metslang (1981), EKG II (1993).

Suhtlusakti (dialogi) analüüsidest on soovitatav esitada õpilastele küsimusi nii repliigi sisu kui ka keelelise väljenduse kohta. Näiteks: *Mida keegi soovis (käskis teha, teatas, küsis jne)? Mis sõnadega (lausega) ta seda ütles?*

Oma seisukoha väljendamiseks on aga lapsi vaja abistada alternatiivsete ütluste valikul (*Kuidas öelda teisiti?*) või esitada valikuks ütluse variandid.

Pragmatika valdkonda kuulub samuti eituse sõnastamine. Selleks kasutatakse verbi eitavat kõneliiki ning eitavaid asesõnu ja määrsõnu. *Mari ei valetanud. Jüri ei karda mitte midagi. Ülesanne on lahendamata. Lahendus on vale (ei ole vale)*. Eituse variatiivne kasutamine on jällegi viis võitlemaks kõne stereotüüpsusega. Täpsema ülevaate saamiseks eitusest kui semantilisest kategooriast vt J. Sang (1983) ja EKG II (1993).

Kõne mõistmine ja mõtte täpne verbaliseerimine sõltub peale varem käsitletu veel ühest pragmaatilisest aspektist — **nominatiivse modaalsuse** vahendite valdamisest. Selle all mõistetakse subjektiivse **hinnangu andmist lauses (ütluses) kirjeldatud situatsioonile** (EKG II, 1993: 182–191). Peamised subjektiivsed hinnangud situatsioonile on järgmised: **tegelikkus-**, **lubatus-**, **tõenäosus-** ja **väärtushinnang**. Kõigepealt selgub (peaks selguma) ütlusest, kas sündmust peetakse **reaalseks** või mitte, kas sündmus on **võimalik**, **paratamatu**. Seda väljendatakse peamiselt grammatika vahenditega, mõnikord ka leksikaalselt. Näiteks: *Mari annab Mallele nuku mängimiseks; Mari annab ... kui Malle talle külla tuleb. Anna nukk Mallele! Mari olevat eile haigeks jäänud. Bussis sõites pidi õnnetus juhtuma. Pärast talve tuleb alati kevad. Õpetaja aitab sind (võib aidata, ei pea aitama, ei saa aidata)*.

Lubatushinnangud on astmelised. Mingi tegevus võib olla **kohustuslik** või **mitte, keelatud** või **lubatud**. Hinnang antakse tegija tahtest sõltuvatele tegevustele. Hinnangu allikad on konkreetne kõneleja või üldsus, põhjuseks vajadus teatada objektiivseid asjaolusid või isiku(te) seisukohti. Näiteks: *Sa pead selle raamatu läbi lugema (võid lugemata jätta). Koolist puudumine on keelatud (haigena lubatud)*. Lubatushinnangut väljendatakse peamiselt leksikaalsete vahenditega (verbid *lubama, keelama, käskima* jne, omadussõnad *vajalik, kohustuslik* jne), samuti grammatiliselt (*peaksid, võiksite, tulge!, ära jäta, ei*

tohi). Analüüs on jällegi sisuline (*Kes mida lubas, keelas? ... mis võimalusest, kohustusest teatas?*) ning keeleline (*Mis sõnadega ta seda ütles?*).

Tõenäosushinnang lähtub teadmisesest, et sündmuste toimumine võib varieeruda skaalal 0–100%. Vastavalt on ütlused seotud inimese kriitilisusega sündmuste ja verbaalsetes tekstides kirjeldatu suhtes. Usutavusaste ilmneb kõnes harilikult juhul, kui kõneleja pole milleski kindel. Hinnangut (usutavust) väljendatakse peamiselt leksikaalselt, aga ka tingiva kõneviisi abil (kaudne kõneviis ei ole harilikult hinnanguline, vaid viitab teabe vahendamisele). Kasutatakse selliseid sõnu nagu *kahtlemata, ilmselt, arvatavasti, küllap, võib-olla, justkui, vist* jne. Kõnekeeles on levinud partikkel *nagu* (*Ma olen nagu sellist asja näinud*). Tähelepanu väärivad veel konstruktsioonid, milles tõsikindluse eitamine tähendab selle jaatamist ja vastupidi (*See on tühi jutt, et hinnad langevad*). Analüüs eeldab ülesandeid, mille abil määratakse ütluses avaldatud tõenäosus (usutavus kõneleja seisukohalt) kirjeldatud sündmuse suhtes, samuti teadvustatakse keelevahendid.

Väärtushinnang väljendab seda, kas kõneleja peab mingit sündmust (objekti) neutraalseks, positiivseks või negatiivseks. Kuna sõnavara on suures osas hinnanguline, siis ilmneb hinnang kõigepealt üldise sõnakasutuse kaudu (*lõust – nägu – näoke; kaebama – ära rääkima*). Nimetatud variant eeldab aga sõnatähenduse head tundmist ning lähedase tähendusega, kuid erisuguse emotsionaalse värvinguga sõnade valdamist. Nagu teada, on abiõppelaste võimalused selles osas piiratud. Seega on otstarbekam kasutada spetsiaalseid leksikaalseid vahendeid (*õnneks, kahjuks, meeldima, kartma, paha, kasulik, häda, õnn* jne). Tekstide analüüs eeldab jällegi hinnangu ja keelevahendite teadvustamist.

Tähelepanu väärivad samuti keeleteaduse arengutendentsid. Keele kirjeldamiselt on uurimissuunad liikunud keelekasutaja kognitiivsele kompetentsile ning semantikast ülimaks on kõne mõistmisel tunnistanud pragmaatika. Keeleteaduse peamiseks teoreetiliseks ülesandeks ei peeta enam keele kui suletud märgisüsteemi kirjeldamist, vaid nende printsiipide ja seaduspärasuste avastamist ja seletamist, mis juhivad keelelise suhtlemise protsessi (H. Õim, M. Saluveer, 2002: 2665).

Kokkuvõte. Kõnearenduse meetodika põhjendamiseks sobivad süntaksiteooriatest enam semantiline süntaks (ka kognitiivne süntaks), kommunikatiivne süntaks ja funktsionaalne süntaks (täendus → konstruktsioon).

Keele- ja kõneharjutuste eristamiseks ja materjali valikuks ning järjestamiseks on mõttekas toetuda sellistele keeleteaduse saavutustele nagu **kõne** ja **keele eristamine** (lause kõnes ja keelelause), keeleüksuse sõltuvus **kontekstist** (kontekstisidusad ja -välised laused), **kõnevormide eristamine** (suulise kõne lausung ja kirjaliku kõne lause).

Lausetüüpide keerukust kajastab lausete **liigitus moodustajate struktuuri** põhjal. Lausemallide omandamine algab baas- ja ahellausest, järgnevad vähe laiendatud lihtlauseid ning rind- ja koondlauseid. Viimasena kujuneb mitme vaba laiendiga lihtlause ja põimlause mõistmine ning loome.

Harjutusmaterjali rühmitamisel on otstarbekas lihtlauseid käsitledes lähtuda tegevus-situatsiooni analüüsil põhinevast **elementaarlause** mõistest (reaalne verbikeskne lihtlause → verbikeskne lausemall → verbirühma üldistusele toetuv elementaarlause mall). Koond- ja liitlause rühmitamisel on aluseks lausega väljendatavad **loogilised seosed** (ühendav, vastandav, eraldav, seletav; ruum, aeg, kuuluvus jne).

Suhtlusoskuse kujundamisel lähtutakse ütluste rühmitamisel **pragmaatilistest** tunnustest.

- ◇ **Suhtluseesmärgist** lähtudes käsitletakse väit-, küsi-, käsk-, soov- ja hüüdlauseid. Suhtlussituatsioonis võib lausetüüp esineda teise tüübi funktsioonis. Küsimust ja eitust väljendavad laused jaotuvad omakorda alltüüpideks.
- ◇ **Subjektivse hinnangu** (nominatiivse modaalsuse) seisukohalt eristatakse järgmisi hinnangutüüpe: tegelikkus-, lubatus-, tõenäosus- ja väärtushinnang.

3.2. Psühholoogilised alused

Lauselooma ja -mõistmise protsessis on eristatavad psühholoogilised ja psühholingvistilised etapid ning operatsioonid (vt ka 1.3). Psühholoogia valdkonda kuuluvad sellised kõnetegevust iseloomustavad mõisted nagu motiiv, orienteerumine situatsioonis, kavatus, verbaliseeritav või tajutav mõte. Psühholingvistika aineseks on aga etapid ja operatsioonid, mis ühendavad mõtet ja ütluse pindstruktuuri: kõneloomes *mõte* → *ütlus*, tajumisel *ütlus* → *mõte*. Kõne omandamist uurivad mõlemad teadused ja nimetatud kahe valdkonna täpne piiritlemine pole võimalik. Näiteks kujutlused tegevussituatsioonidest kuuluvad psühholoogia huvide valdkonda, vastava lausemalli omandamist (sooritatavoid operatsioone) kirjeldab aga psühholingvistika. Orienteerumist ruumis uurib psühholoogia, ruumisuhete verbaliseerimist sõltuvalt keelest — psühholingvistika. Mõneti veelgi keerulisem on metakeeleliste oskuste kirjeldamine. Mingi keeleharjutuse tüübi õppimine (nt häälimine või lause koostamine skeemi järgi) allub vaimsete toimingute omandamise üldistele seaduspärasustele, kuid seejuures sooritatakse psühholingvistilisi operatsioone.

Psühholoogilistest probleemidest väärivad praktilises lauseõpetuses tähelepanu järgmised:

- 1) lapse teadmiste suhe lauseloome ja lausetajuga, millest sõltub mõistetava ja genereeritava lause sisu;
- 2) kognitiivne areng, sh juhtiv psüühiline protsess, operatiivmälu maht, loogiliste seoste mõtestamise tase, mis määravad lausemallide omandamise järjepidevuse ja võimalikkuse mingil arenguetapil;
- 3) tundevalda arengust sõltuvad motiveeritud verbaalse suhtlemise valdkonnad (nende piiratus) ning verbaalsete õppeülesannete omaksvõtmine;
- 4) vaimsete toimingute omandamise iseärasused, mis HEV korral põhjustavad õpi-toimingu jaotamise võimalikult paljudeks osatoiminguteks (operatsioonideks), materialiseerimise ja etapiti harjutamise;
- 5) lapse tegevuse (programmeerimine, enesekontroll) iseärasused, millest sõltub abistamise ja välise suunamise osakaal. Lähemalt on nimetatud küsimusi käsitletud: EKAÕ I (1999).

Psüühilise (ala)arengu ja (ala)kõne seostest järeldub, et praktilist lauseõpetust on otsustavalt korraldada mingi üldisema **arengukava** (korrektsioonikava) või arengukavade kompleksi raamides. Sel juhul ei piirdu kõnearendus (konkreetsemalt praktiline lauseõpetus) lausemallide treenimisega, vaid korraldatakse kogu arengu integreeritud korrigeerimine, mille põhimõtted on järgmised (Н. Я. Семаро, М. М. Семаро, 2000; А. В. Семенович, 2002).

- ❖ On välja selgitatud (ja kirjeldatud) lapse arengu aktuaalne tase, sh juhtivad motiivid.
- ❖ Arvestatakse normikohase arengu etappide järjestust ja arenguvaldkondade seost (psühhomotoorika, tundevald, kõne).
- ❖ Vajadusel alustatakse korrigeerimist psüühilise arengu baastasandilt, kuhu kuulub situatsioonile vastav sensomotoorne aktiivsus, orienteerumine ruumis ja ajas (kujuneb lapse reaktsioon keha asendile, temperatuurile, niiskusele jne), kontakti loomine.
- ❖ Uued toimingud kujundatakse etapiti. Integreeritud arenduskava (selleks võib olla klassi õppekava, IÕK) koostamisel lähtutakse põhimõttest, et ainekavade eesmärgid projekteeritakse raamkavale. Teisisõnu, raamkava eesmärgid realiseeritakse ühe või teise aine või tegevuse võimalustest lähtudes. Näiteks ruumikujutluste arendamise kava realiseeritakse koolis mitme aine kaudu (emakeel, matemaatika, joonistamine, tööõpetus, geograafia jne), ainekavade koostamisel aga arvestatakse vastava arenguvaldkonna seisundit ehk aktuaalset ja potentsiaalset arenguvalda.

Praktilise lauseõpetuse seisukohalt väärib ruumikujutluste areng kõrgendatud tähelepanu. Kognitiivse lingvistika esindajad (Johnson, Lakoff, Cienki jt) väidavad, et lapse kogemuste põhjal kujunevad skeemkujutlused (*image schema*), mis seostavad ja struktureerivad inimese kogemusi. Seisukoht ei ole tegelikult uus, vaid arendab edasi lausete psühholoogiliseks aluseks olevate tegevusskeemide teooriat (J. Piaget) või teadmisi tegevussituatsioonidest ja lausemallidest (H. Rätsep). Skeemkujutluste loetus on Johnsoni järgi esikohal MAHUTI (*CONTAINERS*) (tsit A. Ченки, 1997). Igasugust MAHUTIT (inimkeha, ehitis, puu, masin jne) iseloomustab piir sisemise ja välise keskkonna vahel: miski (keegi) asub sees või väljas, peal või all, paremal või vasakul, ees või taga, selle osad on omavahel ruumilistes suhetes. Eesti keeles on nimetatud suhete väljendamiseks sise- ja väliskohakäänded, tagasõnad, aga ka leksikaalsed vahendid. MAHUTI skeem on omakorda paljude seisundite metafoorse kirjeldamise (*ärkab üles, astus kooli*) aluseks. MAHUTID osalevad keerulisemates skeemides, nagu LÄHTEPUNKT–TEE–EESMÄRK (SIHTPUNKT). Näiteks: *Jooksis kuuse alt (lähtepunkt) mööda mäntaid (tee) suure kivini (sihtpunkt)*. Näiteks toodud lauses on nimetatud järgmisi mahu- teid: *kuusk, mäntad, kivi*.

Ruumiskeemid on omakorda seotud ajakujutlustega (*läks õhtul kinno*) ning paljude teiste skeemidega, nagu TAKISTUS, KONTAKT VÕIMALUSTE LOOMINE, KAUGUS jne. Ruumikujutluste osatähtsust keelte arengus iseloomustab vastavate käändevormide ja/või ees- ning tagasõnade hulk keeltes, kohamääruste sage esinemine lausetes. Ruumisuhetele toetuva metafoorse ülekande levikut kajastab kohakäänete kasutamine paljudes funktsioonides (E. Vainik, 1995). Johnsonile viidates väidab E. Vainik (1995: 56), et metafoorne ülekanne toimub analoogilise mõtlemise teel. Üle ei kanta mitte niivõrd lähtevaldkonna omadusi, kuivõrd struktuurseid suhteid ja käitumist (*istus pingil, istus õhtul*; koht → aeg).

Väliskohakäänete kasutamise esmane valdkond on loomulikult RUUM (*toolil, kaldal, hoidis kätel*) ehk konkreetsemalt mingi koht, pind, ala. Metafoorse ülekande valdkonnad on aga järgmised: **sotsiaalne ruum** (*vennal, andis sõbrale*), **abstraktne passiivsus** (*leival on hapukas maitse*), **sünnimüruum** (*läks ravile, saabus visiidilt*), **aeg** (*kevad, aastavahetusel*), **skaala** (*kolmelt meetrilt kahele*), **seisund** (*kikivarvul, jäi pensionile*), **abstraktsed suhted** (*õpetaja korraldusel, palaviku puhul*), **vahend** (*sõideti suuskadel*), **viis** (*sõbra abil*). Metafoorsete ülekannete puhul väheneb samm-sammult seos tajudele toetuvate skeemikujutlustega (individuaalne → ühiskondlik; sensomotoorne baas → vaimne konstrukt).

Lapsel toetub kohakäänete kasutamine esemelises ja sotsiaalses ruumis orienteerumisele.

Ruumikujutluste arendamise raamkava kuulub nende korrektsioonikavade hulka, mille eesmärgiks on kujundada lapse psüühilise arengu baasmoodustajaid. Ühe sellise kava on välja töötanud N. Semago (H. Я. Семаро, М. М. Семаро, 2000). Autorid soovivad nimetatud raamist lähtuda mitme arenguhälbe, sh vaimse alaarengu korral. Eesti abiõppe kogemused näitavad, et arenduskava ülesanded jaotuvad kõigi koolietappide vahel. Programmi rakendamist ei peeta otstarbekaks mõne psüühilise haiguse (nt lapseeas skisofreenia) puhul, kui ilmneb kognitiivse valdkonna moonutatud areng.

Raamkava koosneb seitsmest etapist, algab kujutluse loomisega oma kehast ja lõpeb keeruliste keelekonstruktsioonide õpetamisega. Tööd alustatakse etapilt, mis asub lapse aktuaalse arenguvalla piiril. Tegemist on kahe tasandiga:

- 1) **ruumikujutluste kujundamine** ja diferentseerimine;
- 2) nende kujutluste **verbaliseerimine**.

Verbaalsete ülesannete osakaal tõuseb viimastel etappidel. **Igal etapil süvendatakse** varem õpitut. Elementaarsemaid ruumikujutlusi ja vastavaid keeleüksusi täpsustatakse keerulisemate ja mingi teise valdkonna suhete teadvustamisel (*all, üleval* → *all (üleval) paremal (vasakul)* → *kolm on arvureas nelja ees (enne nelja) vasakul* → *enne maikuud on aprill, pärast maid on juuni*). Raamkava järgnevat kirjeldust on illustreeritud näidetega Eesti kogemuste põhjal.

1. Kujutluste loomine oma kehast ja esemetest keha suhtes **vertikaalteljel**: kehaosade (sh näoosade) paigutus üksteise suhtes (*all, peal, allpool, ülevalpool, kõrgemal, vahel; kõrgemal kui ..., madalamal kui ...*). Õppevahenditena kasutatakse ka mänguasju ja geomeetrilisi kujundeid, orienteerumisvahendina peeglit.
2. Kujutluste loomine esemete ja oma keha suhetest **horisontaalteljel**, sh kehaosad keha horisontaalasendi puhul: *ees, taga, kaugemal millestki või lähemal millelegi*.
3. Orienteerumine suhetes *paremal–vasakul*. Oluliseks peetakse parema ja vasaku käe eristamist (võib kasutada markeerivaid märke) ja esemete asukoha määramist parema ja vasaku kehapoole (käte, jalgade, õlgade jne) suhtes. Jõutakse selliste orientiirideni nagu *paremal ülal, vasakul all, taga üleval (all), ees üleval (all)* jne. Harjutatakse kindlasti ka orienteerumist paberil, piltide pinnal jne. Töövõtteid saab täiendavalt leida kõne taastamise metoodikatest (esmajoones semantilise ja eferentse motoorse afaasiaga isikute rehabilitatsiooni programmidest).
4. Alates neljandast etapist kasvab verbaalsete ülesannete osakaal — lingvistiliste kujutluste arendamine. Luuakse kujutlused hulkadest, objektide järjestusest, ajasuhetest (objektid ja nende rühmad ruumis ja ajas): *ees, järel, enne, pärast, hiljem, varem*. Kaasneb tutvumine arvureaga, aastaategadega, ööpäevaga, aastaga. Ridade moodustamisele seab siiski piiranguid laste operatiivmälu. Sobivad töövõtted on piltide järjestamine (seeria), ütluste ja skeempiltide sobitamine või skeemide joonistamine, tekstis kirjeldatud sündmuste järjestuse fikseerimine. Alustatakse ruumisuhete teadvustamist mitme objekti vahel (*Asub x-st paremal, aga y-st vasakul; Rist on ruudust kõrgemal ja kolmnurgast paremal; Hommik on (enne/pärast) lõunat*).
5. Õpitakse orienteeruma kella numbrilaul, lahendatakse ülesandeid mõõtühikutega. Samuti sobivad ülesanded plaani ja kaardiga.
6. Eesmärgiks on kujundada objektide/sündmuste ruumiga seotud tunnuste analüüsi ja nende verbaalset väljendamist. Seejärel minnakse üle muudesse valdkondadesse kuuluvate tunnuste diferentseerimisele (*kõrge – madal* → *kõrgem – madalam* →

sõbralik (sõbralikum) → kuri (kurjem). Kognitiivse lingvistika seisukohti arvestades võiks lisada töö võrdluste ja metafooridega.

7. Viimase etapi töö on suunatud peamiselt keeruliste süntaktiliste konstruktsioonide õpetamisele. Eesti abiõppe õppekavas kajastab seda töö koond- ja liitlausega, sõnamoodustus vanemates klassides. Kindlasti on vaja kõnearendusse kaasata teised ained peale emakeele (matemaatika, geograafia).

Kirjeldatud raamkava on suunatud peamiselt kognitiivsete protsesside ja kõne kognitiivse sisu arendamisele (haarab praktilise sõnavaraõpetuse ja lauseõpetuse). Nimetatud ülesannete täitmist võivad soodustada ka teised arenduskavad. Näiteks tahtliku regulatsiooni arendamise kava raames saab kujundada/korrigeerida kõne reguleerivat funktsiooni. IÕK koostamisel ongi sageli vaja arvestada korrigeeritud arendusvaldkonda.

Kokkuvõte. Lauseloome ja mõistmist iseloomustavad sellised psühholoogilised mõisted nagu motiiv, kavatsus, mõte, teadmised, isiku kognitiivne areng. Praktilise lauseõpetuse seisukohalt on olulised veel vaimsete toimingute omandamise seaduspärasused ja õppeülesannete omaksvõtmine (lapse õpitegevuse iseloom üldse).

Kognitiivne keeleteadus rõhutab ruumikujutluste osatähtsust lapse kõne arengus, sh skeemkujutlust *MAHUTI*. Ruumisuhetele toetub näiteks kohakäänete metafoorne ülevanne. Välja on töötatud ruumisuhetes orienteerumise ning vastavate kujutluste verbaliseerimise raamkava, mis on rakendatav praktilise lauseõpetuse ainekava koostamisel.

3.3. Psühholingvistilised alused

Psühholingvistilistest teooriatest on praktilise lauseõpetuse huvides otstarbekas vaadelda generatiivset grammatikat (GG) ehk muutegrammatikat (Chomsky koolkonna seisukohad) ja kognitiivsel psühholoogial ning tegevusteoorial põhinevaid teooriaid, sh kõnetegevuse teooriat (KTT). Nimetatud teooria(te) peamised erinevused on järgmised (A. A. Леонтьев, 1997).

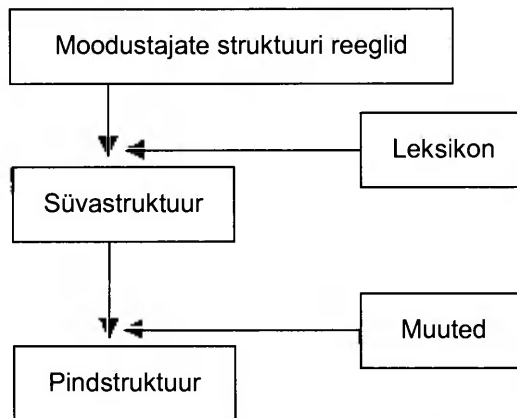
- ✦ KTT tegeleb ütluse, GG — lause loome ja tajuga.
- ✦ KTT arvestab psühholingvistiliste operatsioonide seotust psühholoogiliste operatsioonidega ning seetõttu uurib ka kõne pragmaatikat ning kõne-eelset (järgset) etappi suhtlemisel, GG piirdub loome ja taju psühholingvistiliste operatsioonide ning reeglitega.
- ✦ KTT analüüsib kõnetegevuses osalejat kui heuristiliselt käituvat isikut, GG järgi on lauseloome rangelt algoritmitud.
- ✦ GG järgi on keele universaalid (printsipiibid) geneetiliselt päritud, lapsel tuleb omandada konkreetse keele iseärasused (parameetrid). KTT käsitleb kõnearengut seoses kogu psüühika (sh teadvuse) kujunemisega.

KTT peamised seisukohad langevad suures osas kokku teiste psühholingvistiliste kognitiivsete teooriatega. Mõneti enam rõhutatakse KTT-s isiksuse ja käitumismotiivide rolli. GG teooria on lähemal lingvistikale (esmajoonel üldkeeleteadusele), kogu kognitiivne

psühholingvistika, sh KTT aga psühholoogiale (kognitiivsed teooriad, arenguteooriad). Arvestades psühholingvistika mõlema suuna laialdast levikut käesoleval ajal, on otstarbekas mõlema kontseptsiooni (teooriate rühma) põhimõistete ja arengusuundade tundmine.

3.3.1. Generatiivne grammatika

Kõnearenduse kujunemise meetodikat on enam mõjutanud GG algaastatel publitseeritud N. Chomsky idee muuteoperatsioonidest kõneloomes ja kõne tajumisel (N. Chomsky, 1957; 1965). Neil aastatel avaldatud GG mudeleid nimetatakse ka muutesüntaksi **standardteooriaks**, mida illustreerib järgmine skeem (J. Bailyn, 1997).



Lauseloome skeem GG *standardteooria* põhjal (Bailyni järgi).

Lauseloome toimub *standardteooria* põhjal järgmiselt. Geneetilise päritoluga moodustajate struktuuri reeglid genereerivad lause süvastruktuuri (mitte inimene, vaid reeglid genereerivad lause — *K. K. märkus*). Lause süvastruktuur võib koosneda ühest või mitmest tuumlausest (baaslausest), täpsemalt tuumlausete baasiks olevatest mentaalse (vaimse) leksikoni abstraktsete üksuste ahelast või ahelatest ehk semantilistest kirjetest. Kui süvastruktuur koosneb ainult ühest sellisest ahelast, moodustatakse äärmiselt lihtne pindstruktuuri lause (nt verbikeskne laiendamata lihtlause) ja selleks rakendatakse vähe muuteoperatsioone.

Baaslause genereerimiseks vajalikud transformatsioonid jaotati esialgu **asendusreegliteks** (süvastruktuuri semantilise kirje asendamine keele leksikaalsete üksustega) ja **muutereegliteks** (pindstruktuuri grammatiliselt reeglipärase lause moodustamine (vt H. Õim, 1971: 8). Muutereeglid jaotusid kaheks — **obligatoorseteks** ja **fakultatiivseteks** (vt K. Karlep jt; 1999). Obligatoorseid muutereegleid rakendamata ei vasta baaslause keelenormile. Fakultatiivsete reeglite abil saadakse **tuletatud laused**. Näiteks väitlausest moodustatakse küsilause, muudetakse sõnajärge (*Mati veab kelgul Mallet* → *Mallet veab kelgul Mati*), paljudes keeltes muudetakse aktiivne konstruktsioon sageli passiivseks jne.

Mitme baaslause (mitme semantilise kirje) ühendamisel ja/või sisestamisel üksteisesse genereeritakse keerulise struktuuriga lause. Viimasel juhul sooritatakse fakultatiivseid liitmuuteoperatsioone. Viimaste abil on võimalik genereerida kui tahes pikki ja kui tahes palju lauseid (H. Õim, 1971: 8).

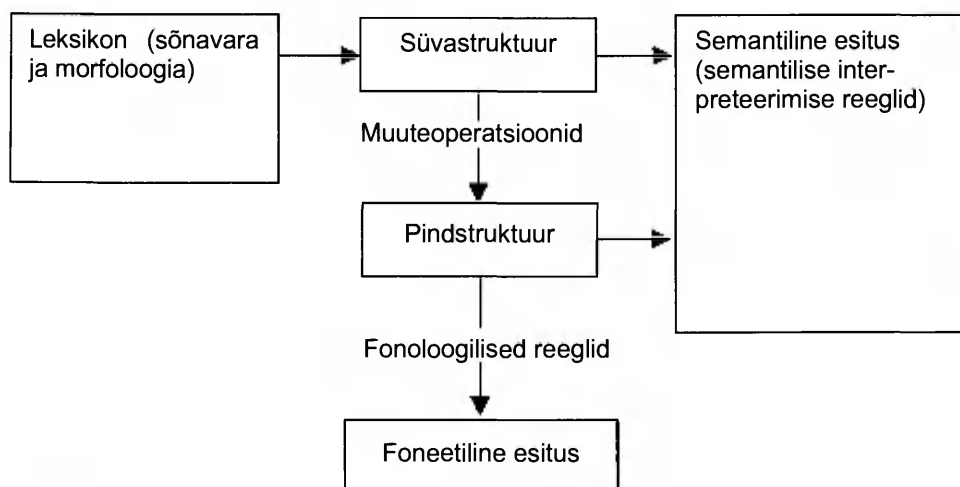
Kirjeldatud teooria ja kõnearenduse meetodika võrdlemisel saab väita järgmist. Asendusreeglite valdamisest sõltub sõnavalik lauseloomes. Obligatoorsete muuteoperatsioonide kasutamist kajastab baaslausete moodustamine, mis eeldab elementaarlause mallide valdamist. Fakultatiivsete muuteoperatsioonide rakendamine ilmneb oskusena lauset muuta, liitmuuteoperatsioonide kasutamine — oskusena lihtsamatest lausetest või mitme baaslause kirjetest moodustada üks keerulisem süntaktiline struktuur. Kuna lausetähenduse mõistmiseks on tajujal pindstruktuuri tasandilt vaja jõuda süvastruktuuri tasandile, tekib vajadus sooritada lauseloomega võrreldes vastupidiseid muuteoperatsioone — asendada keeruline süntaktiline struktuur mitme lihtsamaga (*Ruut on ringi all* → *Ring on ülalpool. Ruut on allpool*) (A. P. Лурья, 1979).



Generatiivse grammatika standardteoorias esitatud muuteoperatsioonide kirjeldusest tuleneb idee harjutada lausete muutmist ja ühendamist/sisestamist, samuti keeruliste lausete asendamist lihtsamate konstruktsioonidega.

GG seisukohad on tänapäevaks (võrreldes standardteooriaga) märgatavalt muutunud (J. Baily, 1997). Kõigepealt kritiseeriti teooriat aktiivselt seetõttu, et esialgu kirjeldati grammatikat (süntaksi) semantikaväliselt (seda illustreerib N. Chomsky näide *Värvusetud rohelised ideed magavad raevukalt*). Kriitika mõjul kujunes välja **laiendatud standardteooria** (Extended Standard Theory), milles eelnevaga võrreldes pöörati oluliselt enam tähelepanu sõnavarale ja morfoloogiale ning lisati lause semantilise interpreteerimise reeglid.

J. Baily (1997) esitab Newmeyer'i järgi järgmise laiendatud standardteooriat kajastava lauseloomeskeemi.



Lauseloomeskeem GG laiendatud standardteooria põhjal (Newmeyer'i ja Baily järgi).

Kõnearenduse metoodikale pakub huvi seisukoht, et lauseloome ei ole puhtalt süntaktiline protsess, vaid sisaldab kindlasti leksika ja semantika valdkonda kuuluvaid reegleid. Nagu varem mitmel korral märgitud, on lause (ütluse) semantilise analüüsi osatähtsus intellektipuude korral eriti oluline. Eesti keele seisukohalt on tähtis samuti morfoloogia rolli rõhutamine (võrreldes inglise keelega on eesti keeles morfoloogilisi vorme oluliselt enam). Kuid semantilise interpretatsiooni reeglitel on nimetatud teoorias ikkagi ainult kontrollifunktsioon: süva- ja pindstruktuuri üksused peavad läbima semantilise filtri, mitte enam. Vastuseta jääb küsimus, kust pärineb (millest sõltub) süvastruktuuri semantiline kirje ja selle konkreetne valik lauset genereerides.

GG teooria edasist arengut iseloomustab mitme osateooria kujunemine, mis kirjeldavad näiteks moodustajate alistusseoseid (*Government Theory*), piiravad leksikaalsete üksuste ringipaigutamise võimalusi (*Bounding Theory*), selgitavad asesõnade ja pärisnimede kasutamist lauses (*Binding Theory*) jne. GG osateooriatest saab pedagoog hankida taustteadmisi kõneloome ühe või teise osaoskuse õpetamiseks ehk konkreetsemalt — missugused reeglid, sh piirangud kehtivad muuteoperatsioonide sooritamises.

Keele omandamist ja kasutamist GG teooria seisukohalt kirjeldab printsiipide ja parameetrite teooria. 1987 aastal ilmunud teoses *Keel ja teadmiste probleemid* (Н. Хомский, 1999) jaotab autor keelekasutuse reeglid keelest sõltumatuteks universaalideks (printsiibid) ja keelest sõltuvateks madalama tasandi reegliteks (parameetrid). Printsiibid on autori arvates geneetilist päritolu (keelean), parameetrid omandatakse aga keelekeskkonna mõjul. “Aju kasutab universaalse grammatika üldiseid printsiipe, väljakujunenud parameetrite tähendusi ja konkreetsete sõnade tähendusi” (Н. Хомский, 1999: 194). Universaalse printsiibi järgi võib näiteks täiend kas eelneda või järgneda põhisõnale, täiendi konkreetne positsioon ning morfoloogilised tunnused sõltuvad aga keele parameetritest. *Lapsel on ema* → *lapse ema*. *Ребёнок имеет мать* → *мать ребёнка*. *Child has a mother* → *child's mother*. *Onu naine: жена дяди*.

Printsiipide ja parameetrite teooria pöörab veel kord tähelepanu asjaolule, et keeled erinevad üksteisest sõnavara ja madalama tasandi reeglite (kõneloome- ja kõnetajuoperatsioonide) poolest.

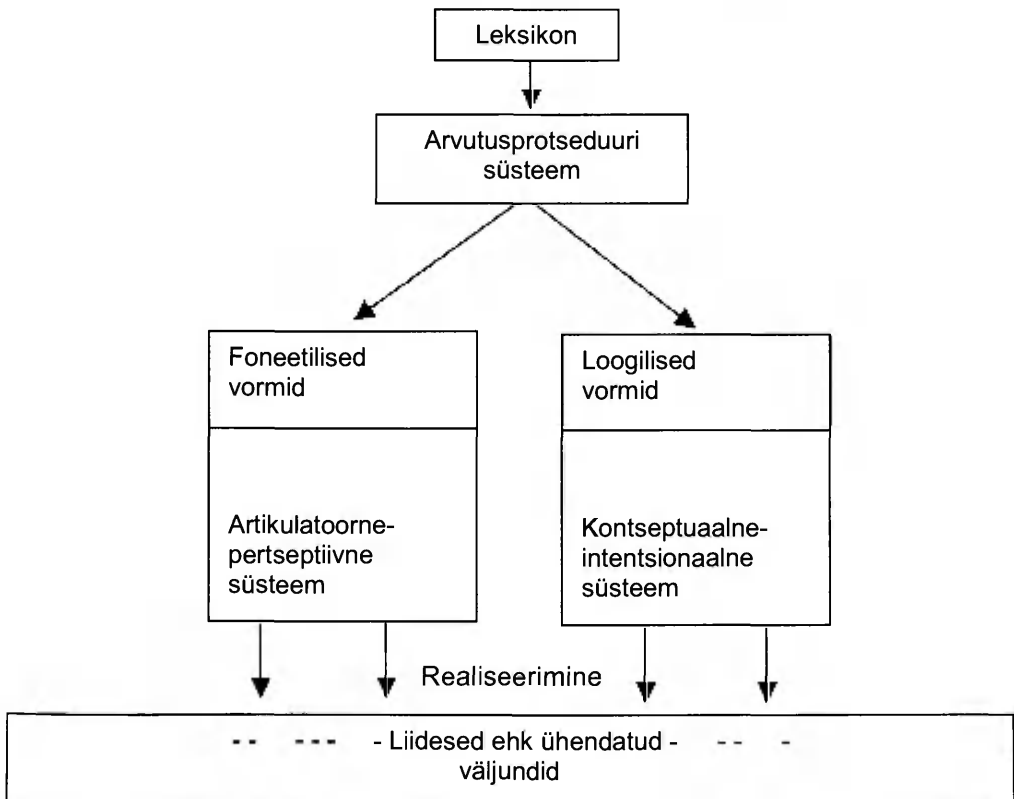
XX sajandi lõpuks kujunes standardteooriaga võrreldes välja GG oluliselt erinev teooria, mida nimetatakse ka **minimalistlikuks** teooriaks (N. Chomsky, 2001; Дж. Бейлин, 1997). Loobuti süva- ja pindstruktuuri mõistetest. Kõnemehhanismi hakati kirjeldama kui ühte moodulit (jaguneb allmooduliteks) inimese kognitiivset tegevust juhtivate moodulite hulgas. N. Chomsky (2001: 1659) järgi koosneb keelevõime kahest komponendist: teavetalletavast kognitiivsest süsteemist ja sooritussüsteemidest.

Standardteoorias kirjeldatud muuteoperatsioonide loetelu, mis sõltus küll konkreetsest keelest, on asendatud ühe universaalse transformatsiooniga — **ringipaigutamine (Move-a)** ning seda operatsiooni piiravate–reguleerivate reeglitega (viimaseid kajastavad GG osateooriad). Näiteks inglise keeles rakendatavaid muuteoperatsioone oli esialgses loetelus 19, neist 12 on nüüdseks ühendatud universaalseks operatsiooniks **Move-a**, seitset aga kajastavad reeglid (Дж. Бейлин 1997: 40). Õeldust järeldub, et **muuteoperatsiooni(de) kujundamise idee on aktuaalne** ka GG sajandivahetuse teooria valguses.

GG tänapäeva seisukohtade järgi koosneb inimese kõneaparaat kahest peamisest allsüsteemist: **leksikonist** ja **arvutusliku protseduuri** süsteemist (*Computational system*). Arvutusprotseduuri abil genereeritakse keeleüksusi ja “antakse korraldusi” **realiseerimissüsteemidele**. Viimaseid on kaks: **artikulatoorne-pertseptiivne** (*articulatory-perceptual*) ja **kontseptuaalne-intentsionaalne** (*conceptual-intentional*), mis realiseeri-

vad vastavalt süsteemidevaheliste liideste ehk ühendatud väljundite kahte vormi — foneetilist ja loogilist. Foneetilise vormi korral leiab mingi semantiline tunnus meelegaorganitega tajutava väljundi. Näiteks paljudes keeltes kajastab isikuline asesõna sugu (*he, she, oh, oha*), eesti keeles aga mitte. Loogilise vormi korral, nagu eesti keeles *tema*, jõutakse vastava järelduseni tajutava ütluse ja/või situatsiooni interpreteerimise tulemusel. Tõepoolest, kõneleja teab, kas ta tähistab sõnaga *tema* naisterahvast või meesterahvast, kuigi asesõna valik seda ei kajasta. Tajujal on aga võimalik teha vastav järeldus konteksti või situatsiooni põhjal. Pealtnäha äärmiselt abstraktsel teoorial on tegelikult otsene didaktiline väljund. Loogilist vormi sisaldav keeleüksus vajab järeldamist-interpreteerimist. Näiteks lugemistekstide mõistmisel on abiõppelastel olulisi raskusi asesõnadega tähistatud isikute määramisel.

Varasemate etappidega võrreldes rõhutatakse tänapäeva GG-s leksikoni osatähtsust. Arvatakse, et leksikon ei piirdu sõnade loetelu ja nende tähenduse ning fonoloogiliste tunnustega, vaid sisaldab ka teadmisi temaatilistest seostest (valentsusest) ning formaalsetest grammatilistest tunnustest, näiteks sõnavormidest ja alistussuhetest. Viimased mõjutavad süntaktilisi protsesse sõltuvalt keelest. Esitatud seisukohast järeldub, et sellised ülesanded nagu sõnavormi valik ja moodustamine lauses, lause moodustamine esitatud sõnavormiga jne võimaldavad arendada ning teadvustada teadmisi sõna formaalsetest grammatilistest tunnustest. Sajandivahetuseks välja töötatud kõneprotsessi (minimalistlikku) mudelit illustreerib J. Bailyni järgi koostatud skeem.



Kõneloome minimalistlik mudel.

GG-I põhinevad psühholingvistilised eksperimendid on seotud peamiselt kõne (lause) mõistmise uurimisega, väidab Pennsylvania Ülikooli teadur A. Sekerina (И. Секерина, 1997). Katsed on sooritatud valdavalt kirjaliku materjaliga ning inglise keele baasil. Seetõttu pakub näiteks eesti keele seisukohalt huvi küsimus, mis mõju avaldab arusaamisele koma või selle puudumine ning morfoloogiline markeeritus (sõnalõpud) lauses. Näiteks: *While Mary was sewing the dress fell on the floor.* (*Sel ajal kui Mary õmbleb, kukkus kleit põrandale.*)

Ollakse seisukohal, et kõnetajuprotsess toimub lause tasandil nii ülalt alla (*top-down*) kui ka alt üles (*bottom-up*). Teave ülalt eeldab teadmisi lausestruktuuridest ja diskursusest, samuti pragmaatilisi oletusi (teadmisi maailmast ja suhtlemisest). Nagu varem mitmel korral märgitud, ei pea teadmised keeleüksustest olema teadvustatud, kuigi kooliõpetuse tulemusena võivad operatsioonid seda (osaliselt) olla. Lause mõistmist vaadeldakse kui selle süntaktilise (hierarhilise) hargmiku loomist, st põhisõnade ja nende laiendite seose mõistmist. On teada, et alakõnega lapsi iseloomustab lause hierarhilise struktuuri defitsiit (M. Harris, M. Coltheart, 1989). Psühholingvistiliste eksperimentidega püütaksegi välja selgitada, kuidas inimesed sõnu lauses hargmikku ühendavad (mida peetakse laiendite põhisõnadeks ja vastupidi) ja valesid oletusi parandavad. Uurimusmaterjalina eelistatakse lauseid, mida võib ajuti kaheti (mitmeti) mõista (vt eelnevat näidet *While Mary ...*). Eksimuste puhul seostatakse sõnad valesti.

Eestis korraldatud katsed kinnitavad samuti seisukohta, et lause ebaõige mõistmise korral taastatakse selle hierarhiline struktuur valesti (E. Uibu, 2000; K. Karlep, 2001). Näiteks pindstruktuuri poolest sarnaseid lauseid

- (1) *Rist, mille kõrval on ruut, on ringist allpool;*
- (2) *Ring, mille all on rist, on ruudu kõrval*

mõistis pärast suulist esmaesitust kõnehälvetega laste kooli III–VII klassis 57,5% (1) ja 22,7% (2), pärast abistamist 92,9% ja 76,7% lastest. Erinevuse põhjuseks on see, et vale seos *ruut on ringist allpool* (1) ei kutsu esile vale kujundikaardi valikut (ruut on tõepoolest ringist allpool), küll aga põhjustab vale valiku seos *rist on ruudu kõrval* (2) (tegelikult on ringi kõrval ruut, mitte rist).

I. Sekerina (И. Секерина, 1997) andmetel on katsetulemuste interpreteerimisel levinud kaks seisukohta. **Moodulanalüüsi** strateegia pooldajad väidavad, et analüüsi protsessor (kõneaparaadi osa, mis analüüsib lause fonoloogilisi, morfoloogilisi, süntaktilisi ja semantilisi tunnuseid) koosneb moodulitest, **analüüs** ise aga sooritatakse moodulite kaupa rangelt **järjestikku**. Nimetatud strateegia kohaselt eelneb süntaktiline analüüs (lausemalli äratundmine) semantilisele. **Vastastikuse sõltuvuse** strateegia pooldajad väidavad, et lause analüüsi käik sõltub tajuja semantilisest ja pragmaatilisest teabest. Kuigi tõestust ühe või teise strateegia ainukasutusele pole seni leitud (И. Секерина, 1997: 240), vastab teine viis enam inimtegevuse heuristilisele iseloomule ning toetub rohkem ülalt-alla-analüüsile. Kas laste esmane orienteeritus sõnajärjele (Leivo, 1993) tuleneb süntaktiliste teadmiste puudulikkusest ja/või situatsiooni mõjust, pole samuti üheselt teada. GG-teooriale toetuvates kõnetajumudelites eelistatakse siiski järjestikuse analüüsi põhimõtet. Üheks lause süntaktilise struktuuri vale mõistmise põhjuseks peetakse näiteks tendentsi ühendada tajutav sõna eelnevalt analüüsitud fraasiga. Näiteks: *Kuni Mari ootas, toimetas ema köögis → ootas ema ...(?).*



Lause süntaktilise struktuuri mõistmine sõltub sellest, kui kiiresti ja õigesti suudetakse luua seosed hierarhilise hargmikku kuuluvate sõnade vahel.

Kuna järjestikune analüüs toimub paremalt vasakule, osutuvad raskemaks vasakule hargnevad konstruktsioonid. Näiteks: *suure (1) punase (2) ämbri (3) määrdunud (4) põhi (5)*.

Nimelt on domineeriv sõna toodud näites alles viiendal positsioonil. Sõnajärg ja -vormid sõltuvad muuseas keelest (*зрящее (4) дно (5) большого (1) красного (2) ведра (3)*). Jaapani keele baasil on aga leitud, et kui domineeriv sõna on alati fraasi lõpul, siis selline sõnajärg täiendavaid tajuprobleeme ei tekita (L. D. Fodor, A. Inoue, 1995).

Seoste loomist saab suunata küsimustega. Samuti on otstarbekas süntaktiliste struktuuride lihtsustamine ja analüüsi soodustavate muuteoperatsioonide õpetamine.

Tajutava lause süntaktiline analüüs ei piirdu akustiliste või visuaalsete signaalide vastuvõtmise operatsioonidega. Tihti järgneb mentaalse kujutluse töepärasuse kontroll (verifitseerimine) ja vajadusel korrigeerimine. Psühholingvistikat huvitabki, kuidas katseisikud sooritavad lause analüüsi pärast selle vahetut tajumist. Uurimiseks kasutatakse postoperatsioonalseid (*off-line-*) ehk vahendatud meetodeid. Samu võtteid rakendavad tegelikult ka pedagoogid lausetähenduse mõistmise kontrollimiseks ja/või täpsustamiseks õpilastel. Kasutatakse metodikaid, kus sageli põimuvad kõnetaju ja -loomeoperatsioonid:

- ✧ tajutud (loetud) lause sobitamine samasisulisega (valikuks esitatakse kaks või enam lauset);
- ✧ lause lõpetamine;
- ✧ lause moodustamine esitatud sõnavormiga;
- ✧ lause süntaktilise õigsuse määramine või eelistatud variandi leidmine kahest.

Kokkuvõte. Generatiivsest grammatikast pärineb muuteoperatsioonide kujundamise idee: lausete muutmine, baaslausete ühendamine ja sisestamine, keeruliste lausete jaotamine lihtsamateks. Lause mõistmisel peetakse oluliseks põhisõnade ja nende laiendite seose äratundmist. Lause mõistmise uurimiseks kasutatavatest metodikatest sobivad kõnearenduses järgmised: verifitseerimine, samasisuliste lausete sobitamine, lausete lõpetamine ja moodustamine esitatud sõnavormiga.

3.3.2. Kognitiivne psühholingvistika ja kõnetegevuse teooria

Pealkirjas nimetatud psühholingvistika koolkonnad käsitlevad kõneloomet ja -taju (sh lause- või ütluseloomet ja -taju) kognitiivsete teaduste taustal ning vaatlevad kõnet kui kogu psüühikat läbivat ja integreerivat protsessi. Vastavalt ei saa kõneloomet ja -taju analüüsida lahus tunde- ja tahtevallast ning tunnetusprotsessidest (tunde- ja tahtevala uurimisega tegeleb kognitiivne psühholoogia seni küll vähe). Kõnetegevust analüüsitakse seoses niisuguste kognitiivsete tegevustega nagu teabe hankimine, töötlemine, interpreteerimine, säilitamine, mälust ammutamine ja representeerimine (esitamine). Need tegevused sisaldavad **mõistmist** (arusaamist), **arutlemist**, **hinnanguid**. **Verbaalne tegevus** moodustab sellest **olulise osa**, kuigi mitte kõik kognitiivsed protsessid ei ole verbaliseeritud. Ka lause mõistmine võib toimuda erinevalt. Näiteks testides kasutatav väide *Malle juuksed on tumedamad kui Maril ja heledamad kui Matil* kodeeritakse kas kujundiliselt ruumiteljel või verbaalsete järelduste abil (Ж. Ф. Ришар, 1998: 43).

Kognitiivsetes teadustes analüüsitakse keerulisi süsteeme sageli moodulite kaupa (kognitiivse tegevuse moodulkontseptsioon Fodori järgi). Moodulid on teabe autonoomse töötluse (analüüsi) allsüsteemid (Ж. Ф. Ришар, 1998). Tunnetustegevuse protsessid jaotuvad vastavalt tsentraalseteks (ehk üldisteks) ning moodulprotsessideks (täidavad spetsiifilisi ülesandeid). Teadusliku arutelu objektiks on senini moodulite suurem või väiksem osakaal kõnetegevuses ning moodulprotsesside omavaheline seos (kas ühesuunaline ehk järjestikune või vastastikune). Vene psühholoogias võib moodulite analoogina vaadelda funktsionaalsüsteemi allsüsteeme (ülevaadet vt K. Karlep, 1998: 91–95).

Moodulanalüüsile suuremat osakaalu omistavad autorid väidavad, et allsüsteeme ehk mooduleid iseloomustavad järgmised tunnused:

- ✧ moodulanalüüs on spetsiifiline (nt süsteem grafeemide-foneemide vastastikuseks transformeerimiseks), st sooritatakse rangelt piiritletud operatsioone;
- ✧ moodulanalüüs ei ole tahteliselt reguleeritav, st käivitatud allsüsteemi tegevust ei saa pidurdada;
- ✧ igal moodulil on juurdepääs ainult piiratud hulga teabele, seega ülejäänud teavet ei arvestata;
- ✧ moodul ei arvesta nõrgema tasandi teavet, sh üldiste ehk tsentraalsete protsesside poolt analüüsivat teavet.

J. Fodori järgi (tsit Ж. Ф. Ришар, 1998: 12) allub tsentraalsele analüüsile ainult järelduste tegemine. Kõik muud kõneoperatsioonid, sh kõne taju ja mõistmine sooritatakse kirjeldatud moodulanalüüsi kujul.

Range moodulkontseptsiooni seisukohtade kritiseerijad väidavad, et kõneprotsess ei saa toimuda üksteisest eraldatud moodulite abil. Näiteks pole sel teel võimalik seletada konteksti ja situatsiooni rolli, sõnavalikut ja -mõistmist jne. J. F. Richardi (1998) järgi on range moodulkontseptsiooni alusel võimalik analüüsida ainult mõningaid elementaarseid operatsioone, mis on kaugel sellistest kognitiivse tegevuse resultaatidest nagu mõistmine ja ülesannete lahendamine. Patoloogia korral võivad niisugused nähtused siiski ilmneda. Arvatavasti on paljud eripedagoogid kohanud lapsi, kes suudavad lususalt lugeda ja/või (peaaegu) veatult kirjutada, kuid sooritavad nimetatud operatsioone täiesti lahus semantikast. Tuletagem meelde, et ütluse eesmärgiks suhtlusaktis on mingi ülesande lahendamine ning ütlusetaju lõpeb tavaliselt mõistmisega.

Moodulkontseptsiooni pehmematele variantidele toetuvad psühholingvistid tunnistavad küll kõneloome- ja kõnetajuprotsesside jaotumist allsüsteemide vahel, kuid vaatlevad moodulite tegevust vastastikustes seostes. Võimalik on operatsioonide sooritamise variatiivselt ja paralleelselt (mitte ainult järjestikku).

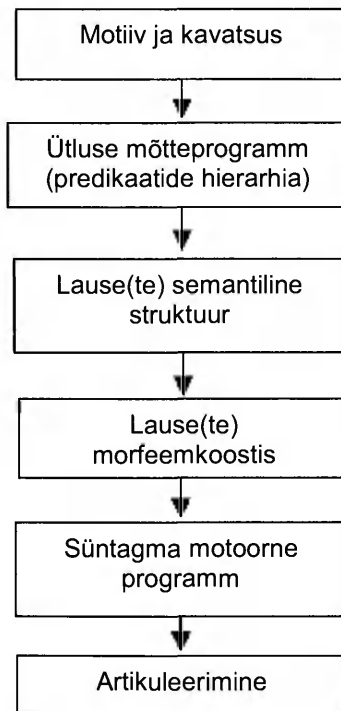
3.3.2.1. Ütlusloomemudelid. Kõneloomemudelites (T Ahhutina, K. Bock, Garrett, H. Clark ja E. Clark, J. Kubrjakova, W. Levelt, J. McCowley jt) ilmnevaid ühiseid jooni kirjeldab T Ahhutina (Т. В. Ахутина, 1989: 95–96).

- ✧ Kõneloomet kujutatakse mitmetasandilise protsessina. Igal tasandil moodustub väljund edasiseks töötlemiseks järgneval tasandil.
- ✧ Eristatakse süntaktilisi ja leksikaalseid operatsioone, mida seovad *freim* + *tühimik*-mehhanismid. Freim (raam) kujutab endast süntaktilist struktuuri, mille tühimikud täidetakse üksustega leksikonist. **Freim-tühimik**-põhimõte iseloomustab tegelikult kõiki kõneloome tasandeid.

- ✦ Eristatakse sõnavalikut tähenduse järgi ja sõnavormi valikut. Nimetatud operatsioonid sooritatakse süntaksi eri tasanditel (sõna kui leksikaalse ütluse valik eelneb vormi valikule/moodustamisele).
- ✦ Ütluseloomel sarnaneb sisemisele dialoogile. Loomeprotsessis realiseeritakse seosed *ülalt alla* (*top-down*; *сверху-вниз*), kuid ühtlasi toimib tagasiside (*bottom-up*; *обратная связь*). Protsess ise on heuristiline ja ilmneb võistlus loomestrategie vahel.

Nimetatud seisukohad on üsnagi mitme didaktilise järelduse aluseks. Praktilise lauseõpetuse ülesanded peaksid soodustama iga kõneloomel tasandi arendamist, st nii süntaktilise raami moodustamist (valikut) kui ka selle tühimike täitmist (sõnavalikut, sõnavormi moodustamist). Otstarbekas on harjutada mitut loomestrategie, st lähtuda eelnevalt tajutud ütlusest või mitte, sõnast (sõnavormist) või lausemallist, koostada mitu samasisulist ütlust (rakendada muuteoperatsioone).

Käesoleva teema seisukohalt pakuvad huvi need kõneloomel- ja -tajumudelid, kus on detailsemalt esitatud just lauseloomel tasandid ja -operatsioonid. Üheks selliseks on T. Ahhutina koostatud skeem (T. B. Ахутина, 1989: 196; K. Karlep, 1998: 120). Ahhutina koostatud kõneloomemudeli puhul on oluline, et lauset vaadeldakse ütluse koosseisus. Nagu varem mitmel korral märgitud, saab sisult sama ütlust realiseerida mitme lihtsa lausega või vähema hulga keeruliste süntaktiliste struktuuridega (nt mitmeosaline liitlause, mitme vaba laiendiga lihtlause). Teiseks tuleb arvestada, et ülemineku etapilt etapile on sujuv ja osa operatsioone võib sooritada paralleelselt.



Kõneloomelprotsessi skeem T Ahhutina järgi (lihtsustatud).

1. **Motiiv ja kavatsus:** verbaliseeritava mõtte kujunemise algus, kujutus situatsioonist ja oletatavast tulemusest, samuti ütluse eesmärgist ja strateegiast (lähemalt vt ptk 6).
2. **Mõttesüntaks:** freimi moodustab predikaatide hierarhia (teadaolev – uus ehk *Topic-Comment1* – C2...). Inimene opereerib nimetatud etapil individuaalse ainesekoodi üksustega, milleks on tajukujutlused, kontseptid (üldistatud kujutlused ja mõisted), skeemid (tegevusskeemid, ruumi- ja ajaskeemid). Mõnikord võivad operatiivüksusteks olla ka sõnad, näiteks alternatiivküsimusele vastates või koolis metakeelelist ülesannet täites (lause koostamine esitatud sõnaga).

Individuaalne ainesekood sõltub inimese (lapse) arengust, kus oluliseks näitajaks on juhtiv psüühiline protsess. Näiteks taju kui juhtiva protsessi etapil koosneb ainesekood valdavalt tajukujutlustest ja tajul baseeruvatest skeemidest.

Mõttesüntaksi väljund järgmisi tasandeid vahele jättes on pindstruktuuri ühesõnalause, samuti objektide nimetamine pilti vaadeldes. Viimasel juhul võivad loetelu aluseks olla ka lihtsalt äratuntud objektid (kujutised), mille vahel mõtteseosed puuduvad. Vastamist loeteluna soodustab küsimus *Mis on pildil?* või *Mis (kes) seal (siin) on?*, samuti *Kes (mis) see on?*

Mõttesüntaksi kujunemist soodustab situatsiooni või pildi vaatluse suunamine (osutamine, küsimused), skeempiltide ja/või aplikaatsioonide esitamine, mälukujutluste aktuaalseerimine küsimuste abil. Laps ei realiseeri ütluses rohkem (võib küll realiseerida vähem), kui ta keskkonda (sh pilti) tajudes märkab või suhtlemise huvides mälust ammutab. Mida rohkem objekte, nende detaile ja tunnuseid tajutakse, seda paremad on tingimused hargnenud mõttesüntaksi (*Comment n*) kujunemiseks.

Predikaatide (osamõtete) rikkalik hierarhia ainuüksi siiski hargnenud ütluse (sh keerulise struktuuriga lause) loomet ei kindlustata. Mõttesüntaksi verbaliseerimine sõltub nimelt järgnevate süntaksitasandite arengust.

3. **Semantiline süntaks:** sõnavalik tähenduste järgi. T Ahhutina järgi valitakse sõnad propositsioonide ehk minimaalsete teabeüksuste kaupa, nagu AGENS (tegevuse sooritaja) – MITTEAGENS → (AGENS–OBJEKT) – TEGEVUS. Arvatakse, et semantilise süntaksi üksused (sõnatähendused) kajastavad ühtlasi süvakäändeid (ülevaadet Ch. Fillmore'i teooriast vt K. Karlep, 1998: 128–131), st valitud üksuste semantilisi seoseid ehk rolle (vrd tegevussituatsiooniga H. Rätsepa järgi). Rollide kajastamine sõltub omakorda sellest, kas vastavate suhete tajumine ja mõtestamine on lapsele jõukohane või mitte. Kui laps põhjust või eesmärki ei mõista, ei väljenda ta nimetatud suhteid oma kõnes (võimalik on näiline väljendamine klišeedena ehk stereotüüpina omandatud ütlustes).

Semantiline kirje on eeldus grammatiliselt struktureeritud baaslausete moodustamiseks järgmisel etapil. Teine võimalus on semantilise süntaksi üksuste edaspidine ühendamine ja/või sisestamine, et moodustada keerulisem süntaktiline struktuur. Väiksed lapsed ja kõnehälvetega isikud (alakõne, kõnekaotus) realiseerivad aga semantilise süntaksi freimi tihti grammatiliselt struktureerimata (*Poiss, tüdruk ... täht ... kuusk ilus ... külge panid*).

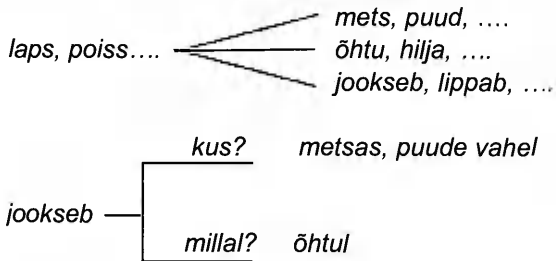
Sel etapil toimub küll sõnade (semantiliste tunnuskimpude) valik. Neil üksustel aga pole veel pindstruktuuri grammatilisi tunnuseid ja fikseerimata on sõnade foneemkoostis. Seega pole tegelik sõnavalik veel toimunud. Kõnes saab nimelt tähendusi väljendada mitmeti. Pealegi võib selguda, et sobiv sõna ei aktualiseeru või hoopiski puudub. Kõik

inimesed on märganud, et mõnikord vajalik sõna lihtsalt ei tule meelde. Kirjeldatud nähtus ilmneb sagedamini väsimuse korral, st siis, kui ajutegevus on mõneti pärssitud. Arvestagem, et osa HEV-lastest on pidevalt sellises seisundis.

T. Ahhutina (Т. В. Ахутина, 1989: 194) järgi iseloomustavad semantilise süntaksi struktuuri järgmised tunnused: koosneb vähemalt kahest üksusest, kõik üksused on vahendatavad keeleüksuste tähendustega, on semantiliselt motiveeritud — iga koht freimis täidab mingit semantilist funktsiooni, semantilise süntaksi freim kategoriseerib situatsiooni komponente.

Semantilise süntaksi etapil laps vajab (võib vajada) abi peamiselt **sõnade valikul** ning **sõnadevaheliste grammatiliste seoste** loomisel. Selleks on võimalik esitada **sõnu valikuks** ning koostada **sõnaühendeid** ühe või teise grammatilise tähenduse väljendamiseks.

Kui näiteks mõttesüntaksi huvides koostasime mingist sündmusest skeempildi, siis semantilisele süntaksile üle minnes otsime kujutatud objektide ja tegevuste nimetamiseks sõnu ja moodustame süntaksiküsimuste abil sõnaühendeid: *Mis sõnaga nimetad? Mis (kes) see on? Mis sõna veel sobib? Lippas kus? Millal? Kellega koos?* Reaalses õppe-tegevuses mõttesüntaksi ja semantilise süntaksi vahel selget piiri ei ole.



4. **Grammatiline struktureerimine:** süntaktiline plaan (prognoos), sõnade valik, sõnavormide moodustamine, sõnade järjestamine. Operatsioonide hulk sõltub sellest, kas moodustatakse baaslause(d) või keerulisem struktuur, kas lause on kontekstiväline või kuulub mitmest lausest koosnevasse ütlusesse (teksti). Kasulikuks osutuvad kõik ülesanded, kus nõutakse lause moodustamist ja transformeerimist, lausete ühendamist ja/või sisestamist, lause muutmist kontekstisidusaks. Edukus sõltub lausemallide ja muuteoperatsioonide valdamisest.

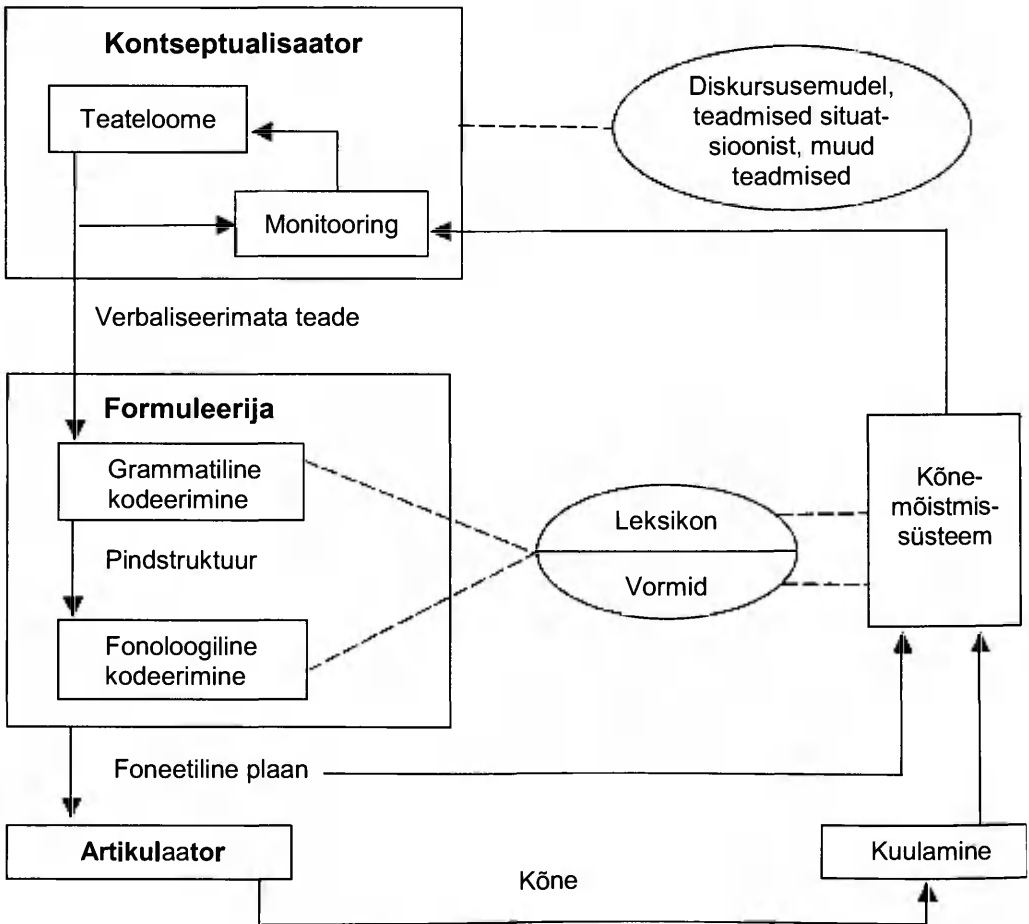
5. **Motoorne programmeerimine ja artikuleerimine.** T. Ahhutina pöörab tähelepanu sellele, et lauseloomeskused omandab laps süntaksi tasandite kaupa. Pärast nimeetatud etappide omandamist on olemas eeldused kõik need etapid iga ütluse puhul läbida kas järjestikku või osaliselt paralleelselt. Reaalses kõneloomes võib inimene ammutada mälust ka valmis stereotüüpe. Sel juhul kõiki varem kirjeldatud etappe ei läbita. Seetõttu

ei ole skeemil kujutatud etappide järgevus absoluutne — osa eri tasandite operatsioone sooritatakse sageli samal ajal või ammutatakse mälust valmis üksused.

Kõneloomega kaasneb alati ka enesekontroll.

Vaatleme järgnevalt veel ühte kõneloomemudelit, mis toetub moodulkontseptsioonile (K. Bock, W. Levelt, 1994). Mudelit iseloomustavad tunnused on järgmised: loomeoperatsioonid moodulite kaupa on osaliselt automatiseeritud ja need võivad toimuda ka samal ajal, enam automatiseeritud on vormimoodustus ja grammatiline kodeerimine (süntaktilise karkassi loome ja sõnavalik) ning artikuleerimine, pidevale kontrollile allub teateloome (kavatsustest tulenev ütluse sisu) ja monitooring (situatsiooni, sh partneri ja tema kõne jälgimine). Mudelisse kuulub ühe moodulina kõnemõistmissüsteem, mis analüüsib dialoogis partneri repliike ja kõneleja oma kõnet. Just tajumooduli lisamine mudelile võimaldab modelleerida reaalselt suhtlemist.

Kõnearenduses kasutatavad kõneloomeülesanded eeldavad samuti eelneva ütluse või esitatud keelematerjali mõistmist. Sellised töövõtted on näiteks sõnalünga või lõplünga täitmine, lause koostamine esitatud sõnaga või sõnaühendiga, lausete ühendamine/sisestamine jm.



Diskursuseloomeskeem (K. Bock, W. Levelt).

Autorid pööravad mudeli kirjeldamisel tähelepanu järgmistele asjaoludele.

1. Kavatsuse teadvustamisele järgneb teabe valik teate moodustamiseks. Teave jaotatakse kuulajat arvestades *teadaolevaks* ja *uueks* (vrd mõttesüntaksi etapiga T. Ahhutina järgi).
2. Leksikonist valitakse sõnad tähenduse järgi vastavalt teate sisule. Leksikaalsed üksused leksikonis sisaldavad ühtlasi teavet sõnade võimalikest süntaktilistest rollidest, sõnavormidest ja fonoloogilisest koostisest. Nimetatud teavet kasutatakse nii ütluse loomes kui ka tajumisel.
3. Monitooring jälgib teate sisu ja produtseeritava ütluse vastavust, samuti partneri ütlusi.
4. Grammatiline kodeerimine jaotub ütluse funktsionaalseks ja positsiooniliseks töötluseks (vrd semantilise süntaksi ja grammatilise struktureerimisega Ahhutina mudelis). Funktsionaalse töötluse käigus valitakse leksikaalsed mõisted (sõnatähendused) ja kirjutatakse juurde nende funktsioonid (grammatilised rollid). Positsioonilise töötluse tulemusel moodustatakse sõnavormid ja järjestatakse lause vahetud moodustajad (sõnad, sõnarühmad).

T. Ahhutina ja K. Bocki ning W. Levelti koostatud ütluseloomemudeleid kõrvutades ilmneb terminoloogilise erinevusele vaatamata nende küllaltki suur põhimõtteline sarnasus etappide kaupa (T. Ahhutina, K. Bock ja W. Levelt).

1. Motiiv ja kavatsus (intentsioon): kavatsus.
2. Mõttesüntaks: teade.
3. Semantiline süntaks: funktsionaalne töötlus.
4. Grammatiline struktureerimine: positsiooniline töötlus, fonoloogiline kodeerimine.
5. Süntagma motoorne programmeerimine: foneetilise plaani koostamine.
6. Artikuleerimine.



Kognitiivsel psühholoogial ja tegevusteoorial põhinevad ütluseloomekäsitlused (-mudelid) on põhimõtteliselt lähedased, kuid erinevad GG mudelistest.

Kõnearenduse seisukohast väärib tähelepanu motiivi fikseerimine T. Ahhutina mudelis ning loomeetappide jaotamine rohkem või vähem teadlikeks (monitooringule alluvateks) K. Bocki ja W. Levelti järgi. Enam automatiseeritud etappe (funktsionaalne ja positsiooniline töötlus, fonoloogiline kodeerimine) on võimalik trennida keeleharjutustega. Verbaliseerimata teade (mõttesüntaks) on aga alati uus ja kordumatu, kuigi verbaalselt võivad need teated kokku langeda (*Ema, anna süüa!*). Nagu varem märgitud, on K. Bocki ja W. Levelti mudel rakendatav diskursuse (dialogi) analüüsimiseks, sh keeleharjutuste sooritamise analüüsimiseks. Nimelt on jälgimissüsteemi (monitooringu) ülesandeks analüüsida ka tajutavat (sh loetavat) keelelist teavet, st teostada enesekontrolli.

Lause- või ütluseloomemudeleid on koostatud palju. Erinevused tulenevad mudeli aluseks olevatest baasteooriatest, uurimisprobleemist, samuti teadlaste subjektiivsetest eelistustest (mis tunnuseid keegi peab oluliseks). Kirjanduses leidub lisaks eelnevalt kirjeldatule viiteid selliste kõneloome (all)etappide kohta nagu lause **intonatsioonikon- tuuri** loome, **grammatiliste sõnade** ja **morfeemide** lisamine süntaktilisele karkassile pärast täistähenduslike sõnade valikut, **alus-** ja **öeldisrühma** formeerimine, lause süntaktilise freimi loome valitud tegusõna põhjal (vrd H. Rätsepa seisukohtadega) jm. Kõik nimetatud (all)etapid on (võivad olla) aluseks harjutuste süsteemidele vastavate oskuste

kujundamiseks. Näiteks võib tuua ülesanded lauselõpu intonatsiooni harjutamiseks, loogilise rõhu ülekandmiseks ühelt fraasilt teisele sõltuvalt kontekstist (eelnevast lausest, küsimusest), sidendite valikuks koond- ja liitlauseesse, tegusõna laiendamiseks obligatoorsete ja vabade laienditega jne.

Keelte erinevus, loomemudelite paljusus ja kõneprotsessi heuristilisus on põhjuseks, miks psühholingvistid püüavad välja töötada ütluseloomet üldistavaid teooriaid. Seejuures võib rõhuasetus olla erinev. Näiteks GG **minimalistlikku** teooriat iseloomustab katse toetuda lingvistilistele universaalidele (lingvistiline kallak, teooria ei kajasta ütluse motiivi ja kavatsust). Vastavalt rõhutatakse keelest sõltumatuid etappe ja operatsioone lauseloomes. N. Chomsky (2001) väidab, et keelte arvatav mitmekesisus osutus illusiooniks. GG uurimiseesmärkideks on abstraherida arvutusprotseduuri suunavad üldprintsipiidid, mis võimaldaksid konkreetse keele reegleid esitada väga lihtsas vormis. Tegevusteooriale toetuv psühholingvistika rõhutab aga inimkäitumise heuristilisust ning kõneloome sõltuvust suhtlemissituatsioonist (psühholoogiline kallak, kõneloome variatiivsus). Kas aju sooritab kõneloomeprotsessis arvutusprotseduure nagu masin või toimib motiivist lähtuvalt heuristilisel printsipiilil, on metodoloogiline probleem, mis põhjustab küllaltki erisuunalisi uuringuid.

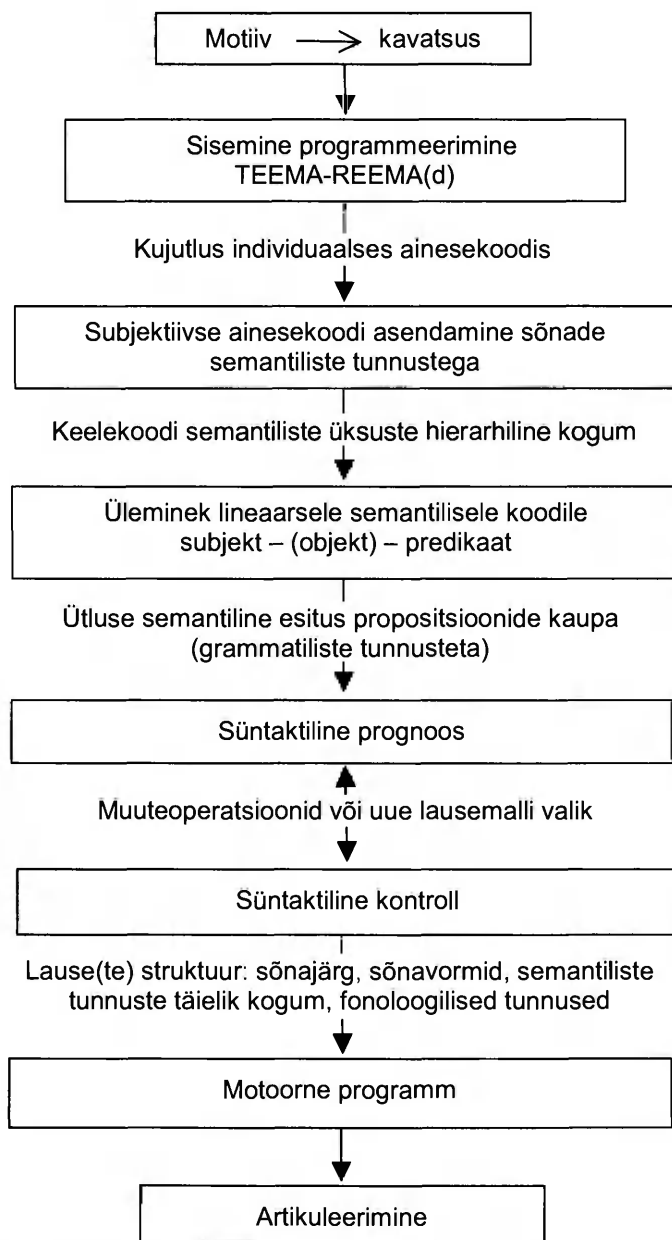
3.3.2.2. A. Leontjevi ütluseloometeooria. Tegevusteoorial põhineva ütluseloometeooria on esitanud A. Leontjev (A. A. Леонтьев, 1997). Selle teooria teoreetilised alused (postulaadid) on järgmised.

1. Psühholingvistilise analüüsi üksusteks on kõnetoiming(ud) ja -operatsioon(id). Nendeks võivad olla ka toimingud ja operatsioonid kõne analüüsiks ja teadlikustamiseks, sh metakeeleliste ülesannete sooritamine koolis.
2. Kõnetoimingud on eesmärgistatud, motiveeritud, hierarhilise struktuuriga, operatsioonid (vähemalt osaliselt) sooritatakse ajalises järgnevuses.
3. Kõnetegevus on heuristiline. Järelikult mõtte verbaliseerimine või mõistmine kõnetajades ei allu rangele algoritmile. Võimalik on valik mitme mudeli (strateegia) vahel. Inimene suudab (harilikult) korrata ütlust sisuliselt, kuid varieerib seda keeleliselt.
4. Kõnetegevuses ilmneb maailma peegelduse (kujutluste, kontseptide) ja tegevuse (protsessi) vastastikune toime ehk suhtlemise ja inimese maailmapildi dünaamiline ühtsus.
5. Kõnetegevuses ilmneb situatsioonis orienteerumise ja tuleviku ettekujutamise (tõenäosusliku prognoosi) seos.
6. Kõnetaju ja -loome aluseks on (vähemalt osaliselt) samalaadsed protsessid. Mõlemal juhul on inimene aktiivne, sooritab valikuid, kombineerib, võrdleb kõneoperatsioone ja keeleüksusi etalonidega mälus.

Ütluseloomeprotsessi kirjeldust nimetab A. Leontjev (A. A. Леонтьев, 1997: 113–120) **teooriaks**, aga **mitte mudeliks** seetõttu, et kontseptsioon võimaldab paljude konkreetsete mudelite rakendamist sõltuvalt situatsioonist ja/või inimese valikust. Teooria kajastab ütluseloomete põhimõttelist skeemi, millele enam-vähem vastavalt käitub inimene ainult initsiatiivse suulise ütluse produtseerimisel. Teistel juhtudel võib skeem **redutseeruda** või **loome põimub kõnetajuoperatsioonidega**. Peale selle on võimalik kasutada mälust ammutatavaid klišeesisid, mõnikord reageeritakse aga ainult häällitsuse või pealiigutusega jne. H. Õim (1971: 45–49), tuginedes J. McCowley töödele, vaatleb süntaktilise struktuuri programmeerimise ja sõnavaliku mitmeid võimalusi: sõnad valitakse lausesse pärast süntaktilise struktuuri prognoosi (lausestruktuur → sõnavalik), leksikaalsed üksused on lausemalli valiku aluseks (sõnad → lausestruktuur), sõnavalik toimub samal ajal lausemalli

prognoosiga (sõnad ↔ lausestruktuur). Kõiki nimetatud võimalusi kasutatakse keeleõpetuse harjutustes: lauseskeemi täitmine sõnadega, lause koostamine esitatud sõnaga (sõnavormiga); lause moodustamine, kui on esitatud lauseskeem ja sõnad või osa sõnu.

Õeldust järeldub, et praktiline lauseloomõpetus ei saa piirduda mallile vastavate normatiivsete lausete moodustamisega. Malli omandamisele peab järgnema lausete variatiivne kasutamine (nt lühike vastusreplik dialogis, küsimuse esitamine kuulatu kohta jne).



Ütluseloomõõ raamskeem (koostatud Ä. Leontjevi teksti põhjal).

3.3.2.3. Ütluse mõistmine. XX sajandil jõudsid psühholoogid ja psühholingvistid seisukohale, et **kõne mõistmine** ei ole passiivne, vaid **aktiivne protsess** nagu kõneloomegi. Tajutav kõne, kui seda mõistetakse, aktiveerib kujutlused (kontseptid) nendest maailma objektidest, tunnustest ja tegevustest, mida keeleüksustega (sõnadega) ja süntaktiliste konstruktsioonidega tähistatakse. Veelgi enam, **tajuja otsib** algusest peale seda **mõtet**, mida kõneleja (kirjutaja) püüab keeleüksuste tähenduste kaudu tajuja teatavaks teha (A. P. Лурья, 1979). Täielik mõistmine tähendab ühtlasi **arusaamist kõneleja motiivist ja kavatsusest**. Keel ise maailma ei kajasta, ta saab aktiveerida või uuel viisil seostada ainult need teadmised, mis inimesel on olemas. Nagu kõneloomel puhulgi tuleb ka kõne mõistmist analüüsides pöörata tähelepanu järgmistele tasanditele: **keeletasand** (keelevaldamine, st ebateadlikud või teadlikustatud teadmised keelest), **teadmiste tasand** (kujutlused ja mõisted ehk kontseptid, situatsiooniskeemid, tegevusskeemid) ja **mõtte-tasand** (teade, mida edastatakse). Mõtte mõistmine toetub keeleüksuste (sõna, lausemall) äratundmisele ja nende tähenduse mõistmisele (sõna, lausung/lause, ütlus/sidus lauserühm). Tajumisel võib "tõrge" esineda igal tasandil. Lause mõistmist võib takistada sõnade tundmatus (*Ratsanikud tulvasid tänavale → Keda nad tulistasid?*), sõnavormi valdamine piiratud funktsioonides (*Kutsikas kasvas emasse → Kuidas ta ema sisse kasvas?*), keeruline lausekonstruktsioon (*Mari on pikem kui Malle ja lühem kui Helle*). Süntaksi seisukohalt osutuvad raskemaks suhete kommunikatsiooni väljendavad konstruktsioonid, st need mitmest sõnast koosnevad üksused, mida saab mõista ainult tervikuna (*pilt on lambi all või lamp on pildi all, koera peremees või peremehe koer*), mitte sõnahaaval (vt K. Karlep, 1998: 162–164).

Mõistmiskeskuste järgi on püütud lausemalle rühmitada. A. Granovsky ja M. Botel (1974) jaotavad laused näiteks nelja rühma (tsit J. Mikk, 2000: 91–92). Rühmitamisel arvestatakse sõnade arvu lauses ning lause grammatilist struktuuri. Nimetatud autorite järgi kuuluvad raskemate konstruktsioonide hulka põhimõtteliselt samad mallid, mis on esitatud ka A. Luria (A. P., 1975; 1979) töödes, kuigi loetelu (inglise keele baasil) on mõneti põhjalikum. Tähelepanu väärib seisukoht, et lause mahtu tuleb vaadelda seoses grammatilise struktuuriga. Mitmeosalist rindlauset (seega ka ahellauset) ja koondlauset on võimalik tajuda portsjonite kaupa nagu mitut järjestikku lihtlauset (lausungit). Lauset *Emä nägi poissi ja emä hakkas naerma* on kergem mõista kui konstruktsiooni *Emä, kui ta nägi poissi, hakkas naerma*. Hõlmav põimlause esitab nimelt kõrgemad nõudmised operatiivmälule, et seostada lahus asuvad sõnad (*emä ... hakkas naerma*). Seejuures võib kujuneda vale seos *poiss hakkas naerma*. Lause loogiline vorm (ehk hierarhiline struktuur) ei ole sageli vastavuses leksikaalsete üksuste järjendiga ja mõnikord eeldab küllaltki keeruliste seoste loomist. Need seosed ei pea vastama lineaarsele sõnajärjele ning lause mõistmine on harilikult mitmetasandiline paralleelne protsess, väidab M. Bierwisch [1983] (M. Бирвиш, 1988).

Lause mõistmine sõltub omakorda sellest, missugused fakultatiivsed muuteoperatsioonid on esialgse variandiga sooritatud (vt ülevaadet J. Mikk, 2000: 178–179). Esialgseks variandiks ehk prototüübiks peetakse harilikult jaatavat aktiivlauset, näiteks *Poiss mängis palli*. Mõneti raskem on mõista küsilauseid (*Mida poiss mängis?*), seejärel (inglise keeles) passiivlauseid, eituslauseid (*Poiss ei mänginud palli*) jne.

Eelnevalt esitatud teabe suhtes peab aga olema mõneti ettevaatlik. Nimelt sõltub lausemallide ning ühe ja sama lause transformatsioonide keerukusjärjestus tajumisel (osaliselt) ka keelest. Samas tuleneb probleemist idee harjutada transformatsioonide moodustamist ja mõistmist. Laste vähestest teadmistest tulenev puudulik arusaamine lausest on tuttav igale pedagoogile. Mõneti raskem on aga ära tunda ütluse **mõtte**

puudulikkum mõistmist. Tavasuhetlemisel kajastavad seda partneri sellised repliigid nagu *Milleks sa mulle seda räägid? Mida sa mulle tegelikult öelda tahad?* Tajuja võib nimelt aru saada ütluse semantilisest tähendusest, kuid mitte mõttest ehk pragmaatilisest tähendusest, st tähendusest, mille lause omandab mingis situatsioonis või kontekstis. Repliiik *Mu pea valutab* võib tõepoolest kajastada haiguslikku seisundit, ebaseeldivas vestluses (kui seejuures lisandub muie) väljendab aga soovi suhtlemine katkestada. Korraldus *Kirjuta harjutus* sisaldab mõtet *Kirjuta õigesti*. Kuid abiõppe algklassides võib see repliiik käivitada lihtsa kirjutamisprotsessi ja õpilane ei pööra õigekirjale mingit tähelepanu.



Kahtlusel kontrolligu pedagoog nii ütluse tähenduse kui ka mõtte mõistmist.

A. Leontjevi (A. A. Леонтьев, 1997) järgi puutub inimene kõnet tajudes kokku kahe oluliselt erineva situatsiooniga. Kui tajutakse varem tuttavat konstruktsiooni (käesoleva paragrahvi seisukohalt tuttavat süntaktilist üksust — lausemalli), siis käivitub **äratundmis-**mehhanism. Kui aga konstruktsioon on tundmatu, peab kujunema uus tajuetalon. Sellises olukorras on õpetaja ülesanne **lausemalli tutvustada**. Psühholingvistid on seisukohal, et kõneloome- ja kõnetajumehhanismid (operatsioonid) on põhimõtteliselt sarnased (E. Lenneberg, J. Miller, N. Chomsky, A. Leontjev jt). Süntaktilisi üksusi pole võimalik mõista, kui puuduvad teadmised terviklikust lausest, väidab E. Lenneberg (1967: 106). Mõeldud ei ole teadvustatud ehk refleksiivseid teadmisi, vaid "teadmisi" keelevaistu tasandil. Nimetatud teadmiste-oskuste teadvustamine koolis soodustab nii lauseloomet kui ka mõistmist. Mõlema protsessi aluseks olev sama mehhanism põhjendab ühtlasi lausete mõistmist ja loomet arendavate harjutuste enam-vähem paralleelset sooritamist.

Lause (ütluse) mõtte mõistmine sõltub eelnevast orienteeritusest (situatsioon või kontekst), sõnade ja lause tähenduse mõistmisest. Sõna ja selle (oletatava) tähenduse äratundmisest lausetähenduse mõistmiseks siiski ei piisa. Vaja on luua (taastada) semantiliselt seosed sõnade vahel propositsioonide (teabeüksuste) tähenduse aktualiiseerimiseks ning seejärel omakorda seosed propositsioonide vahel (*Jänes kükitas keset päeva põõsa all* → *jänes kükitas* ↔ *kükitas keset päeva* ↔ *kükitas põõsa all*). Mõtte mõistmine kujutab endast ütluse produtseerija sisemise programmi (TEEMA–REEMA) tuletamist. Paljude autorite arvates sooritatakse lause **tajumisel järgmisi operatioone: sõna kui foneetilise üksuse** äratundmine, **sõnatähenduse** äratundmine (võib toimuda hilisem korrigeerimine), **semantiliselt seotud sõnade** tähenduse äratundmine, **lausemalli** äratundmine, **lause tähenduse** ja suhtlemissituatsioonis seejärel **mõtte** äratundmine.

A. Leontjev (A. A. Леонтьев, 1997: 141) võrdleb ütluse mõtte mõistmist selle tõlkimisega mingisse teise vormi, nagu parafras, tõlge teise keelde, kujutluspilt, skeem. Tõepoolest, me ei tõlgi sõnu, vaid mõtet.

Eelnevalt nimetatud ütlusetajuoperatsioonid on reaalsed, nende kasutamine on tõestatud paljude eksperimentidega. Kuid öeldu ei tähenda, et kõiki operatioone sooritatakse alati ja kindlas järjekorras. Ütluse **taju, võrreldes loomega**, on veelgi **heuristilisem** ning **variatiivsem** protsess. A. Leontjev (A. A. Леонтьев, 1997: 134) nimetab järgmisi ütluse mõistmist mõjutavaid asjaolusid.

- ✦ Mõistmisstrateegia varieerub oluliselt sõltuvalt ütluse lingvistilistest (nt lausestruktuur mingis keeles) ja psühholingvistilistest (sagedus, tuttavus, keerukus, väljendavate suhete iseloom jm) tunnustest.

- ✧ Tajumehhanism sõltub isiku arengust ja kogemustest. Mõju avaldab operatiivmälu areng, kogemus mõista kirjaliku kõne lauset (ka lugemistehnika), orienteeritus sõnajärjele või grammatilistele vormidele.
- ✧ Sõltuvalt tajumise strateegiast (nt orienteeritus tavapärasele situatsioonile, sõnajärjele, üksikutele sõnadele, grammatilistele vormidele) rakendatakse erisuguseid operatsioone.
- ✧ Lause mõistmine kontekstis sõltub oskusest kasutada eelnevatest lausetest saadud teavet ja korrigeerida otsustusi järgneva teabe põhjal.

Tekib küsimus, kas sellise variatiivsuse korral saab üldse kujundada lause mõistmise oskusi. Vastus on jaatav, sest mitmekesisete oskuste puhul on võimalik mõistmisstrateegiaid valida (T. A. van Dijk, W. Kintsch, 1983). Kõne mõistmine kui aktiivne protsess on seotud selliste mõistetega nagu *hüpotees*, *prognoos*, *tõenäosus*. Otsides lause (ütluse) mõtet tajuprotsessi algusest peale, püüab inimene prognoosida nii ütluse sisu kui ka koostist. Seejuures lähtutakse nii teabe- kui ka keeleüksuste oletatavast tõenäosusest ja arvestatakse nende üksuste esinemissagedust. Keeleline prognoos avaldub nii sõnavara kui ka grammatika tasandil.

Näiteks: *Õhtul läks ilm pilve ja ... (hakkas sadama)*; *Kui ... (tajuja ootab liitlauset kui ..., siis ...)*; *Punastel ja sinistel ... (oodata on nimisõna mitmuses alalütleva käände vormis)*. Mida mitmekesisem on inimese sõna- ja lausekasutus, seda edukamalt õnnestub hüpoteeside loomine ka ütlust tajudes. Stereotüüpse väljenduse puhul, mis on iseloomulik abiõppelapsele, on tajutava ütluse prognoosimine samuti piiratud.



Tõenäosuslik prognoos on operatsioon, mida rakendatakse kõneloome ja -taju igal tasandil.

Tuletagem meelde, et suuline ja kirjalik kõne erinevad sõnakasutuse ja süntaksi poolest. Enne lugema õppimist valdab laps paremini või halvemini suulist kõnet. Lugema õppides puutub laps kokku võõra süntaksiga ning sõnade kasutussagedus ei vasta tema kogemustele. Need on loetava teksti mõistmist takistavad asjaolud. Sellele lisandub veel operatiivmälu koormatus kokkulugemisoperatsioonidega.



Lapse kõne arendamiseks on otstarbekas talle sisult jõukohaseid tekste ette lugeda.

Kuid suulise ja kirjaliku ütluse mõistmise protsessi erinevused öelduga ei piirdu. Kirjalik tekst ei kajasta lauseliigendust süntagmades, loogilist rõhku ega teisi intonatsioonilisi tunnuseid, kuid võimaldab seejuures tajujal reguleerida tajumise tempot ning pöörduda tagasi, st lugeda lauset korduvalt. Primitiivse lugemistehnika (veerimine, sõnahaaval lugemine) korral on kindlasti vajalik lause teistkordne lugemine (kordamine) tervikuna. Ülesande saab ühendada operatiivmälu mahu arendamisega. Sel juhul korratatakse sõnahaaval loetud järjest pikemat ja/või keerulisema struktuuriga lauset peast. Lugemistempo tahtlikuks reguleerimiseks harjutatakse ühe ja sama lause lugemist kiiremini ja aeglasemalt. Nõue lugeda ainult kiiresti ei ole põhjendatud, sest tajumise kiirus on individuaalne ning sõltub lapse kõne tempost ning lause sisu ja/või süntaktilise struktuuri keerukusest. Lugemiskiirust peab laps oskama tahtlikult reguleerida. Loogilist rõhutamist

ja liigendamist süntagmadeks on võimalik suunata graafiliste vahenditega. Missugusel lugemistehnika omandamise etapil hakkab kirjalik tekst soodustama keerulise struktuuriga lause mõistmist, vajab veel selgitamist.

Kokkuvõte. Kognitiivsele psühholoogiale ja tegevusteooriale toetuva kõneloometeooria järgi on nimetatud protsess heuristiline tegevus, mida saab kirjeldada paljude mudelite abil. Ütluseloometeooria etapid on üldistatult järgmised: motiiv ja kavatsus, sisemine plaan (TEEMA–REEMAd), ainesekoodi asendamine semantiliste kirjetega, üleminek lineaarsele semantilisele koodile (SUBJEKT–(OBJEKT)–PREDIKAAT), süntaktiline prognoos ja kontroll, motoorne plaan, artikuleerimine/kirjutamine. Reaalses kõneloomeprotsessis võivad mõned etapid vahele jääda, teised ühineda.

Kõnetaju on samuti aktiivne protsess ja kõneloomega võrreldes veelgi heuristilisem. Ütlust tajudes otsitakse selle mõtet ehk pragmaatilist tähendust. Mõtte tuletamiseks on vaja ära tunda keeleüksused ning mõista nende tähendust.

3.3.3. Õppeülesande *Lause koostamine esitatud sõnavormiga analüüs*

Varem on märgitud, et reaalses suhtlemisprotsessis ütluse tajumine ja genereerimine põimuvad. Samalaadne on õppeülesannete täitmine koolis, sh keeleharjutuste sooritamisel emakeele tunnis. Õpilase vastusreplik või keeleülesande täitmine sõltub paljuski sellest, missugune on eelnevalt tajutud ütlus või esitatud keelematerjal. Sellistel juhtudel ei rakendu ütluseloometeooria täielik raamskeem, vaid hoopiski mingi kombineeritud mudel (A. A. Леонтьев, 1997). Põhimõtteliselt on iga keeleharjutusetüübi jaoks võimalik koostada eraldi mudel.

Oletagem, et õpetaja annab lastele ülesande koostada lause sõnaga *toolil*. Ainekava järgi on ülesanne ette nähtud alates abiõppe III klassist, VIII ja IX klassis harjutatakse lause moodustamist (ühe ja sama sõna) kõikide käändevormidega. Kui õpilane võtab ülesande vastu, kujuneb tal motiiv PEAB, VAJA või SOOVIN (H. Öim, M. Koit, 1994). Kõige loomulikum õppeprotsess on VAJA motiiv. Kuid selleks peab õpilane mõistma ütlust (lauset) *Koosta lause sõnaga toolil!* On vaja ära tunda sõnad kui foneetilised üksused, mõista nende tähendust ning korraldust väljendavat lausekonstruktsiooni. Sõnad *lause* ja *sõna* tähistavad metakeelelisi objekte. Abiõppe III klassi õpilasel on loodetavasti (ainekava kohaselt peaks olema) kujutus keeleüksustest *sõna* ja *lause* olemas ning nad suudavad nimetatud üksusi praktiliselt eristada. Sõnaühend *Moodusta lause* peaks aktualiseerima tegevusskeemi *lause moodustamine*. Korralduse REEMA on sõnavorm *toolil*. Moodustatava lause seisukohalt on see TEEMA, st varem teadaolev teabeüksus.

Korralduse mõistmine on tegelikult orienteerumine situatsioonis (antud juhul õppe-situatsioonis). Lisaks motiivile on see aluseks kavatsusele täita ülesanne (nagu varem märgitud, aktualiseerub arvatavasti vastav tegevusskeem). Kuna metakeeleline ülesanne ei eelda mõtte väljendamist, siis võib kavatsus piirduda eesmärgiga moodustada normatiivne lause. See peab aga vastama formaalselt mingile lausemallile ning sellel peab olema tähendus. Kuid võimatu ei ole ka mingi mõtte väljendamine, kui sõnavorm *toolil*

selle esile kutsub. Näiteks õpilane võib teistele teatada, et tema toolil on mingi plekk või sellel on üks jalg katki jne.

Kui õpilane ülesannet vastu ei võta (ei orienteeru õppesituatsioonis, motiiv selle täitmiseks ei kujune), ta kas vaikib või reageerib ainult mõnele sõnale korralduses. Kui lapsel puuduvad kujutlused sõnast ja lausest ning lausemoodustamisest, ei olegi ülesande tahtlik ja teadlik täitmine jõukohane. Võimalikud on küsimused (*Kus on tool? Kelle tool?*), mingi kommentaar (*Mul on kodus tool*) või koguni kajakõne (*Toolil, toolil; Moodusta toolil*). Lause *Mul on kodus tool* võib seejuures olla ka õppeülesande osalise omaksvõtmise tulemus: õpilane lähtub sõnast, mitte sõnavormist. Sõnavormi *toolil* kordamist võib omakorda põhjustada häälikuõpetuses omandatud kogemus. Sellised reaktsioonid esinevad abiöppe I klassis, mõnikord ka hiljem. Kajakõne viitab mõõduka alaarengu võimalustele.

Sõnavormiga *toolil* saab lauses märkida ruumivaldkonda või osa–terviku suhteid (E. Vainik, 1995). Kuna kohakäänete esmane ülesanne on vormistada kohamäärust, aktuliseerub harilikult valdkond RUUM kui käände kognitiivne põhivaldkond. Valdkonnast sõltub nii lausemall kui ka selle täitumine sõnadega: *toolil* (tooli peal), *toolil* (tooli osad on). Seega on alust oletada, et õpilane koostab ülesannet täites ruumisuhet väljendava lause. Kui aga eelnevalt tegeldi osa–terviku suhet väljendavate konstruktsioonidega (*Uksel on lukk, Aknal on raam* jne), on vastava lausemalli ammutamine mälust eelistatud. Arvestada tuleb veel seda, et osa–terviku suhte väljendamine eeldab vähemalt suksessiivset analüütilist taju ehk oskust eristada objekti osi ja tunnuseid (veelgi edukam on laps simultaanse analüütilise taju etapil). Objektide paigutuse tajumiseks ei piisa esemete äratundmisest geštaldina, vaid vajalik on orienteerumine ruumis (kujutus skeemist MAHUTI: peal, all, ees, taga, kõrval, sees jne).

Lause moodustamiseks on samuti mitu võimalust. Korraldus võib aktualiseerida mingi mälus oleva valmislause, st vastus verbaliseeritakse n-õ lühiühenduse põhimõttel. Näiteks *Poiss istub toolil*. Sellisel vastusel kõnearenduslik roll puudub, sest mälust ammutati aktuaalsesse arenguvalda kuuluv lause. Veelgi enam, valmislaused kinnistavad stereotüüpe. Viimasele viitab ka TEEMA–REEMA positsioon ehk sõnajärg toodud näites. Tõelise lauselooma korral on eeldatav sõnajärg *Toolil istub poiss*, sest teadaolevat teavet väljendatakse võimaluse korral sõnaga lause alguses (*toolil*), millele lisatakse uus info (kes või mis toolil on).

Järgmise variandina võib vaadelda juhust, kus sõnavorm *toolil* käivitab süntaktilise prognoosi (*sõna* → *lausemall* või *sõna* ↔ *lausemall*). Jääb üle täita süntaktilise freimi tühimikud sõnadega, st valida sõnad ja kontrollida nende sobivust lausesse. Mingil määral peavad sel juhul osalema ka kõrgemad loometasandid, sest sõnavalik toetub kas mingile situatsioonikujutlustele ja/või assotsiatiivsetele seostele sõnade vahel (tõenäosuslikule prognoosile). Protsess on võrreldav kõne tajumisega keerulistes tingimustes (halb kuuldavus), kui otsus mõne tajutava sõna kohta ei tule teha mitte foneetiliste tunnuste alusel, vaid lähtudes sõnade esinemissagedustest ja semantilisest sobivusest ütlusesse (A. A. Леонтьев, 1997: 131–132). Kui lauseid tuleb moodustada ühe sõna mitme vormiga, on piiratud teabe tingimustes vaja aktualiseerida mitu kognitiivset valdkonda ning mitu süntaktilist freimi. Need erinevad nii esinemissageduse kui ka tunnetusliku keerukuse poolest. Näiteks sõna *sepp* vormidest on oletatavasti lihtsamad rakendada *sepa, seppa, sepale, sepalt, sepal*, raskemad aga *sepassse, sepana, sepast*. Esitatud seisukoht haakub M. Leiwo (1998) arvamusega, et emakeele õpetamisel on probleemiks sõnavormide pragmaatika selgitamine lause tasandil. Autori arvates peaks õpetamise eesmärgiks olema sõnavormi prototüüpsete tähendusfunktsioonide eristamis oskuse kujundamine, mitte lihtsalt vormide morfofonoloogilise paradigma õppimine.

Mida madalam on lapse kõne arengutase, seda vähem võimalusi on variatiivseteks prognoosideks ning varem näiteks toodud lause genereerimine sõnaga *toolil* on üsnagi tõepärane. Missugust sõnajärge laps kasutab, sõltub arvatavasti kahest asjaolust: kas laps valdab lausemalli variante (oskab või ei oska muuta sõnajärge) ning kas sooritab lauses aktuaalse liigenduse (eristab uut ja teadaolevat) või koostab lihtsalt formaalse lause.

Kolmas võimalus on selline, kus läbitakse kõik lauselooma etapid. Sisemise programmi etapil on küll olemas juba sõna (TEEMA *toolil*). Sellele sõnale või selle põhjal tekkinud kujutlusele mõeldakse juurde mõttelised komponendid (tunnused) ehk predikaadid. Sisemise programmi kujunemist saab pedagoog suunata täiendavate küsimustega (*Mis võib tooli peal olla? Missugusel toolil istumine sulle meeldib? Mis osad on toolil? Jne*). Järgneb edasine töötlus loomeetappide kaupa, nagu seda kirjeldab põhimõtteliselt ütluselooma raamskeem. Kuigi stereotüüpse lause moodustamine on ka sel juhul tõenäoline, on variantide esinemisvõimalused siiski suuremad. Näiteks: *Toolil istumine mulle ei meeldi. Toolil on üks jalg katki jne*.

Lause koostamine esitatud sõnavormiga on mingi terviku taastamine või loomine ühe tajutud osa (detaili) abil. Toimingut võib võrrelda eseme joonistamisega, kui üks detail on paberile kantud, või mälumänguga viidetele toetudes. Terviku, sh lause konstrueerimine võib toimuda ahaa-prinssiibil, otsing võib aga haarata käändevormidega tähistatava kognitiivse valdkonna analüüsi ja selle piirides kujutluse (sisemise programmi) loomise, kuid võib piirduda ka pindstruktuuri süntaksi tasandiga (kujutlusega lausemallist, mille tühimikud vajavad sõnadega täitmist).

Jääb üle loota, et esitatud analüüs kinnistab lugeja arusaama lauseloomest kui heuristilisest ja variatiivsest protsessist. Paljude võimaluste ettekujutamine võimaldab pedagoogil lapse tegevusest, sh eksimusest lauset genereerides paremini aru saada ning mis kõige tähtsam — loomeprotsessi suunata.

Kokkuvõte. Keeleharjutuste sooritamisel põimuvad kõnetaju- ja kõneloomeratsioonid. Iga ülesandetüüp on seejuures kirjeldatav spetsiifilise mudeli abil. Pedagoogi teadmised ühe või teise ülesande täitmisel sooritatavatest operatsioonidest on harjutuste teadliku valiku eelduseks sõltuvalt teema (ja tunni) eesmärkidest.

* * *

Praktiline lauseõpetus toetub generatiivsele grammatikale ning psühholingvistika kognitiivsetele teooriatele. Generatiivsest grammatikast pärineb **muuteoperatsioonide** kujundamise idee (lausete ühendamise ja sisestamise ning keeruliste struktuuride lihtsustamise eeldused). Tähelepanu väärivad samuti teadmised lausete **hierarhilisest struktuurist** (põhisõnade ja laiendite seostest).

Kogu harjutuste süsteemi väljatöötamisel on aluseks kõnelooma ja kõnetaju kognitiivsed teooriad, mis kirjeldavad nimetatud protsesside etappe ja kõnetoiminguid ning -operatsioone. Kõnetegevuses loome ja mõistmine sageli põimuvad. Seetõttu on võimalik koostada lõpmatu hulk mudeleid. Metoodika edasise arengu üheks väljundiks võib olla iga harjutustüübi psühholingvistiline modelleerimine.

4. PRAKTILISE LAUSEÕPETUSE METOODIKA

4.1 Lauseõpetus emakeele lihtsustatud ainekavas

Ainekava ülesandeks on esitada raamnõuded mingi õppeaine teemade käsitlemiseks. Põhihariduse emakeele lihtsustatud (abiõppe) ainekavas (1998) on kõikides klassides ette nähtud teema *Lause ja sõnavara*. Lõik *Õpitud* aga kajastab oodatavaid pädevusi iga õppeaasta lõpul. Varem kasutusel olnud programmidega (1988) võrreldes puudub 1998. a ainekavas tundide jaotus teemade ja allteemade kaupa. Fikseeritud ei ole ka lauseõpetuse käsitlemise õppeveerandid. Seega on koolile ja emakeeleõpetajale jäetud kooli- ja klassiainekavade koostamisel suuremad õigused. Suurem vastutus on samuti õpikute autoritel. 1988. a programmid ja mahukas seletuskiri on kasutatavad metoodilise abivahendina.

Lauseõpetuse ainekava koostamisel on allteemasid klasside kaupa järjestades arvestatud lausete järgmisi tunnuseid:

- ✦ lausetes väljendatavate suhete keerukus, st loogiliste suhete raskusaste sõltuvalt õpilaste kognitiivse arengu iseärasustest;
- ✦ lausete formaalsed tunnused: pikkus ja tüübid.

Sõnastatud on samuti **õpivad oskused**, nagu lausetüüpide äratundmine, mõistmine, konstrueerimine/moodustamine, laiendamine, kasutamine (sh kontekstis), muutmine (sh ühendamine ja sisestamine). Oskuste määramisel on tegelikult vaja arvestada veel ainekava teisi teemasid. Näiteks teemad *Suhtlemine ja väljendusoskus* ning *Tunnetustegevuse arendamine* fikseerivad verbaalsete korralduste mõistmise ja dialoogis osalemise, tegevuse verbaalse kavandamise ja kontrollimise jne nõuded. Mitmed lausete mõistmise ja kasutamise ülesanded on sõnastatud teemas *Lugemine ja kirjutamine*. Selline ülesannete jaotus tundub õpetajale klassi ainekava koostamist raskendava asjaoluna, kuid kajastab tegelikult praktilist lauseõpetust kui kogu emakeeleõpetust läbivat kõnearenduslikku teemat. Kui *Lause ja sõnavara* fikseerib lausemallide omandamise ülesanded, siis teistes ainekavalõikudes sõnastatakse lause kasutamise eesmärgid.

Klassiainekava koostamiseks on vaja pedagoogil teadvustada, missuguseid lausetes väljendatavaid loogilisi suhteid on (peaks olema) õpilane suuteline mõistma ja sõnastama, missugused lausetüübid on jõukohased, missuguseid oskusi õpilane valdab. Ühtlasi on vaja teadvustada, missugused suhted ning lausetüübid ja oskused ei pea veel kuuluma isegi mitte potentsiaalsete valdkonda, st jäävad järgmistes klassides õppimiseks. Esitatud seisukohti illustreerib loogiliste suhete mõistmise/väljendamise dünaamika klasside kaupa.

Lausete mõistmine (kuni 5 sõna) ja koostamine (3–4 sõna) piirdub I klassis otseselt tajutavate suhetega, st eeldab käsitlemist tegevuste ja piltide abil. II klassis moodustatakse samalaadseid suhteid väljendatavaid kuni viiesõnalisi lauseid, sh rakendatakse omadussõnu õeldistaitena ja täiendina. III klassi ainekavas on juba täpsemalt fikseeritud lihtlausetes kasutatavate sõnade käändefunktsioonid (objekt, koht, kuuluvus, osa ja tervik, kaas- ja ilmaolu) ning jõutakse esimese liitlausetüübi (sihitisosalause) mõistmise ja kasutamiseni. IV klassi ainekava järgi harjutatakse kuni kuuesõnalise lause koostamist, väljendatavad suhted on järgmised: atributiivsed suhted, kohasuhted, abinõu-, kaasolu- ja

ilmaolusuhted, ajasuhted; lõpetatud ja lõpetamata tegevus, hulk ja mõõt, millegi valdaja, seisund. V klassis on ette nähtud kõikide käändevormide (abiga) rakendamine eri funktsioonides, koond- ja liitlausete mõistmine ja koostamine (väljendatavad suhted on fikseeritud sidesõnade loetelus, põimlause osalausest on nimetatud sihitis-, aja- ja täiendlause).

Teises kooliastmes tegeldakse liht-, koond- ja liitlausega. Kasvab lausetes väljendatavate suhete hulk ja nende kognitiivne keerukus. Loogilisi suhteid, mida käsitletakse koond- ja liitlausest, kajastab sidendite ja/või suhete loetelu klasside kaupa. Kui näiteks V klassis (I kooliastme lõpp) käsitletakse koondlausest sidesõnadega *ja, ning, või* (korduvad alused ja öeldised), siis VI klassist alates tegeldakse ka korduvate laienditega ning lisanduvad sidesõnad *ega, ehk*. VI–VII klassi jooksul suureneb märgatavalt liitlausest väljendatavate suhete hulk ning lausemallide mitmekesisus: VI klass — eesmärgi, põhjuse, tingimuste ja atribuutivsete tunnuste väljendamine; VII klass — aeg (*ja, ning, kui, siis, enne seda kui, pärast seda kui*), põhjus (*ja, ning, sellepärast, sest*), eesmärk (*et, selleks et*), vastandamine– eraldamine (*aga, kuid, ent, või*), objektisuhted (*et, kuidas, mis, kes*), atribuutivsus (*mis, kes*). VIII ja IX klassis suhete loetelu ei täiene, kuid eeldatakse ühe ja sama suhte väljendamist eri lausemallidega (erinevad sidendid, osalauseste paigutus) nii tekstiväliselt kui ka tekstisidusalt.

Loogiliste suhete väljendamise seisukohalt pakuvad huvi ka lauses käändevormide kasutamise nõuded. VI klassis tutvutakse iga käändevormi kõigi funktsioonidega ükshaaval, VII klassis rühmitatakse sama suhet (koht, aeg jne) väljendavad käändevormid. VIII–IX klassis harjutatakse ühe ja sama sõna kõikide käändevormide rakendamist, mis eeldab sama sõna kasutamist mitme suhte väljendamiseks.

Eelnev analüüs kajastab esmajoonel loogiliste suhete mõistmise ja väljendamise dünaamikat abiõppe jooksul. Seisukohad kehtivad tegelikult iga alakõnega lapse kõne arendamisel, erineb vaid ülesannete ajaline jaotus.

Lapse lausesemantika arengut tuleb analüüsida koos süntaktiliste konstruktsioonide formaalsete tunnuste omandamisega. Nimetatud aspekti kajastab lausetüüpide (veelgi täpsemalt lausemallide) omandamise järjestus, samuti traditsiooniline analüüs lause liikmete kaupa.

Lausetüüpide käsitlemise järjestus on ainekavas sõnastatud järgmiselt.

I–III klassis eeldatakse kuni viiesõnaliste lihtlausete mõistmist, koostamist ja kasutamist. Reaalselt tähendab see baaslausete ja väheste vabade laienditega lihtlausete valdamist. Lauseliikmetest on aluse ja öeldise kõrval kasutusel peamiselt sihitis ning määrus (valdavalt aktiveeritakse kohamäärust). Omadussõna kasutatakse öeldistaitena ning harjutatakse selle ümberpaigutamist täiendiks. Täiendina rakendatakse samuti omastava käände vorme. III klassis alustatakse ka sihitisosalausega põimlause õpetamist. Käsitletud lausemallide ulatuses õpitakse moodustama väit-, küsi- ja käsk (soov-) lauset.

IV–V klassi ainekavas lisanduvad mitmed suhted, mille mõistmise ja väljendamise peaksid lapsed toime tulema. Formaalselt kajastavad seda määruste, sihitiste ja täiendite liigid. Tähelepanu väärrib asjaolu, et osa suhetest (seega lauseliikmetest) tuleb esialgu omandada mõistmise tasandil. Kui IV klassis oli ette nähtud vastamine põhjust ja eesmärki väljendavatele küsimustele, siis V klassis õpitakse vastavaid küsimusi ise esitama. Süntaksiküsimuste abil õpitakse moodustama kuni kuuesõnalist lihtlausest. Lausetüüpidest on V klassi ainekavas märgitud järgmised: koondlause (korduvad alused ja öeldised), liitlause — äratundmine ja moodustamine lihtlausest (*ja, ning, aga, kuid, või*).

Põimlause liikidest on nimetatud lisaks sihitislausele veel aja- ja täiendlause (osalause) sobitamine ja lause lõpetamine).

VI klassis on esitatud täiendavad nõuded esmajoones koond- ja liitlause käsitlemisele: korduvate laienditega koondlause; eesmärgi, põhjuse, tingimuste ja atributiivsete tunnuste väljendamine liitlauses. Lausekäsitlus VII klassis eeldab uute liitlausemallide õppimist juba eelnevates klassides tutvutud suhete ulatuses (eesmärgiks mõista ja koostada sisult sünonüümseid lauseid) ning varem käsitlemata suhete väljendamiseks (vastandamine–eraldamine, objektisuhted).

VIII–IX klassi ainekava eeldab edasist tööd varem omandatud lausetüüpidega. Mõistmise tasandil on abiõppe lõpetajal vaja mõista kõiki sisult jõukohaseid lauseid.

Kokkuvõte. Lauseõpetuse sisu ja eesmärgid on ainekavas sõnastatud nii lausete semantilisest kui ka formaalsetest tunnustest lähtudes ning lausemallide omandamise seaduspärasusi arvestades. Eesmärkide-ülesannete mitmetasandiline sõnastamine (mõistmine, moodustamine, kasutamine) eeldab omakorda kasutatavate harjutuste-ülesannete mitmeplaaniilist rühmitamist.

4.2. Lauseõpetuse harjutuste rühmitamine

Praktiline lauseõpetus nõuab õpetajalt mitme tingimuse samaaegset arvestamist. Tähelepanu tuleb pöörata lausetüübile ja konkreetsele mallile, lausemalli omandamise etapile, kujundatavatele operatsioonidele (ühendamine, sisestamine, laiendamine, väljajäte, asendamine, muutmine jne). Eristatakse kirjalikku ja suulist lauset, kõne- ja keelelauset jne. Seetõttu on harjutuste rühmitamisel palju. Pedagoogil on otstarbekas teada vähemalt järgmisi harjutuste rühmitamise võimalusi.

Kõne- ja keeleharjutused. Kõneharjutuste puhul lahendatakse mingit suhtlemis-ülesannet kas reaalses või kujuteldavas situatsioonis (lause väljendab mingit mõtet). Keeleharjutuste eesmärgiks on lausemalli moodustamiseks või tajumiseks sooritatavate operatsioonide omandamine (oluline on lause struktuur ja tähendus, mitte mõte). Keeleharjutusi sooritades lauset korratakse, moodustatakse, muudetakse, sobitatakse mingi skeemi või pildiga jne. Üldjuhul kõneharjutused järgnevad keeleharjutustele. Eristatakse omakorda kõneharjutusi õppesituatsioonides ja reaalses suhtlemissituatsioonides.

Võõrkeele õpetamise metoodikas nimetatakse kahte harjutuste valdkonda ka teisiti: keelekasutuse **vilumusi** ja **kõneoskusi** kujundavad harjutused/ülesanded. Mõlemad valdkonnad jaotatakse omakorda vilumuse või oskuse kujundamise etapist sõltuvalt rühmadeks (M. H. Найфельд, 1988).

✦ **Keelekasutuse vilumuste kujundamine** (ettevalmistavad harjutused): matkimine (*Kas sul on punane pliiats? — Jah, on. Kas sul on punane või sinine pliiats? — Mul on punane pliiats*); asendamine (*Kas sa kirjutad? — Ei, arvutan*); muutmine (*Kas sa lahendasid ülesande? — Ei, ma ei oska lahendada*); keeleväliste muutuste verbaliiseerimine õpitud malli kasutades (*Pliiats on karbis. Nüüd on pliiats raamatu peal; Matil on kolm õuna. Nüüd on Matil üks õun*).

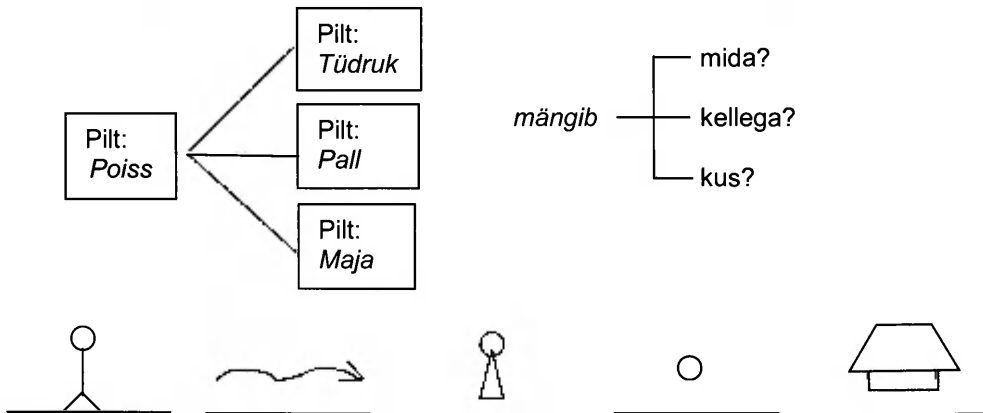
❖ **Kõneoskuste kujundamine** eeldab initsiatiivset osalemist dialoogis (küsimust käsitletakse hiljem ptk-s 6).

Tajumis- ja loomeharjutused. Piir harjutuste kahe nimetatud rühma vahel ei ole absoluutne, sest paljudel juhtudel taju- ja loomeprotsessid põimuvad (nt lause lõpetamine, sõnalünga täitmine, sõnade või osalauseste sobitamine jne). Kuid ülesandest või situatsioonist sõltuvalt tuleb õpilastel siiski tegelda peamiselt kas lause mõistmise või genereerimisega.

Lauseloomeprotsessile õppesituatsioonis eelneb peaaegu alati mingi verbaalse materjali tajumine. Tajumisülesanded lauseloomet ei nõua. Tajumis- ja loomeülesanded jaotuvad omakorda **suulisteks** ja **kirjalikeks**: akustiliselt või visuaalselt tajutavate lausete mõistmine, lausete koostamine suuliselt või kirjalikult, lausungite muutmine kirjaliku kõne lauseteks.

Harjutused lauseloome- ja -taju etappide ning operatsioonide kujundamiseks.

Nimetatud harjutustel on omakorda palju allrühmi. Kõigepealt saab ülesanded rühmitada ütluseloome või -taju etappide kaupa. Näiteks ülesanded mõttesüntaksi, semantilise süntaksi ja pindstruktuuri süntaksi tasanditel. Pindstruktuuri prognoosimiseks, realiseerimiseks ja keelenormile vastavuse kontrollimiseks kasutatakse omakorda laialdast harjutustüüpide kogumit. Mõttesüntaksi tasandil saab genereeritava lause sisu kujutada näiteks skeemina, semantilise süntaksi tasandil aga esitada sõnavalikut suunavad hargmikud.



Lause pindstruktuuri moodustamiseks saab kasutada järgmisi ülesandeid: sõnajärje taastamine või muutmine, sõna- või lõpulünga täitmine, lause transformeerimine sõltuvalt suhtluseesmärgist (väitlause ↔ küsilause, väitlause ↔ soov- või käsklause; loogilise rõhu ja lauselõpupointonatsiooni muutmine), lausete sisestamine ja ühendamine, sõnade ja sõnaühendite või osalauseste sobitamine, lausete laiendamine, verifitseerimine ja parandamine jne.

Harjutused lause tajumiseks ja moodustamiseks moodustajate struktuurist lähtudes: baaslausete, laiendatud lihtlausete, koond- ja lihtlausete koostamise, muutmise ja mõistmise ülesanded mallide kaupa. Nimetatud rühmituses on olulisel kohal muuteharjutused (lausete sisestamine, ühendamine, lihtsustamine) ning ülesanded sidesõnade kasutamiseks ja mõistmiseks koond- ja lihtlausetes.

Harjutused lausemalli omandamise etappide järgi: ülesanded lausemalli tutvustamiseks (vastandamine situatsiooniga, semantiline (formaalne analüüs), mallile vastavate lausete moodustamine, mallide diferentseerimine, malli kasutamine dialoogis ja sidustekstis. Diferentseerimisülesanded jaotuvad omakorda kaheks: sama loogilist suhet väljendavate mallide eristamine (*Enne seda, kui ...*, *Pärast seda, kui ...*) ja eri suhteid väljendavate mallide eristamine (*... sellepärast, et ...*, *... selleks, et ...*).

Harjutused sõltuvalt kontekstist: kontekstiväliste ja kontekstisidusate lausete mõistmine ja moodustamine; ülesanded initsiatiivsete ütluste ja vastusrepliikide mõistmiseks/kasutamiseks dialoogis.

Harjutused lause moodustamiseks sõltuvalt ajenditest: situatiivsed ülesanded suhtlemissituatsioonis, moodustamine ikooniliste (pildid) ja skemaatiliste vahendite abil, verbaalselt ajendatud ülesanded, initsiatiivne lausemoodustus.



Harjutuste (ülesannete) rühmad kajastavad praktilise lauseõpetuse osaesemärke.

4.3. Lausemalli esitamine

Eakohase arenguga koolieelik omandab valdava enamuse emakeele lausemallidest situatiivses suhtlemises, peamiselt mingi ühistegevusega kaasnevate (partneri) ütluste kaudu. Keerulisemate lausete omandamisele aitab oluliselt kaasa kirjalik tekst, olgu siis lugejaks laps ise või loetakse lapsele tekste ette. Raamatutes aitavad lausetähendust paremini mõista pildid, mis kujutavad situatsioone ikooniliste vahenditega.

Nagu varem märgitud, on lausemalli omandamise eelduseks tegevussituatsioonide mõistmine (liigendamine, seoste loomine, üldistatud kujutluse ehk tegevusskeemi kujunemine). Situatiivses suhtlemises toimub tegevusskeemi ja lause kokkuviiimine (vrd seostega *sõna ↔ kujutlus ↔ konkreetne objekt või tunnus*). Kuna lause viitab situatsiooni objektidele, tegevusele ja/või tunnus(t)ele, siis tegelikult seisneb lause mõistmine viidatud sündmuste või tunnuste äratundmises. Väikelaps mõistab osa reaalsest situatsioonist ja lauset "ei märkagi" Näiteks lause *Vaata, meie kutsu magab kuudi ees* suunab last just vastavat situatsiooni tajuma. Lause kui verbaalse üksuse kustutab ta operatiivmälust kohe pärast mõistmist.

Koolis eakohase arenguga laps teadvustab varem omandatud lausemallid. Alakõne puhul on olukord teine: lausemall tuleb kõigepealt omandada, alles siis saab seda teadvustada. Viimane võib küll toimuda peaaegu kohe pärast lause tajumist ja mõistmist. Lausemalli tutvustamisel tuleb arvestada järgmisi asjaolusid: lause baasiks olev **situatsioon** peab olema lapsele **mõistetav** (veelgi parem, kui see vastab tema isiklikele kogemustele) ja lauses kasutatud **sõnad tuttavad**.

Teine võimalus on kasutada **tegevuspilti**. Ka sel juhul kehtib põhimõte, et pilt peab olema lapsele arusaadav, st esile kutsuma reaalse kujutluse. Kolmas võimalus on esitada uus **lausemall** ainult **verbaalselt**. Viimane eeldab aga juba suhteliselt arenenud kõnet. Harilikult esitatakse lause sel juhul kirjalikult, et see järgneva analüüsi ajal ei ununeks.

Kirjeldatud võimalused vastavad ühtlasi lapse kõnearengu etappidele: situatiivne kõne → tajukujutlustele toetuv kõne → kontekstikõne.

Lausemalli tutvustades kasutab pedagoog ühtlasi täiendavaid võimalusi selle sisu ja struktuuri analüüsimiseks. Lausesse kuuluvad sõnad ja väljendatavad seosed fikseeritakse harilikult küsimustega, lause struktuuri teadvustamiseks kasutatakse skeeme, st lause modelleeritakse. Skeemi (mudeli) üldistusastme valik sõltub laste arengust (aplikatsioonid, graafilised või verbaalsed vahendid, graafiliste ja verbaalsete vahendite kombinatsioon).

Abiõppe I klassi õpilane valdab mingil määral baaslausete malle (verbikeskseid lihtlauseid). Need on ta omandanud kas situatiivse suhtlemise käigus, koolieelsetes erirühmades või logopeedi abiga. Aabitsaeelsel perioodil need mallid kõigepealt aktuaalseeritakse. Töö on samalaadne, mis lausemalli tutvustamiselgi. Pealegi tuleb arvestada, et mõnel õpilasel klassis pole vastav lausemall omandatud. Lausemallide spontaanne omandamine toimub ka edaspidi ja klassist klassi selle osatähtsus kasvab. Teadlik õpetaja hakkab õpetamisele tulevat konstruktsiooni oma kõnes kasutama harilikult paar nädalat enne vastava teema käsitlemist. Lugemistekstides on lauseid, millega keeleõpetuses pole veel tegeldud, koguni suurel hulgal. Kui selliseid lauseid küsimuste abil analüüsida, osutuvad need (osaliselt) arusaadavaks. Oht õppimata konstruktsioone mitte mõista on algklassides siiski suur, sest takistavateks asjaoludeks peale võõra lausemalli on lisaks laste operatiivmälu arenematus, puudulik lugemistehnika ja taustteadmiste vähesus.

4.3.1. Lausemalli tutvustamine tegevussituatsioonis

Erididaktika seisukohalt on probleemi põhjalikult käsitletud A. Zikejev (А. Г. Зикеев, 1976). Autor soovib alustada verbaalsete korralduste esitamisest. Nende täitmist kommenteeritakse — moodustatakse väitlause. Seejärel on võimalik koostada (esitada) graafiline skeem.

Näiteks (vt ka K. Karlep jt, 1999):

Malle, joonista maja!

Õpilane täidab (tahvlil) ülesande.

Malle joonistab mida? — Maja.

Õige, joonistab maja.

Kes joonistab maja? — Malle.

Õige. Malle joonistab maja.

Kordame lause koos. Malle ...

Järgneb pedagoogi kokkuvõte.

"Kirjutame" selle lause üles.

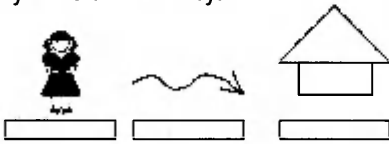
Kes joonistab? — Malle.



Mida Malle teeb? — Joonistab.

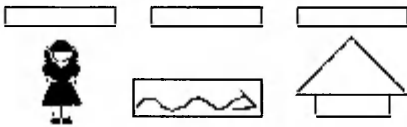


Mida Malle joonistab? — Maja.



Me "kirjutasime" lause (õpetaja osutab skeemile vastavat sõna hääldades) **Malle joonistab maja**. Näita sõna **Malle** (joonistab, maja).

Sama lause skeemi võivad lapsed koostada ka oma töölaudadel
Näiteks:



Sõltuvalt klassi või kõneravirühma tasemest koostatakse järgnevalt samalaadse tegevuse käigus lauseid, mis erinevad eelnevast ühe, kahe või kõigi kolme sõna poolest (*Mati joonistab maja. Malle joonistab palli. Mati joonistab palli. Mati värvib maja*). Skeemide abil on võimalik lausetähendusi eristada ning ühtlasi sooritada lihtsamaid muuteoperatsioone (joonistab – joonistas – joonistasid). *Malle joonistas alguses mida? — Maja.*

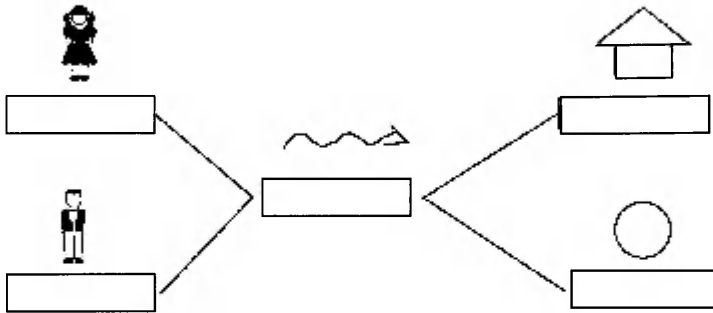
Malle joonistas pärast mida? — Palli.

Mati joonistas (värvib) alguses mida? — Maja.

Kes joonistas pärast palli? — Malle (ja Mati).

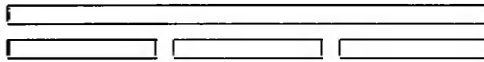
Mida Mati ja Malle tegid? — Joonistasid.

Seejärel sobib koostada kokkuvõtlik skeem. Näiteks:



Skeemi järgi on võimalik lauseid taastada.

Eristamaks lauset ja sõnu, võetakse kasutusele kaheastmeline skeem.



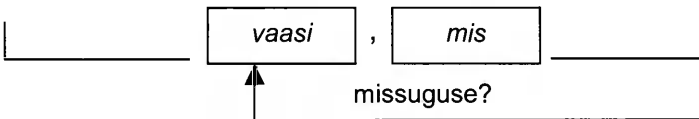
Lausemalli tutvustamine/teadvustamine tegevussituatsioonis on kõige loomulikum töövõtte ning seetõttu eelistatud just algõpetuses. Töövõtte on praktiliselt ainuke võimalus alakõne I–II astmel oleva lapsega tööd alustades. Kuid samalaadset keelematerjali esitamist sobib kasutada ka hiljem, näiteks koond- ja põimlause tutvustamiseks. Vaatleme järgnevat täiendosalausega põimlause tutvustamise ühte võimalust.

Mati, too see vaas, mis on kapi ülemisel riulil.

Mida Mati tegi? — Tõi vaasi.

Missuguse vaasi Mati tõi? — (Selle vaasi), mis oli kapi ülemisel riulil.

Jah. Mati tõi vaasi, mis oli kapi ülemisel riulil.



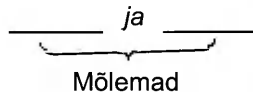
Praktilisele situatsioonile toetudes on võimalik lausemalle ka diferentseerida. Oletagem, et lastele on tuttav koondlause sidesõnaga *ja*, tutvustatakse lauset sidesõnaga *või*.

Mati, leia töölehed kase ja tamme kirjeldustega. Õpilane täidab ülesande.

Mida Mati tegi? — Otsis töölehed kase ja tamme kirjeldusega.

Mitme puu kirjeldused Mati valis? — Kahe puu kirjeldused.

Jaa. Mati valis töölehed kase ja tamme kirjeldusega. Ta valis mõlema puu kirjeldused.



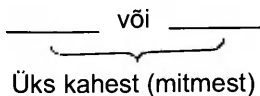
Malle, leia tööleht kuuse või männi kirjeldusega. Õpilane täidab ülesande.

Missuguse puu kirjeldusega töölehe sa valisid? — Valisin kuuse (variant männi) kirjelduse.

Mitu töölehte sa valisid? — Ühe.

Mille kirjelduste hulgast sa võisid valida? — Kuuse ja männi kirjelduste hulgast.

Õige. Malle valis ühe töölehe kahe hulgast. Malle võis valida kas kuuse või männi kirjelduse.



4.3.2. Lausemalli tutvustamine piltide abil

Töövõtte toetub samuti tajudele, kuid piltide tajule. Viimane eeldab reaalse situatsiooni mõtestamisega võrreldes mälu kujutluste olemasolu ning oskust mõista pildil kujutatud objektide seost. Praktiliste tegevuste verbaliseerimisega võrreldes on võimalused tunduvalt laiemad.

Materjali esitamine toetub ütlustele *Näita pilti ... Leia pilt ... Kus on pilt ...* (järgneb pildi põhjal koostatud lause). Ka nimetatud töövõtte on valdavalt kasutusel algklassides (aabits, II ja III kl keeleõpetuse õpikud). Piltide kasutamine on siiski piiratud. Kui lausega väljendatakse meeltega mittetajutavat situatsiooni või abstraktseid suhteid, pole võimalik pilti kasutada.

Näiteks (Aabits, 1995: 45):

Näita pilti Poiss mängib pilli.

Kus on pilt Poiss mängib palli?

Leia pilt Poiss mängib kabet.

Lauseste taastamiseks võib ühiselt koostada skeemid või toetuda aabitsaskeemile (osutada selle komponentidele). Lausemalli variante on võimalik esitada ka selliste piltide abil, kus on kajastatud mitut objekti või tegevust. Sel juhul vastab lausele osa pildil kujutatud situatsioonist (töölehtedel on võimalik mõned objektid või tegelased analüüsi käigus märgistada, näiteks värvida).

Näiteks esitatakse pilt, kus klassiruumis on kujutatud mitu last: keegi seisab tahvli ees, akna kõrval, istub toolil jne.

Mati seisab akna kõrval. Näita Matit.

Lause(d) analüüsitakse küsimuste abil ja seejärel taastatakse.

Kes seisab akna kõrval?

Kus seisab Mati? (variant: Mati seisab kus?)

Kordame lauset. Mati ...

Alates II klassist, kui lapsed suudavad juba lauseid lugeda, saab keelematerjali pildi juures esitada kirjalikult.

Näiteks: *Leia õige pilt.*



*Kuusk on madalam kui pärn.
Pärn on kõrgem kui kuusk.
Kuusk on kõrgem kui pärn.
Pärn on madalam kui kuusk.*

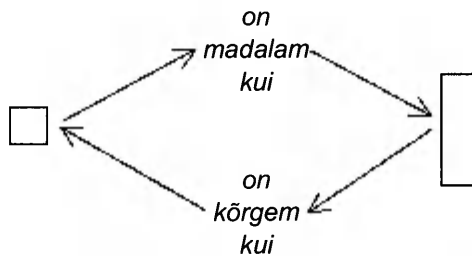
Lausete kaupa on võimalik järgnev analüüs:

Mis on madalam?

Millega on (kuuske) võrreldud?

Mis on kõrgem?

Samuti saab hakata kasutama kombineeritud skeeme.



Näiteks esitatud lausemall on edaspidi rakendatav matemaatilisi tekste analüüsid ja genereerides. Kuna tegemist on pööratava konstruktsiooniga, tuleb pöörata tähelepanu TEEMA–REEMA vahekorrale (käesoleva juhul — mida millega võrreldakse). Sama probleem esineb sageli ruumi- ja ajasuhete verbaliseerimisel: *Enne seda, kui ... Pärast seda, kui...; A on B-st paremal, B on A-st vasakul; Lamp on laua kohal, Laud on lambi all* (muutoperatsioonide õpetamisest vt 4.5).

Küllaltki palju on süntaktiliste struktuuride tutvustamiseks kasutatud pilte III klassi õpikus. Lisatud on verbaalse analüüsi ülesanded ning üldistavad tabelid. Näiteks (lk 38–40):

Laevad seisavad sadamates (juures pilt).

Kus seisavad laevad?

Seisavad +

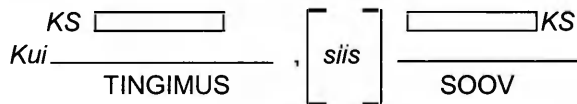
Linnupojad siutsuvad pesades (juures pilt).

Kus siutsuvad linnupojad?

Siutsuvad +

Näiteks:

*Kui vihma ei sajak, siis lubaks ema lastel minna maasikaid korjama.
Mida lapsed soovisid teha? — Minna marju korjama.
Kes ei lubanud lastel marjule minna? — Ema.
Mille tõttu ema ei lubanud lapsi marjule? — Vihma sadas.
Mis tingimusel lubaks ema lastel marjule minna? — Kui vihma ei sajak.
Missugune osalause väljendab soovitud olukorda? — Siis lubaks ema ...
Missugune osalause väljendab tingimust soovi täitumiseks? — Kui ...
Mis sõnaga algab soovi väljendav osalause? — Siis ...
Jäta sõna siis ära. Otsusta, kas selle sõnata on lause arusaadav. — Jah.
Mis sõnaga algab tingimust väljendav osalause? — Kui.
Jäta see ära. Otsusta, kas lause selle sõnata on arusaadav? — Ei.
Leia, mis on soovi ja tingimust väljendavate tegusõnade lõpus. -KS*



Lause mõistmist soodustav kontekst võib olla esitatud kirjalikult või lisatud suulise kommentaarina analüüsi ajal.

- ✧ *Malle nägi eemal ühte okaspuud. **See oli tüdruku arvates kas kuusk või lehis.**
Mitu puud Malle nägi? — Ühte.
Mis puu see tüdruku arvates oli? — Kuusk või lehis.
Mitu puud on lauses nimetatud? — Kaks puud.
Missugune sidesõna suunab sind kahe nimetuse vahel valima? — Või.*



Lausemalli tutvustamise käigus juhitakse õpilaste tähelepanu iga esitatud lause tähendusele, lausete ühisele grammatilisele tähendusele ning olulistele formaalsetele tunnustele.

4.4. Analüütilised ülesanded

Järgnevalt kirjeldatud töövõtete puhul ei soorita õpilased ainult analüütilisi operatsioone. Nagu varem mitmel korral märgitud, põimub nii lauseloomes kui ka -taju puhul analüüs sünteesiga (tajuloomega). Näiteks süntaktilisele prognoosile ehk lause grammatilisele struktureerimisele kaasnevad harilikult ka analüütilised operatsioonid ehk enesekontroll. Või vastupidi, lause mõistmiseks sooritavad muuteoperatsioonid eeldavad tegelikult lihtsamate lausete genereerimist. Seega, analüütiliste ülesannete all mõistetakse käesoleval juhul selliseid, mille puhul **peamiseks eemärgiks** on kujundada **lause mõistmise** ja **enesekontrolli** oskusi. Nende harjutuste (ülesannete) eesmärgid on järgmised:

- ✧ arendada verbaalse operatiivmälu mahtu akustiliselt ja visuaalselt tajutavate lausete mõistmiseks;

- ◇ soodustada lause sisu, grammatilise ja pragmaatilise tähenduse (mõtte) mõistmist (kujundada lause mõtestatud tajumise operatsioone);
- ◇ kujundada verifitseerimisoskused foneetilise fonoloogiliste, leksikaalsete ja grammatiliste vigade märkamiseks ning parandamiseks lauses;
- ◇ harjutada järelduste tegemist tajutava lause põhjal (eelduste ehk presupositsioonide tuletamine).

Näiteks: *Ema sõitis külla pojale, kes elas juba paar nädalat vanaema juures.
Kas enne sõitu oli ema pojaga koos või mitte?*

Lauseõpetuse seisukohalt on oluline suunata laste tähelepanu sõnade seosele lauses ning grammatilistele vormidele.

Ruut, mille all on ring, on kolmnurga kõrval.



*Mis on kolmnurga kõrval? Mille kõrval on ruut? Mis on ruudu kõrval?
Mille all on ring? Mis on ruudust allpool? Mis on kolmnurgast allpool? Mis on ringist ülalpool?*

Mati rääkis sõbrale pinginaabrist (pinginaabrile sõbrast).

Kellele rääkis?

Kellest rääkis?

Kass jookseb kuke järel. Kassi järel jookseb kukk.

Kes jookseb ees?

Kes jookseb taga?

Järgnevalt vaadeldakse analüütiliste harjutuste (ülesannete) peamisi rühmi (vt ka K. Karlep, 1988).

4.4.1. Ülesanded operatiivmälu (mahu) arendamiseks

Operatiivmälu (töömälu) arendamiseks kasutatav peamine töövõte on kuulatud või loetud lausete järelekordamine. Raskusastet reguleerib sõnade arv ja tuttavus, konstruktsiooni tuttavus, kirjalikult esitatud lause puhul samuti lugemiseks lubatud aeg (kui kiiresti pedagoog lause katab). Laiendatud lausete (4–5 sõna ja enam) järelekordamise edukus võib sõltuda ka silpide arvust sõnaes. Tähelepanu väärivad liitsõnad, mis lapse jaoks võivad olla kaheks üksuseks (nagu sõnad sõnaühendis).

Ülesanded on otstarbekad mingi süntaktilise konstruktsiooni omandamise algetapil. Ühtlasi soodustavad need verbaalse operatiivmälu arendamist üldse. Seni on Eesti abikoolides harjutamiseks kasutatud normatiivseid ehk kirjaliku kõne lauseid. Kuid materjalina võib esitada ka suulisi lausungeid, sh kette (*Mallet ... sel päeval Mati ... kuigi otsis ... ei leidnud*). Selliste lausungite kordamine on ühtlasi lapse oma suulise kõne kontrolli oskuse arendamise eelduseks. Võib järgneda normatiivse lause moodustamise ülesanne.

Tüüpiliseks materjali esituse viisiks on sõnade (vabade laiendite) lisamine lausesse.

Rebane püüdis hiirt.

Rebane püüdis metsas hiirt.

Rebane püüdis õhtul metsas hiirt.

Punane rebane püüdis õhtul metsas hiirt.

Näljane punane rebane püüdis õhtul metsas hiirt.

Iga lause kordamise järel on võimalik küsida *Mida uut said teada?* või *Mis sõna tuli juurde?* Sellised küsimused aitavad ühtlasi lülitada operatiivmälu lihtsalt kordamiselt teise ülesande täitmisele. Järelekordamist on võimalik ka täielikult semantiseerida. Iga uue lause taastamise järel lisatakse pildile vastav aplikatsioon (või asendatakse värvusetu kujutis värviliselega). Võimalik on samuti pildi täiendamine joonistades. Sõnade unustamine algab algklassides viiesõnalise lause kordamisel. Ärajäetud sõnad annavad pedagoogile ühtlasi teavet selle kohta, missuguste lauseliikmete mõistmist on vaja küsimustega suunata. Vigadest on ohtlikumad need, mis moonutavad lausega väljendatud teavet.

Järelekordamine on üheks töövõtteks ka lauseintonatsiooni harjutamisel. Tähelepanu pööratakse kas lauselõpintonatsioonile (1a, 1b) või loogilisele rõhule (2a, 2b, 2c).

(1a) *Mati sulges ukse.*

(1b) *Mati sulges ukse?*

Lause järelekordamise saab siduda mingi muu ülesandega. Õpilastel on vaja reageerida näiteks küsilausele (korrata küsilause).

(2a) *Mati sulges ukse.*

(2b) *Mati sulges ukse.*

(2c) *Mati sulges ukse.*

Jällegi võib kaasneda mingi teine ülesanne: kordamisele eelneb/järgneb küsimuse valik.

Kes sulges ukse?

Mida Mati uksega tegi?

Mille Mati sulges?

Kirjeldatud ülesande saab muuta ka kommunikatiivseks. Lastele antakse korraldus:

Kuula ja vasta ühe sõnaga.

Mati sulges ukse. Kes sulges ukse?

– *Mati.*

Võib järgneda kogu väitlause kordamine koos vajaliku sõna rõhutamisega.

4.4.2. Ülesanded lause tähenduse mõistmiseks

Õpilastele antakse ülesanded kokku viia (sobitada) lause situatsiooni või pildiga, konstrueerida (sh joonistada) situatsioon, rühmitada lauseid tähenduse järgi, vastata küsimustele lause kohta, sobitada samasisulised laused, täita mingi praktiline ülesanne, teha järeldusi lause põhjal. Lausetähenduse mõistmine neis ülesannetes sõltub mitmest

asjalolust: sõnatähenduse tundmisest (*Näita pildil siniste (tribuliste) pükstega poissi*), sõnavormide tähendusest (*ring all, ringi all, ringist allpool*), sõnajärjest lauses (*Hunt ajab taga koera. Hunt ajab taga koer*), põhisõna ja laiendi või osalausete seostest (*sõbra isa, isa sõber; pani jalga saapad, (et) sest*), lause pikkusest, kirjeldatud situatsiooni konkreet-susest/abstraktsusest jm. Ülesannete esitamisel tuleks arvestada lausetähenduse eri tasandeid: konkreetse lause sisu, mis sõltub kasutatud sõnadest; lausemalli tähendus, mis on kõigile mallile vastavatel lausetel ühine; pragmaatiline tähendus, mis sõltub kontekstist või suhtlussituatsioonist ning eeldab sageli järelduste tegemist.

Lausetähenduse mõistmise ülesandeid kasutatakse lausemalli omandamise kõikidel etappidel. Siiski on nende osakaal suurem malli omandamise alguses ning mallide difereentseerimise ajal. Peale selle on lausetähendusega vaja tegelda alati tekstidega töötades (lugemistekstid, matemaatilised tekstid, teisel kooliastmel kindlasti ka geograafia, loodusõpetuse ja ajaloo tekstid). Kuna õppeainetes leidub vastavale teadusele iseloomulikke lausemalle, peaksid nende tähenduse selgitamise võtted kuuluma ainedidaktikate valdkonda.

Lausete mõistmise harjutamiseks sobivad kõigepealt kõik töövõtted, mida kasutatakse lausetähenduse mõistmise logopeedilisel uurimisel ja verbaalse võimekuse uurimise testides. Sobivad samuti lausemallide tutvustamise võtted. Sagedamini kasutatavad ülesannete rühmad on järgmised.

A. Instruktsioonide täitmine, sh piltide leidmine. Korraldused esitatakse kas suuliselt või kirjalikult (pikemate ja/või keerulisemate lausete puhul). Ülesande täitmine sõltub mitte ainult lausemalli keerukusest, vaid ka ainealastest teadmistest. Enam tähelepanu vajavad kindlasti konstruktsioonid, mille keerukus on psühholoogiliste ja psühholingvistiliste eksperimentidega välja selgitatud (vt K. Karlep, 1998: 160–165).

Mati, tule ja seisa Malle taha (ette, Mallest paremale).

Näita pliiatsiga joonlauda (joonlauaga pliiatsit).

Kuula ja leia pilt (paiguta kujundid, joonista). 1. Ruut on ringi all. 2. Ruut on kolmnurga kõrval ja ringist allpool. 3. Ruut on ringist allpool ja kolmnurga kõrval. 4. Ruut, mille all on ring, on kolmnurga kõrval.

Ülesannetes 1–4 tõuseb raskusaste peamiselt seetõttu, et järjest keerulisemaks muutub mõtteliselt seotud sõnade leidmine.

Too raamat, mis on aknalaual vaasi kõrval, ja anna see ...

Malle on Katist pikem. Näita pildil Mallet.

Vali pilt. 1. Mati veab kelgul Mallet. 2. Mallet veab kelgul Mati.

Kui jänes on hundist suurem, siis jooni sõna jänes.

Kui arv viis on suurem kui neli ja väiksem kui kolm, siis ringita number viis (3 4 5). Kui Suur Emajõgi suubub Võrtsjärve, siis jooni sõna Emajõgi.

Viimasena esitatud näited võib paigutada nende verifitseerimisülesannete hulka, mille puhul lapsel tuleb otsustada ütluse väite sisulise õigsuse üle.

B. Küsimustele vastamine. Küsimused lause kohta täidavad kahte eesmärki: aitavad õpilastel sooritada lause mõistmiseks kasulikke muuteoperatsioone (seostada teabeüksusi) ning annavad õpetajale tagasisidet (teavet lausete mõistmise taseme kohta).

✧ Küsimused lause **sisu taastamiseks**. Baaslausete puhul esitatakse küsimused iga lauseliikme kohta. Selline analüüs on vajalik esimesel kooliastmel. Hiljem tuumlause mõistmine harilikult lastele probleemiks ei ole. Alates III klassist peaks *kes-*, *mis-*,

mida-teeb-küsimuste esitamine olema piiratud. Vajadus võib siiski tekkida lugemistekste analüüsid, et **teadvustada** mitut kirjeldatud tegelast ja/või tegevust.

- *Kass püüdis hiirt. Kes püüdis hiirt? Keda kass püüdis? Mida kass tegi?*

Viimane küsimus eeldab vastuseks sõnaühendit (*püüdis hiirt*), sest *püüdis* on sihiline verb ning kaasneva sihitiseta seda vastusrepliigina harilikult ei kasutata.

Laiendatud lihtlausete puhul esitatakse küsimused peamiselt vabade laienditega väljendatud teabe teadvustamiseks. Lauseliikmetest väärivad tähelepanu täiendid ja harva esinevate määruste liigid. Need on lauseliikmed, mille õpilased jätaavad ära ka lauset mälu järgi korrates. Teisisõnu, need väljendavad teabeüksusi (propositsioone), millele lapsed lauset tajudes sageli tähelepanu ei pööra (lause mõistmiseks kõige olulisemat teavet väljendab lausetuum ehk obligatoorsed lauseliikmed).

Koheva sabaga pruunikas rebane hiilis õhtul põõsaste taga.

Millal rebane hiilis põõsaste taga?

Missugune oli rebane saba?

Mis värvi oli rebane?

❖ **Metakeelised küsimused.** Nende ülesandeks on teadvustada teabe edastamiseks kasutatud sõnu, sõnavorme, sõnaühendeid või osalauseid. Küsimused esitatakse kas pärast sisu taastavaid küsimusi või juhul, kui pedagoogi arvates on lause sisu mõistmine lastele jõukohane, kohe pärast lause tajumist (keeleline ja sisuline analüüs tehakse koos).

- *Koheva sabaga pruunikas rebane ...*

Mis sõnadega on rebast iseloomustatud?

- *Malle hakkas lugema pärast seda, kui ta oli lahendanud matemaatikaülesande.*

Missugune osalause väljendab eelnevat (järgnevat) tegevust?

Lausemalli õppimise alguses eelnevad sellisele ülesandele harilikult sisulised küsimused: *Mida Malle tegi esialgu? Mida Malle tegi pärast ülesande lahendamist?*

❖ **Järelduste tegemine** lause põhjal. Ülesannete täitmist iseloomustavad sellised terminid nagu *sisemise konteksti loomine* (Л. С. Цветкова, 2000), *järeldusreeglite rakendamine* (H. Õim, 1987). Järeldamine lause põhjal eeldab kirjeldatud teabe lülitamist mingi mahukama freimi (stseeni) koosseisu, st oletuste tegemist selle kohta, mis (kus, miks, millal jne) võis eelneda ja mis võib järgneda kirjeldatud tegevusaktile. Töövõte on vajalik mõttelünkade tuletamiseks tekste analüüsid, kuid sobib kasutada ka kontekstiväliseid lauseid käsitledes.

Mari kirjutas tähed o ja n, pärast veel tähe u. Mis sõna Mari kirjutas?

Õpilased panid õpikud sahtlitesse ja võtsid vihikud välja.

Kus võisid õpikud varem olla?

Mida võivad lapsed vihikutega tegema hakata?

Rebane püüdis hiire kinni.

Milleks rebane hiirt püüdis?

Kus see võis toimuda?

Mati värvis tomati punaseks, Malle aga siniseks.

Kes lastest eksis?

Tunnid algasid kell üheksa, kuid Mati jõudis bussiga kohale alles veerand kümneks.

Kas Mati oli esimese tunni alguses klassis?

Järeltuste tegemiseks on vaja kõigepealt mõista lausetähendust (propositsioonistrateegia rakendamine). Järeltused ise võimaldavad luua situatsioonimudelit (T. A. van Dijk, W. Kintsch, 1983), st ühendada tajuja teadmised lauses esitatud teabega. Kirjeldatud ülesanded on äärmiselt olulised **funktsionaalse lugemisoskuse eelduste** kujundamisel.

C. **Lausete rühmitamine** mingi ühise tunnuse alusel. Rühmitamise (või sobitamise) aluseks võivad olla lausete **sisu**, lausemalli **üldistatud tähendus**, **pragmaatiline tähendus** (mõte), **teema**, lausete **formaalsed tunnused** (lausemall). Ülesanded võimaldavad vähendada abiõppelaste kõne stereotüüpsust ning arendada rühmitamisoskust (klassifitseerimist) verbaalses ruumis. Ütluste rühmitamine pragmaatilise tähenduse põhjal on üheks verbaalse suhtlusoskuse (dialogis osalemise) kujundamise eelduseks.

✧ **Samasisuliste lausete** (parafraaside) leidmine.

- Ühenda sama tähendusega laused.

*Arv kolm on väiksem kui viis.
Mati on Malle poeg.
Ruut on ringi all.
Enne seda, kui Mati läks õue, õppis ta lugemist.*

*Ringist allpool on ruut.
Arv viis on suurem kui kolm.
Malle on Mati ema.
Pärast lugemise õppimist läks Mati õue.*

Toodud näidetes on esitatud küllaltki erisuguse sisu ja struktuuriga laused. Harjutustes esitatakse harilikult vähem lausetüpe. Lisada võib ka konstruktsioone, millel sisuline vaste puudub, st mida ei saa sobitada. Raskusaste tõuseb veelgi, kui laused on koostatud samal teemal (samu sõnu kasutades).

✧ Lausete rühmitamine lausemallide **grammatilise tähenduse** järgi.

- Leia aega väljendavad laused.
 - (1) *Mati mängis hommikust lõunani.
Malle jooksis trepi juurest laudani.*
 - (2) *Mari kirjutas tahvlile sõna õhtul.
Talvine õhtu on pikk ja pime.
Õhtul lapsed lugesid ja vaatasid televiisorit.*

✧ Leia samaaegseid ja järgnevaid tegevusi väljendavad laused.

Samaaegsed tegevused

Järgnevad tegevused

Pärast lõunat Malle luges, aga Mari mängis nukuga. Kui Mari oli ülesande lahendanud, siis läks ta emale kööki appi.

✧ Rühmita laused skeemide järgi.

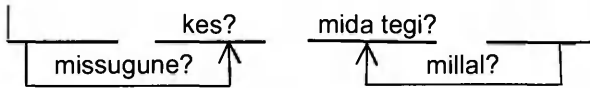
Põhjused | Tagajärg

Tagajärg | Põhjused

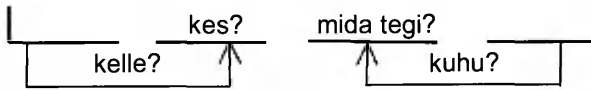
Mallel hakkas seeni korjates külm ning nüüd on tüdruk haige. Muri haukus, sest aia taga hiilis rebane.

❖ Lausete rühmitamine nende **struktuuri järgi**.

Leia laused järgmiste skeemide juurde.



Hall vares kraaksus varahommikul.



Malle kassipoeg jooksis kapi taha.

Ülesanded on jõukohased pärast alus- ja öeldisrühma käsitlemist V klassis. Kuigi ülesanne tundub formaalsena, kajastavad süntaksiküsimused peale konstruktsiooni struktuuri tegelikult ka lause grammatilist tähendust.

❖ Lausete rühmitamine **teemade järgi**.

Õpilastele esitatakse harilikult kirjalikult rida sidumata lauseid, mis tuleb jaotada kahe (hiljem ka kolme) teema alla (nt *Suplemas* ja *Õngitsemas*). Osa lauseid võivad sobida mõlema teema puhul. Raskusaste tõuseb, kui lausete hulgas on ka sobimatuid. Töövõtet kasutatakse tekstiloomes õpetamiseks, täpsemalt teemakohase materjali valiku harjutamiseks.

❖ Lausete rühmitamine **pragmaatilise tähenduse** (mõtte) järgi.

Töövõtet kasutatakse peamiselt dialooge analüüsid. Õpilaste ülesanne on leida sisult erinevad, kuid sama pragmaatilist tähendust väljendavad ütlused.

- *Mati kutsus oma klassi õpilasi palli mängima. Otsusta, kes lastest olid nõus.*

⊗ Ants: *Sobib.*

○ Mari: *Minu mäng on täna korrapidamine.*

⊗ Aare: *Hästi, homme ongi võistlused.*

⊗ Malle: *Mati, sul on mõnikord ka toredad mõtted peas.*

○ Jaan: *Emal ootab mind aeda koristama.*

Otstarbekas on seejärel pöörata tähelepanu ka ütluste sõnastusele ja täiendavatele selgitustele.

Näiteks: *Mis sõnadega väljendas Ants (Aare, Malle) oma nõusolekut?*

Mis põhjusel Mari (Jaan) ei saanud palli mängima minna?

Mis sõnadega Mari (Jaan) oma loobumist selgitas?

Kokkuvõte. Küsimuste-korraldustega lause tähenduse analüüsimiseks suunatakse laste tähelepanu sõnade tähendusele ja seostele, sõnavormide tähendusele, lausemalli grammatilisele tähendusele, situatsiooni ja lause vastavusele, suunatakse samuti järeldamist ja lausesse kuuluvate keeleüksuste teadvustamist. Sõltuvalt eesmärgist on ülesanded sisulised (semantilised), metakeelised või pragmaatilised.

4.4.3. Verifitseerimisülesanded

Verifitseerimine (õigeks/valeks, sobivaks/sobimatuks tunnistamine) on üks peamistest lingvistilistest ja psühholingvistilistest eksperimentidest, mille käigus otsustatakse mingi keeleüksuse õigsuse (keelenormile vastavuse) üle. Verifitseerija hindab keeleüksusi ükshaaval, määrates nende vastavuse mingile keelekirjelduse mudelile (A. M. Шахнарович, 1974). Võtte propageerijaks oli juba XIX sajandi esimesel poolel ka Tartu ülikoolis töötanud Boudouin de Courtenay õpilane L. Štšerba. 1931. a kirjutatud artiklis, mis oli pühendatud oma õpetaja mälestusele, väidab autor (Л. С. Щербя, 1974: 32), et eksperiment (verifitseerimine) on eriti tulemuslik süntaksi, sõnavara ja stiili uurimisel. Kuigi muuteoperatsioonide teooria sel ajal veel ootas oma sündi, kasutas L. Štšerba (Л. С. Щербя, 1974: 37–38) lause muutmist, et välja selgitada kasutuskoõblikud variandid. Näiteks: Linnas ei olnud mingit kaubandust (+) \longrightarrow *Mingit kaubandust linnas ei olnud (+) \longrightarrow Mingit kaubandust ei linnas olnud (-).*

Tänapäeval on lingvistilisest eksperimentidest saanud levinud töövõtte keeledidaktikas (võõrkeeleõpetuses, afasioloogias, HEV-lastel õpetamisel jne). Samuti kasutatakse verifitseerimist kõnepuudega isikute uurimisel.

Verifitseerimisülesanded jaotatakse **jaatavateks** (oodatakse õige konstruktsiooni äratundmist), **eitavateks** (teadlikult esitatakse veaga ütlus) ja **alternatiivseteks** (esitatakse valikuks õige(d) ja vale(d) konstruktsioon(id)). Lastele esitatakse näiteks korraldused: *Leia õiged (valed) laused! Kumb lausetest on õige? Joonista õige lause ette rist!*

On püütud ka uurida ühel ajal mitme isiku kõneloomet ja -taju. Sel juhul üks osa katsealustest produtseerib näitvahendite abil ütlusi, teiste ülesandeks on need vahendid ära tunda (töö toimub paarides).

Keeledidaktikas kasutatakse verifitseerimisülesandeid järgmiste ülesannete täitmiseks.

- ✧ Kirjeldada keeleüksuste valdamise taset: kas õpilane eristab / ei erista mingit keeleüksust teistest (tunneb ära teiste hulgast, annab hinnangu üksuse õigsusele).
- ✧ Harjutada õige/vale konstruktsiooni äratundmist (nt lausemalli õpetamise alguses).
- ✧ Harjutada veaga konstruktsiooni parandamist. Sel juhul toimub pärast verifitseerimist veaga keeleüksuse asendamine normatiivsega (õige konstrueerimine). Lauseõpetuses järgneb selliste ülesannete kasutamine analoogialausete ehk mallile vastavate lausete moodustamisele. Eesmärgiks on kujundada kontrollioskust ja **parandusmehhanisme**. Seejuures tuleb arvestada, et normatiivsus suulises ja kirjalikus kõnes erineb, st nõuded kirjaliku kõne lausele on enam reguleeritud.

Kuna vea põhjuseks lauses võib olla ükskõik missuguse loomeoperatsiooni vale sooritamine, on verifitseerimisülesannete rühmitamise üks võimalus neist operatsioonidest lähtuda (vt A. A. Залеvская, 1999: 226-234). Levinumad vead lauseloomes on järgmised: obligatoorsete lauseliikmete puudumine; vale sõnavalik, sõnajärg (sh osalausete järjestus), sõnavorm, morfeemi variant; häälde- ja/või kirjaviga. Kuigi kõik vead raskendavad mõistmist, on nende semantiline osakaal siiski erisugune. Samal ajal formaalne viga, mis lausetähenduse mõistmist otseselt ei mõjuta, võib semantilisest veast enam riivata silma või kõrva.

Kasutatavad ülesannete rühmad on järgmised.

- ✧ **Lause eristamine teistest keelenditest** (lause kui keeleüksuse äratundmine). Ülesandeid on otstarbekas esitada nii suuliselt kui ka kirjalikult.

Lause — sõna või sõnaühend.

Mati sõitis õues jalgrattaga. — Mati. Sõitis õues.

Näiteks toodud sõna või sõnaühend võivad esineda vastusrepliigina dialoogis, mitte kontekstivälise lausungina (lausena). Viimast on vaja õpilastele selgitada.

Lause — moonutatud (väljajäteline) lause.

Mati küsis süüa. — Mati süüa.

Lause — sisult mõttetu (näiline) lause.

Vesi õpib palli.

Värvusetu kollane sõprus kukkus seinale.

Lause — deformeeritud lause.

Mati sõitis uue jalgrattaga. — Mati, uue, sõitis, jalgrattaga.

Kirjeldatud ülesanded on otstarbekad peamiselt ajal, kui luuakse üldistatud kujutlust lausest (abiõppe I–II klass). Deformeeritud lausega töötatakse loomulikult ka hiljem, kuid siis on eesmärgiks lause taastamine, mitte enam lause ja sõnarea eristamine. Kirjalikud ülesanded sõnajärje taastamiseks on kasulikud ka hiljem (III–V–VI kl), enne korrektuurülesandeid.

- ✧ **Sõnakasutuse vigade leidmine.**

Laps kisas vaikse häälega.

Õunad said valmis kevadel.

Mati pani saali kaela.

Vallavanema abilisteks olid vanasti kirjanikud.

Ema riietub last.

Järgmine lausepaar illustreerib asesõna kasutamist otsekõnes ja harilikus väitlauses.

Malle ütles: "Ma lähen õhtul emaga parki jalutama.

Malle ütles, et ma lähen õhtul parki jalutama.

Abi: *Mis lauses räägib Malle endast?*

Mis lauses keegi räägib Mallest?

Omaette rühma moodustavad vead grammatiliste sõnade kasutamisel.

Malle ja Mati seisid puude seas.

Jänes jooksis pealt põllu.

Mati kukkus, et ta saabaste tallad olid libedad.

Õues kasvab pärn ehk kask.

Rebane ning reinuvader on kaval loom.

- ✧ **Sõnavormi vigade leidmine.** Veaks võib olla sõnavormi kasutamine sobimatus lausemallis, vale morfeem või morfeemi variant.

Toit läks emasse.

Malle lõikab nuga (noast, noana) leiba (... leiba nugaga).

Pilt ripub seinas.

*Mallele meeldib jooma limonaadi (... jooda limonaadi).
Mere kallas on liivne.
Mati pani selga triiplise (tribuka) särgi.*

❖ **Sõnajärje, sh osalausete paigutuse vigade leidmine.**

*Õunapuu noor õitses kevadel esimest korda.
Tõuseb päike talvel hilja.
Õpetaja kirjutas alla hinde harjutuse.
Malle pani vaasi lauale, mis oli maha kukkunud.
Saapad lasksid vett läbi, sest jalgadel hakkas külm.*

❖ **Sobimatute väljendite (pragmaatiliste vigade) leidmine.**

*Õpetaja, kobi klassist välja!
Ema, lõpeta minu kooli ajamine!*

Verifitseerimiseks esitatud keelematerjal on alati kasutatav ka korrektuurülesandena. Kas viimast nõuda või mitte, sõltub materjali omandamise etapist ning püstitatud eesmärkidest.

Kokkuvõte. Verifitseerimisülesannete eesmärk on arendada laste keelevaistu ning kõne teadlikku kontrolli. Nimetatud oskused on eelduseks parandusmehhanismidele (oskusele oma ütlusi parandada-täiendada) ning võimaldavad kriitiliselt hinnata tajutavat teksti. Verifitseerimine on vajalik igal keelekasutuse tasandil: pragmaatiline, semantiline, süntaktiline, morfoloogiline, foneetilis-fonoloogiline.



Emakeele eriõpetuses on sisuliste analüütiliste ülesannete osakaal tavaõppega võrreldes suurem.

4.5. Muuteülesanded

Muuteoperatsioonide reaalsust lauseloomeprotsessis tunnistatakse nii keeleteaduses kui ka psühholingvistikas. Nagu mitmel korral varem märgitud, pöörab nimetatud operatsiooni(de)le enam tähelepanu generatiivne grammatika (N. Chomsky koolkond). Muuteoperatsioone sooritatakse kas **ühe lause ulatuses** (sõnajärje muutmine, sõnaasendus, väitlause muutmine küsi- või käsklauseks ja vastupidi jm), **asendatakse** lause sünonüümsega (*Õpilased, kes lõpetasid IX klassi, läksid õppima kutsekooli* → *IX klassi lõpetanud õpilased läksid õppima kutsekooli*), **sisestatakse/ühendatakse** lihtsamaid konstruktsioone omavahel (loome) või asendatakse keerulisem struktuur lihtsamatega (taju). Muuteoperatsioonide valdamine võimaldab täita järgmisi ülesandeid.

- ❖ Muuta TEEMA–REEMA vahekorda (*Homme tuleb Mari kooli.* → *Mari tuleb kooli homme; Mari seisab Malle ees* → *Malle seisab Mari taga*).
- ❖ Muuta lauset vastavalt suhtluseesmärgile (*Mari tuleb kooli homme.* → *Millal tuleb Mari kooli?* → *Kas Mari tuleb homme kooli?* → *Mari, ära tule homme kooli!*).

- ✧ Muuta lause(d) kontekstisidusaks (*Jüri läks metsa. Jüri nägi metsas puravikke ja kukeseeni.* → *Jüri läks metsa. Seal nägi ta ...*).
- ✧ Kasutada stereotüüpsuse vältimiseks sisult sünonüümseid lauseid (*Kui lumi mägedes sulab, tõuseb mäestikujõgedes vesi kiiresti. Kui mäestikujõgedes vesi tõuseb, muutuvad nad inimestele ohtlikuks.* → *... Pärast vee tõusmist muutuvad mäestikujõed inimestele ohtlikuks*).
- ✧ Moodustada lihtsamatest süntaktilistest struktuuridest keerulisemaid. Abiõppes on eriti vajalik baaslausete (sh baaslaused ahellausetes) ühendamine/sisestamine. Näiteks: *Jüri mängis palli. Ta mängis Mariga. Nad mängisid õues.* → *Jüri mängis Mariga õues palli.*
- ✧ Muuta keerulised süntaktilised struktuurid lihtsamaks. Oskus on vajalik lausete mõistmiseks ja vahendatud tekstiloomeks. Näiteks: *Otu lihased muutusid päev-päevalt sitkemaks, rasv, mis teda raskeks ja kohmakaks oli teinud, kadus ta naha alt ja kogu ta keha muutus sihvakamaks ja painduvamaks ja karvad siledaks ja läikivaks ja ta silmad, mis kodus olid alati pisikesed ja unised, läikisid nüüd elavalt (VII kl).* → *Otu lihased muutusid iga päevaga sitkemaks. Rasv oli teinud kassi raskeks ja kohmakaks. Nüüd kadus see Otu naha alt. Ta keha muutus sihvakamaks ja painduvamaks. Kassi karvad muutusid siledaks ja hakkasid läikima. Kui Otu silmad olid kodus pisikesed ja unised, siis nüüd läikisid need elavalt.*

Selline töö (esialgu kollektiivne), on kindlasti otstarbekas enne kirjalike ümberjutustuste ning konspekterimise õpetamist abiõppe teisel astmel.



Baaslausmallide valdamise (taju, loome) järel on muuteoperatsioonide sooritamine teine lauselooma ja -taju baasoskus.

Eestis on laste muuteoskuste taset ning õpetamise võimalusi uuritud TÜ eripedagoogika osakonnas (K. Karlep, K. Plado, T. Tõnurist, 1999; K. Karlep, 2000; K. Karlep, A. Kontor, 2001; P. Soodla, 2001). Võtteid on kasutatud viimastel aastatel koostatud tööraamatutes (II ja V kl keeleõpetus, IV kl lugemisraamat).

4.5.1. Väitlause muutmine küsilauseks

Küsilause loome on oluline igapäevasuhtluses, oskus soodustab teksti mõistmist (dialog iseendaga). Õpetamine algab küsilausele vastamisega, järgneb küsimuse ja väitlause sobitamine. Kui väitlause juurde valida küsilause, on see esimane samm küsimuste sõnastamise suunas. Raskusaste küsimuste moodustamisel sõltub sellest, missuguse teabe (suhte) mõtestamist küsilause nõuab, samuti küsilause eelduseks oleva lause mahust. Kui laste tegevust ei suunata, moodustatakse küsilauseid valdavalt küsisõnadega *kas?* (alternatiivküsimus) *kes? mis? mida teeb? kus?* (küsimused obligatoorsetest lauseliikmetest lähtudes). Teiste küsisõnade kasutamine peaks aktualiseeruma koos käände-funktsioonide ja liitlausete käsitlemisega. Töö etapid on järgmised.

- ✦ Kõnneilause valik sõltuvalt joonitud sõnast.

Mari tuleb koju homme.
Mari tuleb homme koju.

Kas Mari tuleb homme koju?
Kas Mari tuleb koju homme?
Millal tuleb Mari koju?
Kuhu Mari homme tuleb?

- ✦ Kõnneilause moodustamine valikuks antud küsisõnadega: a) väitlause üks sõna joonitud, b) väitlause sõna(d) joonimata.

Mari tuleb homme koju.
Mari tuleb homme koju.
Mari tuleb homme koju.

Kes?
Millal?
Kuhu?
Mida ... teeb?

- ✦ Kõnneilause moodustamine joonitud sõnast (sõnadest) lähtudes. Kõnneilause valikuks ei esitata.
- ✦ Kõnneilause esitamine kõigi lauseliikmete või mingi suhte kohta: *Esita küsimus tegevuse aja (koha, põhjuse jne) kohta.* Samal põhimõttel saab küsimusi esitada ka osalausest lähtudes.

Lapsed tõusid vara, et jõuda kell 6.00 väljuvale bussile.

Esita küsimus eesmärgi kohta. — Milleks (mis eesmärgil) tõusid...?

Esita küsimus laste tegevuse kohta. — Mida lapsed tegid, et jõuda kell 6.00 väljuvale bussile?

Kokkuvõte. Kõnneilause moodustamist harjutatakse praktilise lauseõpetuse käigus, oskust rakendatakse tekste analüüsis. Peamised ülesandetüübid on kõnneilause sobitamine väitlausega ja kõnneilause suunatud moodustamine: esitatud küsisõna(de)ga, markeeritud sõnast või sõnaühendist lähtudes, mingi suhte (aeg, põhjus jne) kohta.

4.5.2. Sõnajärje muutmine

Sõnajärg lauses sõltub sellest, mida kõneleja peab uueks teabeks ja teadaolevaks. Paljudel juhtudel tuleneb TEEMA ↔ REEMA suhe eelnevast küsimusest või eelnevast lausest sidustekstis. Nimetatud probleemide arvestamine on oluline **suhtlemise** ja **sidusteksti loome** huvides. Kognitiivse arengu seisukohalt vajavad tähelepanu pööratavad konstruktsioonid, et teadvustada objektidevaheliste suhete (aeg, ruum, suurus) kahesuunalisust. Nimetatud konstruktsioonid on eriti olulised arvuvalla õppimisel (*kolm on väiksem kui viis (kahe võrra) → viis on suurem kui ...*) ja tekstülesandeid analüüsis. Lisaks sõnajärje muutmisele on pööratavate konstruktsioonide puhul mõnikord vajalik ka sõnaasendus (vt 4.5.4).

4.5.3. Keerulise lause jaotamine lihtsamateks

Pikka ja keerulist süntaktilist struktuuri on otstarbekas teksti analüüsidest ja ümberjutustamist õppides jaotada sellisteks üksusteks, mis on kooskõlas õpilase lauseloomes arenguga. Minimaalsed üksused on sel juhul baaslaused ja/või vähe laiendatud lihtlaused. Teisel kooliastmel peaksid lihtsustamise käigus moodustatud laused olema juba baaslausetest keerulisemad (vt allptk-i alguses toodud näidet kass Otu kohta).

- ◇ **Lühikeste lausete moodustamine küsimuste abil.** Lastele esitatakse keeruline lause (harilikult kirjalikult) ja korraldus vastata küsimusele võimalikult lühikese lausega (mitte sõna või sõnaühendiga).

Näiteks: *Tumedate prillidega vana naine ostis turult magusaid pirne.*

Kes ostis pirne? — Naine ostis pirne.

Kust ta pirne ostis? — Ta ostis pirne turult.

Pirnid olid missugused? — Pirnid olid magusad.

Naine oli missugune? — Naine oli vana (ja prillidega).

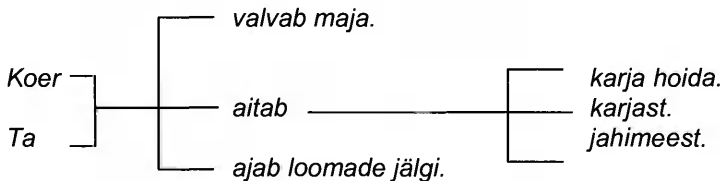
Naine oli prillidega.

Prillid olid missugused? — Prillid olid tumedad.

Küsimuste abil moodustatud baaslaused võib vormistada ka hargmikuna. Näiteks:

Koer valvab maja, aitab karjasel karja hoida ja jahimehel loomade jälgi ajada.

Võimalikud küsimused on järgmised: *Mida koer valvab? Keda koer aitab hoida? Keda koer sel juhul (karja hoides) aitab? Kelle jälgi koer ajab? Keda koer sel juhul (jälgi ajades) aitab?*



- ◇ **Lühikeste lihtsate lausete moodustamine analoogia alusel.** Varem esitatud küsimused ja nende põhjal koostatud vastused jäävad näidiseks. Lastele esitatakse lihtsustamiseks struktuurilt analoogiline keeruline struktuur (nt *Koheva sabaga punane rebane püüdis samblast väikest hiirt*). Raskuste korral osutatakse näidise küsimustele ja lastakse lastel moodustada analoogilisi küsilauseid.

Kui töövõte on omandatud ning lapsed oskavad moodustada küsilauseid iga vaba laiendi kohta, saab näidisest loobuda.



Vahendatud tekstiloomes ehk ümberjutustamises õppimine läbib keeruliste süntaktiliste struktuuride lihtsustamise etapi. Lihtsustatud struktuurideks on abiõppe I kooliastmel peamiselt baaslaused ja väheste vabade laienditega lihtlaused.

4.5.4. Lausete ühendamine ja sisestamine

Vabade laienditega lausete (teiseste lausemallide) omandamiseks on põhimõtteliselt kaks teed: teisene lausemall omandatakse kas analoogia ehk matkimise tulemusel (kaasa aitab ka lausete järelekordamine ja laiendatud lausete lugemine) või baaslausete (sh ahellausesse kuuluvate baaslausete) ühendamise ja/või sisestamise teel. Väikelaste kõne jälgimine on võimaldanud järeldada, et 3.–4. eluaastal ei õnnestu ka eakohase arenguga lapsel veel võõraste (omandamata) süntaktiliste struktuuride järelekordamine. Matkimise teel on võimalik midagi omandada alles siis, kui vastava grammatilise konstruktsiooni moodustamiseks kasutatavad operatsioonid on kujunenud. Seega toimib õnnestunud matkimise puhul tegelikult mingi oskuse (loomeoperatsioonide) ülekanne (generaliseerimine).

Laste kõnes ilmnevaid etapiviisilisi muutusi kajastab järgmine näide (konstrueeritud reaalsete andmete põhjal):

Mati jooksis õue ja ... ta jooksis kiiresti → Mati jooksis õue ... kiiresti → Mati jooksis õue kiiresti → Mati jooksis kiiresti õue.

Tegevuse (*jooksmine*) kohta ja viisi väljendatakse esialgu ahelasse kuuluvate eraldi baaslausetega. Seejärel toimub väljajäte teisest baaslausetest, kuid sõna *kiiresti* ei ole veel ühendatud esimese lausega. Kolmandas näites ei ole *kiiresti* ees enam pausi, kuid sõnajärg on veel muutmata. Alles lausungi *Mati jooksis kiiresti õue* genereerimine viitab vaba laiendi kasutamisele vilumuse tasandil.

Mõnikord ilmneb lausete etapiti ühendamine või sisestamine ka koolieas (K. Karlep, K. Plado, T. Tõnurist, 1999), kui toimib nn parandusmehhanism: *Linnud istuvad männi okstel, mänd on kõrge → Linnud istuvad kõrge männi okstel*. Paranduste rolli teadvustamiseks peaks õpilase iga selline tegevus saama positiivse hinnangu. Tähelepanu on vaja pöörata veel olukorrale, et esitatud näited **kajastavad tendentse**, mitte absoluutset kõnearengu algoritmi. Reaalne kõneareng on heuristiline protsess. Lapse avastused toimuvad alati kahel paralleelsel tasandil — kognitiivsel ja lingvistilisel. Kuid arengutendentse teades on võimalik arengut soodustada.

Psühholingvistid (N. Chomsky, A. Leontjev, Ch. Osgood jt) on seisukohal, et ütluseprogrammi üksustega sooritatakse rida operatsioone, mida nimetatakse **sisestamiseks** ja **ühendamiseks**. Ühendamise korral moodustatakse sama tasandi keeleüksusi (*jooksis õue, jooksis kiiresti → jooksis kiiresti õue*). Sisestamise tulemusel moodustatakse hierarhiline struktuur (*röövel suur, röövel kole, röövel varastas → suur ja kole röövel varastas*). Viimases näites alluvad sõnad *suur* ja *kole* sõnale *röövel* hierarhiliselt ja moodustavad koos ühe nominatiivse üksuse (vrd predikatiivse väljendiga *Röövel on suur ja kole*). Lauses *Rebane püüdis metsas halli hiirt* on üksusega *Rebane püüdis hiirt* ühendatud propositsioon (*püüdis* *metsas* ning sisestatud (*hiir*) *hall*). Kui mitut mõtteprogrammi propositsiooni (teabeüksust) ehk tuumväidet (*kernel assertions*) ühe lausega väljendatakse, sõltub sisestamis- ja ühendamisoperatsioonide valdamisest. Kui vastavad oskused puuduvad, moodustatakse ahellause või baaslausete rida.



Psühholingvistiliste üksuste (operatsioonide) valdamist kajastab keeleüksuste keerukus pindstruktuuris.

Võimalikud abistavad küsimused:

Mis sõnaga on nimetatud lehise okkaid teises lauses? — Need.

Mis sõna kahes lauses kordub? — Sügisel.

Ühendame laused. Mis sõnad võime teisest lausest ära jätta? — Need, sügisel.

- ✧ Suulise kõne **lausungi (keti) muutmine normatiivseks lauseks**. Materjaliks on peamiselt õpilaste lausungid, mis kantakse tahvlile töö käigus. Kõiki õpilaste ütlusi pole piiratud ajalimiidi tõttu küll võimalik analüüsida, kuid mõne lausungi analüüs ja parandamine on võimalik ja otstarbekas igas tunnis. Näiteks:

(Oli) ükskord ... (oli) suur röövel (suure jalaga) ... puust jalaga (ja ta) varastas (ükskord) memmelt kana ... ja (ta oli) kole (ja suur).

Ükskord suur ja kole puust jalaga röövel varastas memmelt kana.

Normatiivse lause koostamiseks toodud näites tuleb sooritada väljajätted ning paigutada sõnad (sõnaühendid) ringi. Õpilase genereeritud ahellausung on praktiliselt semantilise süntaksi väljund pindstruktuuri, seetõttu osutub lause moodustamisel vajalikuks teabeüksuste sisestamine ja ühendamine (süntaktiline struktuur on vaja täielikult prognoosida).

Abistamise võimalused on järgmised:

Mis sõnadega iseloomustas ... röövlit?

röövel	{	suur
		kole
		puust jalaga

Paiguta need sõnad sõna röövel ette! Tahvlil saab paigutamist näidata nooltega.

Mis sõnad on lauses ülearused? (Õpetaja või õpilane paigutab mittevajalikud sõnad sulgudesse). Kui õpilastel on raskusi otsustamisega, võib õpetaja pakkuda võrdlemiseks mitut varianti (Oli ükskord röövel varastas → ükskord röövel varastas; Ükskord oli suur röövel varastas → Ükskord suur röövel varastas; röövel suure jalaga või puust jalaga? Jne). Suur ja hirmus kole röövel varastas kana ... puujalaga röövel varastas memmelt kana.

Analüüs: *Kuhu sobib lause piir?*

Leia korduvad sõnad.

Mida uut said teada teisest lausest? Jooni need sõnad.

Leia joonitud sõnadele koht esimeses lauses.

Kirjeldatud tegevuse puhul on oluline positiivse õhkkonna loomine: me mitte ei otsi vigu, vaid aitame üksteisel ennast paremini (arusaadavamalt) väljendada, õpime oma kõnet jälgima ja parandama.

Esimese kooliastme lõpuks peaksid välja kujunema suulise kõne nn parandusmehhanismid. Teisel kooliastmel leiavad need rakendust kirjalikes töödes. Viimaste puhul on sõnastuse korrigeerimine üheks loomulikuks tööetapiks.

◇ **Lausete sisestamine.**

(1) *Nahkhiir on hiire suurune.*
Nahkhiir on tiibadega.
Nahkhiir on loom.

Nahkhiir on hiire suurune tiibadega loom.

(2) *Päeval nahkhiir magab küünis.*
Küün on pime.

Päeval nahkhiir magab küünis, mis on pime.
Päeval nahkhiir magab pimedas küünis.

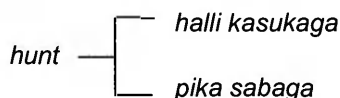
Abi: *Missugune on küün? — Pime.*
Missuguses küünis magab nahkhiir? — Pimedas küünis.

(3) *Hunt on metsloom.*
Hundil on hall kasukas.
Hundil on pikk saba.


Hunt on halli kasukaga metsloom.
Hunt on pika sabaga metsloom.

Hunt on halli kasuka ja pika sabaga metsloom.

Abi: *Missuguse kasukaga (sabaga) metsloom on hunt?*



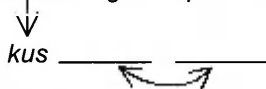
◇ **Sõnakorduste vältimine kontekstisidusa lause moodustamisel.**

(1) *Mati läks saali. Lapsed mängisid saalis palli.*

seal

Mati läks saali. Seal mängisid lapsed palli.

Abi: *Mis sõna saab asendada sõnaga seal?*
Missugune sõnajärg sobib paremini?
... saali. Lapsed mängisid ... Seal mängisid ...

Seejärel saab sisestada teise lause ning moodustada põimlause.
Mati läks saali. Seal mängisid lapsed ...



Mati läks saali, kus lapsed mängisid palli.

Abi: *Otsusta, missugune sõnajärg sobib paremini: saali, kus mängisid lapsed palli; saali, kus lapsed mängisid palli.*

(2) *Pärnus ja Valgerannas on mere kaldal palju liiva. Kaldal, kus on palju liiva, on tore mängida.*

... palju liiva. Liivasel merekaldal on tore mängida.

Abi: *Mis liitsõnadega saab nimetada kallast Pärnus ja Valgerannas? — Merekallas (vajadusel osutatakse sõnadele mere ja kaldal).*

Mis sõnadega saab iseloomustada kallast Pärnus ja Valgerannas? — Liivane.

Täiendavalt võib abiks kasutada analoogiatuletust: *palju pori — porine, palju liiva — ...*

✦ Üldistatud propositsiooni moodustamine.

Mati mängis autoga.

Malle mängis nukuga.

Juku mängis klotsidega.

Lapsed mängisid mänguasjadega.

Abi: *Mis sõnaga nimetad Matit, Mallet ja Jukat koos? — Lapsed.*

Millega lapsed mängisid? — Autoga, ...

Mis sõnaga neid asju koos nimetad? — Mänguasjad.

Kokkuvõte. Harjutuste süsteem muuteoskuste kujundamiseks võimaldab näitlikult (ja materialiseeritult) kujundada kõneloome ja -taju väliselt varjatud operatsioone, st saavutada keeleüksustega opereerides see, mis tavalises kõnetegevuses viiakse täide individuaalse ainesekoodi ja/või keele semantiliste üksustega ehk teisisõnu, mõtte- ja semantilise süntaksi (sisemise programmi ja grammatilise struktureerimise) tasanditel. Teoreetilise baasi erinevustele vaatamata peavad kõik psühholingvistilised koolkonnad reaalseks selliste operatsioonide sooritamist nagu teabeüksuste ühendamine ja sisestamine või eraldamine, üksuste ümberpaigutamine, asendamine (sh konkretiseerimine või üldistamine), lausemalli muutmine. Sooritades muuteoperatsioone keeleüksustega väliskõnes, kujunevad lapsel kõneloome- ja kõnetajumehhanismid.

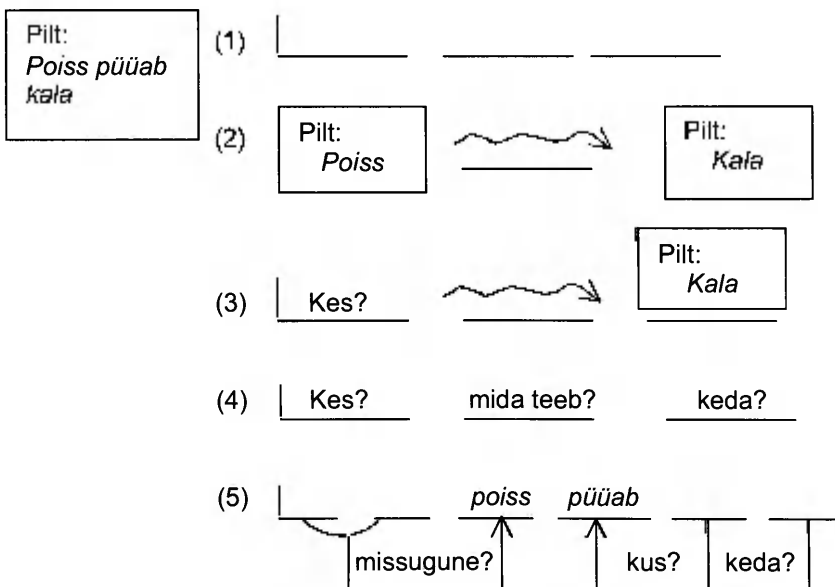
4.6. Lihtlausetee moodustamine

Allptk-s antakse ülevaade nendest harjutustüüpidest, mille eesmärk on kujundada oskus moodustada lihtlauseid. Harjutamiseks esitatud materjal ei ole sel juhul sõnastatud normatiivse lausena: esinevad sõna- või lõpulüngad, esitatakse deformeeritud lause, lauseskeem jne. Harjutuste (ülesannete) rühma piir on loomulikult subjektiivne, sest paljudel juhtudel eeldavad ülesanded ka muuteoperatsioonide sooritamist (deformeeritud lause taastamine, lause moodustamine küsimuse põhjal jm) ning mingi keeleüksuse tajumist.

Teoreetiliselt vajab tähelepanu näiteks töövõtte *lause laiendamine*, mis toetub üksuste sisestamisele ja ühendamisele. Nimelt tuleb sel juhul esitatud lause põhjal (abiks võib olla küsimus või muu suunav repliik) tuletada sellega sisuliselt haakuv baaslause või vastav semantiline programmiüksus ning lisada (sisestada või ühendada) see olemasolevale lausele. Näiteks: *Tuul ulub.* → *Kus?* → *Tuul ulub korstnas;* *Mari pani pliatsi karp.* → *Ütle ka seda, missugune see karp on.* → *Mari pani pliatsi puust karp.*

✦ Lause moodustamine **tegevuspildi või tegevuspildi ja kombineeritud skeemi** abil. Korraldus esitatakse küsimusena või instruksioonina (*Ütle, kes (kus) ...*). Kasutada saab kõigepealt samu pilte ja skeeme, mille abil tutvustati lausemalli, seejärel analoogilisi vahendeid. Skeemide keerukus sõltub laste oskustest: fikseeritud võib olla sõnade arv, sõnade arv ja nendega tähistatavad objektid, mõni (tugi)sõna (harilikult tegusõna), sõnade seos süstaksiküsimustega, sõnavormid (morfoogiaküsimused). Sõnade kasutamine skeemil eeldab lugemisoskust, küsisõnade kasutamine peale selle vastavate keeleõpetuse teemade läbimist.

Näiteks:



Vabade laiendite rakendamiseks (näide 5) on otstarbekas pilti enne lause moodustamist analüüsida: *Poisil on missugused püksid? Kus poiss kala püüdis? (... võis kala püüda?).*

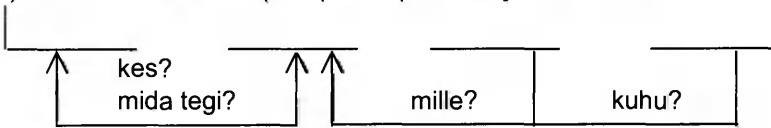
- ❖ Lause koostamine kellegi **tegevuse põhjal**. Ühele õpilasele või õpilaste rühmale antakse mingi korraldus (*Mati, pane...*). Seejärel järgneb küsimus või ülesanne *Ütle, mida Mati teeb (õpilased teevad)*. Ka sel juhul saab õpilasi abistada skeemiga.

Lausete moodustamisel tegevuse või pildi järgi saab raskusastet reguleerida küsimuste sõnastust muutes: *Poiss istub kus?* (sõnajärg on ette antud, tuleb leida ainult sobiv sõnavorm), *Kus poiss istub?* (lisandub vajadus leida õige sõnajärg), *Mida poiss teeb?* (vaja on leida ka tegusõna). Kuna tavaline vastusreplik küsimusele dialoogis on lühike ehk väljajääteline, on lauset käsitledes vaja täislause kasutamise nõuet lastele meelde tuletada.

- ❖ **Analoogialausete moodustamine.**

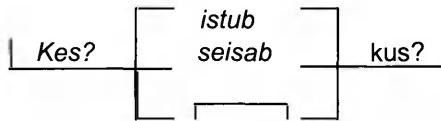
(1) Loe lause (kuula lauset) Koer haugub. Ütle lause kassi kohta.

(2) Kuula lauset Malle pani pliiatsi pinalisse ja vaata skeemi.



Koosta lause sama skeemi järgi.

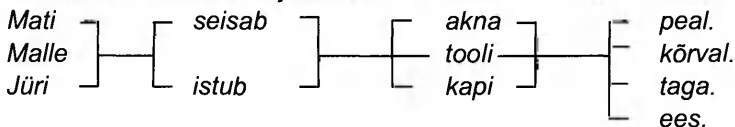
(3) Loe lause Malle magab voodis. Koosta laused skeemi järgi.



Valikuks võib esitada veel tegusõnu.

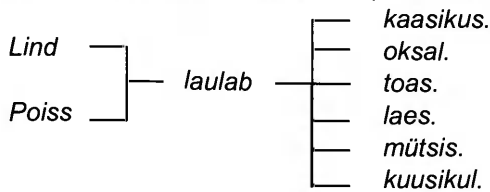
- ❖ **Sobitusharjutused**, mis eeldavad sobiva sõna või sõnavormi valikut. Valida võib ühte lauseliiget või kõiki sõnu lausesse.

(1) Sobitamine vastavalt kujuteldavale või reaalsele situatsioonile.



Esitatud näite puhul võib lapsed paigutada varem vastavatesse kohtadesse. Kasutada saab ka pilte (või skeempilte), mille puhul lastele on varem antud nimed.

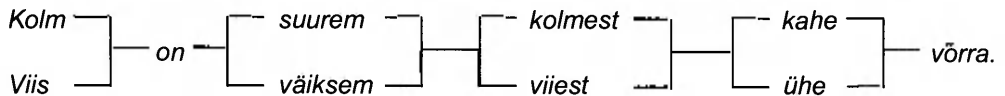
- (2) Sõna või sõnavormi valik, mille puhul osa sõnu (vorme) ei sobi.



- (3) Lausete koostamine sõnade leksikaalset sobivust arvestades.

Malle sööb palli.
 Mati mängib putru.
 Muri joonistab maja.

Arutleda võib selle üle, kas sobib öelda *Muri mängib palli* (ütlemes: *mängib palliga*).



- (4) Lausete moodustamine sõnavormide sobivust (grammatilist seost) arvestades.

Lapsed istub majani.
 Kass jooksevad koeraga.
 Malle mängib diivanil.

- ✧ **Deformeeritud lause taastamine.** Ülesannete puhul tuleb arvestada, et kontekstivälistes lausetes on sõnajärg eesti keeles suhteliselt vaba. Eelistatakse konstruktsioone alus + öeldis + sihtis ja/või määrus. Mõju avaldab siiski suhtlemissituatsioon (TEEMA–REEMA). Kontekstis, välja arvatud esimene lause, sõltub sõnajärg eelnevast konstruktsioonist. Seetõttu kasutatakse sõnajärje taastamise ülesannetes sidusa kõne arendamise huvides n-ö lähtepakuna võimalikku eelnevat lauset (M. C. Соловейчик и др., 1998). Näiteks sõnadest *rebast, põõsaste vahel, lapsed, nägid* koostatakse harilikult kontekstivälise lause *Lapsed nägid põõsaste vahel rebast*. Kui lause koostatakse aga jätkuna konstruktsioonile *Poisid jõudsid metsa*, on loomulik sõnajärg *Põõsaste vahel nägid lapsed rebast*.

Sõnaühendite järjestamine: *tõi koju, Mati isa, ilusa kuuse*

Abi: osutamise järgi proovitakse lugeda mitut varianti, kaartidele kirjutatud sõnaühendid paigutatakse ümber ja seejärel loetakse. Samalaadset abi saab kasutada ka sõnajärje taastamisel.

Sõnavormide järjestamine. Abistamiseks võib lause esimese sõna kirjutada suure algustähega ja/või alla joonida. Järjestamist on võimalik suunata ka küsimustega. Raskusastet reguleerib sõnade arv ning lausemalli tuttavus (kasutussagedus).

nägid, looma, karvaga, lapsed, metsas, punase
Keda lapsed nägid?
Missugune oli looma karv?
Kus nägid lapsed looma?

Algvormis sõnade järjestamine. Töövõte sobib alates kolmandast õppeaastast, kui sõnavormi moodustamist lauses on juba harjutatud. Algvormis sõna võib olla esialgu joonitud või mingil muul viisil esile tõstetud.

panid, lapsed, õpikud, sahtlid

❖ Lünkharjutused

Sõnalünga täitmine. Kasutusel on järgmised harjutuste liigid: sõna asemel on esitatud esemepilt (I–II kl), sõnad valikuks on esitatud lause(te) järel (nt kaks sõna lause järel, valikuks kahe lause kaupa jne), sõnad esitatud harjutuse all (lünkade järjestusele vastavalt või mitte, algvormis või muutevormides), sõna lünka tuletatakse mälust.

Poiss ulatas

Pilt: Tüdruk

nuku.

Metsas kasvavad _____ (pirnipuud, kuused).

Ülesandeid lausete alustamiseks või lõpetamiseks võib samuti pidada sõna(de)lünga täitmiseks.

- **Lõpulünga täitmine.** Ülesannete variandid on järgmised: märgitud on põhisõna (joonitud, šriftiga esile tõstetud), esitatud on süntaksiküsimused või morfoloogiaküsimused, lõpud või lõpud koos tunnustega on antud valikuks, esitatud sõna on algvormis või tüvevormis.

(1) *Poiss sööstis kuuli... autost eemale.*
 ↑ kuidas?

- (2) *Õhupall hõljus (kellena? — lind) taevas.*
- (3) *Tüdruk jalutas pargis (must koer).*
- (4) *Mati pikutas pärast lõunat diivani (s, l).*

Esimeses näites on abistamiseks kasutatud süntaksiküsimust, teises morfoloogiaküsimust.

❖ **Sõnavormide muutmine sõltuvalt kontekstist.** Ülesanded on ühtlasi muuteharjutuste variandiks: ainsuse vormide asendamine mitmuse vormidega või vastupidi, tegusõna vormide muutmine.

- (1) *Vanaema koob villast sokki.
Eile ka vanaema _____ sokki.*
- (2) *Sügavas kraavis voolab harilikult alati vesi. Kevadel voolab vesi (kõik kraavid).*

✧ **Lause koostamine esitatud sõna, sõnavormi või sõnaühendiga.** Võtet kasutatakse sageli, kuigi selle efektiivsus on tegelikult väike. Nagu varem märgitud, aktualiiseerub reeglina õpilasele kõige tuttavam lausemall ning sõnavara. Töövõtte kasutamisel on soovitatav esitada nõuded lause mahu kohta ja/või suunata lause moodustamist küsimustega (repliikidega).

*Koosta lause sõnavormiga arstina.
Mõtle, millal saab arstina tööle hakata.
Kus on vaja enne õppida?*

✧ **Korrektuurülesanded**, st vigade leidmine ja parandamine lausetes. Korrektuurülesandeks võib pidada ka deformeeritud lause taastamist. Seoses praktilise lauseõpetusega harjutatakse leidma ja parandama järgmisi veatüüpe: sobimatu sõnajärg, obligatoorse lauseliikme puudumine, vale sõnakasutus, vale grammatiline morfeem, vale morfeemivariant.

- (1) *Uks keldri on harilikult riivis (sõnajärg võib esineda suulise kõne lausungis);*
- (2) *Jõe kaldal kasvavad kuused, kased ja puud;*
- (3) *Mati ei luges eile uut raamatut;*
- (4) *Ahjupuude saemine käsitsi on raske töö;*
- (5) *Emä viis koera.*

Korrektuurülesandeid kasutatakse harilikult mingi lauseõpetuse teema käsitlemise lõpp-etapil. Harjutuste koostamisel on otstarbekas lähtuda laste tehtud vigadest.

Kokkuvõte. Keeleharjutused lihtlausete moodustamiseks on kasutusel kogu abiõppe vältel. Raskusaste sõltub kasutatud sõnavarast, grammatiliste konstruktsioonide vormilisest keerukusest ja nende tähenduse abstraktsusest. Harjutatakse kõiki grammatilise struktureerimise operatsioone.

4.7 Rinnastavate konstruktsioonide käsitlemine

4.7.1 Rinnastavad seosed

Rinnastus ehk koordinatsioon on grammatilise seose liik, mis seob lauses võrdväärseid moodustajaid: osalauseid rindlauses, lauseosi koondlauses (EKG II, 1993: 213). Kuna rindliikmed lauses on sageli ühesuguse struktuuriga, siis on võimalik ühtelangevate komponentide elliptiline väljajäte baasiks olevatest konstruktsioonidest. Nagu varem mitmel korral märgitud, pole sageli võimalik lauset (esmajoones korduvate öeldistega lauset) arvata üheselt koond- või liitlauseks. Kõnearenduse seisukohalt ei olegi koond- ja rindlause eristamine tähtsuselt esikohal. Hoopiski olulisem on oskus rinnastavate konstruktsioonide tähendusest aru saada ning neid praktiliselt moodustada.

Väikelapse kõnesse ilmub **rinnastav seos ahelate ehk kettide (ahellause) näol** küllaltki vara. Nimetatud konstruktsioonid on iseloomulikud abiöppelastele nii esimeses kooliastmes kui ka hiljem (K. Karlep, A. Kontor, 2001; K. Karlep, K. Plado, T. Tõnurist, 1999). Peamiselt on kasutusel **ühendava rinnastuse markeerimata** variant, mille puhul seos vormistatakse sidendiga *ja*, *siis* või *ja siis*. Selline (baas)lausungite ühendamise on nii vormiliselt kui ka semantiliselt kõige lihtsam (seos on nõrk) ning kergesti asendatav eraldi vormistatud (baas)lausetega (lausungitega). Nimetatud vahenditega väljendatakse peamiselt kas üheaegseid tegevusi ja tunnuseid või siis vahetult üksteisele järgnevat tegevusi. M. Leiwo (1993: 118) järgi ei põhjusta lausete lõtv ühendamise esialgu muutusi nende struktuuris, sidesõnad ei täida veel tavapärasemantilist ja süntaktilist ülesannet ning ainult sillutavad teed ühest lausest (lausungist) teise. Ahel ei kutsu esile ka mõistmisraskusi, sest näiliselt pikast lausest on võimalik aru saada portsjonite (baaslausungite) kaupa.

L. Lee (1974: 39) märgib õigustatult, et lapse süntaktilise arengu üheks oluliseks näitajaks on sidendite mõistmine ja kasutamine kõnes. Seega ei kajasta rinnastusseoste omandamist lapsel mitte niivõrd ahelate sagedus sidesõnaga *ja*, kuivõrd erisuguste sidesõnade omandamine. Viimane on aga seotud otseselt lapse kognitiivse arenguga, sest iga sidesõna väljendab mingit suhet, st on mingi propositsiooni ehk teabeüksuse väljendaja (loogiline suhe ↔ sidend).

Ühendavat markeerimata rinnastust vormistavad sidendid *ja*, *ning*, eitav *ega* (*ei ...ega*), *nii ...kui (ka)*, *vaid (mitte ainult, ... vaid ka)*. Neist *ja*, *ning*, eitav *ega*, samuti samatüübiliste lauseelementide kordamine (*üks ... teine, siin ... seal, kord ... kord*) ühendavad peale loetelu koondlauses ka osalauseid (EKG II, 1993).

Ühendava markeeritud rinnastuse korral lisandub mingi lisaseos: vastandus-, järelalus-, seletus-, põhjus- või ajaseos. Neist suurem osa ilmneb küll peamiselt rindlauses (EKG II, 1993). Markeerimata seose puhul vajavad vastavad süntaktilised konstruktsioonid tajumisel kas pedagoogi selgitust või vähemalt laste tähelepanu suunamist.

Vastandavat seost väljendavad sidesõnad *aga*, *kuid*, *ent* (on sünonüümsed) ning *vaid*. Vastanduse korral ei ole rindliikmete seos ootuspärane (*päikseline, kuid jabe; ei kraaksu, vaid kädistab*). Rindlauses on vastandava sidesõnana kasutusel veel *kuna*. Suunavad

küsimused peaksid last suunama ootamatut olukorda teadvustama (*Kas päikseline ilm on suvel harilikult soe või jahe? Mida aga said teada sellest lausest*).

Järeldavat seost väljendavad sidendid *seega, niisiis, järelikult, siis*, rindlauses samuti *seetõttu, selle tagajärjel, selle tulemusel*. Kui järeldus on kergesti mõistetav, kasutatakse enam levinud siduvaid vahendeid, nagu *ja/ning* (*Tunnid lõppesid ning Mari saab nüüd koju minna*). Küsimustega suunatakse last teadvustama põhjust (eeldust) ning järeldust (*Millal võib Mari koju minna? Mida said tundide kohta teada? Mida Mari võib sel juhul teha?*). Järeldamine (seega ka järeldava seose mõistmine) tekitab abiõppelastel alati raskusi, esimesel kooliastmel loomulikult enam. *Miks*-küsimusele peaksid lapsed ainekava järgi vastama alates IV klassist (küsimuse esitamine varem pole loomulikult keelatud).

Seletava seose puhul selgitatakse või esitatakse koondlauses sünonüüme (*karu ehk mesikäpp*), seletatakse vähem tuttavat teadaoleva kaudu (*Kott oli Marile keelatud, nimelt kümnekilone*). Sidendi *ehk* puhul on vaja lastele tutvustada (meelde tuletada), et juttu on ühest objektist, tegevusest või tunnusest, mida aga tähistatakse eri sõnadega (*Karu ehk mesikäpp — Mitmest loomast on juttu? Mis sõnadega seda looma nimetatakse? Kuidas nimetatakse seda looma harilikult? või Kuidas (mis sõnaga) nimetatakse karu teisiti?*).

Põhjus- ja ajaseos väljendub osalause vahel. Põhjusseost väljendab lause sisu (kasutatakse lihtsalt osalause kõrvutust või üldühendavaid sidendeid, näiteks: *Jüri valiti kapteniks, ja ta hakkas kohe treeninguid korraldama*) või vormistatakse see sidenditega *seetõttu, seepärast, selle tagajärjel* jne. Reeglina soodustavad nimetatud siduvad sõnad lause mõistmist. Suunavateks küsimusteks sobivad *Mis põhjusel...? Mille tõttu ...? Miks ...?* Nagu allpeatükis 3.4.4 märgitud, võib järgneda põhjust väljendava osalause kordamine (*Mis sõnadega on põhjus väljendatud? või Korda põhjust väljendavat osalausest*).

Ajaseost osalause vahel väljendatakse kas lihtsalt tegusõnade aegade või kasutatakse ajamääruisi *siis, kõigepealt, seejärel, hiljem, lõpuks, enne* jne. Näiteks: *Jüri enne (kõigepealt) mängis, pärast (siis, hiljem) puhkas*. Analüüsi eesmärgiks on teadvustada tegevuste järjestus. Ajamäärused soodustavad seose mõistmist.

Eraldav rinnastust väljendab *või (kas ...või)*, järeldava-vastandava seose korral kasutatakse rindlauses ka siduvaid sõnu *muidu, vastasel juhul (korral)*. Näiteks: *Tore, et sa tulid, muidu ei oleks ma tööd valmis saanud*. Eraldav seos on mõistmiseks küllaltki raske, sest eeldab loogilise operatsiooni *disjunktsioon* ('eraldus, jaotus, liigitus') valdamist. Last segab omakorda asjaolu, et lauses on küll nimetatud enam kui üks objekt (tunnus, tegevus), kuid lause aluseks olevas situatsioonis on tegemist ainult ühe objekti või tunnusega (*kask või lepp, istus või seisis, punane või sinine*).

Kuna rinnastavad konstruktsioonid väljendavad erisuguseid seoseid osalause või lauseosade vahel, siis kõigepealt sõltub lausete mõistmine ja moodustamine vastavate mõtlemisoperatsioonide valdamisest. Samas avaldab tagasimõju konstruktsioon ise — sõnad ja lauses nimetatud objektid (tegevused, tunnused) ei ole alati üksüheses vastavuses: *pirn ja (ning) õun* — mõlemad; *mitte pirn, vaid õun* — üks neist, kuid teadaolev; *pirn või õun* — üks kahest, seejuures pole teada, kumb neist; *õun ehk ubin* — ühte objekti nimetatakse kahel viisil; *ei pirn ega õun* — eitus kehtib mõlema objekti suhtes.

Tähelepanu väärib sidesõna *või*, mis väljendab sõltuvalt lause sisust kahte suhet. Näiteks: *Kirjuta vihikusse sõna, milles on kolm või neli tähte. ... sõnad, milles on kolm*

või neli tähte. Esimesel juhul tuleb lapsel valida üks sõna, kuigi võimalusi on kaks (või kajastab sõnade jaotust tähtede arvu alusel). Teisel juhul aga valitakse kõik esitatud sõnad ühe või teise tunnusega (või väljendab rühma moodustamist ehk kahe erisuguse tunnusega sõnade ühendamist).

Sidesõna või teises tähenduses vajab omakorda eristamist markeerimata rinnastust väljendavatest ühendavatest sidesõnadest: *Kirjuta sõnad, milles on viis tähte ja mis lõpevad d-tähega. Kirjuta sõnad, milles on viis tähte või lõpevad d-tähega.* Esimesel juhul peavad mõlemad tunnused iseloomustama iga sõna (*kivid, munad*), teisel juhul peab sõna vastama vähemalt ühele nimetatud nõudest (*laulavad, saunad, suvel, plats, aga ka kivid ja munad*).

Toodud näited sõnastavad reaalseid rühmitamisoperatsioone. Kõigil kolmel juhul (*üks sõna, milles on kas a või o; sõnad, milles on a ja o; sõnad, milles on kas a või o või mõlemad*) on aga rühmitamisalused ja sooritatavad loogilised operatsioonid erinevad. Seega ei saa õpetamine piirduda lausete analüüsi ja moodustamisega, vaid kõigepealt on vaja kujundada praktilised rühmitamisoskused.

Kokkuvõte. Rinnastav seos ühendab lauses võrdväärseid moodustajaid — sõnu, sõnaühendeid või osalauseid. Formaalselt on rinnastavas seoses ka väikelapse ahellausungid. Sellised ketid on iseloomulikud samuti HEV-õpilastele. Rinnastavad konstruktsioonid väljendavad järgmisi seoseid: ühendav, vastandav, järeldav, seletav, eraldav, aeg ja põhjus. Lastele tekitab kõige enam raskusi eraldava seose mõistmine, sest sõnastuse kognitiivseks aluseks on erisugused rühmitamisoperatsioonid.

4.7.2. Koondlause käsitlemine

Koondlause õpetamine toetub praktilisele rühmitamisoskusele. Teadvustamist vajavad samuti sidesõnade tähendused.

✦ **Situatsioonide analüüs** ja eristamine ning **seostamine koondlause esitatud kirjeldusega.**

- (1) *Lapsed valisid puude pilt. Mati valis kase pildi (pedagoog paneb poisi pildi kõrvale puu pildi). Malle valis samuti kase pildi (pildid kõrvutatakse). Mari valis kastani pildi (pildid kõrvutatakse).*

Mis puu on joonistatud Mati (Malle, Mari) pildil? — Kask (kask, kastan).

Õpetaja kokkuvõte: Iga lapse pildil on joonistatud üks puu. *See on kask või kastan.*

Mati — kasepilt

Malle — kasepilt

Mari — kastanipilt

Üks — kask või kastan

Mitu puud on joonistatud iga lapse pildile? – Üks puu.

See puu on kas kask või...(kastan).

- (2) *Jüri valis pildi kahe puuga. Need puud on kuusk ja mänd. (Pildid kõrvutatakse.)*
Jüri — kuuse ja mäni pilt.

Mõlemad — kuusk [ja] mänd

Mitu puud on joonistatud Jüri pildile? — Kaks puud.
Need puud on kuusk ja ... (mänd).

- (3) *Toivo valis kõik need pildid, kus on joonistatud pärn või tamm. Toivo leidis kaks tamme ja kolm pärna pilti. (Pildid kõrvutatakse.)*

Toivo — kaks tamme pilti ja kolm pärna pilti.

Kõik pildid, kuhu on joonistatud tamm [või] pärn.

Mitu puud on joonistatud igal pildil? — Üks puu
Mitu pilti Toivo valis? — Viis pilti.
Igal pildil on joonistatud kas pärn või ... (tamm).

- ✧ **Verbaalsete korralduste täitmine** (eeldab loogiliste operatsioonide praktilist diferentseerimist ja täitmist).

- (1) *Joonista kuusk või mänd.*

Abi: Mitu puud tuleb joonistada?

Abi: Mis puu see võib olla?

- (2) *Mõtle sõna, milles on pikk „punane” või „sinine” häälik.*

- (3) *Malle, puhasta tahvel või kasta lilli. Mis töö sa valid?*

- (4) *Mõtle sõna, kus on kolm häälikut ja ülipikk a.*

Abi: Mitu häälikut peab sõnas olema?

Mis häälik peab olema ülipikk?

- (5) *Leia arvud, kus on kolm numbrit ja (üks neist on) number null.*
36, 476, 305, 4560

- (6) *Leia sõnad, kus on a- ja o-häälikud.*
Katus, kollane, loeb, nokad

- (7) *Leia arvud, milles on kolm numbrit või number null.*
36, 476, 305, 4560

Abi: Nimeta arvud, milles on kolm numbrit.

Kas võid need valida?

Nimeta arvud, milles on number null.

Kas need võid valida?

Miks ei sobi arv 36? Mitu numbrit on selles arvus? Mitme numbriga arvu võib valida? Kas selles arvus on number null?

- (8) *Nimeta sõnad, kus ei ole topelttähte ega siniste naabrite ühendit.*
*Silmad, sillad, **kaused**, koolid, **kastid***

✧ **Sidesõna valik.**

- (1) Esitatud on 1) *rebase*, 2) *jänese*, 3) *jänese ja rebase* pildid ning laused.

Pildile on joonistatud *jännes* $\left[\begin{array}{c} \text{ja} \\ \text{või} \end{array} \right]$ *rebane*.

Jänese ning (2) *rebase* piltide puhul tuleb vastavalt kasutada sidesõna *või*, kolmanda pildi puhul aga *ja*.

- (2) *Arvudes 305 ja 470 on kolm numbrit* $\left[\begin{array}{c} \text{ja} \\ \text{või} \end{array} \right]$ *number null.*

Arvudes 476 333, 20 ja 4560 on kas kolm numbrit $\left[\begin{array}{c} \text{ja} \\ \text{või} \end{array} \right]$ *number null.*



Sidesõnade tähenduse mõistmine koondlauses eeldab järgmiste etappide läbimist: loogilisi operatsioone sisaldavate toimingute sooritamine ja kokkuvõtmine lausetega, toimingute sooritamine (valik) verbaalsete korralduste järgi, sidesõna valik sõltuvalt situatsioonist.

Sidesõnade mõistmise ja kasutamise harjutamiseks sobivad veel järgmised ülesanded (vt ka K. Karlep, A. Nukk, 1992).

- (3) **Piltide ja lausete sobitamine.**

Näiteks: *Pildile on (ei ole) joonistatud rebane ehk reinuvader, ... jännes ja rebane, ... jännes või rebane, ... ei jänest ega rebast.* Valikuks sobivad järgmised loomapildid: *jännes, rebane, jännes ja rebane, hunt* (või mõni muu loom).

- (4) **Lühitekstide (situatsioonikirjelduste) ja lausete sobitamine.**

Malle jalutas metsas. Äkki vilksas põõsaste vahel väike loom. See võis olla jännes, aga võib-olla oli rebane.

Valikuks esitatud laused: *Malle nägi metsas rebast ja jänest. ... rebast või jänest. ... ei näinud rebast ega jänest.*

- (5) **Sidesõnalünga täitmine.**

Õues kasvab üks puu. See on pärm ... kask.

- (6) **Lausete koostamine esitatud sidesõnadega.** Abiks võivad olla pildid või sõnad.

(7) **Korrektuurülesanded.**

*See on kapsas **kui** ka porgand.*

*Põõsa taga hiilis rebane **või** reinuvader.*

Kas 35 on suurem ja väiksem kui 53?

❖ **Loogiliste järelduste tegemine teksti või lausete põhjal.**

- (1) *Mati käis suusatamas kas esmaspäeval või teisipäeval. Juku suusatas teisipäeval ja kolmapäeval. Kalle käis suuskadega sõitmas reedel ja pühapäeval ehk puhkepäeval.*

Mitmel päeval käis iga poiss suusatamas?

- (2) *Geograafia tunnis arutati, kus asub Emajõgi.*

Mati teadis, et Emajõgi ei suubu Soome lahte ega Pärnu lahte.

Malle rääkis, et Emajõgi ühendab Võrtsjärve ja Pühajärve.

Jüri mäletas, et Emajõgi voolab kas Võrtsjärve või Peipsi järve.

Kellel lastest oli õigus?

Kumb Jüri oletus oli õige?

- (3) (1) *Kuusk on lehtpuu ja okaspuu.*

Otsusta, kas kuusk on lehtpuu.

Otsusta, kas kuusk on okaspuu.

Kas kuusk saab olla korraga lehtpuu ja okaspuu?

Kuidas on õige?

- (2) *Tamm ei ole põõsas ega okaspuu.*

Abi: Otsusta, kas tamm on põõsas ... (okaspuu).

Kas lauses nimetati tamme põõsaks? okaspuuks?

Kas lause on õige?

- (3) *Rein läheb polikliinikusse kas esmaspäeval, kolmapäeval või reedel.*

Mitmest päevast on lauses juttu?

Mitu korda kavatseb Rein polikliinikus käia?

- (4) *Sõnas **sammal** on kaks lühikest a-häälikut ega ole lühikest m-häälikut.*

Otsusta, kas sõnas on kaks lühikest a-häälikut.

Mida on öeldud m-hääliku pikkuse kohta?

Otsusta, kas väide m-hääliku kohta on õige

Abi: Kui pikk ei või m-häälik selles sõnas olla? Kui pikk m-häälik on?

Sidesõnade valiku ja tähenduse mõistmisega paralleelselt on vaja osata ka lausemalli täita sõnadega. Nagu varem märgitud, areneb koondlause välja ahellausetest: propositioonide ühendamisel toimub väljajäte (hiljem sooritatakse ka teisi muuteoperatsioone, nagu sõnade ümberpaigutamine propositioonide sisestamisel). Eakohase arenguga lapsed hakkavad koondlauseid kasutama kolmandal eluaastal (L. Lee, 1994; Д. Б. Эльконин, 1958), sidesõna või võetakse kasutusele ligikaudu aasta hiljem (põhjuseks on selle eelduseks olevad keerulised loogilised operatsioonid).

Abiõppelastel arenevad samuti mõned koondlause mallid välja ahellausetest. Nime-
tatud nähtus on märgatav näiteks teisel koolietapil. Kasutusele tulevad korduvad öeldised
(peamiselt üksteisele järgnevate tegevuste väljendamiseks), öeldistäited objekti oma-
duste märkimiseks, harvem teised lauseliikmed (alused, sihitised).

Koondlause moodustamiseks on kasutusel juba varem kirjeldatud ülesandetüübid,
nagu (baas)lausete **ühendamine** ja **sisestamine** (vt 4.5), **lausete lõpetamine**, **sõna-
lünga täitmine**, lause **moodustamine skeemi(de)** järgi, **korrekatuurülesanded**. Nime-
tatud ülesandeid on võimalik kombineerida. Näiteks lause lõpetamiseks saab last abis-
tada skeemiga. Loogiliste suhete modelleerimiseks esitatakse harilikult kombineeritud
(verbaalne + graafiline teave) skeeme.

1 ja 2 — mõlemad

1 või 2 — üks nendest

ei 1 ega 2 — mõlemad puuduvad

1 ehk 2 — sama

mitte 1, vaid 2 — esimene puudub, ainult teine

Sobivaks töövõtteks on ka lause moodustamine esitatud korduvate lauseliikmete ja
sidendiga. Nimelt nõuab selline võte loogilise suhte arvestamist (*karu ja hunt; karu või
hunt; ei karu ega hunt; mitte karu, vaid hunt; karu ehk mesikäpp ja hunt ehk kriimsilm*),
millest sõltub ülejäänud sõnade valik lausesse.

Abistava võttena on võimalik kasutada lauseosade sobitamist.

- | | |
|---|---|
| 1. Pildile joonistatud
loomad on ... | ... karu ja hunt.
... karu või hunt. |
| 2. Pildile ei ole
joonistatud ... | ... ei karu ega hunt.
... mitte karu, vaid hunt. |
| 3. Joonista pildile... | ... karu ehk mesikäpp |
| 4. Pildile on joonistatud | ja hunt ehk kriimsilm. |

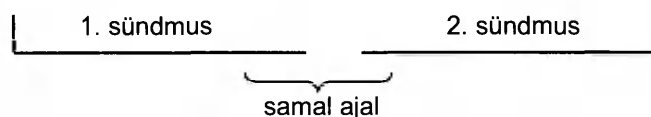
Kokkuvõte. Koondlause mõistmise ja koostamise kognitiivseks eelduseks on mitme-
suguste rühmitamisoperatsioonide valdamine, psühholingvistiliseks aluseks aga baas-
lausete ühendamine (koos väljajättega). Loogiliste operatsioonide sõnastamisel vajab
kõrgendatud tähelepanu sidesõnade tähendus.

4.7.3. Rindlause käsitlemine

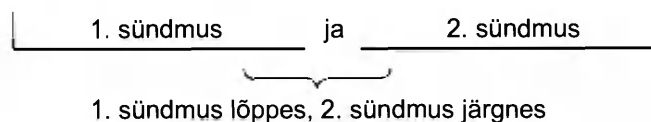
Rinnastava liitlause (rindlause) käsitlemine on eelnevalt kirjeldatuga küllaltki sarnane. Siiski ilmnevad mõned iseärasused: lauseosade ühendamise asemel tuleb liitlauseis **ühendada osalauseid** (piir ei ole küll alati selgelt eristatav), rindlausega väljendatakse ka selliseid suhteid, mis ei ole tüüpilised koondlausele. Näiteks: *Mati sõitis jalgrattaga vastu kändu ja seetõttu vajas esimene ratas remonti* (põhjus–tagajärg). *Poisid laulsid, samal ajal harjutasid tüdrukud näidendit* (aeg). *Kell helises tundi ja (niisiis, seega) poisid pidid pallimängu lõpetama* (järelkus).

Rindlause käsitlemise peamiseks ülesandeks abiõppes ongi aidata õpilasel mõista osalauseite loogilisi seoseid. Peamine võimalus selleks on suunata mõistmist küsimustekorraldustega (*Mis põhjusel läks Mati jalgratta esimene ratas katki? Mida oli vaja seetõttu teha?*).

Loogilisi suhteid on võimalik teadvustada ka skeemide abil.



Lause võib väljendada ka teineteisele järgnevaid tegevusi või sündmusi (*Poisid lõpetasid treeningu ja seejärel tegi õpetaja tulemustest kokkuvõtte*).



Osalauseites kirjeldatud sündmuste ajaline suhe võib olla järgmine: samaaegsus, järgnevus, osaline kokkulangevus. Rindlauseis väljendatud suhete (enne; pärast, samal ajal; sündmus–järelkus, põhjus–tagajärg, vastandamine jne) mõistmine on oluline tekste analüüsid, näiteks propositsioonistrateegiat ja lokaalse sidususe strateegiat rakendades (lähemalt vt ptk 5).

Rindlauseite **moodustamiseks** kasutatavad peamised töövõtted on järgmised: osalauseite **sobitamine**, esimese või teise osalause **tuletamine**, teise osalause **valik sõltuvalt sidendist**, **sidendilünga** täitmine, **korrektuurharjutused**, lause moodustamine **skeemi järgi**. Väljendatavate suhete diferentseerimiseks on kasulik lause jätkamine erisuguste sidenditega, millest sõltub teise osalause sisu.

Poisid lõpetasid raske treeningu

— ja ...	... ei läinud veel koju.
— kuid ...	... hakkasid koju minema.
— niisiis ...	... olid nad üsnagi väsinud.
— seetõttu ...	... võisid nad koju minna.

Korrektuurharjutuste puhul tuleb kontekstile toetudes asendada kas sidend või muuta osalause sisu. Võimalikud on ülesanded, milles vea parandamiseks saab kasutada valikuliselt mõlemat võimalust. Näiteks: *Poisid lõpetasid raske treeningu ja võisid nad koju minna*. Lause redigeerimiseks on järgmised võimalused: asendada sidesõna (*ja* asemel *niisiis*), sooritada väljajäte (*nad*) või paigutada sõnad ringi (*nad* ↔ *võisid*). Kui lastel on lause parandamisega raskusi või nad leiavad ainult ühe lahendi, pakub ülejäänud võimalusi õpetaja.

Korrektuurharjutuste hulka kuulub ka ülesanne, milles nõutakse lõdvalt seotud ahelause muutmist normatiivideks (vt ka K. Karlep, A. Kontor, 2001; P. Soodla, 2001). Nagu varem märgitud, sobib see järeltööna nii suuliselt kui ka kirjalikult sõnastatud tekstide parandamiseks. Suuliste ümberjutustuste õpetamisel on töövõtte otstarbekas alates III klassist, kirjalike tekstide parandamine toimub peamiselt II kooliastmel.

Kokkuvõte. Spontaanselt kujunevate rinnastavate seoste esmaseks vormiks on (baas)lausetest koosnevad ahellaused ehk ketid. Nende komponendid on ühendatud kas ainult intonatsiooniliselt (puudub lauselõpu intonatsioon) või üldise tähendusega sidesõnadega *ja*, *siis*, *ja siis*. Abiõppes on sellised konstruktsioonid levinud alates III õppeaastast kuni lõpuklassideni.

Kõnearenduse ülesanne on ahelause baasil arendada koondlause ja mõneti keerulisema struktuuriga rindlause moodustamist, samuti keerulisemaid loogilisi suhteid väljendavate sidendite mõistmist. Viimast tuleb abiõppe seisukohalt pidada esmatähtsaks. Seejuures tuleb arvestada, et keeruliste rinnastavate konstruktsioonide mõistmise eelduseks on vastavate loogiliste operatsioonide valdamine või kujutlused lauses kirjeldatud situatsioonidest.

4.8. Põimlause käsitlemine

4.8.1. Põimlause rühmad ja tunnused

Põimlause koosneb osalausest, millest üks kuulub lauseliikmena teise koosseisu, st üks osalause on alistatud teisele. Seost kajastavad sidendid, milleks võivad olla alistavad sidesõnad (*et, kui, sest jne*), siduvad asesõnad (*kes, mis, kus jne*) ning rõhumäärus *kas* (M. Ehala, 1997: 265). Praktilise lauseõpetuse seisukohalt peetakse sidendit või sidendit koos korrelaadiga loogilis-süntaktiliste suhete väljendamise nurgakiviks (A. Г Зикеев, 1976). Siduv keeleüksus — pealause või kõrvallause esinev **korrelaat** — on koos kõrvallausega lauseliikme rollis (*need, mis ... seal, kus ...*). Traditsiooniliselt liigitatakse kõrvallused selle järgi, missuguse lauseliikme funktsioonis neid kasutatakse. Eristatakse sihitilauseid, aluslauseid, öeldistätelauseid, täiendlauseid, määruslauseid. Viimaseid on omakorda võimalik rühmitada vastavalt määruse liikidele: *kui ...*, *siis ...*(aeg); *seal, kuhu ...*(koht); *nii, et ...*(viis); *sellepärast, et ...*(põhjus) *jne*. Kõnearenduse seisukohalt on määrus(osa)lause rühmitamine oluline, sest nende abil sõnastatakse eri tähendusvaldkondi (suhteid).

Akadeemilises keeleteaduses kasutatakse kõrvallause rühmitamiseks ka eelnevaga võrreldes mõneti erinevaid rühmitusaluseid ja teistsugust terminoloogiat (EKG II, 1993: 282; K. Kerge, 2001: 151).

- ✦ **Komplementlause** on pealause mõne lauseliikmega, harilikult predikaadiga seotud ja tavaliselt kohustuslikud lauseliikmed (sihitised, alused). Korrelaat on reeglina juurde mõeldav: *Malle ütles (seda), et ... Poiss teab (seda), kus ...* Kuna sihitisosalused on obligatoorsed ja sageli esinevad üksused, ilmuvad nad laste kõnesse üsna vara. Nimetatud lausetüüp on ka lihtsustatud õppekava järgi esimene, millest alustatakse III klassis põimlause praktilist õpetamist. Probleemseks osutuvad lastele aga nn referaadid, kus otsekõne on asendatud kaudkõnega: *Mari ütles: "Ma oskan juba lugeda" → Mari ütles, et ta oskab juba lugeda.* Asesõna rolli mõistmine sellistes lausetes on oluline, et õigesti viidata isikule ja aru saada, kellest räägitakse.
- ✦ **Adverbiaallause** on pealause predikaadi vabad laiendid ja rühmituvad tähenduse järgi vastavalt määruse liikidele. Lausete mõistmine-generereerimine sõltub peale situatsiooni tuttavuse suurel määral väljendatavate suhete keerukusest. Lihtsustatud õppekava järgi on ette nähtud järgmiste adverbiaallausete käsitlemine: aja-, eesmärgi-, tingimus-, põhjus- ja kohalause. Teksti analüüsides on loomulikult vaja suunata ka teiste adverbiaallauseliikide mõistmist. Lastele võivad tekitada raskusi näiteks kvantumilause, kinnitus- ja küsilause sidesõnadega *nagu* ja *kui* (... vähemal määral, kui oodati; ... jooksis nagu jaksas; ... vaikus, nagu ei teaks ta midagi).

Nagu eelnevalt märgitud, on liitlausete meetodilise rühmitamise aluseks väljendatav tähendus (suhe). Allrühmade moodustamisel arvestatakse omakorda selliseid tunnuseid nagu sidend ja korrelaat, sõnajärg, osalausete paigutus. Nimetatud tunnused mõjutavad lause mõistmist ligikaudu 20% ulatuses (K. Карлен, К. Пладо, 1983). Lausemallid vajavad seega kindlasti omavahelist kõrvutamist: eristamist nii tähenduse kui ka formaalsete tunnuste alusel.

Relatiivlause kui kõrvallause on viitesoes kas pealause mingi nimisõnaga (fraasiga) või (harvem) kogu pealausega. Lauseliikme seisukohalt on nimisõna laiendiks olevad osalauseid atribuutiv- ehk täiendlauseid. Valdavalt rakendatakse sidendeid *kes* ja *mis*, mida kasutatakse reeglina ainsuse vormides. Täiendosalause kas järgneb nimisõnale (nimisõnafraasile) või on kasutusel korrelaadid (peamiselt *see* või *selline*). Näiteks: *Malle pani raamatud, mis ta eile ostis, riulile. Mari võttis selle poisil raamatu, kes elab kõrvalkorteris.*

Erimetoodikas on põimlause õpetamist põhjalikult käsitletud surdopedagoog A. Zikejev (A. Г Зикеев, 1976; 2000), Eestis K. Plado (1981; 1982; 1988; 1996), K. Karlep (1978), samuti nimetatud autorid koos (K. Карлен, К. Пладо, 1983). Kõik viidatud autorid on seejuures arvestanud lauseõpetuse meetodikat võõrkeelte õpetamisel (kujundada liitlause tähenduse mõistmise ja praktilise moodustamise oskus lausemallide kaupa).

Põimlausel on ühiseid tunnuseid sõnaühendiga: põhisõna ja selle laiend ning pealause ja kõrvallause võivad väljendada sarnaseid loogilisi suhteid (*kuulis (poisi) laulmist; kuulis, et poiss laulis*). Seetõttu harjutatakse mingi suhte väljendamist kõigepealt sõnaühendis ja alles seejärel põimlause. Kui olla täpsem, siis paljudel juhtudel on õpetamisel otstarbekas lähtuda koguni järjestusest sõnaühend → rindlause → põimlause: *Mari läks õue pärast lõunasööki. Mari sõi lõunat ja siis läks ta õue. Pärast seda, kui Mari sõi lõunat, läks ta õue.* Esitatud näited illustreerivad ühtlasi mingi suhte väljendamise variatiivseid võimalusi (võimalusi on tegelikult rohkem). Kuid liitlause ja sõnaühendil on seejuures ka

oluline erinevus. Sõnaühend on nominatiivne keeleüksus, liitlause aga kommunikatiivne üksus, st väljendab suhtlemissituatsioonis mõtet.

Rind- ja põimlause vastandamine on aga peamiselt formaalne, mõlemad võivad väljendada ühte ja sama suhet. Seega, nimetatud üksused moodustavad (võivad moodustada) ühise rühma mingi grammatilise tähenduse väljendamiseks. Järelikult on praktilises lauseõpetuses rind- ja põimlause eristamine samaväärne ühte ja sama suhet väljendavate põimlause mallide omavahelise diferentseerimisega.

Liitlause on ühtlasi võrreldav tekstiga, esmajoones mitmest lausest koosneva sidusa lauserühmaga või mitmest lausungist koosneva ütlusega. Näiteks: *Pintsakust oli tükk välja tulnud siis, kui ma läksin mööda plangust, mille küljes oli nael.* → *Ma läksin plangust mööda. Selle küljes oli nael. Plangust mööda minnes tuli pintsakust tükk välja.* Toodud näites on teade sõnastatud kord põimlausena, kord kolmest üksusest koosneva sidusa lauserühmana. Muuteoperatsioon rakendades saab sõnastust veelgi varieerida. Lapsed eelistavad kasutada lihtsamaid konstruktsioone ja ühendavad neid kettideks.

Ütluste mõistmise uurimine on andnud vastuolulisi tulemusi — harvem mõistetakse edukamalt liitlause, sagedamini samasisulist lihtlausest koostatud ütlust. Näiteks üliõpilase E. Laasi tööst ilmnes, et põhjussuhet mõistetakse paremini, kui see on vormistatud sidendite (*sest; sellepärast, et*) abil (K. Plado, 1988). Arvatavasti avaldavad mõju mitmed faktorid, nagu kirjeldatava situatsiooni tuttavus, lausemalli omandatus, väljendatava suhte keerukus, sh pööratavus, liitlause sidendi selgus (kindlale suhtele osutav roll), osalause järjestus. Oluline on ka see, kui mahukat ütlust või selle osa on vaja mõistmiseks hoida operatiivmälus.

Liitlause (esmajoones põimlause) ja lihtlause moodustusvigu jälgides ilmnevad samuti sarnasused ja erinevused (K. Plado, 1981). Põimlause moodustamisel on lihtlauseloomega võrreldes vaja jälgida aluse ja öeldise paigutust osalausestes, sidendite valikut ühe ja sama suhte väljendamiseks ning ühe sidendi kasutamist eri suhete sõnastamiseks, täistähenduslike sõnade asendamist asesõnadega, võimalust muuta või mitte osalause järge (sümmeetriline või ebasümmeetriline seos). Kirjeldatu kinnitab veel kord seisukohta, et põimlauseid on otstarbekas õpetada mallide kaupa, kusjuures analüüsitakse nii lause tähendust (sisu ja väljendatavat suhet) kui ka obligatoorseid või eelistatud vormitunnuseid. Ühtlasi ilmneb sarnasus liitlause ja sidusa lauserühma genereerimise protsessides: toimub propositsioonide seostamine kas keerulises lauses või tekstisidusate eraldi lausetena.

4.8.2. Põimlausemalli käsitlemine

Põimlauseid käsitletakse lihtsustatud õppekava järgi alates III õppeaasta teisest poolaastast. Kuna õpilased sel ajal ja loomulikult ka edaspidi oskavad rohkemal või vähemal määral lugeda, kasutatakse lausemalli tutvustamiseks ja analüüsimiseks (teadvustamiseks) kirjalikke **vaatlusharjutusi**. Võimalikud on järgmised variandid.

- ❖ Lauset kasutatakse või lause konstrueeritakse vestluse käigus. Seejärel kantakse lause tahviile ja analüüsitakse. Näiteks: *Malle, vaata aknast välja. Keda sa näed? — Koera. Mida koer teeb? — Ajab kassi taga. Õpetaja: Malle nägi, et koer ajas kassi taga.* (Lause kirjutatakse tahviile.)

Loe lause. Keda (mis loomi) Malle nägi? — Koera, kassi.

Nägi keda? — { koera
} kassi

Mida Malle nägi? (Õpetaja osutab osalausele.)

Nägi, et koer ajas ...
↑ mida?

Kirjeldatud situatsioonis moodustas õpetaja põimlause vestluse põhjal ja kasutas selleks õpilaste repliike. Kuid õpetaja võib vestlust alustada juba valmis lausega ja esitada selle õpilasele tajumiseks (nt korraldusena).

Malle, too vaas, mis seisab aknalaul.

Mati, too sina see vaas, mis seisab riulil.

Missuguse vaasi tõi Malle? Mati?

Tahvile kantakse järgmised näited:

Malle tõi vaasi, mis seisis aknalaul.

Mati tõi vaasi, mis seisis riulil.

Kus varem seisis Malle toodud vaas? — Aknalaul.

Loe see osalause. (Õpetaja osutab) — Mis seisis aknalaul.

Tahvile kantakse põhisõna ja selle laiend (osalause).

(Tõi) vaasi, mis seisis aknalaul.
↑ missuguse?

✦ Põimlause moodustamise selgitamine lihtlausete ühendamise kaudu.

Malle tõi vaasi. See vaas seisis aknalaul.
}
↓

Malle tõi vaasi, mis seisis aknalaul.
↑ missuguse?

(selle) vaasi, mis _____

Kui esimese kahe lause kohta esitada küsimus *Malle tõi missuguse vaasi?*, on oodatav lühike vastus (*Selle*), *mis seisis aknalaul*.

✦ Kirjaliku vaatlusharjutuse analüüs. Võtte sobib enam teises kooliastmes.

- (1) Kui Matil oleks põhikool lõpetatud, siis ta võiks minna kutset õppima.
- (2) Kui Malle ei oleks eelmisel nädalal haige olnud, siis oskaks ta matemaatika-ülesannet lahendada.

Loe lause.

Mis tingimusel võiks Mati minna kutseõppesse? — Kui põhikool oleks lõpetatud.

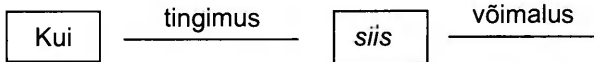
Mis võimalus Matil pärast põhikooli lõpetamist oleks? — Mati võiks minna kutseõppesse.

Kas Matil on see võimalus juba olemas? — Ei ole.

Miks ei ole? — Põhikool pole veel lõpetatud.

Loe tingimust väljendav osalause. Mis sidesõnaga see algab? Loe võimalust väljendav osalause. Mis sidesõnaga see algab?

Analoogiliselt analüüsitakse teine (teised) lause(d). Seejärel koostab õpetaja kokkuvõtliku skeemi.



Lausemalli tutvustamisele järgnevad ülesanded analoogiliste lausete äratundmiseks ja analüüsimiseks ning moodustamiseks. Oluline on seejuures semantiline analüüs — osalausestega väljendatava suhte teadvustamine. Kuid sama mudeli alusel moodustatud laused võivad seejuures olla erineva keerukusega ka formaalselt. Tüüpiliseks näiteks on isikuliste asesõnade kasutamine sihitisosalause. Otsekõne muutmine kaudkõneks on tegelikult keeruline kogu põhikooli jooksul, mitte ainult abiõppes. Abi pakub õpilastele see, kui pidevalt teadvustatakse, **kes** ja **kellest räägib**.

Malle ütles: **Ma käisin** pühapäeval suusatamas.

Malle sõbranna rääkis koolis: Malle ütles, et **ta käis** pühapäeval suusatamas.

Kellest Malle rääkis? — Iseendast.

Mis sõnaga ta iseennast nimetas? — Ma.

Kellest rääkis Malle sõbranna? — Mallest.

Mis sõnaga ta Mallet nimetas? — Ta.

Otse- ja kaudkõne vahekorra selgitamiseks saab esitada lausepaare. Näiteks:

Keegi räägib minust **mulle**: “**Sa ...**” Keegi ütles, **et ma ...**

Keegi räägib mulle **iseendast**: “**Ma ...**” Keegi ütles, **et ta ...**

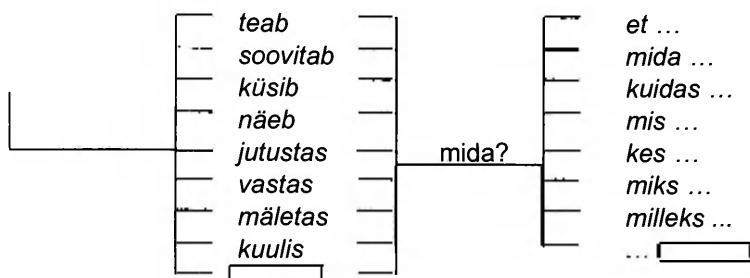
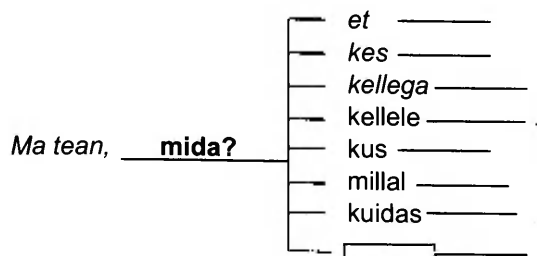
Keegi räägib mulle kellestki **kolmandast (Marist)**: “**Ta ...**” Keegi ütles, **et Mari ...**

Harjutamiseks sobivad asesõnade valikut eeldavad ülesanded. Näiteks:

Sass ütles: Ma tahan neid uiske osta.

Sass ütles, et (ma, sa, ta) ...

Sihtilause käsitlemise järgmiseks probleemiks on võimalike sidendite rohkus. Soovitav on esitada õpilastele hargmikud sidenditega või sobivate tegusõnade ja sidenditega. Neid hargmikke kasutatakse kas lausete moodustamiseks keeleõpetuses või jutustamist harjutades lugemistundides.



Sidendi valik sõltub põhisõna ja sihitisosalause tähenduste suhetest. Kõige neutraalsem on sidesõna *et*. Teised sidendid väljendavad tähendusi juba täpsemalt. Näiteks: ...*teadis*, *et kukkus*, *teadis*, *miks (mis põhjusel) kukkus*, ... *teadis*, *kuidas kukkus*, ... *teadis*, *kes kukkus jne*. Järelikult on nii lausete mõistmist kui ka loomet otstarbekas vastavate küsimustega suunata.

Näiteks:

Kes teadis kukkumise põhjust?

Missuguse osalausega põhjus on väljendatud?

Keegi teab suusataja kukkumise kohta (aega jne). Missuguse sidendi valid?

Kasutatavad harjutuste tüübid ühe põimlausemalli käsitlemiseks on järgmised.

✦ **(Osa)lausete ühendamine.**

Ühenda sobivad laused sest abil.

Mati kukkus. Loom oli peidus tiheda põõsa taga.

Mati ei näinud jäne. Ta sõitis jalgrattaga vastu kivi.

Abiks saab kasutada skeeme ja suunavaid küsimusi.

Tagajärg sest põhjus

Mis põhjusel Mati kukkus? ... ta sõitis jalgrattaga vastu kivi?

Valikut võib kergendada pealause või kõrvallause esitamine koos sidendiga (*Mati kukkus, sest...; ... sest ta sõitis jalgrattaga vastu kivi*).

Mõne liitlausetüübi moodustamine eeldab ühtlasi sõnajärje muutmist osalausestes. Sel juhul on otstarbekas erineva sõnajärjega lauseid omavahel võrrelda ja keelevaistule toetudes valida sobivaim variant. Vajadusel moodustab sobiva sõnajärjega lause esialgu õpetaja.

Arno jõudis koos isaga kooli.
 Tunnid olid juba alanud.
 Kui _____ siis _____
 Kui jõudis siis tunnid olid
 Kui jõudis siis olid

- ❖ **Osalausete tuletamine.** Harilikult on kergem tuletada kõrvallauset, sest pealause ja/või selles asuva põhisõna tähendus suunab õpilaste mõttekäiku. Tuletamist soodustab samuti sidendi olemasolu ning osalausete seost kajastav küsimus.

Indrekul oli koer Murka, kes ...
 ↑ missugune?

Pesa lähedalt leidis Indrek jäljed, mis ...
 ↑ missugused?

Esitatud näited on koostatud A. H. Tammsaare teksti põhjal. Seetõttu võib osalause sisu otsimiseks suunata õpilased teksti lugema (*kasside rappimise meister, viisid üle kraavi*).

Pealause tuletamine on harilikult raskem, võrreldes sobiva kõrvallause leidmisega. Jällegi on abistavateks vahenditeks skeemid ja küsimused.

_____ et mitte teha vigu korrutamistehetes.
 ↑ milleks?

_____, et jalad jääksid märjal rohul käies kuivaks.
 ↑ milleks?

Tegevus, et Eesmärk.
 ↑ milleks?

Õpilane tahab lahendada korrutamistehed õigesti. Mida ta selleks teha saab?

- ❖ **Verifitseerimine.**

Leia õiged (valed) laused.
 Mati sõitis jalgrattaga vastu kivi, sest ta kukkus.
 Mati kukkus jalgrattaga, sest ta sõitis vastu kivi.

Tagajärg, sest Põhjus.

Mis oli jalgrattaga kukkumise põhjus? — Vastu kivi sõitmine.
 Mis on põhjusena nimetatud esimeses lauses? — Kukkumine.
 Mis on esimeses lauses tagajärjena nimetatud? — Vastu kivi sõitmine.
 Mis on selles lauses ära vahetatud? (Õpetaja osutab skeemile.) — Põhjus ja tagajärg on ära vahetatud.

Verifitseerimisele järgnevad korrektuurülesanded (võrdlemiseks õige lause puudub, viga tuleb parandada). Viimasel koolietapil tasub näidisele toetudes proovida ka veaga lausete teadlikku moodustamist. Kui õpilane oskab teadlikult viga teha, siis harilikult ta ise samalaadset viga enam ei tee.

✦ Lausete koostamine skeemi järgi.

Kui 1. sündmus **siis** 2. sündmus

Õpilaste abistamiseks saab kasutada temaatilisi tugisõnu või sõnaühendeid: staadion — võistlus (staadionile jõudmine — võistluse lõpp), kevad mägedes — lilled jne.

✦ Sidendilünga täitmine. Ülesanded sobivad juhul, kui mingi lausemalli puhul on võimalik kasutada mitut sidendit (nt sihitisosalause).

Malle kuulis, — koerad öösel haukusid. Malle küsis, — ema Tallinna sõidab. Malle soovis teada, — põhjusel pinginaaber eile puudus.

et, kuidas, millal, miks, mis

Kokkuvõte. Põimlausemalli õpetamine algab malli tutvustamisest (lausete tähenduse ja formaalsete tunnuste analüüs, skeemi konstrueerimine). Küsimuste abil teadvustatakse osalausete tähendus ja vastavad keeleüksused. Skeemil fikseeritakse osalausete üldistatud tähendus ning järjestus, samuti sidendid. Põimlausete koostamise harjutamiseks on levinumad järgmised töövõtted: lihtlausete ja osalausete ühendamine/sobitamine, osalausete tuletamine, verifitseerimine, koostamine skeemi järgi, sidendilünga täitmine.

4.8.3. Lausemallide diferentseerimine

Lausemalli käsitlemisele järgneb harilikult selle diferentseerimine, st vastandamine varem õpitud mallidele. Tegevus korraldatakse kahel tasandil: **sama suhet** ja **eri suhet** väljendavate lausete eristamine. Nimetatud eesmärkide täitmisel pole oluline, kas formaalselt on tegemist rind- või põimlausega. Mingi suhte sõnastamise variantide tutvustamiseks on soovitatav kasutada koguni ka laiendatud lihtlauseid. Näiteks: *Poiss pani saapad jalga, sest rohi õues on märg. Poiss pani saapad jalga sellepärast, et õues on rohi märg. Õues on märg ja sellepärast pani poiss saapad jalga. Kuna õues on märg, pani poiss saapad jalga. Märja rohu tõttu õues pani poiss saapad jalga.*

Sama suhet väljendavate lausete diferentseerimise eesmärk on õpetada lapsi ära tundma eri formaalse struktuuriga lauseid ning mitmekesisistada lausekasutust. Lausemalle kõrvutatakse esialgu paarikaupa, seejärel mitme malli ulatuses. Peamised töövõtted on järgmised.

✧ **Samasisuliste lausete äratundmine.**

- (1) *Enne seda, kui kell helises vahetundi, jõudis Mati harjutuse lõpetada.
Pärast seda, kui Mati lõpetas harjutuse, helises kell vahetundi.
Pärast seda, kui kell helises vahetundi, lõpetas Mati harjutuse.*

Enne seda , kui PÄRAST ENNE

Pärast seda kui ENNE , PÄRAST

Loe esimene (teine, kolmas) lause. Mis toimus enne? Pärast? Mis lausetes on juttu sellest, et Mati lõpetas harjutuse enne (pärast) kella?

- (2) *Et jalad märjaks ei saaks, (selleks) pani Malle kummikud jalga.
Malle pani kummikud jalga (selleks), et jalad märjaks ei saaks.
Malle ei tahtnud jalgu märjaks teha. Sellepärast pani ta kummikud jalga.*

Et EESMÄRK (selleks) TEGEVUS .

TEGEVUS (selleks) et EESMÄRK

Loe laused. Leia eesmärgi (tegevust) väljendavad osalaused. Otsusta, kas lausete tähendus on sama või erinev. Kus võib eesmärgi (tegevust) väljendav osalause paikneda? Missugune lause väljendab põhjust?

✧ **Lausete lõpetamine** eri sidendeid kasutades. Võte sobib näiteks sihitislausete käsitlemise puhul.

Lapsed uurisid, _____ mida?

kus ...
kuidas ...
millal ...

✧ **Lausete muutmise** (transformeerimine). Õpilaste ülesandeks on koostatud lause moodustada mingi teise skeemi järgi, st sooritada vajalikud muuteoperatsioonid. Abistamiseks esitatakse skeemid ja vähemalt esialgu ka näidislaused.
Malle pani soojad saapad jalga, sest õues on külm.

PÕHJUS ja sellepärast TEGEVUS

Õues on külm ja sellepärast ...

✧ **Lausete koostamine mitme malli alusel.** Lastel on harilikult kasutada skeemid ja/või näidislaused. Materjal lausete moodustamiseks esitatakse lihtlausetena, tugisõnade ja/või sõnaühenditena. Võte on hästi rakendatav lugemistundides ümberjutustust ette valmistades. Sel juhul pärineb materjal lugemistekstist.

Reaalne suhtlemine ja tekstiloom eeldab aga **eri suhete mõistmist ja sõnastamist**. Igal tegevusaktil on oma eesmärk, põhjus, tunnused, sooritamise aeg ja koht jne. Seega ei saa ka põimlauseid käsitledes piirduda mingi ühe suhte mõistmise ja/või väljenda-

misega. Nagu varem märgitud, on lausemallide diferentseerimise teiseks tasandiks nende eristamine väljendatavate suhete kaupa.

A. Zikejev (А. Г. Зикеев, 1978) soovib lausemallide vastandamiseks lähtuda mingist lastele tuttavast situatsioonist (situatsioonikirjeldusest), kus avalduvad reaalselt mitmed suhted.

Näiteks: *Aknalaual on lillepott. Selles on muld kuiv. Korrapidaja kastab lilli.*

Vestluse käigus moodustatakse põimlauseid (vajadusel õpetaja korrigeerib neid).

Miks korrapidaja lilli kastab? — Sest muld on kuiv.

Õige. Korrapidaja kastab lilli, sest muld lillepotis on kuiv (lause kantakse tahvlile).

Mis võib lilledega kuivas mullas juhtuda? — Kuivavad ära.

Õige. Milleks (mis eesmärgil) korrapidaja lilli kastab? — Et ära ei kuivaks.

Jah. Korrapidaja kastab lilli, et need ära ei kuivaks (lause kantakse tahvlile).

Kus need lilled potiga on? — Aknalaual.

Korrapidaja kastab lilli, mis on potiga aknalaual.

Üldistuse tegemiseks korratakse veel kord lillede kastmise eesmärki, põhjust ning asukohta. Kokkuvõtteks koostatakse hargmik.

Korrapidaja kastab lilli, —	{	<u>miks?</u> sest ...
		<u>milleks?</u> et ...
		<u>missuguseid?</u> mis ...

Harjutamiseks sobivad järgmised töövõtted.

- ✧ **Lausete lõpetamine**, kui väljendatav suhe on fikseeritud sidendiga. Viimasele võib lisada süntaksiküsimuse. Ülesande üheks variandiks on hargmik (vt eelnevat näidet).

Suvel on mäestikujõed veerikkad, sest ...

Eesti talupojad on alati põldudel kaevanud kraave, et ...

Suusatajad kohtusid seal, kus ...

- ✧ **Osalausete sobitamine**. Sõltuvalt osalausetest väljendatud teabest võib töövõtte osutada eelnevaga võrreldes kas kergemaks või raskemaks.

Poiss armastas karjalindu üle kõige (miks?),

Linnu pesa oli puutumata seni (kui kaua?),

Pesa lähedalt leidis Indrek jäljed (missugused?),

Poiss hüppas üle kraavi (milleks?),

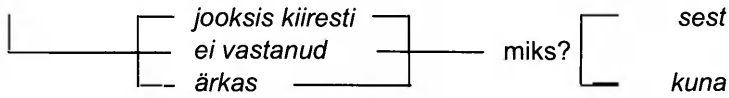
kuni munadest said nõrgukesed pojad.

sest sellel oli ilus kollane kõhualune ja pikk saba.

et jälgi uurida.

mis viisid üle kraavi.

❖ **Lause koostamine põhisõna ja sidendi abil.**



... küsis, mida ...
 ... jõudis siis, kui ...
 ... kiirustas, et ...

❖ **Sidendilünga täitmine.** Sidendid võivad olla esitatud valikuks (lauses sulgudes, lause järel, harjutuse all) või tuleb õpilasel need leida mälu järgi.

Poiss jooksis bussipeatusesse, _____ asub tänava lõpus. Ta jooksis, _____ mitte hilineda klassiõhtule. Kiirustada oli vaja, _____ järgmine buss tuli alles poole tunni pärast.

et, sest, mis jne

❖ **Lausete muutmine, ühendamine või sisestamine.**

- Mari võttis tooli ja riputas tabeli seinale.
 Mari võttis tooli, et _____
- Puhus külma tuul. Mati pani selga sooja jope.
 Mati _____ sest _____

❖ **Teksti jätkamine küsimuste abil.** Ülesanne täidetakse harilikult suuliselt.

Auto radiaatorist tõusis äkki auru. Juht peatas auto, võttis ämbri ja jooksis jõe äärde.
 Miks peatas juht auto?
 Milleks jooksis autojuht jõe äärde?
 Milleks oli vaja vett?

Loomulik suuline vastus on lühike. Sellist vastust kui vastusrepliiki dialoogis tuleb aktsepteerida. Seejärel võib anda ülesande moodustada liitlause. Nõuet saab omakorda konkretiseerida mingi lausemalli skeemile osutades.

❖ **Korrektuurülesanded.** Harjutusmaterjali koostamisel arvestatakse enamlevinud vigu laste lausekasutuses: vale sidend, vale osalause, sobimatu sõnajärg osalausestes. Harjutusmaterjali valikul ja koostamisel on soovitatav kasutada lugemistekste, samuti jutustavate ainete (geograafia, loodusõpetus, ajalugu) tekste. Ühtlasi on emakeeleõpetaja ülesandeks teavitada teiste ainete õpetajaid laste oskustest: missuguseid põimlausetüüpe õpilased mõistavad (peaksid mõistma), missuguseid suudavad kasutada. Arvestada tuleb seda, et lausega väljendatava suhte mõistmine sõltub peale suhte keerukuse (abstraktsuse) selle suhte baasiks oleva teabe tuttavusest ehk teisisõnu — lause sisust.

* * * * *

Kokkuvõte. Põimlauset käsitlemine abiõppes on korraldatud lausemallide kaupa. Järgneb sama loogilist suhet väljendavate mallide diferentseerimine. Seejärel eristatakse ja moodustatakse eri suhteid väljendavaid lauseid. Põimlause mõistmiseks on vaja aru saada osalausevahelisest suhtest (grammatilisest tähendusest) ning selle baasiks olevast teabest (lause sisust). Grammatilise tähenduse ning oluliste vormitunnuste teadvustamiseks kasutatakse modelleerimist — verbaalgraafilisi skeeme. Põimlause semantiline analüüs eeldab loogilise suhte (aeg, koht, põhjus, eesmärk, tunnus jne) teadvustamist. Seejärel fikseeritakse (loetakse, korratakse) suhet väljendav osalause.

Kokkuvõte praktilise lauseõpetuse metoodikast

Praktiline lauseõpetus toetub õpilase kognitiivsele arengule (teadmised, st kujutlused tegevussituatsioonidest, kontseptid, loogilised suhted). Kuigi nimetatud teadmised on pedagoogi eest varjatud, moodustavad nad baasi keeleüksuste omandamiseks.

Praktilist lauseõpetust on eriõpetuse tingimustes otstarbekas korraldada **lausemallide kaupa**, arvestades väljendatava suhte jõukohasust, ütluetaju ja -loome psühholingvistilisi seaduspärasusi (etapid, operatsioonid). Harjutamise eesmärk on kujundada vajalikud operatsioonid vilumuse tasemel.

Lausemalli tutvustamine toimub reaalsetes tegevussituatsioonides, piltide ja kirjalike vaatlusharjutuste abil. Laste tähelepanu suunatakse lause tähendusele (sh väljendavatele suhetele), formaalsetele tunnustele ning keelevahenditele, st esitatakse sisulisi ja metakeelelisi ülesandeid.

Õpiraskustega lastele, sh abiõppelastele on iseloomulik lausete primitiivsus ja stereotüüpsus ning keeruliste lausete mõistmise raskused. Nimetatud puuete ületamise (vähendamise) eelduseks on **muuteoperatsioonide** kujundamine. Õpetatavad oskused selleks on järgmised: lausete ühendamine ja sisestamine, keeruliste lausete muutmine lihtsamateks, ühe lausemalli asendamine teisega.

Lauseloomeoskuste kujundamisel toetutakse analoogiale ja skeemidele. Harjutuste eesmärk on kujundada keeleüksuste (sõnad, sõnavormid, sõnaühendid, osalused) valiku ja sobitamise oskused ning enesekontroll.

Kuigi kõneprotsessis on esmajoones märgatavad lauseloome puudujäägid, tuleb õpetamisel prioriteetseks pidada mõistmisoskuse kujundamist. Keeleharjutuste puhul on ülim **semantiline**, kõneharjutuste korral aga **pragmaatiline** analüüs.

5. SIDUSTEKSTI LOOME JA MÕISTMINE

5.1. Teadmised ja tekst

Käesoleva raamatu esimeses peatükis (1.4.3) kirjeldati lühidalt **sidusteksti** kui **peamise suhtlemisüksuse** järgmisi tunnuseid: teksti sisuline ja vormiline **sidusus** (ahel- ja paralleelseos), **teadaoleva** ja **uue teabe** vahekord (TEEMA– REEMA), **terviklikkus** (peamõte, mõttelüngad jne), **tekstitüübid** (jutustus, kirjeldus jne), **teema**. Järgnevalt tuleb vaatluse alla tänapäeva kognitiivse psühholoogia ja psühholingvistika huviorbiidis olev probleem — teksti genereerija või tajuja teadmiste roll tekstiloomes ja mõtestatud tajumise protsessides (T van Dijk, W. Kintsch, 1983; H. Öim, 1983; A. A. Залевская, 1999; В. Я. Шабес, 1989 jt).

Teadmiste ühtne määratlus kirjanduses seni puudub. Kognitiivses psühholoogias vaadeldakse teadmisi peamiselt kui meeleorganitega saadud teabe struktureeritud (korrastatud) säilitamist mälus (P Л. Солсо, 1995). Teadmisi rühmitatakse J. F. Richardi (Ж. Ф. Ришар, 1998) järgi mitmeti:

- 1) teadmised **objektidest** ja nende seostest, **sündmustest** ja **situatsioonidest, protseduuridest**;
- 2) staatilised ja representeeritavad teadmised (representeerimine ehk teadmiste aktuaalseerimine ja nendega opereerimine toimub ka tekstiloomes- ja tekstitajuprotsessis);
- 3) verbaliseeritud ja verbaliseerimata teadmised.

N. Žinkini (Н. И. Жинкин, 1998) järgi säilitab inimene teadmised **individuaalses ainesekoodis**, kus põimuvad skeemid, kujutlused, mõisted, sõnatähendused. Individuaalse ainesekoodi elementidest koosneb autori järgi tekstiloomes sisemine programm ehk mõttesüntaks. Samad üksused aktuaalseeritakse teksti mõistmise tulemusel.

Verbaalse suhtlemise eelduseks peetaksegi ühiste teadmiste olemasolu. Tekstiloomes protsessis aktuaalseeritakse mingi osa teadmistest. Kuid mitte kõigi aktuaalseeritud teadmiste verbaliseerimist ei peeta vajalikuks. Viimaste hulka kuuluvad kõigile ühised taustteadmised ehk argiteadmised, mis moodustavad kogemuste verbaliseerimata komponendi mingi teksti suhtes.

Leviku järgi jaotatakse teadmised **sotsiaalseteks** (omased kõigile eakohaselt arenenud indiviididele mingis kultuuris), **individuaalseteks** (individuaalne kogemus, mis suhtluspartnerile on sageli teadmata) ning **rühmateadmisteks** (nt õppekäigu tulemusel saadud teadmised klassikollektiivi liikmetel). Tähelepanu väärib väide, et sotsiaalsed taustteadmised ehk argiteadmised on ühised kõigile eakohaselt arenenud indiviididele ja seega harilikult ei vaja verbaliseerimist (on niigi teada). Arenguhälvete korral on tegemist nimetatud teadmiste piiratudsega. Seega kannatab nende isikute (sh abiõppelaste) verbaalkognitiivse tegevuse (tekstiloomes ja -taju) kognitiivne komponent. Suhtlemisel lähtutakse intuiitselt sellest, et partner valdab sotsiaalseid taustteadmisi. Nimetatud arvamus ei vasta aga HEV-lastes puhul tegelikkusele ja õpilastelt oodatakse reeglina enam sellest, milleks nad on võimelised. Lastes eakohasest arengut arvestades koostatud tekstid eeldavad taustteadmisi, mida abiõppelastel, samuti õpiraskustega lastel on vähe või mis koguni puuduvad.

Taustteadmisi verbaliseeritakse suhteliselt vähe (nagu öeldud, on need niigi kõigile teada). Kogu teadmiste pagasit ei olegi võimalik kõnes väljendada. Näiteks inimene eristab tunduvalt rohkem värvusi, kui on vastavaid sõnu keeltes.

Kui triviaalsed taustteadmised osutuvad lugejal/kuulajal puudulikuks, tuleb neid verbaliseerida. Vastavalt peaksid HEV-lastele mõeldud tekstid olema tavatekstidest konkreetsemad ja väiksemate mõttelünkadega, st kajastama (osaliselt) ka mõistmiseks vajalikke taustteadmisi.



Tekstis verbaliseeritakse teadmiste mingist fragmendist osa. Mida verbaliseerida, sõltub kõneleja (kirjutaja) kavatsusest ning sellest, mida peetakse kuulaja või lugeja jaoks teadaolevaks ja uueks teabeks.

Kuidas tajuja teksti mõistab, sõltub sellest, kas lugeja või kuulaja mõistab / ei mõista otseselt verbaliseeritud teavet ehk **tekstibaasi** ning mis ulatuses lisab taustteadmisi. Tekstibaas koos tuletatud taustteadmistega on nimelt aluseks **situatsioonimudeli** konstrueerimisele, st kujutluse loomisele tekstis kirjeldatud sündmusest või objektist (T van Dijk, W. Kintsch, 1983). Tekst on kommunikatiivne "reema" mis kuulub kognitiivse "teema" juurde, väidab V. Šabes (B. Я. Шабес, 1989: 170). Otstarbekas tekst väljendab seda, mis tajuja jaoks on (uus) oluline teave. Mida tuttavam on tajujale tekstis kirjeldatud objekt või sündmus (tegevus), seda kergem on konstrueerida situatsioonimudelit. Kui aga uus teave täielikult puudub, muutub tekstiloomes ja -taju suhtlemise seisukohalt mõttetuks. Selline oht ilmneb näiteks õppeülesannete kontrollimisel koolis (ümberjutustus).



Tekstiloomes ja -taju kvaliteet sõltub kõneleja/kirjutaja ja tajuja teadmistest ning keeleüksuste ja nende kasutamisoskuste valdamisest.

Õeldu suhtes on vaja arvestada järgmist.

- ✧ Teadmised (maailmast) ja keeleüksuste tähendused on seotud, kuid mitte üksüheses vastavuses. Kujutluste, mõistete (ja mõtete) hulk on oluliselt suurem kui keeleüksuste hulk. Seetõttu jääb tajujal alati võimalusi järeldusteks ja taustteadmiste tuletamiseks. Kõnelejal tuleb aga alati otsida järjest uusi keeleüksuste kombinatsioone, mis võimalikult täpselt kajastaksid verbaliseeritavaid teadmisi. Kui hästi see õnnestub, otsustab tajuja.
- ✧ Teadmised keeleüksustest ja nendega sooritatavatest operatsioonidest, samuti tekstiloomes- ja tekstitajustrateegiatest (protseduurilised teadmised) on suures osas, väikelapsel peaaegu täielikult teadvustamata. Koolis need protseduurid ja keeleüksused osaliselt teadvustatakse ning kujunevad nn **metakeelelised** teadmised. Seega võimaldavad metakeelelised teadmised muuta varem ebateadlikud protseduurid **tahtlikeks, sihipärasteks ja teadlikeks** (teen midagi või ei tee vastavalt oma otsusele; tean, milleks ja kuidas midagi teha) (A. Леонтьев, 1997). Õeldu kehtib ka tekstiloomes ja -taju kohta.

Inimese teadmiste süsteem (kontseptuaalne süsteem) on muutuv: lisandub uus teave, muutuvad teabeüksuste seosed, konstrueeritakse uusi mudeleid (skeeme) jne. Süsteemi muudab nii meeltega tajutud kui ka tekstidest ammutatud teave.

Teadmised koosnevad kujutlustest/mõistetest (kontseptidest), aga ka protseduuri- listest teadmistest, mis sageli ei ole teadvustatud (nt kõneloome- ja kõnetajuoperatsioonid). Teadmiste hulka kuuluvad samuti arvamused ja hinnangud, teadvustatud emotsioonid.



Teadmised (teave) võivad olla verbaalsed või mitte, teadvustatud või ebateadlikud. Teadmiste abil inimesed kategoriseerivad (rühmitavad) objekte ja sündmusi.

Kontseptuaalse süsteemi **operatiivüksusi** nimetatakse terminitega *kontsept*, *skeem*, *freim*, *stseen*, *skript*, *stsenarium*, *propositsioon*, *mentaalne mudel*, *prototüüp*, *kognitiivne kaart* jm. Levinud on M. Minsky kasutusele võetud termin *freim* ('raam, karkass') kui **stereotüüpsete situatsioonide (kontseptide) andmestruktuur** ehk **skeem**. Teisi nimetatud termineid kasutatakse kas sünonüümidenäna või freimide liiginimetusena. Paljud autorid eristavad siiski staatilisi ja dünaamilisi freime. Viimaseid nimetatakse kõige sagedamini **stsenariumideks**, mis koosnevad **stseenidest**. Ka tekstiõpetuse huvides on nimetatud eristamine otstarbekas. Seega edaspidi tähistatakse käesolevas töös **sündmuste üldistatud kujutlust** sõnaga *stsenarium*, üldistatud **kujutlusi objektidest** aga sõnaga *freim*. Kui eristamine pole vajalik, võivad kasutusel olla ka terminid *skeem*, *kontsept* või *freim* nii staatilise kui ka dünaamilise kujutluse nimetusena.

Freimid ehk skeemid kujutavad endast abstraktseid üldistatud struktuure, millest igaüks iseloomustab objektide rühma (nt KODULOOM) või sarnaseid tegevusi (nt BUSSISÕIT), sh teadvustatud protseduure (nt FONEEMANALÜÜS). Selline skeem koosneb kõrgema tasandi täidetud sõlmedest (fikseeritud olulised tunnused) ning tühimikest (madalama tasandi sõlmedest), mis täidetakse juba konkreetset objekti analüüsides (kirjeldades). Näiteks koduloomade üks tunnus on see, et inimene hoolitseb nende eest (toidab, majutab). Mis tingimustes aga konkreetne koer, lehm, hobune jne elab ning millega teda toidetakse, ei ole üldistatud skeemil fikseeritud. On aga tühimikud nimetatud tunnuste jaoks. Iga sõlm moodustab omakorda konkreetsema (all)freimi. Kujunema hakkavad freimid väikelapse praktilise tegevuse käigus. Oluliseks peetakse seejuures kujutluste verbaliseerimist. Kujunenud freim (skeem, karkass) reguleerib edaspidi ühte rühma kuuluvate objektide tajumist (koduloom: koer, kass, lehm, hobune jne) või teabe ammutamist mälust.

Nagu juba märgitud, on tekstiõpetuse huvides otstarbekas eristada staatilisi ja dünaamilisi freime ehk objekte ja sündmusi üldistavaid skeeme. Staatilised freimid on kirjelduste, st peamiselt paralleelseostega tekstide koostamise ja mõistmise aluseks. Ilukirjanduslikes kirjeldustes on mingi freimi olulised tunnused taustteadmiste rollis. Näiteks oma koera kirjeldades ei ole vajadust kuulajale (lugejale) teatada, et koer on koduloom (elab kodus, teda söödetakse, koer valvab maja jne). Vastupidi, oma koerast rääkides verbaliseeritakse koera kui kodulooma mitteolulised, kuid konkreetse koera iseloomulikud tunnused.

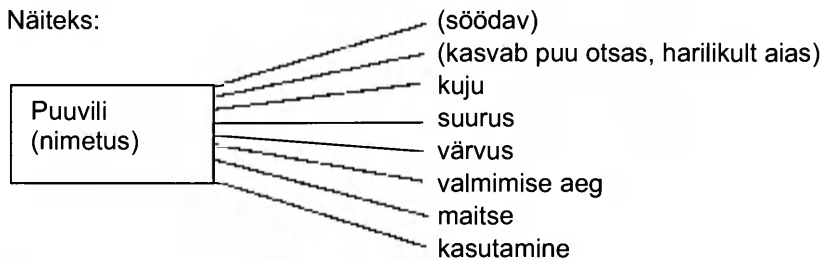
Kuid ka konkreetse koera kirjeldus erineb (võib erineda) sõltuvalt tekstiloome eesmärgist. Näiteks tekst (teade) kadunud koerast ei sisalda üldjuhul emotsionaalseid hinnanguid ja mälestusi tema käitumisest, küll aga püütakse võimalikult täpselt iseloomustada koera välimust. Oma koerast sõbrale rääkides on teksti sisu sageli vastu- pidine. Kõigil nimetatud juhtudel aga oletatakse, et tajuja valdab taustteadmisi. Kui vasta- vad teadmised puuduvad, on kirjelduse mõistmine raskendatud.

(Populaar)teaduslikke kirjeldusi, sh koduloo, loodusõpetuse, geograafia õppetekste iseloomustab aga freimi oluliste üldiste tunnuste verbaliseerimine. Õpikuteksti ülesandeks on kas aidata õpilasel freimi konstrueerida või olemasolevat täpsustada.

Igasuguse kirjeldava teksti puhul on oluline objekti(de) tunnuseid iseloomustavate sõnade valik. Ka tunnuste puhul lähtutakse üldistatud kujutlustest, kuid tegemist on nn **graduateeritud etalonidega** (B. Я. Шабеч, 1989: 23). Nimelt moodustavad mingit tunnust väljendavad omadussõnad skaala, mis kajastab selle tunnuse erisugust intensiivsust (*imeväike* ↔ *hiiglsuur*). Tunnus iseloomustab aga mingit konkreetset objekti või sarnaste objektide rühma ja etalon kehtib ainult selle suhtes. *Hiiglsuur koer* on kindlasti suurem kui *hiiglsuur kass*, *väike õun* aga väiksem kui *väike kõrvits*.

Freim, mis iseloomustab mingit objektide rühma, on hierarhilise struktuuriga. Seejuures on madalamatel tasanditel palju tühimikke (täidetakse konkreetset objekti kirjeldades). Probleemiks võib aga osutada nende konkreetsete tunnuste mittemärkamise tajumisel (freimi tühimikud ei suuna taju küllaldaselt) ja seega kujutluste vähene konkreetsus.

Freimi hierarhilise struktuuri tõttu on tekstiloomes üks etapp üleminek kujutluselt kui tervikult teabeüksuste lineaarsele järjestusele. Kirjelduste puhul on probleemiks see, mis järjekorras teave verbaliseerida (sündmuste puhul määrab järjestuse tavaliselt tegevusaktide ajaline suhe). Seetõttu on otstarbekas kasutada skeeme (kava), mis koostatakse valdkondade ehk enam üldistatud freimide kaupa (PUUVILJAD, LOOMAD jne).



Skeemi saab asendada tabeliga, mis võimaldab ühtlasi puuviljade omadusi võrrelda. Verbaliseerimisel vajab seejuures suunamist samaviiteliste sõnade ja omadussõnade valik. Selliste kirjelduste koostamine on lastele jõukohane suuliselt alates abiõppe III klassist, kirjalikult paar aastat hiljem. Kirjalikke ülesandeid sõnalünkade täitmise näol saab kasutada ka varem.

Sündmusi üldistavaid freime nimetatakse mõnikord **skriptideks** (kirjeldatud **toimingute jadadeks**), sagedamini **stsenariumideks**. Situatsioone kirjeldatakse sel juhul kui stereotüüpsete tegevusaktide vaheldumist. Minimaalset skeemi väljendatakse baaslausel. Sellised tegevusskeemid omandab väikelaps oma kogemusi ja tajukujutlusi üldistades, osaliselt ka tekstide (tänapäeval ka TV-saadete) põhjal. Mälus olevad toimingujadad (skeemid) on aluseks nii teksti sisemise programmi (mõtteprogrammi) koostamisele kui ka tekstide mõtestatud tajumisele. Kõigile teadaolevaid osatoiminguid seejuures ei verbaliseerita, st tekst sisaldab alati mõttelünki. Tajuja teadmised neist osatoimingutest võimaldavad aga mõttelünki (tühimikke) täita. Eripedagoogil tuleb arvestada, et HEV-lastel võivad isegi igapäevatoiminguid kajastavad stsenariumid olla kujunemata. Sel juhul võib teksti mõistmine (ja järgnev taastamine) jääda fragmentaarseks (osatoimingute kirjeldused on omavahel seostamata). Tegevusskeem võib olla rakendatud ka selleks, et teise isiku käitumist ette aimata või ise normatiivselt käituda.

Tekstilooma ja -taju kirjeldamiseks pakub huvi M. Minsky (1980) seisukoht stsenaariumide tasanditest. Eristatakse temaatilisi stsenaariume ja tüüpiliste tekstide skelette. Teema on ühelt poolt laiem kui konkreetne tekst, samas on paljudel eri teemadel koostatud tekstidel sarnane ülesehitus ("skelett"). Seega on nimetatud seisukohad arvestatavad kahe oskuse kujundamisel: teemakohase teabe (materjali) **valik**, teabe (materjali) **struktureerimine tekstiks**.

Toimingujadasid on võimalik lastele tutvustada, tegevusakte näitlikult ja/või verbaalselt jälgides. Kasutatakse praktilist tegevust, skeempulte ja/või pildiseeriaid (vt 1.6), tekste, verbaalset või graafilist kava, tegusõnade ja tegusõnaühendite jada (töövõtteid tutvustatakse edaspidi).

Tähelepanu väärab J. F. Richardi (Ж. Ф. Ришар, 1998: 27–28) väide, et tegevust (toimingut) väljendavate verbide tajumisel aktualiseerub valdavalt mainitud toimingu resultaat, mitte aga eelduseks olevad osatoimingud. Näiteks väite *Jüri andis Marile pliiatsi* tajumisel tekib kujutluspilt pliiatsi ulatamisest Marile (Jüri sirutab käe Mari käeni ja pliiats antakse käest kätte). Selleks võib aga vaja minna mitmeid eelnevaid osatoiminguid, nagu võtta pliiats karbist või tuua see kusagilt, viimasel juhul ka läheneda Marile käeulatusse. Freimi ANDMINE tühimikud peaksid nimetatud osatoimingute sooritamisel võimaldama ettekujutamist ja/või verbaliseerimist. Väikelapse arengus on aga kindlasti etapp, kus selliste eelduste reaalne täitmine kujutab endast kaemuslik-praktilise mõtlemisülesande lahendamist (kogemust veel pole). Kujutagem ette situatsiooni, kus ema annab korralduse *Jüri, anna Marile pliiats!* Jüri käes aga pliiatsit pole ning see tuleb kusagilt võtta (leida). Kui kogemus puudub, suunab laps pilgu oma kätele ja vastab: *Ei ole*. Sel juhul jääb üle suunata last pliiatsit otsima ja vajadusel tooma. Alles esemete paljukordne ulatamine teistele võimaldab konstrueerida stsenaariumi (skeemi) ANDMINE, mis ühtlasi sisaldab ka teavet vajalike eeltingimuste täitmiseks.

Nagu varem märgitud, verbaliseerib teksti genereerija ainult osa aktualiseeritud freimist. Tajuja mõtleb aga tajutavale tekstile alati midagi juurde: täidab mõttelüngad ja püstitab hüpoteese puuduva teabe kohta. Mõlemat tegevust on koolis tekste analüüsides otstarbekas suunata. Selleks on aga pedagoogil vaja teada, missuguse teabe olemasolu tekstis peab tajuja ootuspäraseks või mille kohta hangib täiendavaid andmeid. Vahetus suulises vestluses vastavaid küsimusi realselt ka esitatakse.

On selgunud, et mingit sündmust kirjeldava teksti puhul ootab tajuja teavet (esitab küsimusi) järgmiste valdkondade kohta (В. Я. Шабеч, 1989).

- ✦ Kirjeldatud sündmusele eelnev ja järgnev tegevus (eeldused, tagajärjed). *Mis võis varem juhtuda? Mis võis hiljem toimuda?* Seega püüab tajuja paigutada sündmust mingile mahukamale skeemile.
- ✦ Sündmuse aeg, koht, põhjus, eesmärk, tulemus, osalejad jne. *Kus (millal) võis see toimuda? Mis eesmärgil ...?*
- ✦ Sündmuse vaimne ja kommunikatiivne aspekt: kuidas valmistuti/planeeriti, kes nägi, kellega nõu peeti / koos tehti.
- ✦ Mingi toimingu sooritamise vahendid, segavad ja soodustavad asjaolud: millega tegi, mis vahendeid (materjali) kasutas jne.
- ✦ Suhtumine sündmusse: meeldis / ei meeldinud, tegi midagi hoolega/hooletult, õnnestus / ei õnnestunud jne.

Õpilased pööravad teksti tajudes tähelepanu peamiselt sündmuse esemelisele küljele, eriti selle tulemusele (*Mida tegi? kus? Millal?*). Sündmuses osalejate vaimne, vähemal määral ka kommunikatiivne tegevus jääb tihti tähelepanuta. Sama ilmneb õpilaste oma

tekstiloomes. Põhjuseks on vastavate teadmiste vähene teadvustamine, mille tõttu neid ei aktuaalseerita. Seega vajab kõige enam suunamist just sündmuste vaimsete ja kommunikatiivsete toimingute analüüs.



Inimkäitumist kirjeldavate tekstide loomeks ja mõistmiseks on peale teadmiste esemelisest maailmast vaja orienteeruda ka tegelaste vaimsetes ja kommunikatiivsetes toimingutes.

Tekstiloomes või mõistmine on probleemsituatsiooni lahendamine nagu praktilise ülesande lahendamise. Et kirjeldada mingi eseme kättesaamist kapi alt või otsast, kui käsi esemeni ei ulatu, peab oskama seda probleemi lahendada, st abivahendeid otsida ja kasutada (vt ka E. A. Стребелева, 2001). Ülesande lahendamise tasandid (praktiline või verbaalne) ja vahendid (keeleüksused, reaalsed objektid) on aga erisugused (praktilised või verbaalsed). Kuid mõlemal juhul on vaja aktuaalseerida tegevusfreim (skeem, steenaarium). Vastavalt ilmnevad intellektuaalse tegevuse madala taseme korral mõlemal juhul sarnased puudujäägid — **defitsiit situatsioonimudeli aktuaalseerimisel** ehk intellektuaalsete **operatiivüksuste kasutamisel** (M. A. Холодная, 2002: 101–102).

Tüüpilised puudujäägid on järgmised.

- ✦ Võimetus luua iseseisvalt kujutlust probleemsituatsioonist ja selle lahendamisest. Vajalik on väline suunamine.
- ✦ Situatsioonikujutluste ebatäielikkus: osa elemente, tunnuseid, seoseid jne jääb kujutluspildist välja.
- ✦ Toetumine subjektiivsetele kõrvalistele assotsiatsioonidele, mitte situatsioonianalüüsile.
- ✦ Tähelepanu pööramine tajuväljas esiletungivatele tunnustele, mis ei pruugi olla olulised.
- ✦ Vähene oskus toetuda üldistele seaduspärasustele, kategoriaalsetele tunnustele, olulistele tugipunktidele.
- ✦ Protsessi eelistamine orienteerumisele situatsioonis ja planeerimisele: *strateegia esialgu teen, siis (võib-olla) mõtlen*.
- ✦ Oma tegevuse vähene teadvustamine (tegevus jääb verbaliseerimata).

Kui tegevusskeemide baastasandid (reaalne tegevus, kujutlus tegevusest) pole küllaldaselt arenenud, kasutatakse “keelekoode tühikäigul” väidab M. Holodnaja (M. A. Холодная, 2002: 112). Sellisel juhul peamiselt tekstidele toetuv õpe oma eesmärgi ei täida.

Kokkuvõte. Eduka tekstiloomes ning tekstide sisu mõistmise oluliseks tingimuseks on 1) kontseptuaalse süsteemi operatiivüksuste valdamine (teadmiste hulk, täiuslikkus); 2) oskus neid operatiivüksusi aktuaalseerida.

Peamised operatiivüksuste valdkonnad on järgmised: freimid (skeemid, skriptid jne) reaalsetest ja mentaalsetest (vaimsetest) objektidest ning toimingujadadest, sh vaimsetest ja kommunikatiivsetest toimingutest.

Tekstiloomes ja -taju võimaliku **sisulise piiri määravad teadmised.**

5.2. Teksti mõistmine

5.2.1. Mõistmine kui protsess

Teksti mõistmine tähendab selle mõtte (mõtteprogrammi pragmaatilise tähenduse) mõistmist. Eelduseks on arusaamine teksti sisust ehk verbaliseeritud teabeüksustest. Otseselt tekstist hangitavat teavet nimetatakse **tekstibaasiks** (T van Dijk, W. Kintsch, 1983). Seejuures on oluline, et need teabeüksused oleksid seotud tervikuks — peab kujunema globaalne sidusus (vastand — fragmentaarsus). Tekstibaasi ühendamine tajuja taustteadmistega võimaldab luua **situatsioonimudeli** kirjeldatud objektist või sündmusest. See mudel kas vastab teksti genereerija eesmärgile (mõtteprogrammile) või erineb sellest sõltuvalt tajuja teadmistest, hoiakutest ja tekstianalüüsi strateegiate valdamisest. Ühte ja sama teksti mõistavad kuulajad või lugejad mõneti erinevalt.

Kui tajuja tekstibaasist (sõnadest, lausetest) aru ei saa või ei oska seda ühendada oma teadmistega (kujutlusega sarnasest situatsioonist), jääb situatsioonimudel loomata. Viimasel juhul võib tajuja küll vastata küsimustele, mis eeldavad sõnade või lausete taastamist, kuid ei suuda täita (tuletada) mõttelünki ega teha järeldusi. Eelmisele allptk-le (5.1) tuginedes võib väita, et sel juhul tekstiloome aluseks olev freim pole tajuja kas aktualiseerunud või ei suuda ta seda konstrueerida (napib teadmisi). Oletagem, et laps kuulab järgmist lühiteksti: *Mati viskas kivi kaupluse aknasse. Mööda tänavat lähenes politseinik. Poiss jooksis plangu taha.* Tajuja võib vastata küsimusele selle kohta, mille Mati lõhkus, kes lähenes ja kuhu Mati jooksis. See teave on otseselt tekstiga väljendatud ja küsimustele vastamine eeldab ainult sõnade ning süntaktiliste konstruktsioonide (lausete) tähenduse mõistmist. Näiliselt võib pidada seda isegi situatsioonimudeliks (*Mati viskas akna katki, politseinik lähenes, Mati jooksis ära*). Kui aga edaspidine vestlus selgitab, et Mati plangu taha jooksmist ei seostata politseinikuga ja poisi eelneva teoga (ei mõisteta põgenemisena), pole teksti mõistetud, st pole mõistetud teksti pragmaatilist tähendust ehk mõtet, kirjeldatud tegevused on ainult ajas ja ruumis kõrvutatud, mitte enam.

Tekst koosneb lineaarselt paigutatud keeleüksustest (suulises kõnes kõnesegmentidest): lausete jada tekstis, sõnajärg lauses, morfeemid ja foneemid (silbid, kõnetaktid) sõnas. Seetõttu tundub igati loogilisena, et teksti tajudes konstrueeritakse järjepidevalt kõrgema tasandi keeleüksusi nende koosseisu kuuluvatest madalama tasandi üksustest. Tegelikult on olukord keerulisem. Tekste kuulates või lugedes otsib inimene algusest peale selle mõtet (sõnumit), väidab A. Luria (A. P. Лурия, 1979). Seega toimub mõistmisprotsess korruga kahes suunas — alt üles ja ülevalt alla ehk analüüs sünteesi kaudu. Tõepoolest, kuulaja või lugeja tavaliselt ei mäleta tajutud sõnu ja lauseid, sest need on ainult verbaalsed operatiivüksused (vahendid) teksti sisust ja mõttest arusaamiseks. Keeleüksuste järjestus on lineaarne. Teksti sisu vastab aga mõtteprogrammi hierarhilinele struktuurile: madalama tasandi predikaadid täpsustavad kõrgema tasandi mõttepredikaate.

Mõtte otsimist soodustab kõigepealt eelnev teave (orienteerumine situatsioonis, teksti pealkiri jne). Koolis eelneb teksti esmasele tajule harilikult sissejuhatav vestlus või pedagoogi suunav kommentaar, mis moodustab konteksti ja kujundab hoiaku loetava või kuulatava teabe mõistmiseks.

Kui laste teadmised teksti mõistmiseks on napid, tuleb need enne tekstiga tutvumist kujundada. Kasutatavad **võtted** on järgmised: analoogilise situatsiooni (nt käitumisakti) meeldetuletamine ja analüüs, vaatlused ja katsed (nt koduloolise teema käsitlemisel), näitvahendite (piltide) analüüs või reaalse situatsiooni läbimängimine.

Teksti tajumine on eesmärgistatud toiming. Mida tajuja otsib, sõltub eesmärgist, koolis sageli õpetaja antud õppeülesandest. Kui eesmärk on täita mingi grammatika- või õigekirjaülesanne, ei tarvitse õpilane teksti sisule üldse mitte tähelepanu pöörata (*Mida tegid? — Kirjutasin. Millest kirjutasid? — Ei tea.*)

Teksti **analüüsi eesmärk** sõltub mitmest asjaolust:

- **teksti tüüp** (instruktsioon → tegevusskeemi mõistmine, (populaar)teaduslik õppe-tekst → kontseptuaalse freimi konstrueerimine või täpsustamine, ilukirjanduslik tekst → hinnangute ja hoiakute kujundamine);
- **tajuja hoiakud** (oriendeeritus kirjeldatud tegevusele, tegelaste suhtlemisele või üleelamistele jne);
- **püstitatud õppeülesanded** (harjutada tekstis oriendeerumist, keeleüksuste analüüsi jne).

A. Luria (A. P. Лурья, 1979: 246) järgi on ühte ja sama teksti võimalik mõista mitmel tasandil. Esmajoones kehtib see ilukirjandusliku teksti kohta, kus on vaja tuletada sõnastamata mõtteid ja mõista allteksti (nt aru saada, et sõnaga *tubli* korrarikkujat ei kiideta, vaid hoopiski tehakse märkus). Autor nimetab järgmisi mõistmistasandeid:

- ✦ sündmuste mõistmine (*kes? mida tegi? kus? millal?*);
- ✦ allteksti ehk teksti sõnastamata mõtte mõistmine;
- ✦ tegelaste tegevusmotiivide ja autori kavatsuse mõistmine (*Mida tekst lugejale õpetab?*).

Nimetatud tasandid kajastavad ühtlasi teksti **analüüsi etappe lugemistunnis**: üldise kujutluse loomine teksti sisust, detailne analüüs koos käitumisaktide analüüsiga, teksti peamõtte sõnastamine, teksti seostamine käitumisprobleemidega klassis. Ühtlasi kajastavad nimetatud tasandid võimalust ette kujutada ühte ja sama sisu mõneti erinevalt. Kõik ühe ja sama teksti lugejad või kuulajad "ehitavad kujutluses maailma sama fragmenti, kuid oma nägemuse kohaselt" väidab A. Leontjev (A. A. Леонтьев, 1997: 144). Õppe-teksti tajudes selline vabadus siiski puudub (nt reeglid, matemaatikatekstid, teooriad).

Ilukirjanduslikku teksti tajudes põimuvad kognitiivsed ja emotsionaalsed hinnangud ja hoiakud: *õige – vale, meeldib – ei meeldi* (tüüpiline probleemtegelane lastekirjanduses on Joosep Toots). Õige käitumine ei pruugi alati meeldida ja vastupidi. Pedagoogi ülesandeks on aidata lastel aru saada, et tegelased ei ole hinnatavad *ei-jah*-põhimõttel. Tootsil on tõepoolest palju meeldivaid külgi (esmajoones aktiivsus ja leidlikkus), kuid ta teeb ka vigu, mis on koguni ohtlikud (Teele õnnetus jääl jm).

A. Leontjevi (A. A. Леонтьев, 1997: 141–142) järgi kinnitab arusaamist tekstist selles väljendatud mõtte tõlkimine mingisse teise vormi: ümberjutustus, parafrasisid, tõlge teise keelde, kompressioon (annotatsioon, referaat, resüme, tugi- ehk võtmesõnade jada), graafiline skeem, ikooniline pilt, emotsionaalne hinnang, algoritm. Kõiki nimetatud tekstivahendamise vorme on võimalik ja vajalik õpetada. **Arusaadav on see, mida suude-takse teisiti väljendada**, väidab autor. I. Zimnjaja (И. А. Зимняя, 1989) ja A. Smirnov (A. A. Смирнов, 1987) soovivad teksti mõistmise astet ehk tasandit määrata kahest skaalast lähtudes, st arvestada **seost** teksti **mõistmise tasandi** ja järgneva

reprodutseerimise tasandi vahel. Mõistmise tasandeid iseloomustab I. Zimnjaja (И. А. Зимняя, 1989: 188–190) järgmiselt.

- ✦ Teksti **teema** mõistmine. Lugeja/kuulaja saab aru, millest on tekst. Sellisel juhul on tajujal tekkinud kujutus ainult sellest, **keda, mida** või **mis sündmust** on tekstis kirjeldatud.
- ✦ Teksti **teema ja peamise sisu (REEMA)** mõistmine, st tajujal on vähemalt üldine kujutus sellest, mida antud teemal on räägitud/kirjutatud.
- ✦ Teksti **teema ja sisu detailne mõistmine**. Tajuja mõtestab ka objekti või sündmuse kirjelduse nüansse, eristab varem **teada olevat** ja **uut teavet**, pöörab tähelepanu sellele, missuguste **keelevahenditega** on teave edastatud. Lisaks teadmisele sellest, *millest (kellest)* on tekst ja *mida* sel teemal verbaliseeriti, suudetakse ette kujutada ka seda, *kuidas* miski toimub/toimus.
- ✦ Teksti **peamõtte mõistmine** (sõnumi ja selle eesmärgi mõistmine). Kui peamõtte (esimese astme mõttepredikaat) on tekstis sõnastatud, leiab tajuja selle. Kui peamõtte on sõnastamata, teeb vajalikud järeldused tajuja ise.

Kirjeldatud tasandid kajastavad seda, kui sügavalt teksti mõistetakse. Teisisõnu, nimeetatud tasandid näitavad, missuguse tekstiloome tasandini on tajuja oma mõttetegevuses jõudnud.

A. Smirnovi (A. A. Смирнов, 1987: 148–150) järgi on oluline veel see, **kui täpselt** (selgelt, arusaadavalt) teksti igal tasandil mõistetakse, st **kuidas** kirjeldatud seoseid ja suhteid **teadvustatakse**. Seega jaotub teksti mõistmise iga tasand omakorda mitmeks alltasandiks ehk etapiks, mis erinevad esmajoones oma kvaliteedilt ja kajastavad mõistmise dünaamikat. Etappe iseloomustab tajuja võime mõistetut verbaliseerida või mitte, kasutada originaali või oma sõnastust. Mida sügavam on mõistmise tase, seda enam etappe on võimalik vastaval tasandil eristada (И. А. Зимняя, 1989).

On võimalik eristada järgmisi etappe.

- ✦ Mõistmise **eeletapp**: arusaamine hakkab alles kujunema. Tajuja tunnetab, et varsti ta tunneb ära millegi (on olemas arusaamisetunne). A. Smirnov võrdleb eeletappi olukorraga, kus inimene püüab mingit sõna või nime meelde tuletada, st ebamäärane kujutus või tunne on olemas, kuid sõna pole veel mälust leitud. Põhjused võivad olla nii tunnetuslikud (teadmiste nappus) kui ka keelelised või mõlemad koos. Õeldu kehtib ka järgmiste etappide kohta.
- ✦ **Ebamäärase** mõistmise etapp. A. Smirnovi (A. A. Смирнов, 1987: 149) järgi on etapp lähedane eelmisele. Mingi üldine, kuigi ebaselge arusaamine on siiski tekkinud. See võib olla arusaamine tekstis kirjeldatud sündmuse või objekti valdkonnast, mingi emotsiooni meenutamine jne. Kuulaja/lugeja siiski alles ootab selgust. Abiõppe kogemuste põhjal võib lisada, et õpilane suudab sellisel tekstimõistmise etapil osutada sobivale pildile, jaotada käitumisaktid või tegelased headeks ja halbadeks.
- ✦ **Sõnastamata** mõistmise etapp. Tajuja arvab, et ta on tekstist aru saanud. Kuid teksti mõistmine on veel ebatäpne, sisu taastamine iseseisvalt ei õnnestu või on fragmenteerunud, küsimustele sisu kohta vastates võivad esineda vead. Õpilased väljendavad oma seisundit ligikaudu järgmiselt: *Ma oskan (õppisin), aga ei tule meelde*. Tegelikult ei ole tekst küllaldaselt mõtestatud, SM on konstrueerimata, kujutus tekstibaasist on kujunemise algusjärgus. Kuigi õpilane ei suuda ise veel küsimusele vastust sõnastada ega ka tekstist leida, tullakse toime piltide valikuga, alternatiivküsimustele vasta-

misega (seega ka valikvastustega), osaliselt täidetakse valiklugemise konkreetsed ülesanded.

- ✧ Teksti **taastamine** valdavalt **originaali sõnastusega**. Etappi iseloomustab olukord, kus kujutus tekstibaasist on kujunenud, kuid situatsioonimudel veel mitte (võib olla kujunemas). Jutustamine oma sõnadega ei õnnestu (lühitekst võib aga olla peas), sõnastuse muutmist ja järeldamist–tuletamist nõudvatele küsimustele vastamine tekitab raskusi. Suudetakse aga vastata küsimustele, millele tekstis leidub otsene vastus (kirjalikust tekstist leitakse vastus vähemalt valiklugemise käigus).
- ✧ Teksti **sisu ja mõtte interpreteerimine oma sõnadega**. Vahendatud tekstiloome nimetatud tasandil eeldab allteksti mõistmist, piisavat tuletamist–järeldamist, arusaamist kõneleja/autori kavatsusest.

I. Zimnjaja soovitab pedagoogidel hinnata teksti mõistmist viiepallisüsteemis nii kirjelatud tasandite kui ka mõistmise etappide kaupa. Hindamise võimalikku süsteemi kajastab järgmine tabel (И. А. Зимняя, 1989: 191).

Teksti mõistmise hindamine

Mõistmise tasandid	Mõistmise etapid				
	I Eeletapp	II Ebamäära- suseetapp	III Sõnastamata mõistmine	IV Originaali sõnastuse taastamine	V Iseseisev sõnastamine
Teema (millest)				1	2
Teema ja peamine sisu			1	2	3
Teema ja detailne sisu		1	2	3	4
Peamõte	1	2	3	4	5

Pedagoogile on jõukohane hinnata teksti mõistmise tasandite IV ja V etappi, mõneti raskem juba III etappi. Arvatavasti igapäevatoös nimetatud hinnangutest piisabki. Samad pallid tabelis diagonaalis kajastavad ligikaudu seda, missugune mõistmise etapp on samal ajal iseloomulik eri tasanditel. Näiteks, kui tajuja suudab originaali sõnadega nimetada ainult seda, millest on tekstis juttu, siis peamõtte mõistmise seisukohalt on ta alles eeletapil, kujutus sisu detailidest on aga ebamäärane.

Tähelepanu väärrib veel üks A. Leontjevi (A. A. Леонтьев, 1997) seisukoht — teksti mõistmine on **heuristiline** protsess, mille käigus tajuja kasutab mitmesuguseid **perseptiivseid tehnikaid** ehk teisisõnu, **kognitiivseid strateegiaid** (ideid parimatest tegutsemisviisidest). Seega tähendab tekstitaju õpetamine nimetatud tehnikate ehk strateegiate kujundamist, et õppija saaks neid seejärel vastavalt vajadusele (valikuliselt) kasutada. Strateegiad ei ole **algoritmid**, vaid kujutavad endast vaimsete operatsioonide kogumit mingi eesmärgi saavutamiseks. Nagu juba märgitud, kasutatakse neid valikuliselt. Harilikult sooritab lugeja või kuulaja analüüsioperatsioone ebateadlikult. Koolis on aga võimalik neid operatsioone kujundada, rakendades vastavaid tekstianalüüsi võtteid.

5.2.2. Mõistmisstrateegiad

Põhjaliku ülevaate teksti mõistmiseks kasutatavatest kognitiivsetest strateegiatest on esitanud T van Dijk ja W. Kintsch (1983). Monograafias kirjeldatud strateegiad on järgmised.

- ✧ **Propositsioonistrateegia** — kujutab endast minimaalsete teabeüksuste mõistmist. Propositsioonid on abstraktsed kognitiivsed üksused (koosnevad predikaadist ja argumentist või argumentidest). Tüüpiliseks propositsiooni vasteks keeles on baaslause ehk tuumlause. Vabade laienditega laused, rääkimata liitlausetest, sisaldavad enamasti ühte propositsiooni ehk teisisõnu, moodustavad liitpropositsiooni. Traditsioonilise terminoloogia järgi kujutab propositsioonistrateegia endast operatsioone lausetähen-duse mõistmiseks. Tasub veel kord meelde tuletada, et mõistmisraskusi tekitab lastele sõnatähenduste puudulik valdamine ja suhete kommunikatsiooni väljendavate konstruktsioonide keerukus. Lauseliikmetest kipuvad lapsed pöörama vähe tähelepanu täienditele (sama sõna öeldistäitena on obligatoorne lauseliige ning seetõttu kergemini tajutav) ja vabadele määrustele. Töövõtteid lausetähenduse analüüsimiseks on tutvustatud varem (vt ptk 4).
- ✧ **Lokaalse sidususe (koherentsuse) strateegia.** Eesmärgiks on seostada ütluse (sidusa lauserühma) propositsioonid. Valdavalt on tegemist kõrvuti asuvate lausete või lauseosade tähenduste ühendamisega tervikuks. Strateegia kirjeldamiseks kasutatakse ka metafoorseid väljendeid nagu *mõtete haakumine* või *mõtete liitmine* (*слу-вание смыслов* L. Vögotski sõnastuses). Lastele tekitavad probleeme samaviitelised sõnad (eriti ase- ja määrsõnad), samuti operatiivmälu piiratus või koormatus mingi muu tegevusega (ilmneb sageli primitiivse lugemistehnika korral) ja mõttelüngad lausete vahel. Nimelt on igas tekstis hulk argiteadmisi sõnastamata ning neid aktuali-seerimata seost lausete vahel sageli ei teki. Näiteks lausete *Karu ja jänes tulid uksest välja. Siis istusid nad autosse* sisu modelleerimisel aplikatsioonidega võib intellekti-puudega lapsel osutada probleemiks puuduva teabe *läksid auto juurde* tuletamine.

Lokaalse sidususe vastandiks on lause mõistmine kontekstiväliselt. Sama probleemi kajastavad ka raskused pildiseeria järjestamisel. Kui sidusust kahe kõrvuti asetseva lause vahel ei õnnestu leida (seos võib ilmneda mitme vahelause järel), soovitatatakse kasutada *oota ja vaata* strateegiat, st otsida mõtte jätkumist edaspidi. Tekstikäsitluse algetapil ei ole selliste mõttekiiludega tekstide kasutamine soovitatav. Seejärel on aga vastavat oskust vaja kujundada. Sobiv töövõte on sellise lühiteksti (tekstilõigu) analüüs, kus teabe leidmiseks tuleb seostada üksteisest eemal asuvad laused.

Näiteks: *Mati kirjutas vihikusse numbri 3 ja plussmärgi. Siis tuli tuppa ema. Mati rääkis emaga plaanist sõbrale külla minna. Seejärel Mati jätkas tööd. Ta kirjutas numbri 4 ja vastuse.*

Mis number sobib vastuseks?

Lausete tähenduste seostamist soodustab kirjeldatavatele sündmustele vastavate freimide (stsenariumide) olemasolu mälus (vt edaspidi ka makrostrateegia kirjeldust).

Lokaalse sidususe strateegia omandamisele aitavad kaasa järgmised tekstianalüüsi töövõtted.

- Kirjeldatud sündmuse modelleerimine aplikatsioonidega (*väljusid ... läksid ... istusid autosse* jne).

Kahe või enama lause teabe ühendamist eeldavatele küsimustele vastamine.
Näiteks: *Kass hiilis põõsa taga. Sealt jälgis ta oksal istuvat lindu.*

Kes jälgis lindu?

Kust jälgis kass oksal istuvat lindu?

Milleks (kelle jälgimiseks) hiilis kass põõsa taga?

- Valiklugemine, mis eeldab kahe või enama lause leidmist tekstist.
- Hüpotheside püstitamine järgmise lause sisu kohta.

Näiteks: *Kass hiilis põõsa taga.*

Milleks ta võis seda teha?

Keda ta võis sealt jälgida?

- Lause seostamine eelnevaga: *Missugust kassi tegevust (missugust eelnevat lauset) selgitab lause **Sealt jälgis ta ...?***

Seosed tulevad luua konkreetsete teabeüksuste (propositsioonide) vahel kogu teksti ulatuses. Kuid kogu teavet pole teksti lugedes võimalik operatiivmälus hoida, osa (varem-tajutu) tõrjutakse välja. Seetõttu on konkreetsete teabeüksused vaja asendada üldisematega, mille hulk peaks vastama maagilisele arvule 7 ± 2 . Mahuka teksti puhul kujunevad mälus üldistuskihid, mis on võrreldavad Egiptuse püramiidiga.

✧ **Makrostrateegiad.** Nimetatud strateegiate eesmärgiks on luua terviklik ja harilikult ka üldistatud kujutus tekstis kirjeldatud sündmus(t)est. Nende strateegiate valdamist kinnitavad sellised oskused nagu teksti peamõtte sõnastamine, kokkuvõtlik ümberjutustus, resümee või teeside koostamine, teksti illustreerimine. Mõnikord on makrostrateegia rakendamise kinnituseks ka kava või tugisõnade jada, kuid mitte alati. Kavapunkt on küll üldistus tekstilõigust (selles ulatuses rakendatakse tõepoolest makrostrateegiat), kuid esmajoonel kajastab kava või tugisõnade lineaarne rida teksti struktuuri, mis ei pea vastama sündmuste struktuurile. Jutustus võib alata ka mingi sündmuse keskpaigast või isegi lõpust, millele järgneb *Aga enne seda ...* või *Lugu algas tegelikult mitu aastat tagasi*. Näiteks R. Rohu "Kodus ja metsas" (abiõppe VII kl lugemistekst) alusel saab makrostrateegiaid rakendades väita järgmist.

- *Kõigepealt räägitakse kass Otu elust peremehe ja perenaise juures suvel ja talvel, siis kassi metsa viimisest ja tema hirmust rebase ees ...*
- *Lugu on sellest, kuidas kodusest laisast kassist sai metsas oma elu eest võideldes ettevõtlik loom.*

Esimene väide kajastab teksti struktuuri, teine aga peamõtet. Esimesel juhul on rakendatud makrostrateegiate varianti skeemistrateegiat (vt edaspidi), teisel korral on aga sõnastatud üks üldistatud teabeüksus (esimese astme predikaat).

Kava ei anna vastust küsimusele, kas teksti peamõtet (mõtteprogrammi) on mõistetud või mitte. Kui peamõtet N. Žinkini järgi nimetada teksti esimese astme mõttepredikaadiks, siis kavapunktid on teise astme predikaadid, liitkava puhul teise ja kolmanda astme predikaadid. Kas kava koostaja mõistab ka peamõtet, see kavapunktidest ei selgu. Seega rakendatakse makrostrateegiaid eri üldistusastmega mõttestruktuuride moodustamiseks. Teisisõnu, teksti põhjal konstrueeritud üldistused võivad omakorda moodustada hierarhia.

Makrostrateegiate rakendamise tulemusi kirjeldades kasutab T van Dijk terminit *makrostruktuur* (T A. van Dijk, W. Kintsch, 1983; T A. van Dijk, 1987). Nimetatud struktuurid on semantilised üksused, mis koosnevad üldistatud teabeüksustest ehk makropropositsioonidest. Operatiivmälu piiratus, nagu varem märgitud, ei võimalda nimelt

lausete mõistmisel aktiveeritud kõiki teabeüksusi mälus hoida. Samas eeldab globaalse sidususe põhimõte, et kogu teavet on vaja mingil viisil ühendada. Lahenduseks on mitme teabeüksuse asendamine ühe üldisemaga. Selliste teabeüksuste moodustamiseks tajutava teksti põhjal kasutatakse järgmisi reegleid.

- ★↔ **Väljajäte.** Ära jäetakse vähem oluline teave. Metoodikas on tuntud näiteks töövõtte, kus kokkuvõtlikku ümberjutustamist õpetades katsetatakse praktiliselt lausete või lauseosade ärajätmist (lause kaetakse kinni, kustutatakse tahvli, jäetakse lugemisel vahele). Laste ülesandeks on otsustada, kas tekst on väljajättele vaatamata arusaadav.
- ★↔ **Üldistamine.** Kaks või enam konkreetset teabeüksust asendatakse ühe üldisema üksusega. Reaalselt harjutatakse koolis mitme lause (sidusa lauserühma) asendamist ühega. Variandiks on ka lõigu sisu sõnastamine kavapunktina. Seejuures tuleb arvestada, et ilukirjanduslikku teksti tajudes sõltub üldistamine lugeja (kuulaja) hoiakutest — mida keegi oluliseks peab. Näiteks kokkuvõtte kass Otu saatuse üle otsustamisest (VII kl lugemik) võib piirduda ainult fakti konstateerimisega (*Peremees ja perenaine arutasid, mis laisa kassiga ette võtta. Peremees otsustas kassi metsa viia*), võib aga kajastada ka pererahva suhtumist kassisse (*Peremees otsustas laisa kassi metsa viia, et Otu õpiks ise süüa otsima. Perenaisel oli kassid küll kahju, aga ta nõustus*).
- ★↔ **Konstrueerimine.** Valiku ja üldistamise (jäeldamise) tulemuste põhjal konstrueeritakse ja vajadusel sõnastatakse üldisem propositsioon või üldisemate propositsioonide järg. Makropropositsioonid nagu konkreetset teabeüksusedki vajavad samuti seostamist.

Vaimses plaanis on makrostruktuur **hierarhiline struktuur**, mis võimaldab isegi mahuka raamatu sisu ette kujutada (nt eestlase kujutluspilt teosest *Tõde ja õigus*) ja vajadusel seda uuesti hargnenult esitada. Tekstis esitatud konkreetsete propositsioonide lineaarne struktuur, nagu varem märgitud, seda ei võimalda operatiivmälu piiritude tõttu (vrd lapse katsetega teksti pähe õppida).

Teksti tajudes on igati kasulik luua hüpoteese makrostruktuuri kohta võimalikult kiiresti, st juba pealkirja või esimeste lausete põhjal (T van Dijk, W. Kintsch, 1983). Reaalselt tähendab see oskust teha oletusi veel lugemata (kuulamata) teksti sisu kohta. Pedagoogi suunavad küsimused lastele võiksid seejuures olla *Mis võib edaspidi juhtuda? Mis sellest tuleneb? Millest selles tekstis jutustatakse?* Jne. Hüpoteeside püstitamist abistavad laste teadmised maailmast (maailmapilt) ning kujutlused varem loetud või kuulatud samatüübilistest tekstidest.

Üldistuste tegemiseks (sh hüpoteeside püstitamiseks) orienteerub tajuja temaatilistele sõnadele ja lausetele, mis asuvad sageli lõigu alguses ja/või lõpus. Õpetekstides on soovitatav need **graafiliselt esile tõsta** (töölehtedel esiletõsteks saab tänapäeval kasutada markereid). Nimetatud keeleüksused suunavad vajalikke teadmisi mälust ammutama, st toetuma freimidele ehk üldistele teadmistele ning kujutlustele sarnastest situatsioonidest (olemasolevatele üldistele situatsioonimudelitele). Lühitekstide puhul (II, III kl) täidavad suunavat rolli pealkirjad. Näiteks (II kl lugemik): *Kevadet otsimas, Kaval hiir, Tähtis päev*.

Tekstis *Tähtis päev* (II kl) kirjeldatakse lapse (Peetri) sünnipäeva hommikut. Teksti mõistmine makrostruktuuri tasandil ning situatsioonimudeli loomine sõltub sellest, kas lapsel on mälus olemas kujutluspilt **SÜNNIPÄEV** ja kui üldistatud see on. Kui lapse kujutlus on liiga konkreetne, võib kogemus teksti mõistmist segada. Kuigi iga sünnipäev

on unikaalne, sisaldab see kultuurikontekstis mitmeid sarnaseid episoode (õnne soovimine, kingitused, külalised ja nende kostitamine jne). Üks analüüsi võimalus seisneb selles, et fikseeritakse laste ootused (*Mida sünnipäeval tehakse? Mida sina oma sünnipäeval ootad?*) ning seejärel leitakse teksti järgi, mis neist Peetril realiseerusid. Teksti põhjal loodav situatsioonimudel täpsustab freimi SÜNNIPÄEV (täidetakse tühikud).

Nagu varem märgitud, rakendatakse teksti mõistmise makrostrateegiaid üldistatud propositsioonide (teabeüksuste) konstrueerimiseks. Tekstis fikseeritud teabeüksused ühendatakse ja üldistatakse, et luua kujutlust kogu teksti sisust.

Teksti mõistmise tulemused sõltuvad nii lapse üldisest arengust kui ka mõistmisstrateegiate valdamisest. Lapse kognitiivsest arengust sõltuvalt saab välja tuua järgmised arenguetaapid.

Teksti sisu ühendamine meeleorganitega tajutava teabega situatsioonist. Kui olla täpsem, saab rääkida repliikide mõistmisest dialoogis. See on periood, kus tajukujutlused alles hakkavad kujunema (ilmnevad esimesed äratundmise juhud).

Teksti sisu ühendamine teadmistega episoodimälust, st kogemustega. Mõistmine sõltub suurel määral sellest, missugune on lapse kujutluste pagas ja nende üldistuse aste. Loomulikult säilitab oma tähtsuse ka situatsioonitaju.

Teksti sisu ühendamine teadmistega episoodimälust ja semantilisest mälust, st ka varem tekstidest omandatud teadmistega.

Kirjeldatud etapid korreleeruvad ühtlasi lapse mõtlemise, tegelikult kogu kognitiivse arenguga. Tulemused (oletatavad võimalused) sõltuvad sellest, missugune mõtlemisviis on lapsel juhtiv: kaemuslik–praktiline → kaemuslik–kujundiline või verbaalne mõtlemine.

T van Dijki (1987) järgi toimub teksti mõistmine kolmel tasandil: keeleüksuste tajumine ja nende tähenduse lokaalne seostamine, makrostruktuuri propositsioonide hierarhia konstrueerimine, **situatsioonimudeli** konstrueerimine. Oluline on viimane tasand. Kui kujutlus situatsioonist on olemas, kustutatakse operatiivmälust nii keeleüksused kui ka situatsioonimudeli loomiseks kasutatud teabeüksused.

Situatsioonimudelid konstrueeritakse freimide (kujutlused/mõisted objektidest, tegevusskeemid) baasil. Näiteks, kui inimesel on skeem ehk stsenaarium BUSSISÖIT siis jutustus bussisõidust projekteeritakse olemasolevale skeemile ja ainult konkretiseeritakse seda. Hoopiski keerulisem on sama teksti mõista juhul, kui inimesel (lapsel) teadmised bussisõidust puuduvad. Tähelepanu väärib seisukoht, et situatsioonimudel sisaldab (peaks sisaldama) sõltuvalt tekstist ka kujutlusi ja hinnanguid ilukirjandusliku teksti tegeleste või dialoogipartneri motiividest ja kavatsustest ning suhtlemisstrateegiatest (tuletagem meelde A. Luria väiteid teksti mõistmise tasandite kohta). **Situatsioonimudelid** on ühtlasi **isikulised**.

Mälust ammutatav tegevusskeem on eakohase arengu korral konkreetse teksti sisust rikkam üldise teabe (makropropositsioonide) poolest. Situatsioonimudel on omakorda rikkam tegevusskeemist konkreetse teabe poolest, sest täidetud on ka freimi tühikud. Nimetatud mudel toetub kolmele teabevaldkonnale, milleks on tajuja isiklik kogemus episoodimälus, teave semantilises mälus ning tajutav tekst (T van Dijk, 1987). Pedagoogi segab seejuures olukord, et tema teadmised ja makrostrateegiate valdamine on õpilaste teadmiste ja oskustega võrreldes oluliselt paremad. Seetõttu on raske ette kujutada, mis tekitab lastele probleeme, st missugused lapse teadmised ja oskused teksti mõistmiseks ei ole küllaldased.

Üsnagi põhjaliku ülevaate tingimustest, mis raskendavad situatsioonimudelite konstrueerimist (teksti mõistmist), esitab oma artiklis T van Dijk (1987). Pole kahtlust, et nimetatud asjaolud avaldavad eriti negatiivset mõju intellektipuudega lastele (teksti mõistmise raskustest abiõppelastel vt EKAÕ I, 1999). Mõistmine on raskendatud järgmistel juhtudel.

- ✧ Teadmised kirjeldatud sündmustest (vastavad freimid ja skeemid) on fragmentaarsed või puuduvad hoopiski.
- ✧ Abstraktse sisuga tekstid ei soodusta suhteliselt konkreetsete mälu kujutluste kasutamist.
- ✧ Teksti sisu ei vasta kanoonilistele (harjumuspärastele) struktuuridele, st kirjeldatud on ootamatuid sündmusi, ebatraditsioonilisi lahendusi jne. Näiteks tekstis *Väike Andres* (II kl lugemik) on esitatud poisi vastus küsimusele tema vanuse kohta: *Üheteistkümneaastane. Möödunud aastal sain ma viieseks, sellel aastal kuueseks. Viis ja kuus on kokku üksteist*. Kirjeldatud vastuse mõistmine eeldab teadmisi väikeste laste mõtte maailmast.
- ✧ Tekstis kirjeldatud situatsioon eeldab paljude freimide kombineerimist. Mõnikord on vaja kombineerida näiliselt üksteist välistavaid teabeüksusi. Näiteks abiõppelastel on olulisi raskusi mõistmaks, miks jaaniussikese nägemiseks öösel tuleb toas tuli ära kustutada (lahendus on pealegi ootamatu, sest harilikult on millegi nägemiseks vaja valgust).
- ✧ On oht mitte eristada oma teadmisi ja teksteavet. Seejuures saavutavad harilikult ülekaalu oma kogemused.
- ✧ **Skeemistrateegia.** T van Dijk ja W. Kintsch (1983) käsitlevad nimetatud strateegiat kui makrostrateegiate liiki. Erinevus seisneb selles, et skeemistrateegia rakendamise eesmärk on toetuda kujutlustele (skeemidele) tekstide struktuurist, ülejäänud makrostrateegiad toetuvad aga skeemidele objektidest ja sündmustest. Teisisõnu, skeemistrateegia toetub kujutlustele tekstide sarnasest pindstruktuurist, teised makrostrateegiad on aga seotud süvastruktuuriga. Kuna tekstistruktuuri skeem ei ole seotud otseselt teksti sisuga (on ühine paljudele tekstidele), nimetatakse tekstide ühiseid struktuure **superstruktuurideks**.

Teades tekstide tüüpilist struktuuri, on võimalik **oletada**, millest **järgnevalt tekstis** või **tekstilõigus** räägitakse. Näiteks matemaatika tekstülesanne koosneb andmetest ja küsimustest. Kui nimetatud järjestust muuta, tekitab see esialgu lastele mõistmiseraskusi (vt ka K. Karlep, 1998). Küllaltki stereotüüpse ülesehitusega on samuti paljud tekstid jutustavate ainete õpikutes. Näiteks loodusvööndi kirjeldus sisaldab harilikult järgmisi lõike: asukoht, kliima, taimed, loomad, inimeste tegevus. Selliseid termineid saab esitada tekstide allpealkirjadena, graafiliselt esile tõsta, esitada lehekülje äärel või analüüsi suunava plaanina. Nimetatud võtted täidavad kahte eesmärki: suunavad last allteemade juurde (signaal freimide aktualiseerimiseks) ja kajastavad näitlikult teksti struktuuri.

Üsnagi kindla struktuuriga on samuti lühisõnumid ajalehes, eetilisi probleeme käsitlevad lühitekstid lugemikes, käitumisaktide kirjeldused pikemates tekstides jne. Näiteks käitumisakti esitatakse harilikult järgmiselt: motiiv, tingimused, tegevusakt, tulemus, hinnang. Mingit eetilist probleemi analüüsiva teksti ülesehitust iseloomustab sageli järgmine struktuur: sissejuhatus teemasse (tegelased, koht, aeg), sündmus (kulg, kulminatsioon, lahendus), tagajärg, hinnang (võib olla ka sõnastamata).

Kui analüüsides suunata õpilaste tähelepanu tekstide sarnasusele, on loota struktuuri-skeemide kujunemist. Töövõttena sobib näiteks tekstiplaanide (kavade), samuti kahe või

enama teksti lõikude kõrvutamine. Mõistmisele avaldab tagasimõju ka tekstilooma ühe ja sama skeemi järgi (nt sarnaste objektide kirjeldamine).

Varem on märgitud, et mõistmisstrateegiaid ei saa rakendada algoritmi põhimõttel. Reaalselt nad põimuvad, ühte kasutatakse teise allstrateegiana jne. Näiteks makro- ja skeemistrateegiaid kasutades realiseerub ka **produktsoonistrateegia**. Nimelt sarnaneb hüpoteeside püstitamise tekstiloomega. Just nimetatud strateegia sisaldab tekstilooma ja -taju ühiseid oskusi. Ühtlasi järeldeb, et praktilises tekstiõpetuses on otstarbekas õpetada teksti mõistmist ja loomet seostatult.

Olulised on samuti **pragmaatilised strateegiad**. Nende osatähtsus on eriti suur situatiivsete dialoogide (diskursuse) puhul, samuti ilukirjanduslikke tekste analüüsides. Nimelt on niisuguste tekstide mõistmise (ja loome) puhul vaja mõista selliseid sotsiaalseid faktoreid nagu tegelaste või partnerite rollid, arvamused, hoiakud, kavatsused, rahvuskultuur. T van Dijki (2000) järgi seisneb probleem selles, kuidas kuulaja mõistab (metoodilises plaanis: kuidas õpetada last mõistma — K. K.), millal vestluspartner midagi lubab, ähvardab jne. Autori arvates ei piisa selleks keeleüksuste valdamisest. Vajalikuks osutuvad veel järgmised teadmised (vt ptk 1).

- ✧ Kõneakti **paralingvistilised** tunnused, nagu intonatsioon, kõne tempo, rõhud, tooni kõrgus, aga ka miimika, žestid, keha liikumine jne. On alust arvata, et kõne-eelse suhtlemise perioodil ja kõnearengu algetappidel on nimetatud tunnuste osakaal eriti mahukas.
- ✧ **Suhtlussituatsiooni tajumine** ehk orienteerumine situatsioonis (esemed, inimesed, tegevus).
- ✧ **Teadmised** (mälus) **partnerist** ja sarnastest **suhtlussituatsioonidest**.
- ✧ Teadmised/arvamused sellest **suhtlussituatsioonist**, milles **isik osaleb**.
- ✧ Teadmised suhtlemise **sotsiaalsetest reeglitest**.

Tõepoolest, nimetatud teadmised võimaldavad ennustada partneri verbaalset käitumist ning tema kavatsustest aru saada. Lahendamata on aga küsimus, millal ja kuidas seda lastele õpetada.

Kokkuvõte. Teksti mõistmine on aktiivne strateegiline protsess, kus tajuja ei tegutse range algoritmi järgi. Probleemi puhul (aga iga loetav/kuulatav lause püstitab probleeme) on vaja valida oma oskuste/teadmiste hulgast need, mis tunduvad arusaamiseks olevat kõige otstarbekamad. Valik õnnestub alati paremini siis, kui tajuja valdab keeleüksusi, tal on küllaldaselt teemakohaseid semantilisi ja kogemuslikke taustteadmisi ning ta oskab kasutada mõistmisstrateegiate realiseerimiseks vajalikke operatsioone:

- ✧ mõista lausega väljendatud teabeüksusi ehk propositsioone, siduda neid nii lauses kui ka kõrvuti asetsetavate lausete ulatuses;
- ✧ ühendada kogu teksti teave tervikuks ning vajadusel üldistada (rakendab makrostrateegiaid), et luua selle põhjal üldine kujutus teksti sisust (tekstibaasist);
- ✧ tekstiteavet ja oma teadmisi ühendades luua situatsioonimudel, mis vastab teksti genereerija sisemisele programmile;
- ✧ orienteeruda suhtlussituatsioonis (valdab pragmaatilisi strateegiaid).

5.2.3. Tekstimõistmisoskuse arendamine

5.2.3.1. Tekstimõistmisoskuse kujundamise algetapp. Tavapärase kõnearengu korral kujunevad teksti mõistmise esialgsed oskused välja situatiivsete dialoogide baasil siis, kui tajutavad ütlused koosnevad enam kui ühest lausungist. Eelduseks on ühelausungiliste repliikide mõistmine.

Arenguhälvete korral on kõne mõistmine seotud samuti laste praktilise tegevusega, täpsemalt selle kujundamisega. Praktilise tegevuse tulemusel kujunevad ja arenevad tajukujutlused, sh tegevusskeemid. Tajude ja praktilise mõtlemise arendamise meetodidavad võimaldavad ja koguni eeldavad, et laste **tegevusaktid** saaksid vähemalt esialgu pedagoogi poolt **verbaliseeritud** (laste oma kõneaktid käesolevas peatükis vaatluse alla ei tule) (A. A. Катаева, E. A. Стребелева, 1993; E. A. Стребелева, 2001).

Näiteks kommenteerib pedagoog probleemsituatsioonide lahendamist (seinal rippuva õhupalli kättesaamist) järgmiselt: *Õhupall on kõrgel. Mati ei ulata käega palli võtma. Mati toob tabureti. Ta astub tabureti peale. Nüüd ta ulatab (palli võtma). Mati sai õhupalli kätte.*

Kommentaari puhul on oluline, et fikseeritakse probleem (*õhupall on kõrgel, poiss ei ulata*) ja selle lahendamiseks vajalik ettevalmistus (*toob tabureti, astub peale*), mitte ainult resultaati. **Tavasuhthlemises** on nimelt iseloomulik, et **sõnastatakse** ainult **tulemus** (lahenduse kirjeldus kuulub argiteadmiste valdkonda). Sellest piisab, kui tegevusskeem (stsenarium) on juba kujunenud ning teadvustatud. Arenguhälvete puhul on aga vaja tegevusskeemid alles kujundada. Õpitavate toimingute, sh õpitoimingute puhul on sellised kommentaarid otstarbekad mitte ainult koolieelses eas, vaid ka hiljem. Kognitiivse arengu seisukohalt on pedagoogi kommentaaride roll teadvustada praktilisi toiminguid, et fragmentaarsetest tajupiltidest areneks situatsioonimudel (tegevusskeem, hiljem stsenarium), mis loob eeldused mälukujutluste põhjal kõnet mõista ja kõnelda. Situatsioonimudel luuakse kirjeldatud juhul nimelt situatsiooni vahetult tajudes, mitte teksti põhjal. Kuid pedagoogi jutustus soodustab situatsiooni analüüsi ja osatoimingute teadvustamist. Kuna pedagoog genereerib teksti vahetu suhtlemise käigus, on igati loomulik ka laste ütluste pidev stimuleerimine.

Järgnevalt on võimalik pedagoogi kõne abil **taastada kujutlus** laste sooritatud **tegevustest**. Esialgu tehakse seda vahetult mingi ülesande täitmise järel. Näiteks pärast seda, kui kaks last püüdsid riulilt võtta mänguasju, kasutades madalat pinki ja taburetti, sobib järgmine tekst:

Jüri ja Mari tahtsid riulilt oma mänguasju võtta. Põrandalt nad käega ei ulatanud. Üks laps tõi madala pingi. Ta proovis selle pealt mõmmi võtta. Kas ta sai mõmmi kätte? (Ei). Kes see laps oli? (Mari). Mille ta pärast tõi? (Tabureti). Kas ta nüüd ulatas? (Jah) Teine laps tõi kohe tabureti. Kas ta ulatas nüüd mänguasja võtma? (Jah). Kes see laps oli? (Jüri).

Järgnevaks töövõtteks sobib teksti verifitseerimine, mida kasutatakse samuti vahetult pärast mingi tegevuse sooritamist.

Kas ma panin õigesti tähele? Mari tõi alguses tabureti. Selle pealt ta ei ulatanud mänguasja võtma. Siis ta võttis madala pingi. Nüüd ta ulatas. Kas oli nii? (Ei). Mille pealt Mari ulatas mõmmi võtma? (Tabureti pealt).

Kaemuslik-praktiline mõtlemine eeldab oskust leida ja kasutada abivahendeid. Tegevust kommenteeriva kõne (lühitekstide) eesmärk on teadvustada toimingute operatsioonaalset koostist (osatoiminguid), salvestada see episoodimälu tegevusskeemina ning aidata edaspidi kaasa selle teabe ammutamisele mälu.

Eelnevalt kirjeldatud töövõtted toetuvad situatsioonide tajumisele. Järgnevate ülesannete puhul on mõistmise eelduseks aga mälu kujutlused (stsenariumid, freimid). Nimetatud kujutlusi aktualiseeritakse kas ainult verbaalselt või on tekstile kaasnevaks ajendiks pilt (sh pildiseeria). Võtted sobivad kasutada nii koolieelses eas kui ka koolis, raskusastet reguleerib teksti keerukus ning vastavate kujutluste olemasolu ja detailide täpsus.

✧ **Pildi detailidele (objektidele) osutamine** vastavalt tekstile. Võivad kaasneda küsimused mingi probleemi lahendamiseks (tuletamiseks mälu kujutluste baasil).

✧ Pilt: talv, poisil õues on käes suusakepid, tema ees suusad, kelk, mänguauto, Taus-taks lumega kaetud puud (paar kuuske).

Pedagoog: *Mina jutustan. Sina näita kõike pildil. Poiss seisab õues. Kuuskede okstel on lumi. Poisil on peas soe müts, seljas kampsun. Tal on käes suusakepid. Poisi ees on kelk, suusad ja mänguauto. Mida neist asjadest on poisil vaja?*

Võtte sobib hästi ka verbaliseeritud ruumikujutluste mõtestamiseks.

Näiteks: *Ema istub toas toolil. Ta loeb lastele raamatut. Üks laps istub pingil. Teine istub vaibal. Riiulil on mänguasjad: kaks palli, nukk ja kuubikud. Üks pall on alumisel riiulil. Selle kõrval on kuubikud. Aknalaual on lilled.*

✧ **Jutustusele vastavate seeriapiltide leidmine.**

Pildiseeria: poiss tõuseb voodist, peseb, riietub, sööb.

Poiss (Jüri) ärkas. Ta istus voodi servale ja riietus. Seejärel ...

Raskusastme tõstmiseks antakse ülesanne valida üks pildiseeria kahest (lapsed suplemas, lapsed kala püüdmast) või mitmest. Viimasel juhul on pildid kindlasti järjestatud.

✧ **Eseme või esemepildi leidmine kirjelduse põhjal** (tajukujutluste ja tunnuseid väljendavate sõnade ühendamine). J. Strebeleva (E. A. Стребелева, 2001: 116) järgi on nimetatud oskus eelduseks toimingute sooritamiseks instruksiooni järgi.

Näiteks: *Aita leida Klaabu palli. See pall on väike ja punane. Pallil on valge triip.*

Klaabu palus üles leida ühe looma pildi (valikuks pildid: 2–3 kassi, koer, hiir, jännes). Looma nimetuse ta unustas. Klaabu rääkis, et see loom on hall. Tal on neli jalga, pikk saba ja vuntsid. See loom püüab hiiri. Talle meeldib piim. Loom elab inimeste juures. Kes see loom on? (Kass, kiisu).

Leidke kassi pildid (2–3 mõneti erineva välimusega kassi pilti). Missugune neist on Klaabu kassi pilt? Pedagoog kordab kirjeldust. Leitakse, kas tunnused pildil vastavad kirjelduses öeldule (lapsed osutavad või vastavad ei–jah-põhimõttel, õige pilt leitakse negatiivse valiku tulemusel).

Kirjelduse järgi võib ka joonistada või sobitada pilti osadest (nt kassi ja koera pildid on lõigatud 2–3 osaks).

Eelnevalt kirjeldatud ülesannete puhul toetuvad lapsed teksti tajumisel pildile. Järgnevalt tulevad vaatluse alla töövõtted, kus suulist teksti tajudes toetutakse peamiselt üldistatud mälu kujutlustele (freimidele, tegevusskeemidele jne).

✧ Kirjeldatud objektide ja situatsioonide **äratundmine** (kujutluspildi loomine) ning nimetamine. Oluline on seejuures kõigi nimetatud tunnuste arvestamine.

Mari kutsus Jüri külla. Mari kirjeldas Jürile oma maja. Mari rääkis: minu majal on kaks korrust. Katus on punane. Maja kõrval paremal kasvab kuusk. Maja ees on traadist aed. Jüri otsustas joonistada pildi. Siis on maja kergem ära tunda.

Joonistame ka meie (pedagoog kordab teksti lausete kaupa, lapsed joonistavad või konstrueerivad maja aplikatsioonidest).

Mis see on? Lendab õhus. Tiivad on, nokka ei ole. Tema sees istuvad inimesed.

✧ **Verifitseerimine.**

(1) Mis on valesti?

Õues on roheline rohi. Peenral õitsevad lilled. Puu otsas laulavad linnud. Jüri veeretab lumepalli.

(2) Otsusta, missuguse lause järel võib öelda: Mina ka.

Mari jalutab jõe ääres (mina ka). Ta korjas lilli (+). Mari näeb liblikat (+). See lendab öiele (-). Kohale lendab veel teine liblikas (-).

✧ **Järelduste tegemine** kuulatud teksti põhjal.

(1) Mari tahtis minna õue. Enne vaatas ta aknast välja. Seejärel ütles ta emale: Õues on juba päris talv. Kas ma võin võtta kelgu?

Mille järgi Mari talve ära tundis?

(2) Jüri püksid said õues mängides poriseks. Poiss tuli tuppa ja otsustas püksid puhataks pesta. Ta võttis pesukausi ja valas sellesse sooja vett. Siis istus Jüri pesukaussi.

Mida Jüri tegi õigesti?

Mida Jüri tegi valesti?

(3) Lapsed joonistasid tomateid. Mari värvis oma tomati punaseks. Jüri värvis tomati kollaseks. Mati tomat aga oli siniseks värvitud.

Kelle tööga õpetaja rahul ei olnud?

✧ **Möttelünkade tuletamine.**

Jüri ja Mari läksid künka otsa. Lapsed sõitsid kelkudega alla. Mari sai natuke haiget.

Lapsed läksid künka otsa. Mis neil kaasas oli? Kus lapsed kelkudele istusid?

Mis Mariga võis juhtuda?

✧ **Tegevuse dünaamikat** kirjeldava teksti **modelleerimine** aplikatsioonidega. Aplikatsioonid: puu, kass, lind.

Õues kasvab puu. Puu oksale lendas lind. Kass nägi lindu. Kiisu ronis puu otsa.

Lind lendas murule. Kass hüppas puu otsast alla. Lind lendas jälle oksale.

Tekst loetakse algul tervikuna, seejärel lausete või lausepaaride kaupa. Pauside ajal paigutatakse kohale aplikatsioonid.

✧ **Eri mahuga (konkreetsusega) tekstide võrdlemine.** Abiks kasutatakse vastavaid pilte, pildi täiendamist aplikatsioonidega, piltide värvimist.

Variant 1.

Maril on kass Miisu. Miisul on kolm poega. Miisu lamab vaibal. Väiksed kiisud mängivad palliga.

Mis on Mari kassi nimi?

*Mitu poega on Miisul?
Mida Miisu teeb?
Mida väiksed kiisud teevad?*

Leia pilt (kontuurpildil on kujutatud kass vaibal ja kolm kassipoega mängimas).

Variant 2.

Maril on kass Miisu. Miisu on hall. Kassi käpad ja nina on valged. Ta lamab kollasel vaibal. Miisul on kolm poega. Üks on must, teine valge. Kolmas poeg on ema sarnane. Väikesed kiisud mängivad punase palliga.

Pedagoog loeb teksti esialgu tervikuna. *Mida said nüüd rohkem teada? (Missugune on Miisu? Missugused on pojad? Jne).*

Loen jutu veel kord ette. Sina värvid oma pildi jutu järgi.

Pedagoog loeb kolm esimest lauset, järgnevad küsimused:

Mida said Miisu kohta nüüd teada?

(Mis värvi ...? Missugused ...?)

Missuguse pliiatsi (värvi) valid?

Mida sa ei värvi?

Värvi Miisu pilt.

Samalaadset tööd jätkatakse järgnevate lausetega (vaiba, kassipoegade, palli värvuse fikseerimine: kontuurpiltide värvimine).

Aplikatsioonid sobivad pildi täiendamiseks objektikujutistega. Seejuures saab aktuaalseerida ruumisuhteid. Näiteks:

Mari joonistas maja. Pärast joonistas tüdruk maja (paremale) kõrvale kaks puud ja maja ette põõsa. Veel joonistas Mari maja ette akna alla koera.

Kõigepealt loeb (ütleb) pedagoog ühe lause. Sellele vastavalt valitakse või joonistatakse pilt. Seejärel kordab pedagoog esimest lauset ja lisab järgmise (*Mida nüüd saad veel teada?*) Jne.

5.2.3.2. Kirjaliku teksti mõtestatud tajumist hakatakse õppima aabitsaperioodii. Mõistmisoskust arendatakse kõigi õppeaastate jooksul (harjutatakse analüüsivõtteid varem kirjeldatud mõistmisstrateegiate kasutamiseks) kõigis ainetes, kus lapsed tegelevad kirjalike tekstidega. Õpetamine toimub siiski peamiselt lugemistundides. Käesolevas töös käsitletakse loetava teksti analüüsi põhimõtteid aga küllaltki üldiselt. Lähemalt tulevad töövõtted vaatluse alla lugemise õpetamise metoodikas. Aabitsatekstit on lühikesed, koosnevad esialgu paarist lausest. Isegi aabitsa lõpulehekülgedel on teksti maht valdavalt ainult 4–5 lauset. Öeldut arvestades on otstarbekas täiendada teksti suuliste repliikidega. Sel juhul moodustavad suuliselt ja kirjalikult esitatud laused ühe teksti: loetavad laused projitseeritakse suulisse konteksti. Näiteks aabitsa tekst (lk 127):

Tiiu ja Toomas on sõbrad. Nad mängivad tihti koos. Täna said nad pargis kokku. Loe, mida ütles viisakas poiss Toomas.

TERE, TIUU!

Loe, kuidas vastas sõbrale Tiiu.

TERE-TERE, TOOMAS!

Loe, mis ettepaneku Tiiu tegi.

TULE MEILE, TOOMAS!

Kuid Toomasel ei olnud aega. Ta oli lubanud kodus ema aidata. Loe, kuidas Toomas viisakalt Tiiale vastas.

TÄNAN! TULEN HOMME.

Tekstid vajavad täiendamist ka hiljem. Seletavad repliidid on eriti otstarbekad saate-lauseta dialoogi lugemisel ja neid pedagoogi täiendusi on soovitatav kasutada mitme kooliaasta jooksul. Nende abil on võimalik anda teavet vestluspartnerite kavatsustest, meeleolust, suhtlemisstrateegiatest jne. Täiendavad selgitused on otstarbekad ka (popu-laar)teaduslike tekstide esmasel lugemisel või teksti analüüsi ajal. Nimelt ei eelda ükski meetodika, et pedagoog esitab teksti kohta ainult kontrollivat laadi küsimusi-korraldusi. Ülesandele võib nimelt eelneda õpetaja selgitus. Näiteks: *Hobuste ja veiste söögi jaoks ei jätku tundras rohtu. Loe, mis loomi inimesed tundras nende asemel kasvatavad* (geo-graafia õpik-tööraamat VII klassile).

Suulise ja kirjaliku teksti mõtestatud tajumisel on küllaltki palju ühist, kuid ilmneb ka erinevusi. Need erinevused kas soodustavad või raskendavad teksti mõistmist. Seejuures on kirjaliku teksti mõistmist takistavaid asjaolusid enam algajal lugejal.

Positiivsed aspektid kirjaliku teksti mõistmisel on järgmised: lugeja **reguleerib** taju-mise **tempot** ise, teksti on võimalik **lugeda mitu korda** ja seega ei pea kõiki mõistmis-strateegiaid rakendama korraga.

Mõistmist raskendavaid kirjaliku teksti omadusi on siiski enam. Seetõttu kestab stra-teegiate omandamine mitu aastat ja mitte kõik erivajadustega lapsed ei omanda neid põhikooli jooksul. Pealegi on pedagoogid seni häälestatud suunama konkreetse teksti analüüsi, üldiste analüüsioskuste (strateegiate) kujundamine ei ole küllaldaselt teadvus-tatud.

Mõistmist raskendavad aspektid on järgmised.

- ✧ Kirjaliku teksti tajumisel **puudub suhtlussituatsioon** ja **suhtluspartner**. Seetõttu ei saa rakendada situatsioonitajule toetuvaid pragmaatilisi strateegiaid, miile osakaal on lapse situatiivse kõne etapil väga suur. Suur osa situatsioonist, mis suulises vestluses on tajutav, vajab kirjaliku teksti puhul tuletamist.
- ✧ Algaja lugeja **töömälu (operatiivmälu)** on **haaratud lugemistehniliste operat-sioonide sooritamisega**. Kui pedagoog ei stimuleeri teksti sisu ja mõtte analüüsi, võib kujuneda nn mehhaaniline lugemine. Oht on seda suurem, mida vähem on arenenud lapse intellekt. Seetõttu tuleks piirata selliseid lugemistehnilisi harjutusi, mis ei ole seotud teksti sisu ja mõtte mõistmisega.
- ✧ Kirjaliku teksti **laused** on harilikult **pikemad** ja **keerulisemad** kui suulise kõne lausungid ja seega eeldavad sageli mitme muuteoperatsiooni sooritamist. Seetõttu on soovitatav, et lastele tekste ette loetaks. Ilmekat lugemist kuulates harjuvad lapsed mõistma kirjalikule tekstile iseloomulikke süntaktilisi struktuure. Primitiivse lugemis-tehnika korral on nimelt lapsel äärmiselt raske mõista keerulise lause hierarhilist struktuuri, st sõnavormide mõttelisi seoseid. Primitiivse lugemistehnika puhul ei ole võimalik ka ilmekas lugemine. Intonatsiooni osatähtsust loetu mõistmisel ei saa aga alahinnata. Õeldut arvestades peetaksegi otstarbekaks, et kuni ladusa lugemisoskuse kujunemiseni loeb õppetekste kõigepealt õpetaja, alles seejärel õpilased. Abiõppes on üleminekuks (osa tekstist loevad juba õpilased) sobiv VI klass.

Arvestada on vaja veel seda, et mõtestatud vaikne lugemine on võimalik alles ladusa lugemise etapil. Varem tähendab vaikne lugemine lapse jaoks seda, et ta artikuleerib

loetavat teksti hääletult (veerimise etapp) või pidurdab ka nähtavaid suuliigutusi (sõnahaaval lugemise etapp).

Mida primitiivsem on lugemistehnika, seda olulisem on loetava teksti mõistmiseks selle artikuleerimine. Kui algul loeb teksti esimest korda ette õpetaja (nagu märgitud, lülituvad abiõppelapsed sellesse protsessi kuuendal õppeaastal), siis järgneb etapp, kus esimest korda loevad õpilased tekste häälega. Abiöppe viimastes klassides on siiski vaja jõuda selleni, et tekstiga tutvutakse ka vaikselt lugedes. Nimetatud etapid on tegelikult vaja läbida kõigil lugema õppijatel, hoolimata koolitüübist (õppekavast).

Eelnevalt on öeldud, et kirjaliku teksti mõistmiseks on võimalik lugeda seda mitu korda. Niisugust võimalust, vähemalt teaduslike tekstide lugemisel, kasutavad ka täiskasvanud: esialgsele põgusale tutvumisele teksti sisuga järgneb oluliste lõikude (raamatu peatükkide või paragrahvide) detailsem analüüs, märkmete tegemine (joonimine, märkimine markeriga), refereerimine jne. Sageli on vaja lugeda mitu korda instruksioone.

Lugeja või häälega loetava teksti kuulaja püüab loomulikult mõista teksti kohe. Kogenud lugejal see harilikult õnnestubki. Ilukirjanduslikke tekste loetakse või kuulatakse tavaliselt üks kord. Väiksed lapsed on siiski valmis kuulama teksti ka mitu korda.

Teksti kohene mõistmine tähendab, et lugemise või kuulamise tulemusel luuakse kujutlus tekstibaasist ja konstrueeritakse situatsioonimudel, st mõistetakse teksti sisu ja mõtet ehk autori sisemist programmi, ideaalsel juhul ka autori kavatsusi ja motive. Sellise tulemuse eeldused on järgmised: tajuja teadmised kirjeldatud sündmuste mõistmiseks on küllaldased, ta valdab hästi teksti mõistmise strateegiaid ja tekstis kasutatud keeleüksusi.

Algaja lugeja esimese lugemise ja harilikult ka kuulamise järel kirjeldatud tulemust ei saavuta. Teda takistab lugemisel puudulik tehnika ja mõistmisstrateegiate kasutamise vähesed kogemused (või ta ei valdagi neist mõnda). Erivajadustega lastel on segavateks faktoriteks veel keeleüksuste kehv mõistmine ning vähesed teadmised (freimide, tegevusskeemide puudumine või ebatäpsus). Sellises olukorras saadakse tekstist fragmentaarselt aru või paremal juhul luuakse mõneti ebatäpne ja detailivaene kujutlus tekstibaasist.

Kognitiivse psühholoogia klassik U. Neisser (1988) väitis juba 1976. a, et mingi objekti või nähtuse tunnetamine (sh teksti tajumine ja mõtestamine) on tsükliline, kuid seejuures mitte järjestikune protsess. Öeldu tähendab, et (peaaegu) samal ajal kasutatakse igas tsüklis mitut strateegiat. Teksti töötlemine toimub nimelt mitmel tasandil, seejuures **strateegiad hõlmavad üksteist**. Küll on aga ühe või teise strateegia osatähtsus kord suurem, kord väiksem. Seda reguleerivad teksti mõistmise vahe-eesmärgid: kord on esmaseks eesmärgiks näiteks lausete tähenduse mõistmine, siis lausete tähenduse seostamine (lokaalne sidusus) jne. Neid vahe-eesmärke saab püstitada pedagoog oma küsimuste ja korraldustega.

Nagu märgitud, on teksti tajumine ja mõtestamine tsükliline protsess. Kogenud lugeja suudab neid tsükleid rakendada esmase lugemise käigus ja/või selle tulemusel. Algaja lugeja jaoks on otstarbekas mitmekordne lugemine, mille käigus mõtestatus järjest süveneb (peaks süvenema). Arvestada tuleks seejuures **mõtestatud taju kui protsessi** kulgu. Vaatamata erinevustele autorite terminoloogias, on protsessi kirjeldus põhimõtteliselt sama (J. Bruner, J. F. Richard, A. Leontjev jt). Näiteks J. Bruner (1977: 26–27) iseloomustab tajuprotsessi järgmiselt.

✧ **Esmane kategoriseerimine** — mingi sündmuse või objekti **äratundmine** (pertseptiivne eristamine taustast) mõne tunnuse põhjal. Need tunnused on kas olulised või vähemalt iseloomulikud.

- ✦ **Tunnuste täiendav otsimine.** Toimub objektide või sündmuse tunnuste süsteemne uurimine, et kujutlust täpsustada (rikastada tunnuste ja detailidega).
- ✦ **Kinnitav kontroll ja otsustamine.** Tunnuste otsimine ja seostamine jätkub. Püütakse leida täiendavaid tunnuseid ja seoseid nende vahel, et juba loodud kujutlust kinnitada või vajadusel muuta, st vastu võtta lõplik otsus tajutava suhtes. Sama protsessi kajastavad veel järgmised terminid (kasutusel sõltuvalt teaduskoolkonnast): *terviku esialgne äratundmine (geštalt) → suksessiivne taju → simultaanne taju; esialgse skeemi (stsenaariumi) kujunemine → skeemi partikuleerimine (täpsustamine-täiendamine)*. Protsessi lõpul rakendatav simultaanne taju erineb geštaldist selle poolest, et sisaldab märgatavalt suuremat hulka olulisi tunnuseid ja kajastab terviku osi (stsenaariumi puhul näiteks stseene ehk episoode). Teisisõnu, simultaanne taju fikseerib samal ajal (korraga) neid tunnuseid, mida suksessiivses tajuprotsessis töödeldakse ükshaaval.

Teksti kuulamise (loeb õpetaja) või esmase lugemise eesmärk on teksti sisust lähtuv esialgne kategoriseerimine, et luua kujutlus (olgugi ebatäpne ja väheste detailidega) teksti sisust ehk tekstibaasist. Lisaks kuulamisele/lugemisele soodustavad seda teksti **sisu taastavad küsimused**, lugemisele kaasnevad pedagoogi **täiendavad repliigid** mõtte-lünkade taastamiseks, samuti sissejuhatav (eelnev) vestlus hoiaku kujundamiseks tekstis kirjeldatud valdkonna suhtes. Nimetatud töövõtete eesmärgiks on aidata kuulajal/lugejal teadvustada kirjeldatud sündmuse (stsenaariumi) olulisemaid stseene või objektide äratundmiseks vajalikke tunnuseid. Kujunema peaks esialgne makrostruktuur (teksti sisu karkass ehk teise astme mõttepredikaatide ahel). Loomulikult on võimalus, et laps kasutab juba teksti esmasel tajumisel kõiki vajalikke strateegiaid ning loob kohe rohkem või vähem detailse situatsioonimudeli (SM). Kogenud lugeja, vähemalt ilukirjandust lugedes, harilikult nii toimibki. Vaimse alaarengu ja/või alakõne teise astme puhul võib aga esmane kujutlus tekstist piirduda ainult seostamata fragmentidega. Mõnikord ei suuda õpilane teadvustada isegi seda, kellest või millest oli jutt. HEV-laste puhul (tegelikult ka suuremal osal lugema õppivatel tavakooliõpilastel) üldjuhul SM siiski esmase tajumise käigus ei kujune. Tekstibaasi täpsustamine ja SM loomine toimub alles edaspidise korduvlugemise ja analüüsi jooksul, kus peamiseks ülesandeks on ühendada (integreerida) lapse "mälus olev maailmapilt" ja "tekstis kirjeldatud maailmapilt, väidavad P. Griffin, M. Cole jt (1989).



Korduvlugemine on lugemine ülesannetega ehk sihtlugemine, mille puhul vastus (lahendus) leitakse tekstist või tuletatakse loetu põhjal.

Rõhutamist vajab see, et **vastus**, kui see on tekstis (tekstibaasis) olemas, tuleb **leida ja seda lugeda**. Mälu järgi vastatakse siis, kui ülesande täitmiseks on vaja järeldamist/tuletamist. Algaja lugeja eelistab aga vastata alati mälu järgi (kui suudab). Pedagoogile tundub sageli, et see on väga hea — laps on tekstist aru saanud ning ka sõnastab vastuse. Tegelikult on selline tendents ohtlik, sest laps ei õpi tekstis orienteeruma ning teabe otsimiseks teksti kasutama. Edaspidi, kui loetakse pikemaid ja sisult keerulisemaid tekste, laps enam mälu järgi vastata ei suuda, oskused teksti kasutada aga pole kujunenud.

Korduvlugemise ja sellega seotud analüüsi eesmärgid jaotuvad kahte rühma. **Strateegiliseks eesmärgiks** on üldiste tekstimõistmisoskuste ehk **mõistmisstrateegiate** kujundamine. Põhimõtteliselt pole oluline, missuguseid konkreetseid tekste selleks kasutatakse. Vaja on küll käsitleda erisuguseid tekstitüüpe: ilukirjanduslikud ja populaarteaduslikud (õppetekstid); ahel- ja paralleelseostega tekstid. Õeldu ei tähenda, et tekstide valik lugemiseks võib olla täiesti juhuslik. Valik sõltub nimelt õppekava teistest eesmärkidest, nagu omandatavad teadmised loodusest, kultuurist, käitumisest, suhtlussituatsioonidest jne.

Strateegiline eesmärk **konkretiseeritakse** loetava **teksti sisu ja tüüpi arvestades**. Üldiste oskuste kujundamine peab ühtlasi kindlustama arusaamise just parajasti loetavast tekstist. See on ka lapsele mõistetav eesmärk. Kuid nende eesmärkide täitmiseks on ikkagi otstarbekas lähtuda üldistest strateegiatest.

5.2.3.3. Propositsioonistrateegia. Kujutluse täpsustamiseks tekstibaasist on kõigepealt vaja rakendada propositsioonistrateegiat. Selleks esitatakse pärast lõigu (harvem lause) lugemist küsimusi-ülesandeid lausete täpsema mõistmise kohta. Nagu varem märgitud (ptk 3; 5.2.2), ei pööra lapsed sageli tähelepanu vabadele laienditele lauses (täiendid, määrused) ja/või ei suuda mõista suhete kommunikatsiooni väljendavaid konstruktsioone. Loomulikult tekitavad enam probleeme need sõnad ja sõnavormid, mis väljendavad abstraktsemaid ja/või harva sõnastatavaid suhteid. Lause tuuma (obligatoorsete lause liikmete) mõistmine tekitab korduvlugemisel probleeme ainult siis, kui ei mõisteta vastavate sõnade tähendust. Seega *kes? mis? mida teeb?* tüüpi küsimused ei peaks olema ülekaalus. Lihtsamate süntaktiliste konstruktsioonide puhul ei ole harilikult probleemiks ka kohasuhete mõistmine. Raskusi tekitab aga orienteerumine ajas. Näiteks lause *Antsuga juhtus iga päev pahandusi (Lugu Antsust II kl)* analüüsimisel on mõttekas küsida *Kui sageli juhtus Antsul pahandusi?* ning seejärel nõuda vastavate sõnade leidmist (*Mis sõnadega seda on öeldud?*). Teiseks ülesandeks sobib *Otsusta, kas Ants tegi pahandusi teistele või iseendale* ning seejärel leida vastav sõnavorm (*Mis sõna sulle seda ütleb? või Loe, kellega juhtus pahandusi!*). Lause *Ta [varese] hääles oli midagi väga ärevat ja vihast, ta lendas ühe puu otsast teise otsa ja karjus nii, nagu oleks ta lausa tülis (VII kl)* kohta sobivad järgmised küsimused: *Missugune oli varese hääl? (Ärev ja vihane); Mida tuletas varese karjumine meelde? (Tüli). Mis peale hääle väljendas veel varese ärevust? (Lendles ...)*. Pärast igale küsimusele vastamist lastakse leida ja lugeda ka vastavad lauseosad.

Küsimused lause sisu kohta soodustavad kujutluste täpsustamist tekstibaasist. Kas seejuures hakkab laps looma või täpsustab ka SM-i, on individuaalne.

SM-i loomiseks on vaja teha järeldusi. Neid saab teha kas ühe lause põhjal või laiemat konteksti arvestades. Järgnevast kahest küllaltki sarnasest lausest tulenevad näiteks vastandlikud järeldused (H. Õim, 1983: 23): *Poiss ei suutnud ust avada* (uks avamata), *Poiss ei unustanud ust avada* (uks avati). Kuid järelduste tegemisest ühe lause põhjal sageli ei piisa. Algaja lugeja puhul on nimelt oht, et järeldused tehakse ainult ühest lausest lähtudes, st konteksti arvestamata. Tegelikult ilmneb sama tendents ka suulist teksti tajudes. Huvitava näite nimetatud raskustest esitab O. Kukuškina (O. И. Кукушкина, 2002: 76–77). Arvutiekraanil esitatud teksti lugedes tuli lastel iga lause järel otsustada, mis aastaajast räägitakse. Tekst ise oli järgmine (sulgudes lause järel on antud laste tüüpilised vastused).

Oli külm. (Talv.) Päike paistis heledalt. (Suvi.) Äkki ilmus taevasse suur must pilv. (Sügis.) Hakkas sadama lund. (Talv.) Puhus tuul, lendasid kollased ja punased puulehed. (Sügis.) Laste tüüpilised vastused näitavad, et järeldused on tehtud konteksti arvestamata, st ainult propositsioonistrateegiale toetudes. Tegelikult esimene, teine ja kolmas lause aastaaja kohta veel teavet ei anna, sest hele päike, tume pilv ja (suhteliselt) külm ilm võivad esineda kogu aasta jooksul. Neljas lause välistab suve ja alles viimane lause võimaldab õigesti otsustada. Valed vastused tulenevad sellest, et laps orienteerub aastaegade iseloomulikele, kuid ebaolulistele tunnustele. Samas on alust väita, et õige otsus pärast viimase lause lugemist ei tarvitse kajastada kogu situatsiooni mõistmist. Esitatud teksti põhjal tekkinud kujutus sügisest peaks sisaldama ka selliseid tunnuseid nagu jahe (külm) ilm, päikesepaiste ja pilvede vaheldumine, võimalik esimene lumi jne. Teabeüksuste ühendamine üheks tervikuks eeldab juba järgmise strateegia — lokaalse sidususe rakendamist.

5.2.3.4. Lokaalse sidususe strateegia kasutamise eesmärgiks on ühendada kogu ütluse (kirjalikus tekstis sidusa lauserühma) või samateemaliste dialogirepliike teave, st luua kujutus stseenist (episoodist). Esiolgu on kõige olulisem harjutada last seostama kõrvutasetsevaid sidusaid lauseid (*Läks õue ... Seal mängisid ... — Kus mängisid ...?*). Korduvlugemisel saab strateegiat järelikult kasutada **pärast** vastava **lõigu lugemist**, mitte aga lausete kaupa lugemisel. Kui abiõppe I–II ja mõnikord ka III klassis loetakse algul lausete kaupa (ja analüüsitakse nende propositsionaalset sisu), siis järgmisel korral lastakse ühel õpilasel lugeda juba kogu lõiku. Seejärel peaksid ülekaalus olema lokaalse sidususe strateegia kasutamist suunavad-soodustavad ülesanded. Kui aga lausete kaupa lugemist ei kasutata, **järgnevad lõigu lugemisele nii lausete mõistmist kui ka seostamist** eeldavad ülesanded.

Lokaalse sidususe strateegia rakendamine eeldab alati järeldamist ja teabe tuletamist, harilikult ka tekstibaasi ühendamist tajuja teadmistega. Tajuja lihtsam variant on selline lauserühm, kus lausete seostamiseks (järeldamiseks) piisab samaviiteliste sõnade äratundmisest. Näiteks *Poiss jooksis toast õue. Seal ootasid teda sõbrad.* Küsimusele *Kus ootasid sõbrad poissi?* vastamiseks piisab sõnade *õue* ja *seal* mõistmist samaviitelistena. Harilikult sisaldab tekst aga (sidus lauserühm) **semantilist ellipsit**. Sel juhul võimaldavad teavet mõista ainult tajuja teadmised (H. Õim, 1983: 23). Näiteks lausete *Isa käskis puid tuua. Poiss jooksis kuuri poole seostamiseks* on vaja teha mitmeid järeldusi: *Kellele andis isa käsu? Kus on (arvatavasti) puud? Kelle käsul poiss kuuri poole jooksis? Mis eesmärgil jooksis poiss kuuri poole? Oletada võib veelgi enam: Mis põhjusel võis isa sellise käsu anda? Milleks võis puid vaja minna? Mis põhjusel võis poisil kiire olla? (Miks ta jooksis?)* Kui lapsel teadmised stseenist *puude toomine kellegi käsul* puuduvad, on pedagoogi ülesanne need anda, st kasutada täiendatud teksti (selgitavaid repliike).

Väga keeruliseks peetakse sellist semantilist ellipsit, mille taastamiseks on vaja tunda (inim)suhtlemise omadusi. H. Õim (1983: 24) toob näiteks lõigu muinasjutust: *“Kui hunti näen, söön ta ise ära!” hüüdis uljas jänesepeog. See oli juba hoopis kentsakas. Väikesed jänkud turtsatasid, kattes suud kápakestega.* Kujutagem ette seoseid, mida on vaja luua: jänku lubadus hunt ära süüa (võimatu!) → kuulajatele kentsakas → teised jänkud turtsatasid (väljendasid oma suhtumist).

Kuigi inimtegevus on äärmiselt mitmekesine, on sellele vaatamata võimalik tegevusakte analüüsides toetuda skeemidele, mis üldistavad sarnaseid stsenaariume. Näiteks iga tegevusakti puhul on kas kirjeldatud või saab tuletada järgmisi etappe: motiiv →

kavatsus → tingimused (soodustavad või takistavad asjaolud) → tegevusakt → tulemus → resultaadi mõju tegutsejale ja teistele → hinnang (vt ka EKAÕ I, 1999). Sõltuvalt tegevusakti kirjelduse hargnevusest piisab kas lausete või sidusa lauserühma analüüsist või rakendatakse lisaks ka makrostrateegiaid (lähemalt edaspidi).

Lugemispaljas *Ploomikivi* (III kl) on lõik, mis kirjeldab stsenaariumi *Ploomi söömine ema loata*.

Ploomid olid taldrikul. Vanja polnud ammu ploome söönud ja käis neid aina nuusutamas. Ta tahtis kangesti ploome maitsta. Kui kõik olid toast ära läinud, haaras ta ühe ploomi ja sõi ära.

Emaluges lõuna eel ploomid üle ja märkas, et üks oli puudu. Ta teatas sellest isale. Varem kirjeldatud skeemi põhjal sobivad tegevusakti kajastava SM-i loomiseks järgmised küsimused:

Mida Vanja väga soovis? (Ploomi maitsta.)

Mis sõnad seda soovi iseloomustavad? (Tahtis kangesti ploome maitsta.)

Missugune Vanja tegevus seda näitas? (Käis neid aina nuusutamas.)

Mõttele, mida Vanja otsustas salaja teha. (Ploomi ära süüa.)

Loe, mis seda võimaldas. (Kui kõik olid ...). Õige. Kus see taldrik ploomidega võis olla? Tuletage meelde, Vanja käis ploome nuusutamas (Laua ...). Vanja ei suutnud kiusatusele vastu panna ja sõi ploomi ära. Küllap see maitstes hästi. Aga mida avastas ema? (Üks ploom oli puudu.)

Mis mured võisid emal nüüd olla? (Keegi lastest võttis salaja ploomi; igale lapsele ploomi ei jätku.)

Võimalik abi: *Kelle vahel kavatses ema ploomid jagada? (Laste vahel.) Õige, nüüd ühele lapsele ploomi ei jätkunud.*

Mida ema ploomi kadumisest võis arvata? (Keegi lastest sõi ära.) Õige. Selline lugu teeb emale alati muret.

Enne lõunat oli olukord peres järgmine. Vanja oli esialgu rahul, aga ema oli mures.

Mida arvata Vanja teost?



Lokaalse sidususe strateegia rakendamisel realiseeritakse seos tekst ↔ teadmised ütluse (sidusa lauserühma) ulatuses.

Seos on alati kahepoolne: inimene lisab tekstist saadud andmed oma teadmistele (maailmapildile), tänu eelteadmistele loeb inimene tekstist alati välja rohkem, kui selles vahetult on öeldud (H. Öim, 1983: 118). Just viimase tegevuse suunamine on pedagoogi ülesanne. Järeldusreeglid omakorda jaotuvad järgmiselt.

✧ **Elementaartegudest** (termini autoriks on R. Schank) tulenevad järeldused, mis kehtivad alati. Näiteks lausest *Mati pani leiva lauale* järeldub, et leib oli varem kusagil mujal, pärast Mati tegevust jäi leib lauale. Lausest *Mati sõi leiva ära* aga järeldub, et Matil oli enne söömist leib, pärast Mati tegevust aga leib nähtaval kujul enam ei eksisteeri. Kas selliste järeldustega on vaja tegelda, jääb pedagoogi otsustada.

✧ Analüüsitava **teksti ainevallast** tulenevad järeldused, mis täpsustavad kirjeldatud stseeni sisulisi seaduspärasusi ehk tõenäolist kulgu.

Järeldamisreeglid jaotatakse omakorda kahte rühma: **ettepoole suunatud järeldused** kajastavad olukorda, mis järgneb (võib järgneda) kirjeldatud sündmusele; **tagasi suuna-**

tud järeldused, mille abil teadvustatakse kirjeldatud sündmuse põhjust või eeltingimusi (H. Õim, 1983: 120). Varem kirjeldatud puutoomise situatsiooni puhul on nimetatud järelduseks *isa korraldus* kui ajend (samuti oletatav vajadus puude järele) ning *poisi järgnev kuuri jooksmine* kui korraldusest tulenev tegevus (tagajärg).

Järelduste puhul tuleb arvestada veel **sündmuste tõenäosusega**. Kui tekstis näiteks korralduse täitmise kohta midagi ei öelda, siis tajuja eeldab vastava teo sooritamist. Näiteks: *Õpetaja andis korralduse vihikud kokku korjata ja läks klassist välja*. Kuulaja või lugeja eeldab, et vihikud korjati kokku. Kui sündmus kulgeb teisiti, siis harilikult kajastub see tekstis (*Kuid Mati oma vihikut ära ei andnud*).

Rõhutamist vajab asjaolu, et üks ja sama lause kutsub esile kontekstiväliselt ja **sõltuvalt kontekstist erisuguseid järeldusi** (tuletagem meelde eelnevalt kirjeldatud teksti *Sügis*). Võimalike järelduste sõltuvust kontekstist kajastavad ka kaks järgmist lühiteksti: 1. *Õhtuks oli vaja traktor korda teha. Mehed läksid kuuri*. 2. *Müristas ja lõi välku. Mehed läksid kuuri*. Oletatavad vastused küsimusele *Mis eesmärgil läksid mehed kuuri?* peaksid olema täiesti erinevad (*Traktorit korda tegema* või *Vihma eest varjule*).

Pedagoogi küsimused lause ja/või lõigu kohta on õpetamise esimene etapp. Kirjeldatud strateegiade valdamisest saab rääkida siis, kui õpilased **suudavad** samalaadseid **küsimusi püstitada iseendale**. Üleminekuks on otstarbekas harjutada küsimuste esitamist teistele. Nimetatud oskust harjutatakse III–V klassis: küsimuste sobitamine (valik) lause ja lõigu juurde, küsisõna valik sõnalünka, küsimuse sõnastamine esitatud küsisõnadega, sõnastamine, lähtudes mingist suhtevaldkonnast (küsimused esitatakse sündmuse aja, koha, põhjuste, eesmärgi, tegevuse viisi jne kohta). Küsimuste esitamise raskusaste sõltub mitmest asjaolust (tekstibaas — järeldused, kirjeldatud sündmus — õpilase teadmised, suhte keerukus). Õpetamise algul on otstarbekas kombineerida küsimuste sobitamist tekstiga ja küsimuste sõnastamist.

Näiteks (IV kl): *Siis silmasid nad (mesilased) aia ääres põõsa all tillukest lillakat õiekest. See oli kannike. Kannike avas mesilastele lahkesti oma õie. Sealt said mesilased hulga magusat mahla ja toitvat õietolmu. Mesilinnud imesid isukalt oma kõhud täis. Nad võtsid veel kaasagi ja lendasid tarru tagasi.*

✧ Sobivate küsimuste valik lõigu juurde.

Mida leidsid mesilased kannikeste õitelt? (+)

Mida ei leidnud nälgunud mesilased õunapuult? (–)

Mida võtsid mesilased tarru tagasi lennates kaasa? (+)

Miks ei peatunud mesilased kirsipuul? (–)

✧ Küsimuste sõnastamine esitatud küsisõnadega (*kus? kust? kuidas? missugune?*). Abistamiseks osutatakse lausele või sõnadele lauses (... *aia ääres põõsa all, ... tillukest lillakat*). Kui sellest ei piisa, saab kasutada küsisõna valikut sõnalünka.

Missugust?	|	_____ silmasid mesilased õiekest?
Kus?	|	_____ õiekest mesilased nägid?

Küsimuste sõnastamisel võib ühtlasi harjutada sõnaasendust (*silmasid, märkasid, nägid, panid tähele; avas, tegi lahti*). Küsisõnade esitamisel on pedagoogil peale selle vaja arvestada, missuguseid suhteid (käändefunktsioone) on keeleõpetuses käsitletud.

Küsimuste sõnastamine ja seega ka mõistmine on alati kergem, kui tekstis kirjeldatu vastab täielikult lapse teadmistele (tekst ↔ maailmapilt = laps ↔ maailmapilt). Selliseid tekste peetakse sobivaks aabitsa- ja aabitsajärgsel perioodil. Teksti mõtestamise oskus eeldab aga olukorda, kus tekst lisab lapsele teadmisi juurde, st lapse maailmapilt ja kirjeldatud maailmapilt erinevad. Tuletagem seejuures meelde, et erivajadustega lapsed esialgu uut teavet ise ei märka.

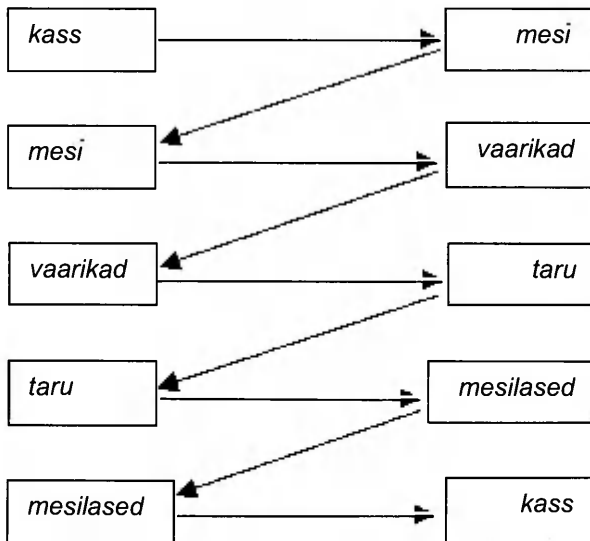
5.2.3.5. Visualiseerimisstrateegia. Propositsioonistrateegia ja lokaalse sidususe strateegiaga paralleelselt kasutatakse **visualiseerimisstrateegiat** — objekti või stseeni **kujutamist pildi** või **skeemina**. Töövõtted on järgmised: pildi või skeemi valik lause või lõigu juurde, pildi või skeemi joonistamine, suulise pildi maalimine. Viimasel juhul laps kirjeldab, mida ta pildile joonistaks. Seejuures on oluline täpsustada objektide detaile. Näiteks varakevadine põõsas on veel raagus, rohi alles hakkab tärkama (lastel on kalduvus joonistada (kirjeldada) suvist aeda).

Visualiseerimise (näitlikkuse ja modelleerimise) kasutamist alakõnega laste õpetamisel on kirjeldatud küllaltki palju. Põhjaliku harjutuste süsteemi on koostanud V. Vorobjova (B. K. Воробьева, 1985; 1988) (vt ka 1.6 käesolevas töös).

Maia's kass

Meie kassile meeldis mesi. Mee lõhn tuli vaarikatest. Vaarikates oli taru. Taru kaitsesid mesilased. Mesilased nõelasid kassi.

Pärast sisu taastavaid küsimusi valitakse esemepildid, mis vastavad lühiteksti teabele. Seejärel loetakse teksti lausete kaupa ja valitakse iga lause sisule vastavad pildid. Õpetaja abiga koostatakse skeem (kasutada võib ka sõnakaarte).



Toodud näide kajastab ahelseosega lühiteksti (koosneb viiest teabeüksusest) modelleerimist. Tekst on adapteeritud. Analüüsi raskusaste tõuseb, kui osa korduvaid nimisõnu asendada ase- ja mäarsõnadega.

5.2.3.6. Pragmatilised strateegiad. Lokaalse sidususe strateegia eeldab paljudel juhtudel, eriti **dialogi repliikide** mõistmisel veel **pragmatiliste eeltingimuste** (*pragmatic precondition*) arvestamist ehk **pragmatiliste strateegiate** rakendamist. Viimane tähendab suhtlussituatsiooni või selle kirjelduse ehk pragmatilise konteksti mõistmist. Nagu varem märgitud, on vaja ära tunda küsimusi, korraldusi, palveid, väiteid, hoolimata formaalsest süntaktilisest struktuurist jne.

Kas Te võite lubada mulle oma pliitsit? on formaalselt küsilause, tegelikult palve. Teiseks on vaja mõista, mis suhtlemisstrateegiat (veenmine, petmine, meelitamine, ähvardamine jne) kõneleja oma kavatsuste realiseerimiseks kasutab. Seejuures tuleb arvestada, et üks repliik võib sisaldada mitut teabeüksust (T. van Dijk, 2000). Näiteks ütlus *Lubage, ma võtan teie kohvri külalist kohates sisaldab ettepanekut, annab teavet sõbralikust suhtumisest (hotellis aga teenindaja kohustusest). Ettepaneku tegija ootab nõusolekut või eitust. Lastele valmistavad olulisi raskusi kaudsed kõneaktid, kus pragmatiline ja semantiline tähendus kokku ei lange* (*Mis ilm on tulemas? — Läki pääsukesti vaatama; Kas sa sõna pead ja kooli lähed? — Minu kool on täna jõe ääres; Teie pilet? — Olen üle kuuekümne viie*). Pragmatiline tähendus on sel juhul vaja tuletada.

Esitatud näidetest selgub, et repliigi pragmatilise tähenduse mõistmine eeldab taustteadmisi keelekasutusest, objektidest, sündmustest, suhtlemisest (kui kõrgel lendavad pääsukesed ilusa ilmaga või enne vihma, kuidas väljendada eitust ironilise väitega, mis vanuses võib bussis sõita piletitä, kuidas käituvad (harilikult) ühistranspordis piletikontroll ja sõitja jne). Väga oluline on tajutava repliigi seostamine eelnevate ütlustega või situatsiooniga. Näiteks repliik *Ma tulen sinu juurde* võib väljendada ähvardust, lubadust, hoiatust, soovi rahustada või rõõmustada partnerit (B. A. Звегинцев, 1996: 97).

Arusaamine ütluse pragmatilisest tähendusest sõltub situatsiooni analüüsist ja/või verbaalsest kontekstist. Mõistmist soodustavad kõneleja kavatsust väljendavad täiendavad repliigid, nagu *Luban, et ..., Ära muretse, ..., Võid rõõmustada, Ole valmis, ...* Jne. Kirjalikku teksti analüüsides on pedagoogil võimalus täiendada repliike suuliste saatelausetega, nagu *Sõber lubas (tahtis rõõmustada, ähvardas jne)* või suunata mõistmist küsimustega (*Kuidas (...) väljendas oma lubadust (ähvardust, hoiatust)?* Reaalses vestluses on pedagoogil samuti mõnikord otstarbekas lisada kaudsetele kõneaktidele oma kavatsusi selgitavaid repliike.

Kirjeldatud mõistmisstrateegiad võimaldavad konstrueerida konkreetseid situatsioonimudeleid ütluste (sidusate lauserühmade) ulatuses. Pikemate tekstide puhul ei võimalda aga operatiivmälu piiratus kõike tajutud ja tuletatud teabeüksusi meeles pidada. Peale selle, sageli vajab tuletamist-järeldamist teksti **peamõtte** (esimese astme predikaadi) sõnastamine ehk kõige üldisema propositsiooni konstrueerimine. Kui lokaalse sidususe strateegia rakendamisel moodustavad konkreetset SM-id stseenidest, siis edaspidi vajavad need omakorda ühendamist stsenaariumiks ehk üldistatud freimiks.

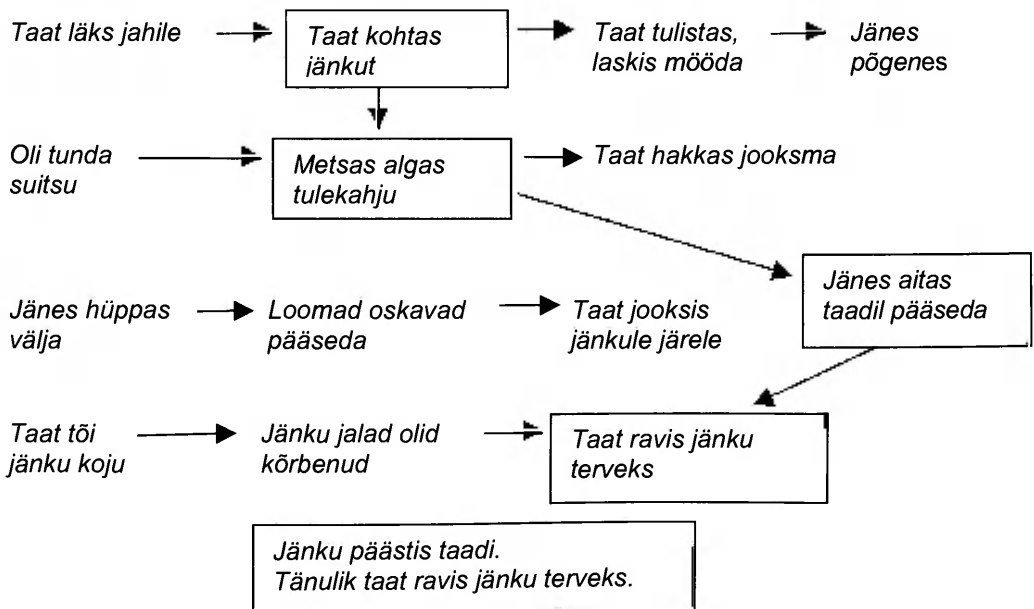
5.2.3.7 Makrostrateegiad ja skeemistrateegiad. Sidusteksti interpreteerimine globaalsel tasandil vajab makrostruktuuri konstrueerimist **makrostrateegiaid** ja võimaluse korral ka **skeemistrateegiat** rakendades. Sageli kasutatakse just nimelt mitut makrostrateegiat, sest sõltuvalt teksti mõtestamise eesmärkidest on võimalik konstrueerida makrostruktuurid eraldi nii pikemate tekstilõikude kui ka kogu teksti ulatuses. Sel juhul kajastavad need üldistused propositsioonide (mõttepredikaatide) hierarhiat. Kehtib seaduspärasus, et mida pikem on tekst, seda olulisem on makrostrateegiate rakendamine. Mitmest peatükist koosneva lugemisteksti puhul luuakse globaalne makrostruktuur alles kokkuvõtvast

(viimases) tunnis. Viimane on vaheüdistuste seostamise tulemus. Makrostrateegiate rakendamisel ilmneb veel üks variant — üldistatud SM luuakse mingist ühest tegelasest või sündmusest lähtudes. Näiteks *Kass Otu tegevus oma elu päästes; Rebase tegevus kassi piirates*. Makrostruktuurid on individuaalsed ning sõltuvad tajuja sellistest omadustest nagu teadmised, hoiakud, huvid ja eesmärgid (T. van Dijk, W. Kintsch, 1983).

Nagu varem märgitud (vt 5.2.2), on makrostrateegiate rakendamise peamised reeglid järgmised: detailide **kustutamine** operatiivmälust, teabeüksuste **üldistamine** ja makrostruktuuri **konstrueerimine**. Kustutamine ja üldistamine võib toimuda juba lõikude analüüsi käigus (nt kavapunkti sõnastamine pärast iga lõigu lugemist ja analüüsi), makrostruktuuri konstrueerimine vajab aga teavet kogu tekstibaasist. Lugemistunnis toetub see pärast lõikude analüüsi toimuvale **valiklugemisele**. Kui õpilasel tuleb leida teavet teksti mitmest lõigust, kasutatakse terminit **temaatiline lugemine**. Näiteks antakse korraldus leida ja lugeda kõik need laused, mis kirjeldavad kassi (Otu) tegevust oma elu eest võideldes, kui rebane püüab teda tabada. Valiklugemisele võivad kaasneda-järgneda järgmised ülesanded: üldistavate lausete või võtmesõnade (sõnaühendite) märkimine markeriga, võtmesõnade ja/või sõnaühendite väljakirjutamine (abiõppes kirjutab need sageli tahvlile õpetaja), kavastamine (sh graafilise plaani koostamine), mõtte- ehk ideekaardi koostamine jm (vt ka A. Uusen, 2001). Kui lokaalse sidususe strateegia eeldas lausete tähenduse ja mõtete kokkusulatamist, siis pikema lõigu või teksti ulatuses peavad haakuma omavahel sidusad lauserühmad, tekstilõigud, peatükid jne ehk teisisõnu, üldistatud teabeüksused.

Makrostruktuuri loomisele järgneb **peamõtet väljendava lõigu (lause) leidmine või peamõtte sõnastamine**. Tavaõppega võrreldes on õpetaja osalus HEV-lastes tegevuses suurem: suunamine küsimuste-korraldustega, abistamine sõnastamisel, laste vastuste kirjutamine tahvlile (harilikult sõnastust täpsustades), valikvastuste pakkumine, skeemide kandmine tahvlile vestluse käigus jne.

Skeemid (tekstimudelid) koostatakse sõltuvalt laste arengust erisuguse konkreetsusega. Verbaalset tekstimudelit illustreerib V. Vorobjova näidis (B. K. Воробьева, 1985).



Kokkuvõtva mudeli mitmeosalisest tekstist *Kodus ja metsas* (VII kl) saab koostada järgmiselt:

- Otu harjus kodus laisalt elama. (?)*
Otu viidi metsa. (?)
Otu hankis ise süüa. (+)
Otu leidis ohutu öökorteri. (+)
Otu püüdis püüda parte ja kalu. (+)
Otu rabeles välja öökulli küünte vahelt. (?+!).
Otu elas iseseisvalt heinamaal edasi. (++)
Tubli kass toodi koju tagasi. (+!).

Võitlus oma elu eest kasvatas kassi tubliks.

Märgid üldistavate lausete järel kajastavad hinnanguid situatsioonidele:

- (?) — oskamatus märgata ohtu;
 (+) — tubli käitumine;
 (!) — õnnestumine.

Sellise kokkuvõttega saab edasi töötada mitmeti. Iga väite juurde saab valida vanasõna või sõnastatakse peamõtte, leida autori õpetused, järgnevaks jutustamiseks võib välja kirjutada tugisõnad jm.

Kokkuvõtte ehk makrostruktuuri(de) konstrueerimise nimetatud tekstist võib üles ehitada ka probleemsituatsioonide (allteemade) kaupa. Näiteks: *Otu raskuste põhjused*, *Otu ellujäämise põhjused*, *õnnelikud juhused ja kassi oma tublidus ellujäämisel*. Viimati nimetatud probleemi analüüsimiseks sobib näiteks tabeli koostamine.

Ohud	Otu tegevus	Õnnelikud juhused
<i>Rebane</i>	<i>Jooksis puu otsa, istus mitu tundi oksal.</i>	<i>Koer ajas rebase ära.</i>
<i>Nälg ja janu</i>	<i>Hakkas hiiri küttima, linde ja kalu püüdma.</i>	<i>Otu teel hiired, kalad, linnud, oja.</i>
<i>Magamiskoha puudumine</i>	<i>Otsis ohutut kohta.</i>	<i>Kinniste ustega heinaküün.</i>
<i>Öökull</i>	<i>Jooksis padrikusse, rabeles.</i>	<i>Paks padrik takistas öökulli.</i>
<i>Talve lähenemine</i>	<i>Nägi vaeva, pingutas keha ja vaimu, elas iseseisvalt kogu suve.</i>	<i>Perenaine sai kassist teada, peremees otsustas Otu koju tuua.</i>

Tabeli kokkuvõtteks sobivad järgmised korraldused.

- *Nimeta omadus, mille tõttu Otu elu sattus ohtu. — Laiskus.*
- *Nimeta, mis päästis Otu elu. — Ettevõtlikkus (tublidus) ja õnn.*

Kokkuvõte. Teksti mõistmine algab situatiivsete ütluste mõtestatud tajumisest. Järgneb lühitekstide mõistmine piltide abil ja mälu kujutlustele toetudes. Teksti mõtestatud tajumist õpetades on pedagoogi ülesandeks suunata selleks vajalike strateegiliste oskuste kujunemist. Need on järgmised.

- ✧ Lausete tähenduse mõistmine (propositsioonistrateegia), mis eeldab ühtlasi sõna-tähenduste teadmist (mõistmist kontekstis).
- ✧ Lausete (lausungite) tähenduse seostamine sidusas lauserühmas või ütluses (lokaalse sidususe strateegia).
- ✧ Tuletamine-järeldamine tekstis puuduva teabe otsimiseks mälust.
- ✧ Kujutluse loomine kogu teksti sisust (makrostrateegiad, skeemistrateegiad) ehk makrostruktuuri konstrueerimine.
- ✧ Situatsioonimudelite konstrueerimine: teksti sisu ja oma teadmiste ühendamine, olemasolevate täpsustamine või uute loomine.
- ✧ Visuaalne kodeerimine: skeemi või pildi konstrueerimine.
- ✧ Peamõtte mõistmine, vajadusel sõnastamine.

Õpetamisel lähtutakse tajuprotsessi etappidest, millest sõltuvalt pööratakse enam tähelepanu kord ühe, kord teise oskuse (strateegia) kujundamisele.

5.3. Sidusteksti loome

5.3.1. Tekstilooma motiivid ja plaanid

Traditsioonilises tekstilooma meetodikas nimetatakse järgmisi osaoskusi: teemakohase materjali valik, materjali järjestamine, teksti sõnastamine (teabe jaotamine lausete vahel, sõnavalik, lauseloome, lausete seostamine), teksti täiendamine-parandamine. Seisukoht toetub klassikalisele keeleteadusele, ei ole vastuolus ka generatiivse grammatika (Chomsky koolkonna) teooriaga, kuigi viimane tekstiloomega otseselt ei tegele. Nimetatud oskused on tõepoolest vajalikud, kuid psühholoogia ja kognitiivne psühholingvistika ei pea neid piisavaks (T van Dijk, W. Kintsch, 1983; O. Л. Каменская, 1990; А. А. Леонтьев, 1997; В. Я. Ляудис, И. П. Негурэ, 1994 jt) (vt ka 1.4).

Sidusteksti loome nagu ka iga minimaalne kõneakt (lausungist/lausest koosnev ütlus) saab alguse motiivist, millest tuleneb **kavatus**: **millestki kellelegi** ja mingil **eesmärgil teatada**. Varem märgitud esimene osaoskus — *teemakohase materjali* — valik tuleneb motiivist esilekutsutud kavatsusest ja on tegelikult tekstilooma sisemise programmi ehk teksti sisulise plaani koostamine, täpsemalt üks plaanidest. Enne materjali valikut mälust või varem loetud tekstist on seega vaja ette kujutada teemat ja selle piirides väljendatavat sõnumit ehk teksti peamõtet. Viimane küll täpsustub tekstiloomeprotsessis.

Kavatsust ja planeeritavat tulemust partneri/lugeja mõjutamiseks nimetavad T van Dijk ja W. Kintsch (1983) tekstilooma **pragmaatiliseks plaaniks**. Teksti sisulist loomet reguleerib **semantiline** makroplaan, osamõtete (tekstis teabeüksuste ehk propositsioonide) järjestust **skemaatiline** plaan. Seega, peatüki alguses märgitud kaks esimest osaoskust haakuvad küll (makro)semantilise ja skemaatilise plaaniga, kuid traditsiooniline

metoodika ei pööra kahjuks küllaldast tähelepanu pragmaatilisele (tegelikult ülimalle) plaanile. Viimane mõjutab aga oluliselt teabeüksuste valikut, st tulevase teksti sisu. Rääkides jalutuskäigust kevadisse metsa, võib sõnumiks olla muutus looduses, mingi naljakas juhtum või mängud (lõbutsemine) metsas jne.

Pragmaatilise plaani ülimumst semantilise plaani suhtes on metoodika seisukohalt võimalik vaadelda kui teksti **peamõtte** ja **teema vahetõrka**. Sihipärane tekstiloome on võimalik siis, kui mõistetakse, et samal teemal on võimalik väljendada erisuguseid mõtteid, st peamõtte ja teema ei ole sama. Materjali valikut mingil teemal reguleerib kavatsus, millest tuleneb peamine sõnum (teksti peamõtte ehk esimese järgu mõttepredikaat) (A. Г. Зикеев, 2000: 183). Hoolimata sellest, kas peamõtte saab tekstis sõnastatud või mitte, reguleerib see ometi teksti sisu tervikuna. Tekstiloomeprotsess peab seega algama sõnumi (peamõtte) teadvustamisega. Näiteks: *Kavatsen rääkida, kuidas minu kass välja näeb, ... mille poolest kass mulle meeldib, ... kuidas kass mängib* jne. Seoses öelduga kerkib ühtlasi küsimus teksti pealkirja sõnastusest. See võib kajastada ainult teemat (*Minu kass*), peamõtet ja teemat (*Minu kass meeldib mulle*) või peamõtet (*Töö on alati raske*). Olles teadvustanud kavatsuse, on mälust vaja ammutada see teave (makropropositsioon), millest kavatakse teistele teatada. Ülejäänud taustteadmised tuleb aga kõrvale jätta. Seega peab vastav otsus materjali valikule eelnema, sest tekstiloome eesmärgiks on muuta kuulaja/lugeja teadmisi, uskumisi, arvamusi või käitumist soovitud (kavatsatud) suunas (T van Dijk, W. Kintsch, 1983). Autorid märgivad peale selle, et spontaanses tavavestluses võib globaalne plaan kogu vestluse kui terviku suhtes olla ebaselge või isegi puududa, sest diskursuse (vestluse) sisu reguleerivad partneri reaktsioonid.

Realse tekstiloome protsessis on pragmaatika ja semantika tegelikult põimunud. Midagi kirjeldades peame mõtlema, et tajual oleks võimalik konstrueerida võimalikult adekvaatset kujutlust (SM), kedagi veendes peame oskama ette näha oma väidete mõju partneri hoiakute muutmisele. Teavet on võimalik esitada ka sündmuses osaleja või kõrvaltvaataja seisukohalt. Tekst võib kajastada sündmuses osaleja emotsioone, kavatsusi ja hinnanguid, võib aga olla neutraalne, st sisaldada ainult sündmuse kirjeldust. Ka need otsused on vaja teha enne semantilise plaani koostamist ja täitmist.

Nimetatud kolm omavahel seotud plaani (pragmaatiline, semantiline, skemaatiline) vastavad seega järgmistele metoodilistele ülesannetele: teema piiritlemine sõltuvalt peamõttest (teate eesmärk ja sisu) ning teksti sisulise plaani loomine: ettekujutus teise järgu mõttepredikaatide ahelast, st keskmise üldistusastmega propositsioonide ehk teabeüksuste järjestamisest. A. Leontjevi (A. A. Леонтьев, 1977) sõnastatud tekstiloome-teooria kohaselt on kirjeldatud plaanide puhul tegemist järgmiste alletappidega: motiiv → **predikaatide hierarhia sisemise programmi näol (kujutus** individuaalses ainesekoodis **objektist** või **sündmusest** ning selle **tunnustest**) → üleminek keele **semantilisele** koodile (konkreetsed laused ja sõnad veel puuduvad) → lineaarne **järjestamine**. Tekstiloomepuhul on tegemist vähemalt kolme üldistusastmelt erisuguse, kuid põhimõtteliselt samalaadse programmiga. Esiteks programmeeritakse **kogu tekst**, seejärel **sidus lauserühm** ehk ütlus ja lõpuks **lause** (lausung). Mahukamate tekstide puhul on plaane alati enam. Kogu teksti globaalseid plaane ja sidusate lauserühmade plaane vahendavad peatükkide ja paragrahvide plaanid. Viimast tuleb arvestada mitmeosaliste lugemistekstide käsitlemisel. Iga järgmine programm on konkreetsem, kuid peab arvestama hierarhiliselt kõrgemat plaani. Tõepoolest, sidus lauserühm on üksus kogu tekstis, lause aga üksus sidusas lauserühmas. Kõrgem plaan hoitakse töömälus, konkreetsed plaanid koostatakse teksti sõnastamise käigus.

Tekstiloomet ette valmistades võib hierarhiliselt kõige kõrgemat **globaalset plaani** kajastada pealkiri (*Paadisõit järvel, Kalapüük järvel, Suplemine järves*), **teksti sisu** kava, ideekaart, pildiseeria, skeem jne, **sidusa lauserühma sisu** aga võtmesõnad (tugisõnad ja sõnaühendid).

Seni on kirjeldatud neid tekstiloomete probleeme, mis eelnevad sõnastamisele ehk keelelisele produtseerimisele. Metoodiliselt kõige raskemini lahendatav on motiivi ja kavatsuse kujundamine. Spontaanse tekstiloomete korral on kõnelejal/kirjutajal teistele alati midagi (uut) teatada. Motiiv ja kavatsus tuleneb sel juhul situatsioonist ja/või teksti genereerija vajadustest (mõtetest, hoiakutest). Klassis annab ülesande (teema) harilikult õpetaja, kehtib PEAB- või paremal juhul VAJA-motiiv. Õpilase eesmärk on koostada õpetajale vastuvõetav tekst positiivse hinde saamiseks, mitte aga esitada uut teavet kuulajatele/lugejatele. Ümberjutustuse puhul on genereeritava teksti sisu niigi kõigile ammu teada. Loovtööde (kirjandite) eeltööna on samuti teksti võimaliku sisu üle kas vesteldud või on eelduseks ühised kogemused, õpilastele esitatud pilt (sh pildiseeriad), sageli ka ühiselt koostatud plaan.

Mingi uue oskuse õppimise algetapil on ühine tegevus tõepoolest põhjendatud (L. Vögotski), kuid see ei ole veel iseseisev tekstiloomete. Sellised töövõtted võimaldavad kujundada tekstiloomete osaoskusi, mitte aga motiveeritud tekstiloomete ennast. Tõeliste tekstiloomete motiivide kujundamise korral on õpilastel tulemused (teksti sisu) märgatavalt paremad. Õeldu ei tähenda, et traditsioonilisi töövõtteid osaoskuste kujundamiseks pole otstarbekas rakendada. Tuleb lihtsalt teadvustada, et omandatud oskused vajavad edaspidi motiveeritud rakendamist.

Positiivsed näited kirjaliku tekstiloomete arendamise kohta on kirjanduse ja oma eksperimendi põhjal esitanud V. Ljaudis ja I. Negure (В. Я. Ляудис, И. П. Негурэ, 1994): suhtlemine kaartidele kirjutatud lühikeste tekstide abil (M. Montessori, A. Brudnõi), laste joonistatud piltide ja seejärel lühitekstide paljundamine teistele lugemiseks (V. Ljaudis), muinasjutu või mõne muu lühiteksti muutmine (mingi stseeni või tegelase asendamine teisega) (I. Negure), laste individuaalsete kogemuste sõnastamine õpetaja osavõtul. Laste stimuleerimiseks soovib Moldaavia meetodik I. Negure kasutada järgmisi võtteid: jutukese väljamõtlemine kahte objekti ootamatult seostades (*Koer ja riidehoid*), ootamatute situatsioonide sõnastamine (*Mis juhtuks, kui krokodill koputaks äkki sinu uksele*), mingi uue tegelase või objekti nimetuse lisamine tuntud muinasjutu võtmesõnadele (*hunt, vanaema, Punamütsike, helikopter*). Kasutatakse samuti jutukese koostamist lasteaialastele või õpilastele, kes ei oska veel lugeda jne. Võimalust laste motiveerimiseks ja mõtete kogumiseks on kirjeldanud ka A. Uusen (2002: 56, 103–109). Tartu abikooli kogemuste põhjal on alust väita, et suulisi fantaasiajutukesi on abiõppelapsed suutelised analoogia (õpetaja näidise) alusel genereerima alates kolmandast õppeaastast (*Olen männikäbi puu otsas. Mida ma näen?*). Teema valikul on oluline, et fantaasiakujutlused saaksid toetuda HEV-lastete reaalsele tajukujutlustele. Kirjeldatud võtted annavad häid tulemusi, kuid kahjuks on nende rakendamise võimalused piiratud. Ei ole ju iga päev (isegi mitte igal nädal) vaja kellelegi muinasjutte välja mõelda.

Jutustama õpetamisel kasutatakse põhikoolis (ka alushariduses), sh erikoolides kõige sagedamini **ümberjutustust** ehk **vahendatud tekstiloomet**. Sel juhul **ei väljenda** kõneleja/kirjutaja **oma mõtet**, vaid vahendab mingit varem tajutud teksti (K. Karlep, A. Kontor, 2001). Loodetakse, et ümberjutustamist harjutades omandab laps sidusteksti genereerimise oskused. Tuleb aga arvestada, et tekstiloometeoperatsioonid teiste mõtteid vahendades ja oma mõtteid väljendades osaliselt erinevad. Õpilase vahendatud tekstis puudub

harilikult tajuja jaoks uus informatsioon (teistele õpilastele klassis ja õpetajale on teksti sisu tuttav), motiiviks on (õpetajale) vastata ehk aruanne õpitust (H. И. Жинкин, 1998: 339). Tulemuseks on (suulises kõnes) **õpilasintonatsioon** ehk **monotoon**, sest kõigile tuttava sisu puhul pole vaja midagi esile tõsta. Kui suuline jutustus on struktuurilt liiga sarnane kirjaliku tekstiga, põhjustab see samuti monotooni (T. Hennoste, 2000: 1144). Ümberjutustuse sisu sõltub suurel määral veel sellest, kuidas **originaalteksti** on **mõistetud** ning selle **mõtteprogrammi mälus säilitatud**. Teksti mõistmine võib olla rohkem või vähem täiuslik või koguni fragmentaarne. Viimasel juhul ei ole lapsel kujunenud situatsioonimudelit, üksikud kujutluspildid asuvad lihtsalt üksteise kõrval. Varem on märgitud ühtlasi seda, et teksti tajumine võib piirduda tekstibaasiga (TB). Ka sel juhul ei ole kujunenud SM, mõistmata on jäänud peamõte ehk sõnum. Lühikeste tekstide puhul on küll võimalik TB pähe õppida, mida jutustamist õppivad lapsed mõnikord teevadki.

Õeldust lähtub, et tõelist kommunikatiivset motiivi ümberjutustamise õpetamisel kujundada ei õnnestu. Piirduda tuleb VAJA-õpimotiiviga, mille puhul tekstiloomes **eesmärk on hästi jutustada** (jutustama õppida). Selleks on aga omakorda vaja organiseerida **laste ja õpetaja ühistegevust**: teksti parandamisel ja täiendamisel osalevad nii klassikaaslased kui ka õpetaja. Kui klass ei osale, jääb jutustaja tekstiloomes tõepoolest aruandeks õpitust. Ühtlasi on ühistöö korral igati põhjendatud ka mitmesuguste abivahendite kasutamine, sh teksti jälgimine õpikust jutustajat kuulates. Teiste õpilaste osalemine on konstruktiivne — eesmärk ei ole mitte jutustaja vigu leida, vaid teksti paremaks muuta.

Õeldut selgitab T van Dijki (2000: 170) **kontekstimudeli** mõiste. Nimetatud mudel sisaldab teavet suhtlejatest (õpilane–õpetaja või õpilane–õpetaja/klassikaaslased) ja eesmärgist ning sotsiaalse situatsiooni tüübist (vastamine või originaalteksti sisu ja mõtte võimalikult adekvaatne verbaliseerimine). Sellise mudeli kaudu kontrollib jutustaja oma stiili ja genereeritava teksti sisu. Kuna ümberjutustuse sisu on varem teada, tõuseb esikohale keeleline väljendus ja sisu vastavus originaalile. Seega realiseeritakse järgmised kontekstimudelid: kas *aruandmine õpitust* või *jutustama õppimine koostöös* õpetaja ja klassikaaslastega. Kumb neist on aktuaalne õpilasele, sõltub suurel määral pedagoogi tegevusest. Õpilase kommunikatiivne käitumine sõltub nimelt sellest, **miks ja milleks** ta tuttavat teksti reprodutseerib, st motiivi ja kavatsuse sulamist.

Tegelikult on õigesti motiveeritud ümberjutustuse puhul tegemist kahe kavatsusega: **kavatsus** võimalikult adekvaatselt **reprodutseerida** originaalteksti sisu ning **interpreteerida** seejuures **autori kavatsust**. Nagu mitmel korral märgitud, on üheks eelduseks loetud/kuulatud teksti mõistmise tasand. Reprodutseerida ja interpreteerida ei saa rohkem, kui on mõistetud.

Kokkuvõte. Teksti sõnastamisele eelneb motiivi ja kavatsuse kujunemine/kujundamine ning globaalne planeerimine. Ümberjutustamise õpetamisel on oluline, kas pedagoogil õnnestub motiiv *aru anda* asendada motiiviga *õpime jutustama*. Üsnagi suurel määral sõltub tulemus õpetaja rollist tekstiloomeprotsessis (osaleja-abistaja või kontrollija-küsitaja).

Kavatsus (*kellest?/millest?*) haakub ühelt poolt motiiviga (*miks? → milleks?*), teiselt poolt pragmaatilise plaaniga (*milleks? → mida?*). Pragmaatiline plaan on ülim, reguleerib semantilist plaani (teksti sisu) ja skemaatilist plaani (mõtete järjestamist).

Plaanid on hierarhilised. Tekstiloomes ilmneb vähemalt kolm tasandit (kogu tekst, ütlus/sidus lauserühm, lause/lausung). Pikemate tekstide puhul on tasandeid enam. Igal tasandil planeeritakse teksti pragmaatiliselt, semantiliselt ja formaalselt.

5.3.2. Teksti sõnastamise protsess

Kavatsuse ja globaalsete plaanide etapil kasutab inimene teksti genereerides individuaalset ainesekoodi, mõnikord, eriti pikema ettevalmistuse korral ka keelevahendeid (õeldu ei kehti pähe õpitud teksti taastamisel). Koolis toimub tekstiloomete ettevalmistus samuti peamiselt verbaalselt. Sel etapil ei ole hiljem tekstis väljendatavad mõtted veel lõplikult välja kujunenud ehk konkretiseerunud. Juba XX sajandi esimesel poolel väitis L. Vögotski, et kõneloomes mõtet mitte üksnes ei sõnastata, vaid see alles kujuneb (formeerub). Toimub üldistatud teabeüksuste (makropropositsioonide) asendamine järjest konkreetsimate üksustega (mikropropositsioonidega), mida seejärel omakorda ütlust produtseerides lausetes ühendatakse ja sisestatakse. Seega ei ole väljend *mõtte (kavatsuse) verbaliseerimine* täpne, sest enne verbaalset väljendamist vajab esialgne mõte tekstiloomeprotsessis edasist arendamist.

Mõttearendus ja mõtte sõnastamine toimub sidusteksti genereerides peamiselt **ütluste / sidusate lauserühmade** kaupa. Nimetatud üksus väljendab nimelt esmase üldistusastmega makropropositsiooni ja selle baasiks olevaid mikropropositsioone ehk minimaalseid teabeüksusi. Loomulikult tuleb iga sidusat lauserühma (ütlust) genereerides arvestada, mis on juba sõnastatud (välja arvatud teksti alustamine) ning mis järgneb edaspidi (ei kehti teksti lõpu suhtes), st operatiivmälus hoitakse skemaatilist plaani või toetutakse märkmetele, kavale, graafilisele skeemile jne.

N. Žinkini (Н. И. Жинкин, 1998) järgi iseloomustab sidusa lauserühma loomet väljend *tekstisidusate lausete genereerimine*. Nagu mingit terviklikku mõtet väljendab ütluse rollis olev kontekstivaba lause (kontekstiks on sel juhul situatsioon), nii väljendab (osa)mõtet ka sidus lauserühm. Kuid viimasel juhul genereeritakse mitut lauset.

Sidususe kindlustamiseks peab N. Žinkin oluliseks järgmiste operatsioonide sooritamist: objekti tunnuste jaotamine lausete vahel, sõnavalik, uue teabe esiletõstmine, lausete seostamine. Nimetatud operatsioone sooritatakse nii tekstiloomete käigus kui ka teksti parandades, st järeltöö käigus.

✧ Objekti tunnuste jaotamine lausete vahel (T van Dijki terminoloogia järgi toimub ühe makropropositsiooni asendamine mitme mikropropositsiooniga). Need teabeüksused vastavad tekstiloomeprotsessi semantiliselt süntaksi üksustele S + O + P (subjekt + objekt + predikaat). Laiendatud lihtlausete ja liitlausete loome eeldab aga propositsioonide ühendamist ja sisestamist, st muuteoperatsioonide rakendamist (vt ptk 4). Sidusteksti puhul ongi probleemiks see, kui palju ja missugused nendest üksustest ühendada ühte lausesse. Kui seda mitte teha, on tulemuseks baaslausetest koosnev kett ehk ahel. Seega, tekstiloomete ette valmistades on pedagoogi ülesandeks suunata üldistatud **teabeüksuste** (kujutluste, st freimide ja stsenaariumide) **liigendamist** ja nende konkreetsete üksuste **järjestamist**. Ümberjutustuste puhul on oluline originaali eelnev detailne analüüs koos pikkade ja keeruliste lausete transformeerimisega lihtsamateks. Kasutada saab pilte, skeeme, tugisõnade ridu, sõnaühendeid. Tekstiloomete käigus ja järeltööna sobivad aga muuteoperatsioone eeldavad ülesanded. Tegevusskeem on järgmine: teabeüksuse (makropropositsiooni) **liigendamine** → teabeüksuste **järjestamine** → mingi teabeüksuste hulga **ühendamine-sisestamine** ühte lausesse.

✧ **Sõnavalik**. Esiteks on vaja leida semantiliselt võimalikult täpsed sõnad mõtte väljendamiseks. Mida madalam on kõnearengu tase, seda üldisema tähendusega tegu- ja omadussõnu ning keskmise üldistusastmega nimisõnu, st baassõnavara üksusi

laps kasutab. Arvestada tuleb seega laste sõnavara arengutendentse kooliastmete kaupa (EKAÕ I, 1999: 125–141). Sidustekstiloomel on peale selle oht, et kord aktiveeritud sõnad hakkavad korduma ja ütlus (tekstilõik) muutub monotoonseks. Lahenduseks on samaviiteliste sõnade kasutamine (pedagoogi suunamisel vajavad aktiveerimist erisuguse üldistusastmega sõnad, ase- ja mäarsõnad). Sõnavalik teksti genereerides ei sõltu mitte ainult teksti mõtteprogrammist ja lapse sõnavara mahust, vaid ka oskusest **meelde tulnud sõnadest loobuda** ja neid **teistega asendada**.

Sõnavalik sõltub samuti lausemallide valdamisest. Näiteks koond- ja liitlausete loome nõuab sidesõnade valikut sõnade või osalausete seostamiseks. Laiendatud liitlause eeldab aga vabade laiendite kasutamist. Nendeks on sõnad, mis väljendavad kas tunnuseid (omadusi) või mitmesuguseid määruslikke suhteid. Probleemiks on seejuures seoste puudulikkus sõnade ja sõnavormide vahel, mis ilmneb sõnaühendite moodustamisel (vt 2.5).



Sõnavalikut suunab tekstiloomel pragmaatiline ja semantiline plaan. Vajalik on oskus sõnu valida, asendada ning sobitada.

Sõnavaliku suunamine/õpetamine toimub nii tekstiloomel eeltöö ajal, **tekstiloomel käigus** kui ka **järeltööna**. N. Žinkin (Н. И. Жинкин, 1998: 201–202) peab eriti oluliseks ettevalmistavat etappi (autor nimetab seda *planeeriva sünteesi* kujundamiseks), mille käigus selgitatakse välja genereeritava teksti peamõte ning objektid-sündmused, millest tuleb juttu. Autori arvates mobiliseerib (aktiveerib) selline tegevus vajaliku temaatilise sõnavara, kujuneb valmisolek sõnavalikuks. Tekstiloomel eelnevas vestluses (see võib olla pildi analüüs, esemete vaatlus, originaalteksti analüüs, kogemuste meeldetuletamine) aktiveerib pedagoog sõnu oma küsimustega/korraldustega (sisulisele ülesandele järgneb keeleline: *Mis sõna(de)ga ...?*) või esitab ise sõnu (*X iseloomustamiseks sobivad veel sõnad ...; Poiss jooksis kiiresti; Sobiv sõna on veel lippas*). Vestluses kasutatavad sõnad, sh samaviitelised sõnad ja (osalised) sünonüümid on otstarbekas kanda tahvlile. Jutustamise/kirjutamise ajal on vaja neile osutada, vastasel korral ei pruugi abiõppelapsed abimaterjalile tähelepanu pöörata. Abi võib tekstiloomel ajal olla ka individuaalne (*Paremini sobib ... Täpsem on öelda ...*). Suulise jutustamise käigus rakendatakse seejuures ka teisi õpilasi (*Kes leiab täpsema sõna?*). Üks jutustama õpetamise iseärasusi abiõppes ongi see, et õpilase tekstiloomel **osaleb oma suunavate repliikidega pedagoog**, kes ühtlasi haarab kaasa teisi õpilasi. Tuletagem meelde, et jutustamine tunnis on esma- ja teisejärgulise õppimise, mitte õpetajale vastamine.

Järeltöö üheks ülesandeks on kindlasti korduvate sõnade asendamine, tähenduselt täpsemate sõnade leidmine ja sõnade lisamine (*Mis sõnadega saab veel iseloomustada ...? Ütle, kus ja millal ...*). Viimasel juhul ühtib sõnavaratöö teksti sisu täiendamisega.

✦ **Uue teabe esiletõstmine.** Suulises kõnes väljendab uut teavet loogiline rõhk lauses ning sellega seotud sõnajärg. Valdavalt paigutatakse uut teavet kajastavad sõnad (REEMA) lause lõppu. Viimane kehtib veelgi enam kirjaliku teksti suhtes, sest lugeja saab taastada intonatsiooni alles pärast lause mõistmist (kogenud lugeja küll samal ajal lugemisega). Võrdlemisi vaba sõnajärg kui eesti keele tunnus iseloomustab ainult kontekstivaba lauset. Tekstis määrab sõnajärje mõtte liikumine ühelt objektilt või tunnuselt teisele, järgneva sidusa lause sõnajärg sõltub eelneva sõnastusest.

Teksti vähene intonatsiooniline vormistus ilmneb eriti selgelt siis, kui laused on sisuliselt vähe seotud, st on lihtsalt üksteise kõrval. Seisukohta illustreerib järgmine primitiivne kirjalik tekst.

Oli soe päev. Taevas oli sinine. Olid valgete tüvedega kased. Kollased lilled. Rohelised puud.

Esitatud näites ei viita lausete sisulisele seosele otseselt miski, võib ainult oletada mingi sama koha ja ilma kirjeldust (ühtset teemat). N. Žinkini (Н. И. Жинкин, 1998: 260) väitel koostatakse laused sel juhul ükshaaval. Viimast kinnitab ka võimalus lauseid vabalt ringi paigutada. Seega võivad laused olla küll koostatud teemast lähtudes, kuid teabeüksuste järjestust ja paigutust (tekstis lausejärge) ei reguleeri sidusa lauserühma kui terviku plaan. Lugesdes ongi seetõttu raske otsustada, missugune on iga lausega väljendatav uus teave (REEMA ehk mõttepredikaat). Öeldut kinnitab ka T van Dijki ja W. Kintschi (1983) seisukoht, et teabe semantiline jaotumine reguleerib lausete struktuuri, seega ka sõnajärge lauses. Selleks tuleb aga arvestada eelmiste lausete informatsiooni.

Õpetamisel on peamine töövõtte sõnajärje muutmise (mõnikord koos sõnaasendusega), lähtudes eelnevast lausest. Eelduseks on lausete sisuline sidusus. Näiteks: *Poiss läks õue. Poisi sõbrad olid õues. → Poiss läks õue. Seal olid tema sõbrad (...õue, kus olid ...).*

Nimetatud töövõtet on sobiv kasutada tekstiloomel ajal ja/või järeltöös. Kui jutustatakse suuliselt, on otstarbekas kanda laused tahvlile ja seejärel proovida eri variantide lugemist. Abistava võttena saab kasutada küsimusi (*Seal olid kes?*) ning esitada sõnu lausete sidumiseks.

Samuti on võimalik teksti jätkamine sõltuvalt küsimusest. Võtte suunab ühtlasi lausete sidumist.

Poiss läks õue.

Mida ta seal tegema hakkas?

Missugune see (õu) oli?

Keda (mida) ta seal nägi?

❖ **Lausete sidumine.** Laused sidusas lauserühmas/ütluses peavad olema semantiliselt seotud. Varem kirjeldatud operatsioonid (teabe jaotamine, sõnavalik, uue teabe esile tõstmine) sooritatakse tegelikult samuti sidususe saavutamiseks. Seega võib lausete sidumist sõnastamisel pidada ülimalt operatsiooniks. Semantiline seos ilmneb (peab ilmema) samuti lauserühmade ja tekstilõikude vahel.

Semantiline sidusus fikseeritakse keelevahenditega kas leksikaalselt ja/või grammatiliselt. Lapsele, eriti HEV-lapsele on aga nimetatud vahendid oma abstraktsuse tõttu (А. Г. Зикеев, 2000) raskesti mõistetavad ja kasutatavad.

N. Žinkini (Н. И. Жинкин, 1998) järgi paikneb just kahe lause piiril see iva, millest areneb tekst. Eelmise lause mõte peab jätkuma järgnevas, vastasel juhul algab uus tekst või tekstilõik. Lausete sidusust kajastavad sellised tunnused nagu nende positsioon üksteise suhtes (lauseid ümber paigutades muutub tekst arusaamatuks või ebaloogiliseks), võimalus esitada eelnevast lausest lähtudes küsimusi järgmise kohta, **tuletada** kahe lause põhjal puuduvat teavet ja **teha järeldusi**. Kõik nimetatud tunnused ilmnevad näiteks järgmist lühiteksti analüüsid.

Jüri ja Mari läksid metsa. Paari tunni pärast olid nende korvid seeni täis.

Tõepoolest, näites toodud lauseid ringi paigutades tekst laguneb. Lugeja tavaliselt järeldab, et lapsed korjasid metsas seeni, mida seal oli küllaldaselt. Järelduseni viib küsimus *Mida lapsed metsas tegid?* Toodud näitest on ühtlasi tuletatavad töövõtted: deformeeritud teksti taastamine, teksti jätkamine esitatud küsimuste abil, kustutamine, st otustamine, missugune teave on selgelt tuletatav ning selle võib jätta sõnastamata.

Loomulikult on võimalik ja mõnikord koguni vajalik mõtete järjestust tekstis muuta. Hälbed sündmuse loomulikust järgnevusest on tekstis tavalised. T. van Dijk ja W. Kintsch (1983) nimetavad seda ümberjärjestamiseks, mis on kõige sagedamini tingitud pragmaatilistest eesmärkidest. Kuid ümberjärjestamise korral tuleb ühtlasi muuta lauseid. Näiteks: *Jüri ja Mari korvid olid seeni täis. Lapsed olid metsa läinud paar tundi tagasi.*

Toodud näitest järeldub, et tekstiloome üheks osaoskuseks tuleb pidada ka sõnastuse muutmist, sh ümberjärjestamist. Viimane on eriti oluline vahendatud tekstiloome (ümberjutustuse) korral. Nimetatud oskuse puhul on eristatavad kaks tasandit: teabe ümberpaigutamine sidusas lauserühmas ja sidusate lauserühmade ümberpaigutamine. Oskust kujundatakse sageli seoses valikjutustamisega. Tekstilõigu taastamisele järgneb näiteks ülesanne *Aga mis toimus varem?* Ümberpaigutused sündmuste ajateljel on lastele üsna hästi mõistetavad. Pealegi saab sündmuste kulgu graafiliselt fikseerida. Seetõttu on ümberjärjestamisoskuse kujundamist otstarbekas alustada just osatoimingute kirjelduste ümberpaigutamisest.

Lausete järjestamisel mõtestatud lauserühmas soovivad T. van Dijk ja W. Kintsch (1983) eelistada järgmisi strateegiaid.

- ✦ Stsenariumide (sündmuste, teguvuste) kirjeldamisel on soovitatav lähtuda stseenide (tegevusaktide) loomulikust järjestusest.
- ✦ Esimesena on otstarbekas kirjeldada fakte või tunnuseid, mis on järgnevate eelduseks.
- ✦ Kirjeldamisel on suund üldiselt konkreetsemale: tervik → osad, hulk → elemendid, objekt → tunnused, olulised tunnused → täiendavad tunnused jne.
- ✦ Kui peetakse vajalikuks hälbeid loomulikust järjestusest, on vaja lugejat/kuulajat ümberpaigutustest teavitada (*Aga enne seda ...*, *Selle põhjuseks oli ...*).
- ✦ Uus tekstilõik (ütlus, makropropositsiooni kirjeldus) algab harilikult sissejuhatava alguslausega, mis fikseerib tegelaste, sündmuste, nende koha ja/või aja jne muutuse. Vastavad keeleüksused seovad sidusteksti lõike ning ühtlasi annavad teavet, mida tekstis järgnevalt kirjeldatakse.



Lokaalse sidususe realiseerimine eeldab, et uus teabeüksus tekstis täpsustab sama makropropositsiooni, arvestab tekstibaasi üksuste loomulikke järge, on eelnevaga funktsionaalselt seotud, lisab uue tunnuse (mõttepredikaadi) või seob varem esitatud tunnuse uue objektiga.

Kõikide nimetatud osaoskuste kujundamist saab pedagoog oma repliikidega suunata nii teksti genereerimise käigus kui ka järeltöö etapil. Oskuste teadvustamiseks pakub seejuures enam võimalusi järeltöö. Levinud töövõtted on sõnade ja sõnaühendite valik ning järjestamine, sõnaühendite moodustamine. Nagu varem märgitud, reguleerivad seda tegevust pragmaatiline ja semantiline plaan operatiivmälus, teisisõnu, teksti (lõigu) mõte ja (all)teema.

Metoodilises plaanis vajab tähelepanu sidusa lauserühma alguslause kui makropropositsiooni TEEMA. Lastel ilmnevad üldjuhul selle sõnastamisel raskused. Abistava võttena kasutatakse lauserühma alguslause esitamist (vrd lause lõpetamise ülesandega praktilises lauseõpetuses).

Nagu varem märgitud, väljendatakse semantilist sidusust leksikaalsete ja grammatiliste vahenditega, mis ahel- ja paralleelseose puhul osaliselt erinevad. Küllaltki põhjaliku ülevaate nimetatud vahendite käsitlemisest erimetoodikas on esitanud A. Zikejev (A. Г. Зикеев, 2000).

Enamkasutatavad leksikaalsed vahendid on järgmised.

- ✦ Otsene kordus: *Enne lõunat läks Mari marjule. Paari tunni pärast oli Mari korv täis.*
- ✦ Sünonüümid: *Jüri nägi tsirkuses karu. Mesikäpp ...*
- ✦ Eri üldistusastmega sõnad samade objektide nimetamiseks: *Mari jooksis õues kaseni. Puu all ..., Muri hakkas haukuma. Koer ...*
- ✦ Antonüümid: *Jüri otsis puu alt väikseid õunu. Suured talle ei meeldinud.*
- ✦ Samatüvelised tuletised, samuti liitsõnad: *Jüri on tubli aednik. Oma aias ..., Marile meeldis liiv ja meri. Liivasel merekaldal ...*
- ✦ Temaatilised sõnarühmad: *Koolis peeti jõulupidu. Õpilased ja õpetajad ...*
- ✦ Objektile viitavad ase- ja määrsõnad ning arvsõnad: *Jüri jõudis metsa servale. Seal nägi ta ...; Lapsed tulid suusatamast. Esimesena jõudis kohale ...Teisena saabuja oli ... Üks poiss...*

Lausete sidumiseks on levinud samuti mitmed **grammatilised** vahendid.

- ✦ Tegusõnade samad ajavormid: *kuulis ...; nägi ...; otsustas ...*
- ✦ Sõnajärg (sageli koos samatüveliste sõnade kasutamisega): *Jüri läks parki. Seal kohtas ta sõpru. Nende hulgas ...*
- ✦ Sidendid: *Jüri jõudis varakult kohale, kuid Mari hilines. Aga tüdruku puudumist ei märganud keegi.*
- ✦ Üldlaiendid: *Loomad olid rahutud. Ka linnud häälitsetsid ärevalt (... samuti ärevalt).*
- ✦ Sarnased lausekonstruktsioonid (kasutusel peamiselt paralleelseose korral): *Oli soe suvepäev. Paistis hele päike. Puhus nõrk tuul.*



Lauseid siduvaid keelevahendeid kasutatakse tavaliselt komplekselt. Lastele on soovitatav tutvustada neid rühmade kaupa.

Praktiline tutvumine lauseid siduvate vahenditega algab abiõppes seoses lugemistekstide taastamisega alates II klassist, st koos vahendatud tekstilooma eelharjutustega. Eelduseks on teksti analüüs, mille käigus täidetakse **lokaalse sidususe** strateegia rakendamist nõudvaid ülesandeid (vt 4.2.3) ning **leitakse samaviitelisi** sõnu kõrvuti asetsevates lausetes. Teksti taastamises kasutatakse harilikult tahvlile või töölehtedele kantud materjali.

- ✦ Kontekstisidusate lausete lõpetamine. *Isa kinkis Agole uue õnge. Poiss läks ... Ta viskas ...*
- ✦ Lausete sobitamine, mis toetub kahe lause lugemisele või õpetaja hääldatud lausete kuulamisele. *Mari ja ema läksid metsa. Seened kasvasid selles metsas. → Selles metsas kasvasid seened.*

Alates III klassist sobivad järgmised ülesanded: sõnajärje muutmine kontekstisidusates lausetes, sõnaasendused (sõnad esitatud valikuks, asendamist vajavad sõnad joonitud) sidus lauserühmas, sõnalünkade täitmine samaviiteliste ja/või lauseid siduvate sõnadena, esitatud samaviiteliste ja/või siduvate sõnade kasutamine jutustamisel, kompleksed korrektureharjutused (sõnakorduste, sobimatu sõnajärje, seostamata lausete leidmine ja vajalike paranduste tegemine; lausete ühendamine ja sisestamine jne). Seega õpib laps rakendama muuteoperatsioone teksti tasandil (vt ka K. Karlep, A. Kontor, 2001: 108–115). Nimetatud töövõtteid rakendatakse nii tekstiloomet harjutades kui ka järeltööna.

Tekstiloomeskuste kujundamisel vajabki rõhutamist **järeltöö** (redigeerimise) osatähtsust, millele keeledidaktikas pööratakse järjest rohkem tähelepanu. Suulise jutustamise korral on nimetatud tegevus küll raskendatud, kuid õpetaja saab alati kanda analüüsimiseks mõne ütluse tahvlile, üks võimalus on õpilase jutustus lindistada, täiendusi saab lisada ka mälule toetudes. Parandamine-redigeerimine peaks toimuma nii sisu kui ka keele tasandil. Eesmärgid on üldistatult järgmised (M. P. Львов и др., 2000: 396): sisu täiendamine ja parandamine (sisaldab teabe lisamist, mittevajaliku kõrvaldamist, järjestuse muutmist); sõnastuse parandamine, täiendamine.

Kokkuvõte. Teksti pindstruktuuri ehk tekstibaasi loomet reguleerivad operatiivmälus olevad plaanid: pragmaatiline plaan (kavatsus, ettekujutus peamõttest), semantiline plaan ehk peamõttega piiritletud teema, skemaatiline plaan ehk ettekujutus üldistatud teabeüksuste järjestusest.

Tekstibaasi loome peamiseks oskuseks on kontekstisidusate lausete genereerimine sidusate lauserühmade/ütluste kaupa. Selleks sooritatakse vähemalt järgmisi operatsioone: teabeüksuste jaotamine lausete vahel, sõnavalik, uue teabe esiletõstmine, lausete seostamine, baaslausete ühendamine ja/või sisestamine.

Tekstiloomeskuste õppimisel on oluline nii loomeprotsessi harjutamine kui ka järeltöö: parandusmehhanismide rakendamine suulise jutustamise puhul, kirjaliku teksti redigeerimine.

HEV-lastete jutustama õpetamisel on pedagoogi osalemine nimetatud protsessis tavalaste juhendamisega võrreldes oluliselt suurem. Seetõttu ilmnevad teksti genereerimisel dialoogi tunnused (suunavad repliigid, osutamine abimaterjalile, lõigu alguslausete sõnastamine jne). Kuna HEV-lastele on iseloomulik ahellausete kasutamine, suunatakse pidevalt baaslausete ühendamist ja sisestamist.

5.3.3. Tekstiloomeskuste kujundamise algetapp

Varem on märgitud, et teksti mõistmise esialgsed oskused kujunevad situatiivses dialoogis (5.2.3). Sama kehtib tekstiloomet kohta. Kui laps hakkab kasutama vastusrepliikides enam kui ühte baaslausungit ja/või hakkab neid ühendama ahelaks, on tegemist sidusteksti algetega. HEV-lastel toimub see üleminekul alakõne II astmelt kolmandale. Seega ei ole oluline mitte niivõrd lapse vanus, vaid tema kõnearengu tase. Abiõppelaste puhul toimub üleminek harilikult koolieelses eas (5.–6. eluaastal) või I–II klassis.

Seejuures tuleb arvestada, et situatiivse kõne mõistmine ennetab mingil määral kõneloomet.

Alakõne teisel astmel olev laps on võimeline ainult situatiivseks kõneloomeks. Seejuures on vajalik reaalne suhtlemist käivitav motiiv (õpimotiiv VAJA ei ole sel etapil veel lapsele kõneloomes arusaadav). Laps on võimeline rääkima oma tegevusest, oma kogemuste põhjal õpetama-abistama kaaslast, seejärel vestlema-jutustama oma kogemustele vastava pildi põhjal. Eeltingimused selleks on järgmised: kirjeldatav tegevus peab olema teadvustatud, st tajutud ja meelde jäetud osatoimingute kaupa; laps peab mõistma kirjeldatava toimingu ja selle osatoimingute eesmärgi (mida milleks tehakse); lapse tekstiloomele eelnegu pedagoogi samalaadne näidis, st sama või sarnase tegevuse verbaliseerimine; enne oma tekstiloomet peab laps suutma sarnast ütlust mõista. Nimetatud tingimustele vastavad erivajadustega koolieelikutele mõeldud mitmed harjutuste seeriad, näiteks (E. A. Стребелева, 2001; В. П. Глыхов, 2001). J. Strebeleva koostatud materjal on mõeldud esmajoonelise abistamiseks pedagoogi laste kaemuslik-praktilise ja kaemuslik-kujundilise mõtlemise kujundamisel, kuid nimetatud eesmärkide täitmine eeldab ühtlasi laste kõne arendamist.

J. Strebeleva (E. A. Стребелева, 2001) väidab järgmist: esemetega sooritatud **praktilise tegevuse üldistamine** valmistab ühtlasi ette ka keelelist üldistust, üldistatud kogemus võimaldab samalaadset tegevust ette kujutada ja jagada oma kogemust teistega, praktiliste probleemide lahendamine on igati sobiv kõne lülitamiseks tegevusprotsessi. Vahe tuleb teha tegevuse kommenteerimisele selle sooritamise ajal, vahetult pärast tegevusakti, mingi vaheaja järel, pildi järgi.

Kaemuslik-kujundilist mõtlemist (teine etapp mõtlemise arengus) eeldavad ülesanded (sh tegevus piltidega) võimaldavad ekspressiivse kõne arendamiseks järgmist: praktiliste toimingute fikseerimine kõnes pärast nende sooritamist, eakaaslaste tegevuse jälgimine ja aruanne tajutud toimingute järjestusest, pildiseeria valik (järjestamine) vastavalt tegevusele ning jutustamine seeriapiltide järgi. Seega ilmneb kolm raskusastet: oma tegevuse kirjeldamine mälu järgi, teise isiku tegevuse kirjeldamine pärast sooritamist, pildil kujutatud tegevuse verbaliseerimine.

Praktiliste toimingute ja pildil kujutatud sündmuste verbaliseerimine läbib järgmised etapid.

1. Toimingute ettenäitamine koos **iga osatoiminguga ja selle eesmärgi kommenteerimisega** → toimingute **sooritamine laste poolt**, millele järgneb **pedagoogi sõnaline kokkuvõte** (*Pall oli kapi taga. Käega palli kätte ei saanud. Jüri võttis kepi. Kepiga tõukas Jüri palli välja*). Sõltuvalt laste arengust hakkab pedagoog oma kokkuvõttesse lülitama küsimusi ja stimuleerib lapsi lausungeid lõpetama-jätkama. Seejuures tuleb arvestada, et küsimused põhjuste ja eesmärkide kohta on lastele raskemad. Kergem on vastata küsimustele tegevusaktide (*mida tegi?*) ja asukoha (*kus?*) kohta. Nimetatud etapil piirdub laste verbaalne aktiivsus peamiselt dialoogi vastusreplikeedega.
2. Praktilise probleemi (nt mingi eseme võtmine kõrgelt konksu otsast) lahenduse otsimine (vajadusel pedagoog osutab toolile või pingile) ja probleemi lahendamine (pedagoog kommenteerib iga osatoimingut, teised lapsed jälgivad), tegevuse kirjeldamine **laste poolt pärast sooritamist**.

Abi: pedagoog esitab küsimused **situatsiooni mõtestamiseks eesmärkide ja osatoimingute kohta**. Näiteks:

Mida Jüri oli vaja kätte saada?

Kus võti oli?

Kas Jüri ulatas käega võtit võtma?

Õige. Jüri võtit põrandal seistes kätte ei saanud.

Mille võttis Jüri appi?

Mille peale Jüri astus?

Mille pealt Jüri võtme kätte sai?

Õige. Jüri oli tubli. Ta oskas tooli appi võtta. Tooli pealt Jüri ulatas võtit võtma.

Seejärel teeb pedagoog uuesti ettepaneku rääkida sellest, kuidas Jüri võtme kätte sai.

3. Kaaslase **kõneline abistamine** praktilise probleemi lahendamisel. Laps verbaliseerib seejuures vähemalt osaliselt oma eelneva kogemuse. Näiteks, kui keegi lastest probleemülesande lahendamisega toime ei tule, otsitakse talle abistaja (*Kes teab, kuidas ...Räägi, kuidas ...*). Kui laps jutustada (ka küsimuste abil) ei suuda, lastakse tal tegevus ette näidata. Seejärel kirjeldatakse (pedagoog või keegi lastest) vahetult sooritatud tegevust. Lõpuks katsetab hädasolija ülesande lahendamist uuesti.
4. **Soovituste andmine tegelasele pildil kujutatud probleemsituatsioonis.** Varem peab samalaadne situatsioon olema praktiliselt lahendatud, et kujuneks seos *pildil kujutatud situatsioon ↔ mälu kujutus episoodimälu*. Piltide asemel saab kasutada ka mänguasju, nagu nukud (Klaabu, Buratino) või mänguloomad (karu, jänes), keda on vaja abistada. Näiteks on pildil kujutatud last, kes ei ulata võtma riulilt mänguasja. Pildile on ühtlasi joonistatud ka madal väike tool ja suurem tool (taburet, pink). Varem on sarnane situatsioon praktiliselt lahendatud ja kasutatud tekstimõistmisoskuse arendamiseks (vt 5.2.3.1). Kõigepealt analüüsitakse küsimuse abil pilti: *Mida poiss tahab teha? Kus mänguasi on? Missugune see riul on? (Kas kõrge või madal?) Kas poiss ulatab? Mis aitab poissi? Kumb tool sobib? Kuhu see tuleb panna? Mida poiss peab seejärel tegema?* Analüüsi käigus teadvustatakse tegevuse eesmärk (kavatsus), takistavad asjaolud, lahendamist võimaldavad abivahendid, osatoimingud. Teisisõnu, aktualiseeritakse situatsioonimudel. Mitme sarnase SM-i aktualiseerimise tulemusel kujuneb aga üldistus ehk kujutus stsenaariumist *Kõrgel asuva objekti kättesaamine*. Järgnevalt antakse korraldus *Räägi poisile (tüdrukule), kuidas mänguasja kätte saada*. Abistamine: 1. *Tuleta meelde, kuidas sina mänguasja riulilt võtsid*. 2. *Võta ise mänguasi riulilt*. Ülesande lahendamisele järgneb korraldus *Räägi, kuidas sa said mänguasja kätte*. Pärast seda palutakse õpilasel aidata pildil kujutatud last.
5. **Jutustamine tegevuspildi järgi.** Pildil kujutatud situatsioon peab olema lapsele tuttav, st seostuma tema kogemustega. Eelneva ülesandega võrreldes lisanduvad järgmised probleemid: jutustamine on vähem motiveeritud; pildil on harilikult kujutatud mingi dünaamilise situatsiooni lõpptulemus, seega peab eelnevad osatoimingud tule-tama mälust (vrd mittelünkadega tekstis). Pildi analüüsi käigus ongi oluline tuletada eelnevad osatoimingud, nende ajaline järjestus ja põhjus-tagajärg-seosed. Näiteks pildil on kujutatud õnnetu näoga tüdruk, laud tassidega, põrandal purunenud tass ja pall. Küsimuste abil (vajadusel osutatakse objektile pildil) tuleb taastada ahel *palliga mängimine → pall läks vastu tassi → tass kukkus põrandale → tass läks katki → tüdruk on õnnetu*. Pärast analüüsi jutustatakse, missugune õnnetus tüdrukuga juhtus. Seejuures on soovitatav kasutada järgmisi abistavaid võtteid (B. П. Глухов, 2002): pedagoogi **näidisjutuke** kogu pildi või pildi osa kohta, **suunavad küsimused** (vajadusel koos vastusrepliigi alustamisega, näiteks *Kus tüdruk palliga mängis? — Tüdruk ...*), **suulise plaani** esitamine (*Räägi, kus tüdruk mängis. Siis räägi*

õnnetusest. *Lõpuks räägi, mida tüdruk tundis*), kollektiivne jutustamine pedagoogi osavõtul, jutukese täiendamine (soovitav on laste eelnev jutustamine lindistada).

Raskusaste tõuseb, kui pildil on esialgse variandiga võrreldes kujutatud rohkem objekte või taastada tuleb enam osatoiminguid. Abistamiseks saab kasutada skeempilte (vt 1.6). Näidise esitamiseks sobib ühe võttena **pedagoogi ja lapse vahelduv jutustamine** kahe mõneti sarnase pildi järgi.

P.. *Minu pildile on joonistatud tüdruk.*

Õ.. *Minu pildile on joonistatud poiss.*

P.: *Ta mängib õues palli(ga).*

Õ.. *Ta mängib õues autoga.*

P.: *Õues on veel tüdruku ema. Ta kastab lilli.*

Õ.: *Õues on veel poisi isa. Ta ...*

Pildi järgi jutustamise õpetamiseks on soovitatav lähtuda järgmisest töövõtete järjestusest.

- ✧ Häälestamine: laste kogemuste aktualiseerimine (nt objektide äratundmine kirjelduse põhjal, st mõistamine).
- ✧ Pildi sisuline analüüs koos sõnavara aktiveerimisega ja/või täpsustamisega.
- ✧ Lausete moodustamine pedagoogi küsimuste põhjal (tegelikult taastatakse pildi sisu).
- ✧ Näidisjutukese esitamine (võib piirduda pildi mõne fragmendiga).
- ✧ Jutustamine (vajadusel pedagoogi suunavate küsimuste ja pildile osutamise abil).
- ✧ Lapse jutukese täiendamine (*Millest veel võib rääkida? Mis on veel joonistatud?*)
- ✧ Jutustuse analüüs (kuulatakse lindilt või kordab jutustust õpetaja).

6. **Kuulatud teksti taastamine** tegevuspildi või pildiseeria abil. Pedagoog esitab suuliselt lihtsatest lausetest koosneva lühiteksti, mille teabeüksuste hulk vastab laste operatiivmälu mahule (HEV-lastel puhul lähtutakse mahust 5 ± 2 üksust). Jutustades osutab pedagoog pildile või seeriapiltidele. Hiljem valivad lapsed sobiva pildi pärast kuulamist (2–3 pildi hulgast). Näiteks: *Maril oli sünnipäev. Talle tulid külla sõbrad. Nad tõid kaasa kingitusi. Malle kinkis Marile õhupalli. Jüri kinkis Marile loto. Aga ema kinkis tütrele nuku.* Pildi valikule (*Näita, kus on joonistatud Mari sünnipäev*) järgneb kuulatud jutukese taastamine kõigepealt küsimuste ja pildi abil. Seejärel püütakse teksti taastada tervikuna. Abistamiseks võib pedagoog osutada objektidele pildil. Raskem on teksti taastamine pilti jälgimata.

Raskusastet reguleerib samuti kirjeldatud sündmuse tuttavus, teksti maht, valikuks antud piltide sarnasus-erinevus.

Esitatud näidetes on peamine **tähelepanu** pööratud laste **igapäevategevuse teadvustamisele**. Keelevahendeid kasutavad lapsed vastavalt võimetele, **keeleüksuste teadvustamisele** veel **tähelepanu ei pöörata**. See ei tähenda, et pedagoog lapsi ei parandaks. Näiteks laps ütleb: *Tõid asju*, pedagoog kommenteerib: *Õige, sõbrad tõid kaasa kingitusi*. Lapse jaoks on selline parandus sisuline, st tähtsustatakse sõnumit, mis allub ütluseloomeprotsessis teadlikule kontrollile (K. Karlep, 1998: 189–190). Tuletagem meelde, et tekstiloomes on ülim pragmaatiline plaan (mõte, sisemine programm). Sellele allub semantiline plaan (teabeüksused, nende järjestus). Viimasest sõltub omakorda keeleüksuste valik ja kombineerimine. Samas järjekorras toimub ka tekstiloometeadvustamine. Termin *jutustamine* tähendust tuleb sel etapil mõista **kui pedagoogi ja lapse dialoogi, paremal juhul kui jutustamist dialoogi sugemetega**. Nagu teada, on

pedagoogi suunavad repliigid õpilaste tekstiloome käigus otstarbekad kogu abiõppe jooksul (B. Г Петрова, 1977).

Kuulatud teksti järgi jutustama õpetamisel (enamasti abiks ka pilt või pildiseeria) on soovitatav järgmine töövõtete järjestus.

- ✧ Häälestamine.
- ✧ Teksti ettelugemine/jutustamine (kaks korda). Vajadusel tekst adapteeritakse. Teisel lugemisel võib lapsi ergutada lõpetama mälu järgi mõnda lauset. Lugemist võib saata illustratsioonidega või joonistada skeempilte. Esialgu on pildile osutamine igati otstarbekas. Teise lugemise ajal osutab pildile keegi lastest.
- ✧ Teksti sisuline analüüs küsimuste ja (võimalusel) piltide abil. Oluline on ühtlasi vajalike sõnade ja lausemallide aktiveerimine. Analüüsietaapi võib põhimõtteliselt jaotada allatappideks: tekstibaasi (kirjeldatud sisu) teadvustamine, mõttelünkade täitmine ja järelduste tuletamine, sõnavara ja grammatiliste konstruktsioonide aktiveerimine, peamõtte (sõnumi) sõnastamine.
- ✧ Jutustamine (vajaliku abiga).
- ✧ Jutustus(t)e analüüs.

Nagu töövõtete kirjeldusest selgub, on jutustamise ettevalmistamine ning dialoogi sugetega jutustamine pildi ja/või kuulatud lühiteksti järgi küllaltki sarnane. Peamine on hoiduda kontrollivast töölaadist ja lapsi igati abistada.

Tekstiloomeoskuste **kujundamise järgmised ülesanded** on seotud juba selliste oskustega nagu teksti eristamine mittetekstist, materjali (teksti sisu) valik sõltuvalt kavatsusest ja teemast, materjali järjestamine, ahel- ja paralleelseose praktiline kasutamine (sh sõnavalik, sõnajärg, lausete seostamine). Kõik nimetatud ülesanded täidetakse praktilisi ülesandeid sooritades. Sobivate harjutuste süsteemi on välja töötanud V. Vorobjova (B. K. Воробьева, 1985), meetodikat iseloomustab hea psühholoogiline ja psühholingvistiinne põhjendatus. Autor on avaldanud artikleid ka TÜ toimetiste seerias *Töid defektoloogia alalt* (vihik 826, 907) (B. K. Воробьева, 1988; B. K. Воробьева, E. Л. Малиованова, 1990). Kuigi meetodika oli esialgu mõeldud esmase alakõnega laste (mootorsete alaalkute) õpetamiseks, on Eesti kogemused tõestanud selle põhimõttelise sobivust ka alakõne teiste juhtude puhul, sh vaimse alaarenguga koolieelikud ja I–II klassi õpilased.

Eelnevalt nimetatud ülesannetest tuleneb kaks (osaliselt) **paralleelset õpetamis-suunda**: õpetada-harjutada ära **tundma sidusteksti** (ütlusi, sidusaid lauserühmi), st eristada neid teistest keeleüksustest (kõnesegmentidest); kujundada esmased sidusteksti (sidusa suulise kõne) **loome oskused** ütluse **vormistamise reegleid** arvestades (B. K. Воробьева, 1985; 1988).

5.3.3.1. Sidusteksti äratundmine. Eakohase arenguga lapsel kujuneb nimetatud oskus igapäevasuhtlemise käigus. Selle aluseks on kuulud tekstide ebateadlik võrdlemine, mille tulemusel areneb keelevaist — laps põhimõtteliselt eristab (tunneb ära) teksti teisest üksustest ja märkab moonutusi, kuid ta ei teadvusta, mis tunnuste alusel selline äratundmine toimub. Ka tavakooli algklassides toimub eristamine **peamiselt katse-eksituse** meetodil ehk keelevaistule toetudes.

Sidusteksti äratundmise oskus toetub tunnuste kahele rühmale — teksti **mõttelist terviklikkust** ehk **sihipärasust** ja teksti **sidusust** väljendavatele keeleliste tunnustele. Kuna nimetatud tunnuste rühmad on osaliselt autonoomsed, on võimalik õpetust jaotada

kaheks etapiks. Alustatakse terviklikkuse määratlemisest. Arvestada tuleb seejuures seoste liike tekstis — **ahel- ja paralleelseost**. Tuletagem meelde, et esimest neist kasutatakse peamiselt sündmuste, teist objektide kirjeldamiseks. Vastavalt on esimese seoseliigi puhul tegemist mälust ammutatud stsenaariumiga, teise puhul staatiliste freimidega. Sündmuste tajumine ja meenutamine on laste kogemustega enam seotud ja tavaliselt kergem, seetõttu alustatakse teksti kui keeleüksuse (ütluse) teadvustamist ahel-seosega tekstidest. Analüüsitavate tekstide maht peaks piirduma 3–5–7 lausega.

Teksti (jutukese) eristamine teistest keeleüksustest toetub praktilisele võrdlemisele (tekst: muud üksused) ning verbaalse materjali ja näitvahendite sobitamisele. Näiteks lastele esitatakse tegevuspilt ja leht esemepiltidega, seejärel loetakse ette lühitekst ja sõnade rida. Laste ülesanne on valida sobiv pildimaterjal jutukese juurde ning sõnade või sõnaühendite loetelu juurde. Kirjeldatud ülesanne ja teised sarnased kuuluvad tekstitaju valdkonda. Nende eesmärk on kujundada edaspidiseks tekstiloomeks vajalikud praktilised üldistatud kujutlused (etalonid) teksti struktuurist. Oluline on seejuures ülesande motiveeritus. Näiteks: *Jüri ja Mari kirjutasid jutukesi. Ühel lapsel õnnestus see paremini. Loen teile kaks lugu. Teie kuulate ja valite pildi. Jutustajateks* või *kuulajateks* võivad olla ka nukud (Klaabu, Buratino) või mänguloomad. *Jüri kirjutas (jutustas) nii.*

- (1) *Kass, pesa, linnupojad, pääsukesed.* Pärast sõnarea kuulamist otsitakse vastavad esemepildid. Leitakse, et jutukest ei ole. Saab ainult pilte leida või joonistada. *Mari kirjutas (jutustas) nii:*
- (2) *Kass Kurri märkas pääsukeste pesas linnupoegi. Pesa oli räästa all. Kurri hiilis mööda katust pesa juurde. Pääsukesed märkasid kassi. Nad hakkasid Kurri lähedal lendama ja kassi tiibadega peksma. Pääsukesed päästsid oma pojad.*

Leitakse, et Mari on kirjutanud jutukese. Selles räägitakse, kuidas pääsukesed oma poegi päästsid. Teksti ja tegevuspildi sobitamisel toimub **kujundilise situatsioonimudeli** valik teksti juurde.

Lühitekste võrreldakse veel järgmiste keeleüksustega (kõnesegmentidega).

✧ **Tekst ja lause.**

Lühitekst: *Marile kingiti uus kelk. Tüdruk läks kelguga künka otsa. Ta istus kelgule ja sõitis alla. Küll oli tore sõit.* Ühtlasi on esitatud pildiseeria.

Lause: *Ta istus kelgule ja sõitis alla.* Valikuks pildid *Poiss sõidab kelguga künkast alla; Tüdruk sõidab kelguga künkast alla.*

Pärast lause kuulamist leitakse, et sobib kaks pilti. Kellest oli lauses juttu, pole teada. Lühiteksti kuulamise järel tehakse järeldus, et tegemist on jutukesega.

✧ **Tekst ja sidumata laused** (valikuks pildiseeria ja temaatiliselt sidumata tegevuspildid).

Tekst: *Mari ja Jüri läksid seenele. Paari tunni pärast olid lastel korvid täis. Õhtul praadis ema perele värskeid seeni.*

Sidumata laused: *Seened kasvavad metsas. Jüri ja Mari mängivad puude all. Ema keedab süüa.*

✧ **Tekst ja deformeeritud tekst.** Analüüsiks kasutatakse ühe ja sama pildiseeria kahte komplekti. Leitakse, et pildiseeria õige järjestus sobib teksti juurde.

✧ **Tekst ja sama tekst mingi olulise lülita.**

Mati läks kooli. Tee oli libe. [Mati libises ja kukkus. Ta murdis jalaluu.] Üks tädi kutsus kiirabi. Mati viidi haiglasse.

✧ **Tekst ja sama tekst, kus nimisõnade asemel on kasutatud ase- ja mäarsõnu.**

(1) *Nad läksid sinna sellega sõitma. Ta sõudis. Teine tõusis järsku püsti. See läks ümber. Nad ujusid kaldani.*

(2) *Poisid läksid jõe peadiga sõitma. Jüri sõudis. Mati tõusis järsku püsti. Paat läks ümber. Poisid ujusid kaldani.*

Pärast esimese teksti kuulamist leitakse, et kuulaja ei saa aru, kellest räägitakse, kus areneb sündmus, mis läks ümber jne.

✧ **Sama sündmuse kaks sõnastust** (kahe samasisulise teksti võrdlemine, sobitamine ühe ja sama pildiseeriaga).

Kass põgenes rebase eest. Tal õnnestus ronida puu otsa. Kiisu jäi oksale istuma. Õnneks ajas koer rebase ära. Kass pääses eluga.

Rebane ajas kassi taga. Kass ronis puu otsa ja jäi oksale istuma. Rebane jäi puu alla valvama. Tuli koer ja rebane jooksis ära. Reinuvader jäi kõhutäiest ilma.

Leitakse, et lapsed on jutustanud samast sündmusest. Kuid üks **jutuke on kassist**, kellel õnnestus rebase käest pääseda, teine lugu aga **rebasest**, kes ei saanud kassi kätte. Seega sõnumid erinevad.

Kirjeldatud töövõtete abil õpivad lapsed pöörama tähelepanu järgmistele ahelseosega teksti terviklikkuse tunnustele: tekst koosneb mõtteliselt seotud lausetest (mitte ühest lausest, sõnade reast ega sidumata lausetest), lausetel tekstis on kindel järjestus, kirjeldatud tegelased ja objektid peavad olema nimetatud, ühest ja samast sündmusest saab jutustada eri viisil. Tähelepanu väärib fakt, et kirjeldatud harjutusi sooritades ei lahenda laps keelelisi probleeme, vaid täidab kognitiivseid ülesandeid — konstrueerib (valib) situatsioonimudeleid, st püüab **seostada kirjeldatud objekte ja tegevusakte mingiks sündmuseks**. Kui üks nimetatud tunnustest puudub, pole teksti, st pole võimalik luua kirjeldatud sündmusest kujutlust. Omandatud praktilised oskused peaksid edaspidi jutustama õppimisel olema tekstiloome terviklikkuse orientiirideks (B. K. Воробьева, 1988).

Kirjeldatud töövõtetest viimane (erisugused tekstid sama sündmuse kohta) on tegelikult üleminek loogilisele TEEMA–REEMA analüüsile: kellest (millest) on tekstis juttu, mida temast (sellest) räägitakse. Nimetatud orientiirid on edaspidi lapsele abiks materjali valikul, teisisõnu, teema piiritlemisel: **kellest** või **millest** jutukeses räägitakse, **mida** räägitakse.

Teema–reema seoste praktiliseks selgitamiseks sobivad hästi **kirjeldused-mõistatused**, mille puhul kirjeldatav objekt on nimetamata. V. Vorobjova (B. K. Воробьева, 1988) peab seejuures oluliseks esitada ühe ja sama objekti kohta kaks või enam mõistatust, et teadvustada erisuguse sõnastuse võimalusi.

Näiteks: *Kes see on?*

Ta kõnnib maas ja katusel. Loomakest kardavad hiired ja linnud. Talle meeldib piim.

- *Tal on pehme karv ja pikad vurrud. Tema küüned on teravad. Loomake on väike. Ta on osav hiilija ja hiirte püüdja.*

Kui lapsed on kirjeldatud objekti ära tundnud, taastatakse **kõik nimetatud tunnused**. Nagu näidetest selgub, saab kasutada eri sõnaliike. Veaks tuleb pidada seda, kui lapsed otsustavad ainult ühe-kahe tunnuse alusel. Selline otsustamine on aga HEV-lastele iseloomulik. Ühtlasi pöörab kõikide tunnuste teadvustamine laste tähelepanu sellele, et tekst koosneb enam kui ühest lausest.

Praktiliste ülesannete täitmisel on sobiv näitvahend **pildiseeria**, mis võimaldab pöörata laste tähelepanu **mõtete järjestamisele, puuduva lüli leidmisele, teema piiritlemisele** jne. Seeriapiltide kasutamine võimaldab tekstide sisulist ja keelelist analüüsi ning tekstiloomes harjutamist.

- ❖ **Pildiseeria valik** kuulatud jutukese juurde. Pedagoog kas loeb või jutustab, valikuks on esitatud kaks või kolm pildiseeriat (varem analüüsitud). Järgnevalt püütakse teksti taastada küsimuste abil ja seejärel jutustada. Kirjelduste puhul saab piirduda ka esemepiltidega. Näiteks: *Mari koer on kadunud. Aita koera leida* (esitatakse 2–4 koera pilti).
- ❖ **Piltide järjestamine** kuulatud teksti põhjal; tugisõnade ja/või sõnaühendite järgi.
- ❖ **Puuduva lüli leidmine** pildiseerias (mingile tekstilõigule vastav pilt puudub) või tekstis (pilt on, sündmust pole kirjeldatud).
- ❖ **Vea leidmine** pildiseerias (vale järjestus, üleliigne pilt) või õpetaja jutustuses (tekst ei vasta pildiseeriale). Lastele pakub näiteks huvi sisult absurdsete lausete leidmine.
- ❖ **Piltide rühmitamine** kaheks (kolmeks) seeriaks ja **järjestamine**. Alustatakse võimalikult erisuguste teemadega (*Suplemas; Seenel*), seejärel rühmitatakse pilte lähedaste teemade alla (*Suplemas; Öngitsemas*).
Teksti analüüsil kasutatud piltidele toetudes saab esitada ka mitmesuguseid sõnavara aktiveerimise ja valiku ülesandeid enne jutustamist.
- ❖ **Sünonüümide valik**. *Missugune järgmistest sõnadest sobib? Jooksis, kihutas, lippas, sörkis ...*
- ❖ **Antonüümide leidmine**. *Mari koera saba on pikk, aga Jüri koera saba ...*
- ❖ **Sõnade rühmitamine** teema järgi. Pedagoog nimetab sõnu, lapsed osutavad pildile või pildiseeriale.
- ❖ **Sõnade järjestamine** mingi tunnuse esiletungivuse alusel (*sörgib, jookseb, lippab, tormab*).
- ❖ **Lause lõpetamiseks** sobivate sõnade leidmine. *Mari leidis puu alt ... (lille, seene, marju jne)*.
Ühtlasi otsustatakse, missugused neist sõnadest sobivad jutustades kasutada.

5.3.3.2. Siduskõne arendamine teksti tunnustele (reeglitele) toetudes. Eesmärk on kasutada lühitekstide koostamisel praktilisi teadmisi teksti tunnustest. Otstarbekaks peetakse seejuures (vähemalt esialgu) graafiliste abivahendite ja esemepiltide või sõnakaartide kasutamist (vt 1.6), mis kajastavad teksti sisu ja struktuuri. Teksti modelleeriv graafiline skeem koostatakse kuulatud/loetud teksti analüüsides. Sellele toetub järgnev keeleüksuste aktualiseerimine (lausete moodustamine, sõnavalik) ning jutustamine pedagoogi suunamisel. Skeemi koostamise, täiendamise, parandamise, taastamise ja muutmise ülesanded võimaldavadki kasutada praktiliselt neid teadmisi tekstist, mida lapsed on eelnevalt omandanud (vt 5.3.3.1).

Ahelseosega teksti modelleerimisel kasutatakse esialgu lauseid, mis koosnevad peamiselt kohustuslikest lauseliikmetest (nt subjekt–predikaat–objekt). Seejuures muutub eelneva lause REEMA (uus teave) järgneva lause TEEMAKs. Sõnade kordus (edaspidi samuti samaviitelised sõnad) kajastab seejuures lausete (lausungite) lokaalset mõtte-seost. Nimetatud eesmärkide täitmiseks on vaja õpetamisel kasutatavaid **tekste adapteerida**. Seejuures ei tohiks lausete arv tekstis ületada laste operatiivmälu mahtu (iga lause moodustab ühe teabeüksuse ehk propositsiooni).

Õhupall akna taga

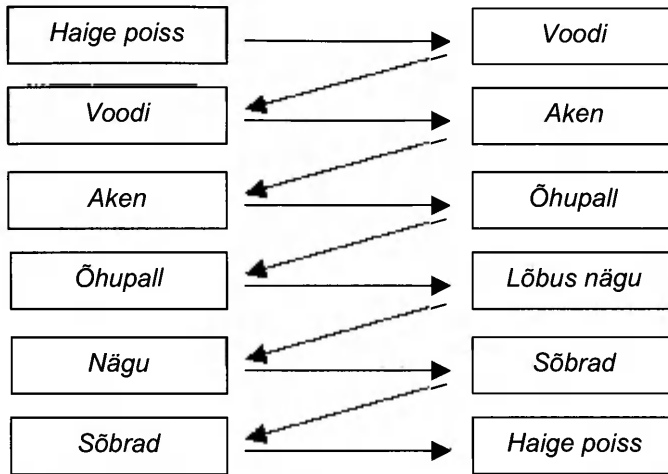
Ükskord lamas haige Mati voodis. Voodist oli näha aken. Akna taha tõusis äkki õhupall. Õhupallile oli joonistatud lõbus nägu. Näo joonistasid Mati sõbrad. Sõbrad tahtsid haigele Matile rõõmu teha.

(Originaal pärineb V Vorobjova väitekirjast (B. B. Воробьева, 1985).

Pärast teksti kuulamist või lugemist abiõppe II (või III) klassis valitakse sobivad esemepildid (seejuures igaühte kaks).

Abiks on küsimused: *Kellest (millest) jutus räägiti? Kellest (millest) veel?*

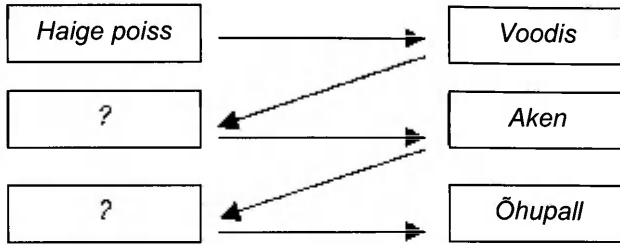
Need pildid (hiljem võivad olla ka sõnakaardid) asetatakse seejärel analüüsi käigus graafilisele skeemile. Analüüs toimub lausete kaupa.



Teksti *Õhupall akna taga* skeem.

Skeem kajastab kuut teabeüksust, mille põhjal saab moodustada vähemalt sama arvu tekstisidusaid lauseid. Diagonaaljooned viitavad seosele lausete vahel, horisontaaljooned osutavad tegevust või seisundit väljendavatele sõnadele. Veel kord teksti kuulates leitakse, et skeemil on kujutatud kogu kirjeldatud sündmust jutukeses esitatud järjestuses.

Lühitekstide skeemid võimaldavad lastele esitada mitmeid mängulisi probleemülesandeid, et välja selgitada mõtete järjestus ja iga lause vajalikkuse tähtsus. Võimalikud töövõtted on järgmised: puuduva lüli taastamine (ühte teabeüksust väljendav osa skeemil kaetakse kinni või võetakse pildid ära), lause- või sõnajärje taastamine (pildid paigutatakse ringi), korduvate sõnade asendamine samaviitelistega. Viimase töövõtte puhul soovitatakse alustada õpetamist **asesõnaga** (*poiss* → *ta*, *mets* → *see*, *metsas* → *seal*, *punane* → *niisugune*, *selline*).



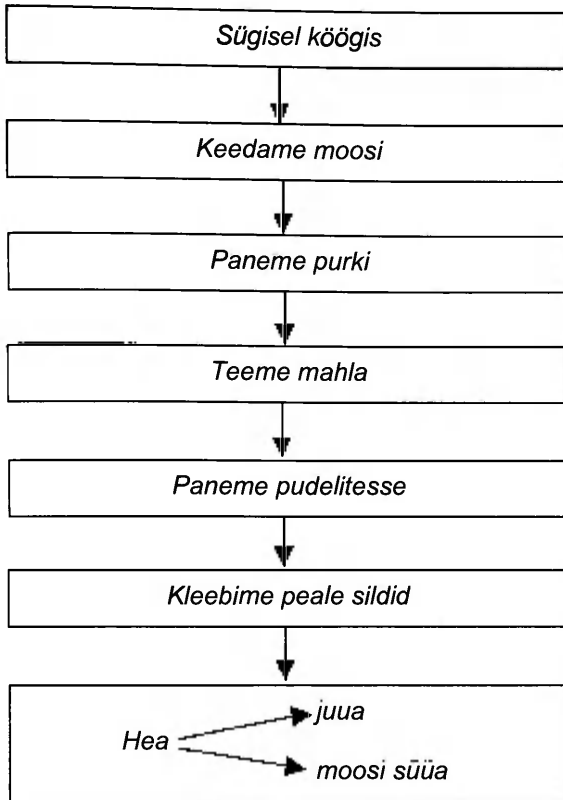
Samaviiteliste sõnade valik skeemil.

Tühikute täitmiseks esitatakse valikuks sõnakaardid.



Katsetamise (sõnakaartide asendamise) tulemusel leitakse, et sõna *voodist* asemel sobib ka *sealt*, sõnapaari *akna taha* võib aga asendada sõnadega *selle taha*. Näidetes esitatud järjestus vastab ühtlasi asesõnade kasutamise keerukuse astmele. Loomulikult saab sellist tööd skeemide põhjal teha alles siis, kui lapsed suudavad sõnakaarti lugeda. Järgneb samaviiteliste täistähendusega sõnade ehk kontekstisünonüümide kasutamise harjutamine (*jänku* → *loomake*, *Mari* → *tüdruk*, *õpilane*).

Esialgul on tekstide sisu modelleerimisel rõhuasetus objektidel (kellest või millest igas lauses räägitakse). Tekstiloomel verbaalne aspekt eeldab aga tähelepanu pööramist tegusõnale kui lause kõige olulisemale elemendile ning tegusõna laienditele, st kogu öeldisrühmale (vt ka ptk 3). Selleks võetakse kasutusele verbaalsed skeemid, mis koosnevad teksti sisu kajastavatest sõnaühenditest (*tegusõna + laiend*). Näiteks teksti *Sügisel köögis* (II kl) on võimalik modelleerida järgmiselt.



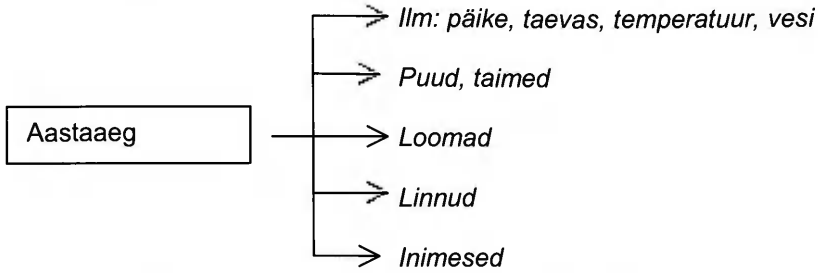
Teksti *Sügisel köögis* verbaalne skeem.

Kui tekst koosneb kahest või kolmest osast, paigutatakse sidusate lauserühmade skeemid esialgu üksteise kõrvale.

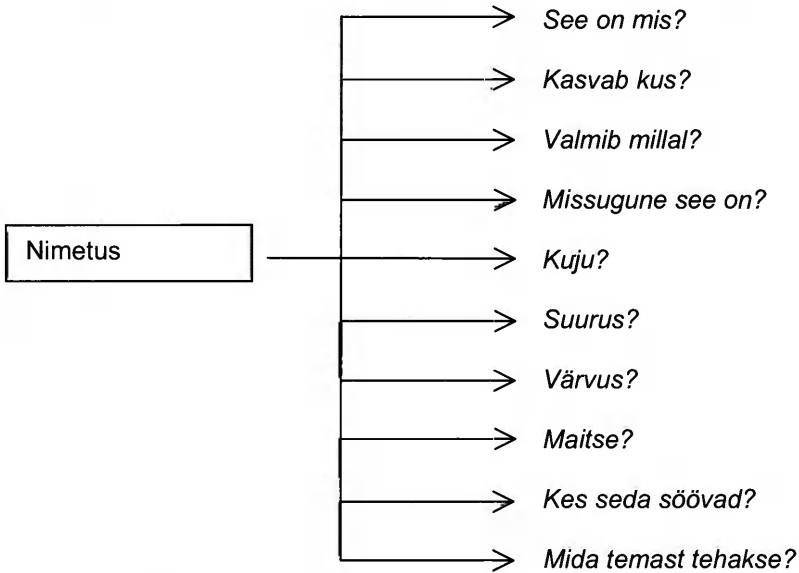
Paralleelseosega tekstid on harilikult mingi objekti või nähtuse kirjeldused. Nende mõistmiseks ja loomeks on vajalik taju ja tajukujutluste piisav areng, sest iga verbali-seeritud tunnuse aluseks on selle eelnev tajumine. Teabeüksuste järjestus sellistes tekstides on suhteliselt vaba, kuigi eelistatakse suunda üldisemalt konkreetsemale. Teiseks on otstarbekas järjestada tunnused selle järgi, missuguse meeleorganiga teave hangitakse või on hangitud: nägemine, kuulmine, kompimine, maitsmine. Vastavate sümbolitega (silma, kõrva jne pildid) saab suunata nii objektide, sh piltide vaatlust kui ka tekstiloomet. Tähelepanu suunamiseks mingi objekti osadele on võimalik esemepildile lisada selle osade kujutised. Näiteks jänese pildile lisatakse kõrvade, käppade, saba kujutised.

Mingi valdkonna objektide (nähtuste) kirjeldamiseks on soovitatav koostada ühtne plaan, et see muutuks edaspidi sisemiseks programmiks (puuviljad, loomad, aastaajad jne).

Nimetatud plaan võib koosneda sümbolitest (suurus — ○ o, kuju — □ △ ○, värvus jne) või olla verbaalne. Näiteks aastaaja kirjeldamise plaan võib olla järgmine.



Puuviljade, marjade, juurviljade kirjeldamiseks saab kasutada järgmist plaani.



Kirjelduste koostamiseks kasutatavad töövõtted peaksid lähtuma tekstiloome eesmärgist, st olema motiveeritud. Näiteks: *Jüri koer on kadunud.* (Esitatakse pilt.) *Aitame Jüri! koostada kuulutust;* *Marile meeldis poes üks nukk.* (Esitatakse nukk või pilt.) *Ta palus kodus ema osta see nukk. Kuidas ema selle nuku ära tunneb?* (Vaja kirjeldada.) *Aitame Maril seda nukku kirjeldada.*

Tekstiloomeoskuste kujundamise algetapp lõpeb sõltuvalt laste arengust abiõppe II või III klassis. III klassi ainekava näeb nimelt ette juba tekstilähedase ümberjutustuse harjutamist. Seda võimaldab mälu muutumine juhtivaks psüühiliseks protsessiks ning sisekõne algete ilmumine. Loomulikult ei ole üleminek murdeline ega toimu kõigil õpilastel ühel ja samal ajal. Seetõttu on laste abistamist jutustama õpetades vaja diferentseerida, st osa (ligikaudu ¼) õpilastest vajab jätkuvalt algetapil kasutatud abistavate võtete rakendamist.

Kokkuvõte. Tekstiloome õppimise algetappi iseloomustab HEV-lapse üleminek dialogilt sidusteksti algetele. Tekstiloome nimetatud etapil on dialoogi sugemetega (pedagoogi osalemisel), toetub tajudele ja/või tajukujutlustele, st situatsioonimudelitele (skeemidele).

Üleminekuetapil täidetakse järgmisi ülesandeid: oma ja kaaslaste praktilise tegevuse teadvustamine ja selle verbaliseerimine, pildil kujutatud tuttava tegevuse verbaliseerimine, kuulatud või loetud lühiteksti taastamine, teksti tunnuste teadvustamine (praktiline tutvumine teksti sisulise ja keelelise vormistamise "reeglitega"), lühitekstide taastamine või loome omandatud reegleid arvestades. Oluliseks peetakse genereeritava teksti sisu ja struktuuri modelleerimist graafiliste, ikooniliste ja võimalusel ka verbaalsete vahenditega.

Teksti tunnuste teadvustamiseks õpitakse järgmisi oskusi: teksti äratundmine (eristamine teistest keeleüksustest, nagu sõna, lause), sidusa ja tervikliku teksti eristamine mittetäielikust tekstist, TEEMA–REEMA seoste märkamine (*Kellest? Millest? Mida räägitakse?*), samaviiteliste sõnade kasutamine. Võimaluste piires püütakse tekstiloomet motiveerida, st lülitada see tegevus mingi osaeesmärgina muu toimingu koosseisu.

5.3.4. Ümberjutustused

5.3.4.1. Ümberjutustus kui vahendatud tekstiloome. Lühidalt kirjeldati tekstiloome küsimusi ümberjutustuste õpetamisel ptk-s 5.3.1. Tähelepanu pöörati järgmistele ümberjutustuste õpetamise iseärasustele: õpilane ei väljenda oma mõtet, jutustamine kujuneb sageli aruandeks õpitust, iseloomulik on õpilasintonatsioon ehk monotoon; õige motivatsiooni korral saab aruandmise asendada jutustama õppimisega koostöös õpetaja ja klassikaaslastega, tulemused sõltuvad originaalteksti mõistmisest ning mõtteprogrammi säilitamisest mälus. Nagu varem märgitud (5.2), võib originaalteksti mõistmine olla pealiskaudsem või põhjalikum. Täieliku mõistmise korral on aru saadud teksti sisust (eeldab ühtlasi mõttelünkade täitmist tavateadmistega) ja loodud situatsioonimudel, mõistetud peamõtet, kõneleja või kirjutaja kavatsust ja motiive, st sõnumit ja selle eesmärki. N. Žinkin (Н. И. Жинкин, 1982) nimetab seda protsessi teksti tõlkimiseks **universaalsesse ainesekoodi**, mille moodustavad ikoonilised kujutlused, kontseptid, skeemid, sisemised sõnad. Kui mõistmine on pealiskaudne või moonutatud, siis teksti taastamine kinnistab kujunenud pealiskaudset või ebaõiget situatsioonimudelit. Seega, **teksti mõistmise raskuste korral ei tohi ümberjutustamisega kiirustada.**

Peale originaali mõistmise mõjutavad ümberjutustamist veel järgmised asjaolud: tajutu säilitamine mälus, oskus mõtteprogrammi uuesti sõnastada. Mälus säilitatakse nimelt mõtteprogramm unikaalses ainesekoodis, mitte hargnenud tekst tervikuna. Viimane eeldab päheõppimist, mida lühitekstide puhul mõned õpilased ka katsetavad. Pikemate tekstide puhul pole see (harilikult) võimalik.

Keeledidaktikas on suulised (ja kirjalikud) ümberjutustused levinud töövõtteks. Loodeatakse, et ümberjutustamise õppimise teel omandab õpilane sidusteksti loome üldised oskused. Tõepoolest, osa tekstiloomeoperatsioone on teise isiku mõtteid vahendades ja oma mõtteid väljendades samad. Kuid kokkulangevus pole täielik. Nimelt, mingit teksti ümber jutustades ei pea inimene (meie jaoks õpilane) looma oma mõtteprogrammi ning tal on (osaliselt) võimalik kasutada originaalteksti keeleüksusi, samuti ammutada mälust orientiire teksti struktuurist. Kuna laps õpib paljuski matkides, on pedagoogi või teksti kirjutaja eeskuju, st originaaltekst ja/või selle suuline esitus küllaltki olulised.

Nagu juba mainitud, on teksti vahendamiseks vaja seda lisaks mõistmisele ka mälus säilitada. Võimalik on meelde jätta, säilitada ja järelikult ka taastada, a) teksti sisemine

plaan (mõtteprogramm, pragmaatiline plaan); b) teksti sisu ehk tekstibaas; c) teksti struktuur; d) lausete grammatiline struktuur (lausemallid); e) tekstis kasutatud sõnad. Äärmuslik variant on (lüh)teksti päheõppimine. Õpilased nimelt püüavad esialgu taastada originaalteksti lauseid. Viimast soodustavad ka mitmed koolis kasutatavad abistavad võtted.

Meeldejätmise võimalusi kasutab inimene valikuliselt. Harilikult säilitatakse ja ammutatakse mälust teksti mõtteprogramm (sisemine plaan), mille tulemusel originaali ja vahendatud teksti pindstruktuurid aga erinevad. Kui originaali mõtteprogrammi pole täielikult mõistetud, meelde jäetud või on seda mälus muudetud, siis loomulikult erineb ümberjutustus märgatavalt originaaltekstist. Tüüpiline on ühtlasi vahendatud teksti kompressioon (lühenemine). Mida mahukam on originaal, seda suurem on mõtteprogrammi roll teksti taastamisel, st ümberjutustamine sarnaneb enam iseseisva tekstiloomega.

Tekstianalüüsi tulemused salvestatakse püsimalus (P. Л. Солсо, 1995; E. Tulving, 2002 jt). Kehtib põhimõte, et hästi mõtestatud materjal jääb ka paremini meelde. Kuid esialgne mõtestamine ei pea tähendama veel meeldejätmist. Teksti mõistmiseks ja meeldejätmiseks antud ülesanded võivad teineteist mõnel juhul koguni segada (Т. П. Зинченко, 2002: 115). Mitme autori töödele toetudes väidab autor, et ülesanne uus tekst meelde jätta raskendab algklassides selle mõistmist, mingi loogilise ülesande täitmine esimesel lugemisel või kuulamisel aga vähendab vahetu meeldejätmise efektiivsust. Meenutagem seejuures, et abiõppelaste kognitiivsed protsessid arenevad eakaaslaste omadega võrreldes ligikaudu kaks korda aeglasemalt.



Meeldejätmiseks on vaja teksti mitu korda lugeda (korrata), täites seejuures erisuguseid mõistmisülesandeid.

T van Dijki järgi tähendab see mitme mõistmisstrateegia etapiti rakendamist. Vajab rõhutamist, et lihtsalt kordamine nagu mitmekordne lugemine ülesandeta ei kindlusta seoste kujunemist mälus (meelde võib jätta ka mehhaaniliselt). Kordamise käigus on vaja materjali rühmitada, vastandada, seostada, ringi paigutada, üldistada jne. Teabe semantiline kodeerimine meeldejätmisel kujutab endast süvakodeerimist ja annab teiste kordamisviisidega võrreldes paremaid tulemusi (E. Tulving, 2002). Mõistmis- ja meeldejätmisprotsessid toimivad samal ajal alles siis, kui tekstianalüüsioperatsioonid on täielikult automatiseeritud. Abiõppeõpilased harilikult nimetatud tasemele ei jõua, materjali tahtliku ja tahtmatu meeldejätmise efektiivsus on veel II ja III koolietapil praktiliselt sama, mis eelnevates klassides. Kirjeldatud olukorrast tuleneb vajadus teksti mitu korda lugeda või kuulata, täites iga kord erisuguseid mõistmisülesandeid. Ka VIII–IX klassis, st IV etapil ei piisa harilikult teksti ühekordsest lugemisest.

Mahukate tekstide puhul ületab teabeüksuste hulk operatiivmälu mahu. Seetõttu on vajalik üldistamine ja tekstiplaani (kava) koostamine (makrostrateegia ja skeemistrateegia rakendamine). Mitmed autorid rõhutavad seejuures võtmesõnade ja sõnaühendite rolli. Meeldejätmist soodustab samuti verbaalse materjali kodeerimine visuaalseteks kujutlus-tekst (kogemuste ehk episoodilise mälu rakendamine) ja toetumine visuaalsele tajule (pildid).

Mälus säilitamise ajal teksti harilikult muudetakse. See avaldub reprodutseerimisel (E. Tulving, 2002; Т. П. Зинченко, 2002; А. А. Смирнов, 1987; P. Л. Солсо, 1995 jt). Peamised seaduspärasused avastati juba eelmise sajandi esimesel poolel (F. C. Bartlett). Need muutused on järgmised.

- ✧ **Väljajätted:** ära jäetakse konkreetne või ebatavaline teave.
- ✧ **Lisamised:** täiendav teave või selgitus mõne sündmuse või nähtuse kohta. Täiendused on seotud kas semantilise või episoodilise mälega. Viimane on tüüpilisem abiõppelastele.
- ✧ Originaalis esitatud teabe **üldistamine**. Ühtlasi väheneb konkreetne teave.
- ✧ **Teabe muutmine**, mis seostub sageli igapäevasesõnade kasutamisega originaali sõnavara asemel.
- ✧ Mingi **allteema** (osamõtte) **muutmine domineerivaks**. Seostub isiku kogemuste ja hoiakutega.
- ✧ Teabe **järjestuse muutmine**, mis on seotud teksti struktuuri puuduliku mäletamisega. HEV-lastel on sageli põhjuseks teksti fragmentaarne mõistmine, st sidususstrateegiate puudulik rakendamine teksti tajudes. Teksti selline taastamine võib viia täieliku moonutuseni, st taastatakse juhuslikult meelde tulnud fragmendid, mis ei kajasta stsenaariumi või terviklikku staatilist freimi.
- ✧ Teksti **sisu moonutamine**, mille üheks variandiks on **sarnaste nähtuste** või **sündmuste samastamine**. Moonutamine on seotud fragmentaarse mõistmise ja/või episoodilise mälu domineerimisega (vt K. Karlep, 1999: 62).

Kõik nimetatud erinevused originaaltekstist võivad ilmned juba teksti käsitlemisele järgneva vahetu taastamise puhul. Sellisel juhul on tegemist otseselt teksti puuduliku mõistmisega, mitte veel unustamise või teabe muutmisega.

Teabe mälus säilitamine/unustamine sõltub paljudest asjaoludest, nagu teabe kodeerimise viis, eelnevad teadmised, meeldejätmise ja taastamise ajaline vahe, meeldejäetud teabe hulk, vahepeal sooritatud tegevused jne. E. Tulving (2002) väidab, et puudulik või moonutatud meeldetuletamine ei pea alati tähendama mälujälgede kustumist, vaid sõltub kõigepealt sellest, missuguseid **ajendeid** teabe mälust **ammutamiseks** kasutatakse. **Meenutamine** toimub siis, kui **ajendis** (meenutaja mõte, esitatud küsimus-ülesanne) peituv **informatsioon langeb kokku mälujälgedega**. Õeldu on ümberjutustuste õpetamise seisukohalt äärmiselt oluline.

Abi, st originaalteksti meeldetuletamise stiimulite kasutamise eesmärgiks võib olla teksti peamõtte, sisu, struktuuri ja/või keeleüksuste meenutamine. Teadlik abistamine tähendab, et pedagoog teeb ülesande esitamisel ja lapse abistamisel valiku sõltuvalt lapse probleemidest jutustamisel. Liiga üldised ajendid ei tarvitse mälujäljega haakuda, seetõttu on pedagoogil vaja valmis olla küsimust-korraldust konkretiseerima.

5.3.4.2. Suulised ümberjutustused. Nimetatud oskuse kujundamine on esmajoones eesti keele kui õppeaine, veelgi täpsemalt — lugemistundide ülesanne. Siiski harjutatakse ümberjutustamist ka teistes õppeainetes. Sel juhul on otstarbekas arvestada, missuguseid vahendatud tekstilooimeoskusi on eesti keele tundides juba õpetatud, st kasutada lastele tuttavaid töövõtteid ning osutada samalaadset abi nagu eesti keele tundides.

Põhihariduse lihtsustatud õppekavas (1998) on suuline ümberjutustamise õpetamine-harjutamine ette nähtud alates III klassist (II kl ainekavas on viide eelharjutustele, millest anti ülevaade ptk-s 5.3.3). Ühtlasi on ainekavas märgitud ka peamised abivahendid ja abistavad võtted jutustama õpetamisel. Ümberjutustuse liigid ainekava järgi on klasside kaupa (käesolevas tekstis märgitud **õpetamise alustamise aeg**) järgmised: tekstilähedane jutustamine (III kl); tekstilähedane valikjutustamine (IV kl); sõnaliste piltide maali-

mine (V kl); olustikusituatsioonide kirjeldamine, tegelaskuju iseloomustamine plaani järgi, kaaslaste jutustamise täiendamine, kokkuvõtlik jutustamine (VI kl); temaatiline jutustamine, tekstilähedase jutustuse plaani esitamine, jutustuse parandamine, tegelase nimel jutustamine, looduskirjelduste koostamine, teksti laiendamine, liht- ja jooniskava koostamine ning kasutamine (VII kl); peamõtte sõnastamine, tegelaste ja tegelaserühmade iseloomustamine, jutustamine tegelaserühma nimel (VIII kl); autori kavatsuste sõnastamine.

Iga ümberjutustuse liigi harjutamine toimub mitme õppeaasta vältel. Vaatleme näiteks tekstilähedase jutustamise õpetamist-harjutamist abiõppes, st lihtsustatud ainekava järgi: eelharjutused näitvahendite abil (küsimustele vastamine, lausete lõpetamine, muutmine ja järjestamine, õpetaja ja õpilase koosjutustamine) — II klass; tekstilähedase jutustamise harjutamine (deformeeritud teksti taastamine, lausete lõpetamine, jutustamine küsimuste, pildiseeria, sõnaühendite ja tugilause abil) — III klass; tekstilähedase jutustamise harjutamine tugilause, -sõnaühendite ja -sõnade abil, tekstilähedase valikjutustamise õppimine (abi: pildid, kava, lõigu algus- ja lõpulaused, sõnaühendid), jutustamine ahelana — IV klass; tekstilähedase valikjutustamise harjutamine (abiks sõnaühendid, tugisõnad, -laused) — V klass; tekstilähedane valikjutustamine (individuaalsed abivahendid) — VI kl., tekstilähedane valik- ja temaatiline jutustamine (plaani koostamine, abivahendite individuaalne kasutamine) — VII klass; kõikide tekstilähedaste jutustamise liikide kasutamine — VIII–IX klass. Esitatud ülevaade kajastab nõuete dünaamikat kahes suunas: väheneb abistamine, lisanduvad keerulisemad tekstilähedase jutustamise variandid (valik- ja temaatiline jutustamine). Paralleelselt kasvab tekstide sisuline ning keeleline keerukus ja maht.

Nagu varem märgitud, on ümberjutustamise õpetamine-harjutamine lugemistundide ülesanne. Seega kuulub metoodika põhjalik kirjeldamine lugema õpetamise valdkonda. Mõned olulised seisukohad ja lühike ülevaade tövõtetest on otstarbekas esitada siiski käesolevas töös.

Pedagoogil on vaja pöörata tähelepanu järgmistele asjaoludele (sõltumata õpetatavast aimest).

- ✧ Teksti taastades lähtub õpilane originaali analüüsiks loodud sisemisest programmist, mida vastavalt ümberjutustuse liigile verbaliseeritakse rohkem või vähem hargnenult. Järelikult on eduka ümberjutustuse esimeseks tingimuseks teksti **põhjalik analüüs**.
- ✧ Ümberjutustuse õppimise eesmärgiks on omandada tekstiloomeoperatsioonid. Ülesandeks on vahendada teksti **mõtet** (pragmaatiline plaan), taastada **sisu** (semantiline plaan) ja **vormistada** jutustus **keeleliselt** (süntaktiline plaan). Seega jaotuvad abistamismõtted ehk signaalid teabe mälust ammutamiseks ja selle keeleliseks väljendamiseks põhimõtteliselt kaheks: mõtte ja sisu aktualiseerimine, sobivate keeleüksuste aktiveerimine (sõnavara, tekstisidused laused). Vahendid teadmiste aktualiseerimiseks on kas näitlikud, verbaalsed või mõlemad koos.
- ✧ Teksti ümberjutustamise õpetamise-õppimise protsess koosneb kolmest etapist: eeltöö, jutustamine, järeltöö (täiendamine ja parandamine). Abi igal nimetatud etapil on suunatud järgmiste puudujääkide ennetamiseks ja/või kõrvaldamiseks: liigne situatiivsus, fragmentaarsus, moonutused (sh sündmuste järjestus); sõnakordused, lausete primitiivsus ja/või vähene seostatus. Peamised **metoodilised vajakajäämised** on järgmised: kontrolliv laad (vähene abi), ebatäpsed küsimused-korraldused (ei suuna ammutamist küllaldaselt), järeltöö puudumine, raskusastme vähene reguleerimine nii õpilaste kaupa kui ka õppeaastate ulatuses.
- ✧ Suulise kõne lausungid on kirjaliku originaali lausetest lihtsamad ja lühemad. Samas on oht, et õpilased kasutavad valdavalt baaslausetest koosnevaid kette. Järelikult

vajavad harjutamist muuteoperatsioonid **sobivate kontekstisidusate lausungite moodustamiseks**.

- ✦ Tunnis jutustama õppimisel kasutatud **abivahendid** on lapsele vajalikud ka **koduülesandeid** täites ning **järgmise tunni kordavas osas**. Nimetatud seisukoht vajab rõhutamist. Kui õpikus (tööraamatus) vajalikud abivahendid puuduvad, on lastele vaja ette valmistada töölehed.

Kõige enam tegeldakse abiõppes **tekstilähedase ümberjutustamise** õpetamise-harjutamisega, kaasa arvatud **valik-** ja **temaatiline** jutustamine. Teksti täielik ümberjutustamine tekstilähedaselt on võimalik lühikeste lugemispalade puhul: üks õpilane jutustab või keegi alustab, teine (teised) jätkavad. Pikkemate tekstide korral jutustatakse lõikude kaupa (valikjutustamine) või mingi allteema ulatuses. Viimasel juhul pärineb vahendatav teave mitmest lõigust (temaatiline jutustamine). Valik- ja temaatilise jutustamise **eelingimuseks** on **valiklugemine** ja **temaatiline lugemine**, st oskus vajalikku teavet tekstist otsida ning selle piire määrata.

Abistavaid võtteid **tekstilähedase jutustamise** õpetamisel saab rühmitada mitmeti. Näiteks sõltuvalt abi vormist (suuline, kirjalik, graafiline, ikooniline), osaeesmärgist (teabeüksuste meeldetuletamine, järjestamine; sõnade aktiveerimine, sõnakorduste vältimine, lausemallide aktiveerimine, lausete seostamine). Levinud on mitme abivahendi kasutamine kombineeritult. Seejuures võib üks võtte täita korraga mitut eesmärki. Näiteks tugisõnade või -sõnaühendite jada (või tulp) soodustab teksti sisu meenutamist, mõtete järjestamist ja ühtlasi aktiveerib sobivat sõnavara.

Teksti sisu meenutamist soodustavad samuti **mitteverbaalsed** vahendid: olupildid, pildiseeriad, esemepildid, skeempildid, skeemid (sh graafiline kava), aplikatsioonid. Enamus nimetatud võtetest võimaldab ühtlasi järjestada teabeüksusi või pöörata järjestusele laste tähelepanu. Vahendid valitakse, koostatakse (sh joonistatakse) või järjestatakse teksti analüüsi ajal.

Rohkem on isiski kasutusel **verbaalsed** vahendid (suulised ja/või kirjalikud) ja võtted: küsimused-korraldused jutustamise ajal, pedagoogi alustatud lausete jätkamine, teksti alguslause esitamine, tugisõnad ja sõnaühendid, kava (sh kava koos tugisõnadega). Mõtete järjestamist suunab kavapunktide ja tugisõnade järjestamine, deformeeritud teksti (ringi paigutatud on tekstilõigud või laused) taastamine. Kuna abi vajadus sõltub ühe või teise lapse oskustest, samuti jutustamise korrast (esimest, teist jne korda), on soovitatav tahvlile kantud materjali mahtu muuta (osa kustutada või midagi lisada).

Sõnavaliku mitmekesistamiseks esitatakse valikuks samaviitelisi sõnu (kantakse tahvlile või töölehtedele). Aktiveerimist vajavaid sõnu kasutab pedagoog oma repliikides, neid saab kanda tahvlile või töölehtedele. Soovitatav on sõnade sobitamine sõnaühenditesse ja seejärel sobivaima variandi valik. Sellist sobitamist ja valikut rakendatakse nii analüüsi ajal kui ka järeltööna. Sõnade kasutamiseks lauses esitatakse sõnalüngaga lauseid, harjutatakse lausete lõpetamist ja alustamist (sel juhul on harilikult esitatud öeldisrühm).

Kontekstisidusate lausete moodustamiseks muudetakse sõnajärge, lisatakse siduvaid sõnu ja asendatakse korduvaid sõnu, ühendatakse ja sisestatakse lauseid, täidetakse lauselinki (puuduva lause asemel võib olla küsimus).

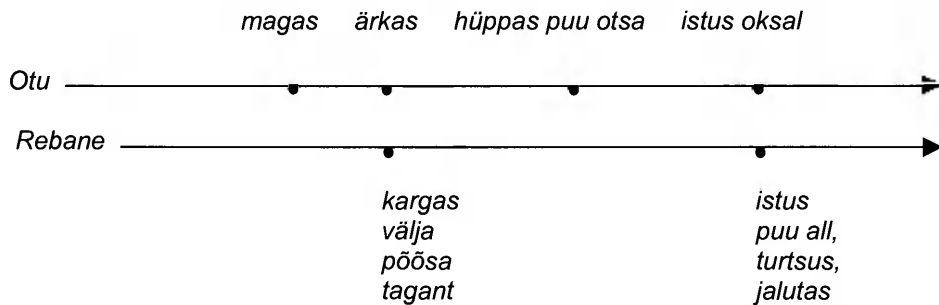


Tekstilähedase ümberjutustamise õpetamisel rakendatakse kõiki praktilise lauseõpetuse ja sõnavaraõpetuse töövõtteid.

Tekstilähedase **valiküंबरjutustamise** eelduseks on oskus jaotada tekst mõttelisteks lõikudeks allteemade kaupa: lõigu ja pildi või kavapunkti sobitamine valiklugemise käigus. Lõigu piire võib töölehtedel märkida graafiliselt. Jutustama õpetamisel sobivad lisaks juba kirjeldatud võtetele-vahenditele lõigu algus- ja lõpulause esitamine, jutustamine kavapunkti või seeriasse kuuluva ühe pildi järgi. Abistamiseks sobivad tugisõnad, sõnaühendid, küsimused.

Valikjutustamist ei pea alustama teksti algusest. Pärast mingi lõigu taastamist saab sel juhul tagasi pöörduda (*Mis juhtus varem? Millest räägiti loo alguses?*). Kasutada saab ka korrektuurülesandeid, mille puhul on ületatud allteema (lõigu) piirid või teksti on lisatud allteema seisukohalt sobimatuid lauseid. Need laused võib esitada kirjalikult või suuliselt (*Otsusta, kas järgmised laused sobivad. Koputa, kui minu jutustuses on sobimatud laused*).

Temaatilise jutustamise eelduseks on valikjutustamisoskus teksti ulatuses. Kuna temaatiliseks jutustamiseks on vaja hankida teavet mitmest lõigust, siis on esialgu otsustarbekas vastavad teabeüksused eelnevalt märkida (nt markeriga töölehel). Abiõppes on peamiseks probleemiks teemale mittevastava teabe kohatu lisamine (negatiivse valiku nõrkus). Abistavaks vahendiks võib olla kava, sh graafiline kava, mis kajastab kahte või enamat süžeeeliini, tegelaste samaaegset käitumist, Näiteks:



Kavale saab lisada tugisõnad või sõnaühendid. Abi võib koosneda ka ainult tugisõnaühendite järjendist (mälukskava). Näiteks: (*Arno*) *hoidus seinä äärde → pea hakkas ringi käima → silmas Teelet → tundis üleaedse ära → tahtis juttu ajada → ei pidanud sobivaks → toetus seinä najale ja vaatas*.

Hiljem, konspekterimist õppides on selline mälukskava märkmete näidiseks. Samaaegne tugisõnade või -sõnaühendite järjend sobib samuti ahelana jutustamisel (õpilane produtseerib ühe lause, naaber jätkab).

Tekstilähedase valikjutustamise variantideks võib pidada ka **sõnaliste piltide** maalimist, **kirjelduste** koostamist ja **tegelaste iseloomustamist**. Kõigi nimetatud töövõtete puhul on esmaseks ülesandeks teabe otsimine valik- või temaatilise lugemise teel. Tekstiloomu ise aga toimub (esialgu pedagoogi esitatud) plaani alusel. Sõnaliste piltide maalimisel lisandub ka loominguuline element — vaja on tuletada (oletada) need situatsioonikomponendid, mida tekstis pole kirjeldatud, kuid peaksid olema pildil kujutatud. Ühtlasi tuleb lastele meelde tuletada, et pilt kajastab ühte momenti sündmusest, mitte dünaamikat. Väite *Lapsed läksid mööda põlluteed ja siis nad jõudsid metsa* põhjal tuleb joonistada vähemalt kaks pilti. Seega aktiveerib sõnaline maalimine teadmisi kirjeldatud situatsioonist ning nõuab selle konkretiseerimist.

Kokkuvõtliku üंबरjutustuse eelduseks on tekstimõistmise makrostrateegiate rakendamine. Nagu varem märgitud, kasutatakse selleks **väljajätet** tekstilõikudest ja

pikematest lausetest ning teabeüksuste **üldistamist** (mitu konkreetset teabeüksust asendatakse ühega). Kuna väljajätte ja üldistamise tulemusel kannatab teksti formaalne sidusus, on kolmas oluline oskus moodustatud ja säilitatud lausungite **ümbersõnastamine** lühikeseks sidustekstiks. Eeltöös viimasele on harjutused muuteoperatsioonide sooritamiseks ning kavapunktide sõnastamiseks tekstilähedase ümberjutustuse õppimisel.

Kolme nimetatud oskust (väljajätte, üldistamine, sõnastamine) õpetatakse etapiti. Tegevuse teadvustamiseks kasutatakse tahvliit ja/või töölehti. Kõigepealt leitakse, mida lausest või tekstilõigust võib ära jätta / peab mõistmiseks alles jätma. Seejärel asendatakse osa järelejäänud lausetest üldisematega. Lõpuks sooritatakse muuteoperatsioone tekstisidusate lausete moodustamiseks.

Näiteks (VII kl — *Kodus ja metsas*):

Aga oh seda ehmatust ja häda, kui korraga öökull Otu ees õhku pahvatas ja nagu tormihoog talle selga langes. Mis rääkida tormihoost, — selles oli otseku teravaid noa hoope tunda, mis Otu endale selga sai. Ja kulli küüned — oi, need lõhkusid Otu nahka nagu raudsed naasklid. Polnud Otul juttugi sellest, et kulli murda: tuli katsuda, kuidas ise eluga pääseda! Kull hoidis teda ühe jala küüntega kinni, kuna teise jala ja nokaga jagas hoope, nii et sõna tõsisel mõttes karvad Otu seljast lendasid. Otu karjus, nii et mets kajas, — valus ja hirmus. Ja kui ta lõpuks kulli küünte vahelt pääses, siis jooksis ta otseku pöörane padrikusse, ise kogu aeg ikka veel karjudes ja hädaldades.

Pärast lõigu lugemist (VII klassis näiteks õpilane häälega või edukas klassis vaikselt ülesandega) analüüsitakse kõigepealt teksti sisu, st püütakse luua kujutlus (situatsiooni-mudel) öökulli eest põgenevast kassist. Selleks leitakse, missugune ootamatus kassi tabas, mida öökull kassiga tegi, millega asendus Otu plaan kull kinni püüda, kuidas kass põgenes. Ühtlasi pööratakse tähelepanu võrdlustele (*Millega on võrreldud kulli langemist Otu selga, lööke noka ja küüntega, kassi põgenemist?*).

Lõigu peamõtte leidmiseks otsitakse vastust küsimusele *Missugusesse ohtu sattus Otu oma teadmatus tõttu?* Pärast sisu analüüsi on võimalik esitada ülesandeid kokkuvõtliku jutustamise ettevalmistamiseks.

✧ Oluliste lausete, sõnaühendite ja sõnade allajoonimine (või märkimine markeriga) või vähem oluliste keeleüksuste paigutamine sulgudesse (vt näidisteksti).

✧ Joonitud võtmesõnade, sõnaühendite ja lauseosade sõnastamine lause(te)na.

Võimaluse korral võetakse kasutusele üldistatud teabeüksused. Soovitav on valitud keeleüksused välja kirjutada: *Öökull nagu tormihoog talle selga langes, oli teravaid hoope tunda, küüned lõhkusid Otu nahka, jagas hoope, karvad lendasid.*

Võimalikud sõnastusvariandid, välja kirjutatud keeleüksusteks, on näiteks järgmised:

1. *Öökull langes Otule selga nagu tormihoog. Ta jagas kassile teravaid hoope ja lõhkus küüntega nahka, nii et karvad lendasid.*
2. *Öökull ründas kassi. Otu sai vigastada.*

Esimene variant on konstrueeritud teksti võtmesõnu kasutades. Teise variandi puhul on sõnastatud üldistatud teabeüksused. Selleks leitakse öökulli tegevust ja teiseks kassi olukorda kirjeldavad väljendid (*langes selga, hoidis kinni, jagas hoope; küüned lõhkusid nahka, karvad lendasid*). Seejärel asendatakse mõlemad väljendite rühmad kas sõna või sõnaühendiga (*Mis sõna või sõnaühendiga saab kirjeldada öökulli tegevust? — Ründas või tungis kallale*). Vajadusel esitatakse üldistavad sõnad (sõnaühendid) valikuks.

Kokkuvõtlik tekst näiteks toodud lõigu ulatuses võiks olla järgmine:

Öökull tungis kassile kallale. Otu sai vigastada. Polnud Otu juttugi sellest, et kulli murda. Tuli katsuda ise eluga pääseda. Kass karjus valus ja hirmus ning jooksis (kui pöörane) padrikusse.

Kokkuvõtliku ümberjutustuse õpetamiseks sobivad kasutada veel järgmised ülesanded.

- ✧ Sõnade, sõnaühendite ja lauseosade katseline väljajäte. Selleks loetakse lausete eri variante ning otsustatakse ühiselt, kas lause peamine sisu on säilinud või mitte.
- ✧ Iga lause katseline väljajäte lõigust. Otsustada tuleb samuti selle üle, kas oluline teave on säilinud või mitte.
- ✧ Lõigu mitme kokkuvõtliku jutustuse võrdlemine (esitatakse harilikult kirjalikult).
- ✧ Korrektuurülesanded (*Mida võib veel ära jätta? Vaja kindlasti lisada? Sobib muuta?*).

Rakenduslikuks võtteks alates VII klassist on tekstilähedase ümberjutustuse plaani esitamine. Näiteks: *Jutustan kõigepealt sellest, mida Otu arvas lindude püüdmisest. Seejärel räägin Otu kavatsusest öökull kinni püüda. Siis räägin sellest, kuidas öökull kassi ründas ja Otu vaevalt pääses. Võte on hinnatav seetõttu, et arendab samal ajal teksti sisulist planeerimist ning kokkuvõtliku jutustamise oskust.*

Loominguliste elementidega ümberjutustustest harjutatakse abiõppes tekstilähedast **valikjutustamist tegelase nimel ja teksti laiendamist** (alates VII kl). Mõlema ülesande täitmine eeldab ümberjutustuse liigile suunatud ettevalmistust teksti analüüsi ajal.

Jutustamine tegelase seisukohalt eeldab tema motiivide, kavatsuste, mõtete, hinnangute (harilikult minavormis) teadvustamist. Ühtlasi on vajalik minategelase ja teiste tegelaste käitumise ajaline vastandamine (*Mina ...Samal ajal ...*). Üldjoontes on otstarbekas lähtuda käitumisakti analüüsi algoritmist: *kavatsesin (mõtlesin, tahtsin), kavatsuse täitmist takistas/soodustas, tegin (proovisin teha), õnnestus / ei õnnestunud* jne. Näiteks kass Otu õppetunnist öökulli püüdes (VII kl) saab jutustada nii kassi kui ka öökulli nimel. Otu nimel jutustamiseks pööratakse teksti analüüsis tähelepanu järgmisele teabele: mida Otu arvas lindudest, mida oleks kass võinud öökulli märgates teha (sh väiksed kahtlused), millele pööras Otu öökulli poole hiilides tähelepanu ja millele ei pööranud, ootamatus öökullile lähenedes (mida kass ei teadnud), mis eesmärk oli kassil lõpuks (elu päästmine) jne. Abistamiseks saab kasutada tahvlile (töölehele) kantud tegusõnu, lõpetamata lauseid või hargmikke (*Arvasin, et linnud ...*) ning graafilist kava samaaegsete käitumisaktide vastandamiseks.

Teksti laiendamine (täiendamine) eeldab järelduste/oletuste tegemist oma teadmiste põhjal. Lihtsamaks osutuvad oletused selle kohta, kuidas sündmus võis jätkuda. Mõneti raskem on oletada, mis võis toimuda varem. Mõlemal juhul on vaja orienteeruda tegevusaktide ajalisel järgnevuses ning põhjus-tagajärgsuhetes. Tuletagem meelde, et *miks-milleks*-küsimustele peaksid abiõppeõpilased olema suutelised vastama IV klassis, nimetatud küsimusi ise esitama aga V klassis. Kirjeldatud oskused koos tegevuskeemidega (stsenariumidega) ongi eelneva ja järgneva tegevuse tuletamise eelduseks. Kuid teksti analüüsis ei piirduta eelnevate ja järgnevate tegevusaktide tuletamisega. Ülesanded esitatakse samuti tegevuse võimaliku koha, aja, tunnuste (*kuidas? millega? missugune?*) kohta, st lõikude (sidusate lauserühmade) laiendamiseks. Oma kaalutlusi (sobivaid ja sobimatuid) peaks teksti analüüsi käigus esitama ka pedagoog.

Tekste täiendab pedagoog juba aabitsaperioodil. Alates teisest õppeaastast on mõtetlünkade tuletamist eeldavad küsimused-korraldused loomulik töövõte lugemistunnis. Lõpuks **õpilane laiendab teksti** ümberjutustuse käigus ise (ainekava nõue alates VII kl).

Sellise nõude täitmine vajab ettevalmistamist analüüsi ajal (ülesanded puuduva teabe tuletamiseks ja järelduste tegemiseks) ning suunamist (abi) jutustamisel.

Teksti laiendamist suunavateks abivahenditeks jutustamisel on graafilised vahendid (nt $\sqrt{\quad}$ või [...]) ning küsimused ja/või küsisõnad, tugisõnad või tugisõnaühendid. Küsimused ja tugisõnad võivad olla paigutatud täitmist eeldatavasse lünka (koht teksti laiendamiseks), teksti kõrvale, ette või alla.

Näiteks lõik tekstist *Karen* (VII kl):

(Kui vana võis olla Karen? Mis rahvusest?) Esimest korda tuli Karen parki koos Gajane ja emaga. (Mis seal kasvasid? Mis veel oli?) Park meeldis talle väga (Mis võis meeldida?), ainult ühe asjaga ei jäänud ta rahule: siin oli liiga palju lapsi. Igas lapses nägi Karen vaenlast. Kui palju tüli tuleb poistega karussellihobuse, kui palju kõige ilusama lille pärast. (Mis võis olla tüli põhjus?)

Töövõtte õpetamisel esitatakse kirjalikult tekstilõik ja küsimused. Edaspidi kasutatakse kavapunkte või tugisõnu, millele lisatakse küsimused või teksti laiendamist suunavad sõnad ja sõnaühendid. *Karen ei olnud rahul lastega pargis. (Vanus, rahvus?) tuli koos ..., (Kasvasid mis? Meeldis mis?), ei olnud rahul, ootas tüli (Tüli põhjus?).*

Missuguseid teksti laiendamist abistavaid vahendeid parajasti kasutada, sõltub õpilaste eelnevatest oskustest ja ühe või teise töövõtte tuttavusest.

5.3.4.3. Kirjalikud ümberjutustused. Kirjalike ümberjutustuste õpetamise eesmärgiks abiõppes on mõjutada kirjaliku tekstiloome kaudu **suulist tekstiloomet**. Nimelt võimaldab teksti sisu kirjalik taastamine tegelda tekstiloomega etapiti, st iga loometasandiga eraldi. Selleks kirjutatakse materjal mitu korda läbi: teksti sisu meeldetuletamine ja teabeüksuste järjestamine (võib piirduda sõnade ja sõnaühendite ülesmärkimisega), süntaktiline vormistamine (baaslaused → sisestatud ja ühendatud laused → tekstisisidusad laused, sõnavalik), õigekiri. Kõik see eeldab pedagoogi pidevat osalemist tekstiloomeprotsessis, mitte lihtsalt kuulatud ja analüüsitud teksti ühekordset kirjutamist laste poolt. Seejuures tuleb arvestada, et tavaliselt jaotuvad õpilased abiõppeklassis kolme rühma (B. Г Петрова, 1977).

- ✦ Õpilased, kes taastavad teksti sisu suhteliselt hästi, eksivad aga keelelisel vormistamisel (lühikesed ja primitiivsed laused, sõnakordused, agrammatismid).
- ✦ Õpilased, kes taastavad teksti sisu märgatavate lünkadega ja/või lisavad kõrvalist teavet oma kogemuste põhjal. Keelelised raskused on ligikaudu samad, mis eelneva rühma lastelgi.
- ✦ Õpilased, kes produtseerivad fragmentaarset teksti (sõnastavad üksikuid mõtteid neid sidumata). Neil on keeleline vormistus äärmiselt primitiivne.

Järelikult peaks pedagoog kirjalike ümberjutustuste õpetamisel arvestama laste(rühma) iseärasusi.

Edukas rühm vajab abi peamiselt teksti sõnastamisel, keskmine rühm ka sisu täiendamisel (semantilise plaani realiseerimisel). Edutute laste puhul on alust arvata, et nad pole mõistnud originaali mõtteplaani ehk sisemist programmi ja taastavad ainult tekstibaasist meelde jäänud killukese. Seega vajavad need lapsed abi juba sisemise plaani (teksti mõtte) tasandil.

Teine kirjalike ümberjutustuste eesmärk on **ettevalmistus konspekterimise õpetamiseks VIII–IX klassis**.

Lihtsustatud õppekava järgi on kirjalikud ümberjutustused ette nähtud alates VI klassist (tekstilähedase ümberjutustuse ühine koostamine). Lühitekstide ühist kirjalikku ümberjutustamist harjutatakse (sõltuvalt laste võimetest) siiski mõnikord juba V klassis. Kehtib põhimõte, et oskus tekste suuliselt taastada peab olema varem omandatud. Nime-
tatud seisukohta arvestatakse kõigi ümberjutustuse liikide õpetamisel (suulise tööga alus-
tatakse vähemalt aasta varem). Ümberjutustuste ühisel koostamisel toimub vestluse
käigus teksti sisu meenutamine, mõtete järjestamine, sõnastamine.

Kirjutamise roll seisneb selles, et **suulise töö tulemus igal etapil fikseeritakse** kas tahvil (õpetaja) või tahvil ja töölehtedel, st suuliselt produtseeritud kõnesegmendid materialiseeritakse kirjaliku teksti kujul. Just viimane võimaldab neid edasi töödelda. **Ümberjutustuse ühisel koostamisel** on õpetaja tegevuse osakaal küllaltki mahukas. Nõrgemad õpilased saavad pärast ühistööd sooritada koostatud teksti ära kirja, täita sõnalünki, järjestada lauseid jne. Peamist õpetavat ülesannet täidab nimelt teksti ühine sõnastamine, mis sarnaneb suulise ümberjutustuse harjutamisega lugemistundides.

Ühise ümberjutustuse kirjutamisele järgneb vahendatud tekstilooime **kava ja tugi-sõnade** või **sõnaühendite** abil (VII kl), **kokkuvõtlik** ümberjutustus, **kirjeldus** loodus-
loolise või geograafilise materjali põhjal (VIII kl). IX klassis lisandub **laiendatud ümber-
jutustus**. VIII ja IX klassis õpitakse-harjutatakse kirjalike ümberjutustustega paralleelselt
konspeteerimist (vt edaspidi 5.3.5).

Kirjaliku ümberjutustuse teksti valikul arvestatakse selle **sisu, mahtu ja keele-
vahendeid**. Sisu seisukohalt peetakse kõige sobivamaks **lastele tuttavat sündmust**
kajastavat teksti. Esitatud tekst võib olla $\frac{1}{4}$ võrra pikem klassis ette nähtud kirjaliku töö
mahust (ümberjutustus on harilikult veerandi võrra originaalist lühem). Nimetatud piirid, st
kirjaliku töö soovitatav maksimaalne pikkus on abiõppeklassides järgmine: V klass kuni
45, VI klass 55, VII klass 65, VIII klass 75 ja IX klass ligi 85 sõna. Kui kirjaliku töö
ettenähtud maht IX klassis on 75–85 sõna, siis tekstilähedaseks ümberjutustuseks valitud
originaalteksti sobiv pikkus on 100–115 sõna. Kuna kokkuvõtliku ümberjutustuse puhul
toimub originaalteksti oluline lühendamine, saab kasutada pikemaid tekste. Nimetatud
piirid on soovituslikud, õpetamise käigus valitakse sageli veelgi lühemaid tekste, harvem
ka pikemaid.

Kirjalikeks töödeks kasutatakse üks emakeele tund nädalas. Neis tundides kirju-
tatakse etteütlusi, sooritatakse kontrollharjutusi keeleõpetuse teemadel, harjutatakse
kirjalikke ümberjutustusi ja genereeritakse tekste oma mõtteprogrammi alusel (nn loov-
tööd). Õpilased kirjutavad kuu jooksul 1–2 ümberjutustust.

Originaalteksti **keeleline vormistus** eeldab **õpilaste võimete ja oskuste** taseme
arvestamist. Eelistatud on lihtlaused ja kaheosalised liitlaused, mille puhul lause (osa-
lause) pikkus vastab laste operatiivmälu mahule. Keerulisemad laused on kasutatavad
ainult siis, kui lapsed valdavad piisavalt muuteoperatsioone. Tähelepanu tuleb pöörata ka
otsekõnele originaaltekstis, mis tekitab harilikult raskusi. Täielikult sellest loobuma siiski
ei pea — repliigi(d) võib kirjutada tahvile. Neile peaks aga kirjutamise ajal osutama, sest
osa õpilasi (nõrgemad) tahvli abi ise ei kasuta. Sõnavara jõukohasus sõltub sõnatähend-
duse tuttavusest ning õigekirja valdamisest. Ümberjutustuse tekstide puhul on oluline
arvestada veel teksti struktuuri sobivust. Mõista ja vahendada on kergem hästi liigen-
datud tekste, kus sidusad lauserühmad on kergesti eristatavad ja kõrvuti asetsevad
laused mõtteliselt selgesti seotud. Kuna sobivaid originaaltekste napib, on otstarbekas
tekste adapteerida ja esitada need töölehtedel.

Tavakoolis rakendatav tekstilähedase ümberjutustuse traditsiooniline plaan on
järgmine.

1. Häälestamine, laste teemakohaste teadmiste aktualiseerimine.
2. Teksti kuulamine (loeb õpetaja, harilikult kaks korda). Tänapäeval soovitatakse ka õpilaste lugemist (teine kord). See on võimalik, kuna tekste saab õpilaste jaoks kopeerida või projekteerida.
3. Sisu analüüs. Soovitatakse lühikest vestlust mälu järgi.
4. Kava (plaani) koostamine. Valmis plaani ei soovitata esitada.
5. Keeleline analüüs (sõnade ja sõnaühendite tähenduse täpsustamine, samaviiteliste sõnade leidmine, õigekiri). Mõned sõnad või väljendid võib kirjutada tahvlile.
6. Teksti suuline jutustamine (2–3 õpilast). Viimasel ajal on hakatud suulise jutustamise efektiivsuses kahtlema. Arvatakse, et lausungiloome võib kirjaliku teksti lauseloomele mõjuda negatiivselt.
Osa metoodikuid soovib pärast suulist jutustamist veel kord teksti kuulata või lugeda.
7. Kirjutamine, st kirjaliku teksti loome.
8. Teksti redigeerimine (sisuline ja keeleline enesekontroll).

Esitatud ümbejutustusetunni plaan vajab abiõppes olulist modifitseerimist — on vaja suurendada õpetamise-õppimise osakaalu. Peamine erinevus seisneb selles, et abiõppes on esikohal **tekstiloomeprotsessi harjutamine**, kirjalik resultaat pole esmatähtis.

Kirjutamisele eelnev tekstikäsitlus olgu seetõttu võimalikult sarnane teksti analüüsiga vastava klassi lugemistunnis: korduv sihtlugemine sisuliste ja keeleliste ülesannetega. Lugemistunniga võrreldes esitatakse enam ülesandeid aktiveerimist vajavate keeleüksuste leidmiseks ja taastamiseks. Analüüsi käigus koostatakse kava (võib valida pildid) ja/või kirjutab õpetaja tahvlile võtmesõnad (sõnaühendid), samuti õigekirja seisukohalt rasked sõnad. Materjali võib vormistada tabelina. Näiteks:

Ootamatu külaline

Plaan	Olulised sõnad ja sõnaühendid	Kirjutamiseks rasked sõnad
<i>Lindude toidulauale tuli külaline.</i>	<i>ilmus ootamatult, rõõmustasid</i>	<i>jälgisid</i>
<i>Oravale meeldis lindude toit.</i>	<i>seisis tagajalgadel, haaras kobara pihlakamarju, sõi isukalt</i>	<i>hüppas oksale</i>
<i>Oravast sai igapäevane külaline.</i>	<i>külastas iga päev</i>	<i>söökla, andsid süüa</i>

Nagu varem märgitud, korraldatakse kirjutamine etapiti. Kõigepealt tehakse märkmeid teksti sisu kohta. Esimeste tööde puhul kirjutab laste pakutud fraasid tahvlile õpetaja. Nimetatud etapil ei ole oluline sõnastus ega teabe järjestus. Järjestamine (nt numbrite kirjutamine fraaside ette) toimub pärast märkmete tegemist. Seega märkmeid tehes harjutatakse kahte tekstiloomeprotsessi: teabeüksuste valik (meeldetuletamine) ja järjestamine. Psühholingvistika seisukohalt toimub üleminek tajutud teksti sisemiselt plaanilt ehk mõtteprogrammilt hargnenud semantilise plaani tasandile.

Originaalteksti sisu kajastavate märkmete tegemine ja teabe järjestamine on otstarbekas korraldada teksti mõtteliste lõikude kaupa. Õpetaja viitab (osutab) näiteks plaanile või tugisõnadele ja esitab küsimused-korraldused (*Millest selle kavapunkti järgi tuleb rääkida? Millest veel? Täiendage.*). Tahvlile kantud märkmeid võib võrrelda originaaltekstiga (*Mis on puudu?*). Seejärel järjestatakse teabeüksused (*Millest räägime alguses? Millest seejärel?*).

Järgmise etapi ülesanne on **moodustada tekstisidusaid lauseid**, st sõnastada tekstilõigud vastavalt keelenormile. Nimetatud etapil tuleb lastel sooritada küllaltki mitmeid loomeoperatsioone: lausete moodustamine, nende sisestamine ja/või ühendamine ja seostamine, sõnade asendamine mõtte täpsemaks väljendamiseks ja/või korduste vältimiseks. On õpetaja otsustada, kui konkreetset ta nimetatud operatsioonide sooritamist suunab või missugusele operatsioonile enam tähelepanu pöörab.

Õpilased sõnastavad harilikult enam kui ühe samasisulise sobiva lause. Sel juhul võivad lapsed otsustada, mis variant paremini sobib. Tahvlile kantav tekst võib seejuures olla mahult mitmesugune. On võimalik, et esialgu kirjutatakse üles iga õpilase pakutud baaslausung, seejärel ühendamise/sisestamise tulemusel moodustatud hargnenud lause ning lõpuks tekstisidus(ad) lause(d). Edaspidi toimub töö lausetega suuliselt ning tahvlile kirjutatakse ainult tekstisidusad normatiivsed laused (vaheetapp: baaslausungid → tekstisidusad laused). Õpilased kirjutavad oma vihikusse või lehtedele tahvlile kantud baaslausungid ning seejärel (lõikude kaupa) sidusteksti esialgu ära kirjana, hiljem ise-seisvalt vestluse käigus (vaheetapp: tahvlile kirjutatud tekst kaetakse kinni, seejärel kasutatakse seda parandamiseks).

Kui õpetaja kirjutab ühiselt moodustatud teksti tahvlile, siis õigekirjaprobleeme lastel peaaegu ei ole (võimalikud on ära kirjavead). Iseseisva kirjutamise korral on kirjutamisvigu parandamine üks järeltöö osaülesannetest. Selle edukus sõltub laste oskusest oma kirjutatud teksti vastavalt kirja pildile lugeda ning vigu leida ja parandada, st korrektuurülesandeid täita. Vigu tehakse iseseisvates kirjalikes töödes rohkem kui etteütlustes ja teistes õigekirjaharjutustes. Põhjuseks on operatiivmälu koormatus sõnastamisülesannetega. On selgunud, et mõtteülesannete täitmine ei sega õigekirja alles siis, kui laps dikteerib endale kirjutades lauseid, osalauseid või vähemalt mitmest sõnast koosnevaid sõnaühendeid. Operatiivüksuse mahtu kirjutamisel kajastab originaalteksti kasutamise sagedus kirjutamisel (Т. П. Зинченко, 2002: 52–53). Kui laps kirjutab 5–6 sõna kaupa, seejuures originaalteksti kasutamata, siis ei sõltu õigekiri enam õppeülesande iseloomust.

Järeltöö teiseks osaülesandeks on teksti sisuline ja keeleline täiendamine ja/või parandamine. Kui ümberjutustus sõnastatakse ühiselt, siis nimetatud vajadus puudub. Iseseisva kirjutamise puhul on aga lapsi vaja esialgu abistada. Harilikult korraldatakse sisuline järeltöö pärast õpilastööde parandamist. Selleks valib õpetaja näidised õpilaste tööd, mida siis ühiselt täiendatakse/parandatakse. Soovitav on valida ülesanded tekstiloomeoperatsioonidest lähtudes: sisu täiendamine, mõtete järjestamine, muuteoperatsioonide sooritamine (lausete ühendamine, sisestamine, tekstisidusaks muutmine), sõnakorduste kõrvaldamine.

Kirjeldatud meetodika järgi sobib järgmine **ühiselt koostatava tekstilähedase kirjaliku ümberjutustuse tunni struktuur**.

1. Häällestamine, teemakohase teabe aktualiseerimine.
2. Teksti kuulamine (loeb õpetaja) ja sisu taastavatele küsimustele vastamine (taastatakse stseenide järjestus stsenaariumis).

3. Lugemine lõikude (sidusate lauserühmade) kaupa ja detailne sisuline ning keeleline analüüs. Vastused ülesannetele otsitakse tekstilõigust.
4. Valiklugemine koos kava koostamise ja peamõtte sõnastamisega. Kolmandal ja/või neljandal etapil võib tahvlile või töölehtedele kanda ka võtmesõnad ning ortograafiliselt keerulised sõnad, samuti paar otsekõne repliiki (kui õpetaja peab vajalikuks).
5. Teabeüksuste meeldetuletamine ja järjestamine osamõtete kaupa. Etappi võib nimetada ka sisuliste märkmete tegemiseks.
6. Teksti mõtteliste lõikude sõnastamine. Etapp jaguneb tegelikult alletappideks operatsioonide kaupa: baaslausete sõnastamine, baaslausete ühendamine/sisestamine, tekstisidusate lausete moodustamine, sõnade asendamine (täenduselt täpsemate valik, korduste kõrvaldamine).
Õpetaja kirjutatud teksti kannavad õpilased oma vihikusse (lõikude või kogu teksti ärakiri).

Kui õpilased on suutelised kirjutama ümberjutustust iseseisvalt, on rakendatav (alates 5. etapist) järgmine tunnistruktuur.

5. Teabeüksuste meeldetuletamine, ülesmärkimine ja järjestamine (vestlusele toetudes).
6. Tekstisidusate lausete moodustamine (harilikult eelneb suuline eeltöö). Edututele õpilastele võib anda ülesanded sõnalünkade või lauselünkade täitmiseks, lausete lõpetamiseks.
7. Õigekirja kontrollimine (vigade leidmine ja parandamine). Samal etapil võivad õpilased teha ka sisulisi ja keelelisi täiendusi ning parandusi. Viimane õnnestub harilikult siis, kui õpetaja osutab puudujääkidele lapse töös. Võimalik on teksti veelkordne läbilugemine enne korrigeerimist.
8. Ümberjutustuse parandatud variandi ümberkirjutamine vihikusse. Sel etapil rõhutatatakse korraliku vormistamise vajadust.

Järeltöö, nagu varem märgitud, toimub pärast ümberjutustuste kontrollimist, seega järgmisel tunnil. Analüüsitakse, täiendatakse ja parandatakse ebaõnnestunud lauseid ja/või mõttelisi lõike laste tööd. Vajalik on seejuures õpilaste positiivne motiveerimine: *Teeme lause (lõigu) arusaadavamaks. Otsime täpsemaid sõnu jm.* Lapsed häälestatakse kaaslasid abistama, mitte nende töid halvustama.

Tekstilähedase ümberjutustuse variandiks on **teksti taastamine** koos **grammatilise ülesandega**. Abiõppes on nendeks ülesanneteks harilikult **teguõna aja** või **pöörde** muutmine. Näiteks minavormis tekst asendatakse temavormis jutustusega. Nimetatud ümberjutustuse koostamise eelduseks on vastava grammatilise ülesande täitmise oskus keeleharjutustes. Teiseks eelduseks on suhteliselt iseseisev kirjaliku ümberjutustuse sõnastamine. Võimalik on ka ülesande täitmine etapiti. Grammatilise ülesande täitmine ühendatakse sel juhul teksti lõpliku vormistamisega.

Kokkuvõtliku kirjaliku ümberjutustuse õpetamine toimub esialgu samuti ühistööna. Teksti lugemisele ja analüüsimisele järgneb töö kolme osaoskuse kujundamiseks:

- ✦ olulise teabe leidmine ja vähem olulise kõrvalejätmine;
- ✦ üldistamine ehk mitme konkreetse teabeüksuse asendamine ühe üldisemaga;
- ✦ kokkuvõtliku sidusteksti sõnastamine.

Esimese osaoskuse kujundamiseks märgitakse töölehtedel need laused või lauseosad, mida on edaspidi vaja tekstis kasutada. Ülesanded esitatakse "kahes suunas": *Märgi*

(*jooni*) laused (osalaused), millela tekstist aru ei saa. Märgi (tõmba maha, pane sulgudesse) laused (osalaused), mille võib ära jätta (millela saad tekstist aru). Võib kasutada kahte töölehte ühe ja sama tekstiga. Ühel lehel tehakse positiivne, teisel negatiivne valik.

Vapper karjane

(*Vano elab Kaukaasias. Tema pere kasvatab lambaid*). **Kord suvel oli Vano koos isa ja vanema vennaga lambakarjas. Ühel õhtul jäi Vano üksinda lammaste juurde. (Isa ja vend läksid onni sööma. Päike hakkas juba mägede taha kaduma ja karjamaa muutus hämaraks.) Äkki kostis hundi ulgumist. (Lambad kokkusid ja jooksid kokku. Vanol hakkas kõhe.) Oli vaja kutsuda abi, aga poiss ei julgenud lambaid üksinda jätta.**

Toodud näide on lihtne selle tõttu, et valitud olulised laused moodustavad sidusa teksti ka ümber sõnastamata. Küll võib aga arutleda selle üle, mida veel võiks ära jätta (valitud neljast lausest esimese ja viimase).

Järgneva lõigu puhul avaneb aga võimalus koostada kokkuvõtlikke lauseid. Selleks vajalikud keeleüksused võib eelnevalt joonida õpetaja või need fikseeritakse vestluse käigus.

Äkki vilksatas vari **põõsa taga. Hunt hüppas karja keskele. Üks tall määgis haledalt. Kiskja oli haaranud tema turjast kinni.**

Kust hunt välja hüppas? — Põõsa tagant.

Kuhu hunt hüppas? — Karja keskele.

Ütleme selle ühe lausega. — Hunt hüppas põõsa tagant karja keskele.

Kelle turjast ta kinni haaras? — Ühe talle turjast.

Koostame lause. — Ta haaras ühe talle turjast kinni.

Moodustatud laused kirjutatakse välja. Kahte valitud ja kahte moodustatud lauset lugedes selgub, et kolmandas lauses esineb sõnakordus (*Äkki kostis hundi ulgumist. Hunt hüppas ...*). Korduse kõrvaldamiseks otsitakse samalaadseid sõnu (*kiskja, võsavillem*). Neist sobib konteksti paremini sõna *kiskja*.

Kuid kokkuvõtlikku ütlust (lauserühma) ei saa alati moodustada ainult lauseid ühendades ja sisestades. Mõnikord on otstarbekas kasutusele võtta täiesti uus sõnastus. Seda suunatakse küsimuste-ülesannetega. Näiteks lõik jutustusest *Tom Sawyer* (IX kl õpik):

Tom läks õue ning pani kausi väikesele pingile. Siis kastis ta seebi vette ja pani kõrvale, kääris varrukad üles, valas vee tasakesi maha, astus kööki ja hakkas ukse taga rippuva käterätikuga usinasti nägu pühkima.

Mida Tom pidi õues tegema? — Nägu pesema.

Mida aga Tom tegelikult tegi? — Mängis pesemist või ei pesnud nägu, teeskles (näitles). Kui vaja, esitatakse sõnad (mängis, näitles, teeskles) valikuks.

Moodusta laused. — *Tom pidi õues nägu pesema. Tegelikult poiss teeskles pesemist.*

Valitud ja/või moodustatud laused kirjutab esialgu tahvlile jällegi õpetaja. Edaspidi on otstarbekas korraldada töö järgmiselt:

- ✧ oluliste keeleüksuste märkimine töölehtedel (negatiivne ja positiivne valik);
- ✧ kokkuvõtlike lausete moodustamine ja kirjutamine originaalteksti alla või kõrvale;
- ✧ tekstisidusate lausete moodustamine ja kirjutamine;
- ✧ ortograafiline kontroll;
- ✧ ümberjutustuse nõuetekohane vormistamine.

Kõigi nimetatud ülesannete täitmisel võivad õpilased kasutada originaalteksti abi. Nõrgemaid õpilasi võib aga originaal segada — lapsed ei suuda ennast hargnenud tekstibaasist vabastada. Neile õpilastele võib esitada selliseid ülesandeid nagu deformeeritud teksti või lausete taastamine, lausete lõpetamine või sõnalünkade täitmine, korrektuurülesanded (märgitud sõnade asendamine, sõnajärje muutmine kontekstisidusate lausete moodustamiseks).

Järeltöö toimub järgmises tunnis. Ülesanded esitatakse kahte laadi: teksti parandamine, sõnastuse muutmine (mitme variandi valik /sõnastamine).

Kuigi kokkuvõtliku kirjaliku ümberjutustuse koostamine on abiõppes raske, pole otstarbekas sellest loobuda. Õpilastel on vaja harjutada olulise teabe leidmist ning selle sõnastamist. Mõlemad oskused on eelduseks konspekteerimise õppimisele.

Teksti laiendamise õpetamist alustatakse lauselünkade täitmisest (H. H. Бебешина, В. Свириденков, 1978). Esialgu on lastel kasutada originaaltekst või lünka sobivad laused, lünga täitmist suunab aga küsilause. Hiljem esitatakse lünga täitmiseks sõnad või sõnaühendid, seejärel piirduakse küsisõnadega. Lõpuks märgitakse tekstis ainult laiendamist vajavad kohad.

Kirjeldatud eeltöö on jõukohane paralleelselt tekstilähedase ümberjutustuse õppimisega. Veelgi enam, tekstisidusate lausete valik või moodustamine lünga täitmiseks aitab kujundada sidusteksti sõnastamise oskust.

Näiteks:

- (1) *(Mis aastaeg saabus?) Jões ujusid suured ja väikesed jäätükid. (Kus seisid lapsed? Mida nad tegid?) Äkki märkasid poisid jäätükil kassipoega. (Mida kassipoeg tegi?) Mati võttis pika ridva. (Mida Mati ridvaga tegi?) Kiisu hüppas kaldale.*
- (2) *✓ Jões ujusid suured ja väikesed jäätükid. ✓ Äkki märkasid poisid jäätükil kassipoega ✓ jne.*

Abistamise astmed (kasutatakse sõltuvalt laste oskustest):

1. *Saabus kevad. Jõe kaldal seisid lapsed. Nad jälgisid huviga jää liikumist. Ta näugus haledalt. Poiss tõmbas sellega jäätükki kalda äärde.* Lünka valitakse sobiv lause.
2. *Kevad saabus. Saabus kevad. Lapsed seisid jõe kaldal. Jõe kaldal seisid lased jne.* Lausepaaridest tuleb valida konteksti sobiva sõnajärjega lause.
3. *Kevad, jõe kallas, jälgisid huviga, näugus haledalt, tõmbas jäätükki.* Lünka sobiva lause moodustamisel on abiks sõnad ja sõnaühendid.

Teksti laiendamisele originaalteksti kasutamata eelneb suuline vestlus, mille käigus täiendatakse mõttelünki ja tehakse järeldusi. Kavapunktide juurde on otstarbekas lisada küsisõnu, mis suunavad last teksti täiendama (*Kus? Millal? Kuidas? Miks? (Mis põhjusel?) Milleks? (Mis eesmärgil?) Missugune?*).

Kirjaliku ümberjutustuse liikide õpetamisel harjutatakse kõiki teksti mõistmise ja loome oskusi (strateegiaid). Suulise ümberjutustusega võrreldes pööratakse enam tähelepanu sõnastusele, st **tekstisidusate lausete genereerimisele**. Sõltuvalt ümberjutustuse liigist on aga mõistmise ja loome osaoskuste kaal siiski erinev. Tekstilähedase ümberjutustuse puhul on peatähelepanu pööratud **propositsiooni-** ja **lokaalse sidususe** strateegiale. Kokkuvõtlik ümberjutustus pole võimalik **makrostrateegiaid** rakendamata. Teksti laiendamine eeldab aga **situatsioonimudeli** konkretiseerimist.

Kokkuvõte. Ümberjutustus on vahendatud tekstiloomel, mille puhul **originaalteksti mõte** ja **sisu** antakse edasi **oma sõnastuses**. Tulemus sõltub teksti mõistmise tasemest, sisu ja mõtte meeldejätmisest ning säilitamisest, jutustaja/kirjutaja motivatsioonist ning sõnastamisoskusest. Meeldetuletamine (mälust ammutamine) sõltub sellest, mis ulatuses (nt õpetaja küsimus-korraldus) langeb ajend kokku mälujäljega. Teksti vahendamise tase ei saa olla kõrgem originaalteksti mõistmise tasemest.

Lihtsustatud ainekava järgi õpitakse järgmisi ümberjutustuse liike: tekstilähedane ümberjutustus, tekstilähedane valikjutustus, tekstilähedane temaatiline jutustus, kokkuvõtlik ümberjutustus, teksti laiendamine, ümberjutustus grammatilise ülesandega. Enne kirjalikke töid harjutatakse vastavat ümberjutustuse liiki suuliselt (osaliselt ka kirjalike harjutuste näol) ligikaudu õppeaasta vältel või kauem.

Õpetamisel on tähelepanu keskmes tekstiloomel **osaoskuste kujundamine**, st **protsess** kavatsusest sõnastatud tekstini. Õigeks ei saa pidada ümberjutustuse kui töövõtte kontrollivat laadi. Vastavalt on õpetaja küsimused-korraldused, abistavad võtted ja vahendid suunatud järgmiste osaesmärkide täitmisele: teabeüksuste meenutamine ja järjestamine, sõnavalik, tekstisidusate (hargnenud) lausete moodustamine, teksti parandamine ja täiendamine. **Õpetaja on tekstiloomeprotsessis osaleja**, kes abistab last nii originaalteksti sisu meenutamisel kui ka selle sõnastamisel.

Kirjalike ümberjutustuste õpetamine võimaldab tekstiloomel etappe materialiseerida ja selle kaudu suulist tekstiloomel positiivselt mõjutada. Nimetatud eesmärk on realiseeritav juhul, kui tekst kirjutatakse läbi mitu korda osaesmärkidest lähtudes: märkmete tegemine meenutatud teabeüksuste meeldejätmiseks ja järjestamiseks, tekstisidusate lausete moodustamine, esialgse sõnastuse parandamine ja täiendamine, õigekirja enesekontroll, nõuetele vastav teksti vormistamine.

Rakendatavate osaoskuste osakaal sõltub ümberjutustuse liigist. Erinev peab olema juba analüüs, sest ümberjutustuse liigist lähtuvalt on originaalil vaja ammutada osaliselt erisugust teavet: kirjeldus — objekti tunnused, sündmus — stseenide ajaline järgnevus, jutustamine tegelase nimel — tema mõtted ja tunded, kokkuvõtlik ümberjutustus — oluliste teabeüksuste leidmine ja vähem oluliste kõrvalejätmine jne. Teksti analüüsi tulemusel tekkinud situatsioonimudel individuaalse ainesekoodi üksuste näol ongi selleks baasiks, mida jutustades verbaliseeritakse.

Ja lõpuks sõnastagem ümberjutustust õpetava pedagoogi meelespea.

- ✧ Õpetamine toimub peamiselt eel- ja järeltöö ajal. Teksti sõnastamine või kirjalik vormistamine on ainult üks ja suhteliselt lühike etapp loomeprotsessis.
- ✧ Aruanne õpetajale on vaja asendada kollektiivse harjutamisega.

5.3.5. Konspekterimine

5.3.5.1. Konspekterimine kui kõnetegevuse liik. Konspekterimine on kõnetegevuse liik, mille resultaadiks on **suulise** või **kirjaliku teksti põhjal** tehtud **kirjalikud märkmed** teabe edaspidiseks taastamiseks vastavalt konspekterija eesmärgile. Protsess koosneb järgmistest etappidest: teabe tajumine ja mõistmine, olulise teabe eraldamine ja kirjalik sõnastamine, teabe reprodutseerimine (В. П. Павлова, 1978; Э. И. Иванова, 1990; О. Н. Казарцева, О. В. Вишнякова, 1998). Konspekterimise mõte seisnebki selles, et

märkmete abil hiljem mälust ammutada (reprodutseerida) mingiks tegevuseks vajalik teave. Tekstisidus sõnastamine on konspekterimisel teisejärguline, esmane on oskus leida ja üles märkida need faktid, instruksioonid jne, mida märkmete tegijal läheb edaspidi vaja. Seega tuttavat või inimese tegevusega mitteseotud teavet üles kirjutada pole vaja. Näiteks söökla varustaja märgib nõupidamisel üles nende toiduainete nimetused ja hulga, mida on vaja nädala jooksul muretseda, kokk aga nimetused ja hulga, mida ühel või teisel päeval valmistada. Lähtuvalt teabe allikast jaotub konspekterimine märkmete tegemiseks **suulisest allikast** või **kirjalikust tekstist**. Kuna tingimused on nimetatud juhtudel küllaltki erinevad, vajavad mõlemad oskused eraldi kujundamist.

Konspekt koostatakse harilikult iseenda jaoks. Seetõttu ilmneb **sarnasus sisekõnega**: oluline on uus teave (REEMA), laused võivad olla elliptilised, seoste loomiseks teabeüksuste vahel saab kasutada skeeme (graafilisi vahendeid, hargmikke), sageli kasutatavaid termineid ei ole otstarbekas tervikuna välja kirjutada (kasutatakse lühendeid). Kuigi konspekt on kirjalik tekst, on osamõtteid väljendavad struktuurid sageli **lausungisüntaksi** üksused, mitte aga ei vasta normatiivsele kirjaliku kõne süntaksile. Kasutusel on koguni telegrammistil, mis kajastab mõtte- ja/või semantilise süntaksi väljundit pindstruktuuri vahepealseid loomeoperatsioone sooritamata. Hinnang konspektile antakse selle järgi, kui hästi või halvasti märkmed võimaldavad vajalikku teavet aktualiseerida. Nõuda kirjalikele töödele vastavat vormistust pole õige.

Kui võrrelda konspekterimist kirjalike ümberjutustuste koostamise ning suuliste ümberjutustustega, siis ilmnevad nii sarnasused kui ka erinevused. Kõige olulisem on konspekterimise õpetamisel arvestada seda, et rakendada tuleb mitme ümberjutuse liigi koostamiseks vajalikke oskusi. Ühine on alati see, et konspekt koostatakse mingi originaali alusel. Seega sõltub tulemus kõigepealt teksti tajumise (kuulamine või lugemine) ja mõtestamise oskustest. Otstarbekad märkmed on mõnikord väga lähedased originaali sisule (vrd tekstilähedase ümberjutustusega), teisel juhul eeldavad ainult mõningate oluliste teabeüksuste ülesmärkimist (vrd kokkuvõtliku ümberjutustusega), kolmandal juhul teave valikut (vrd valik- või temaatilise ümberjutustusega). Kuid originaali mõistmine on ainult üks tingimus. Järgnevalt on vaja sellest valitud teave kuidagi sõnastada ja kirjutada. Mõnel juhul piisab võib-olla märksõnadest või sõnaühenditest (*puidu kuivatamine* → *niiskus aurab välja*), teisel juhul on vaja konkreetseid arvandmeid (nt salatiresept). Suulist teksti kuulates tuleb seda teha kiiresti. Pealegi on vaja automatiseerunud kirjutamisoskust, sest operatiivmälu on seotud teabe töötlemisega. Ja lõpuks, konspekterimisel on mõte siis, kui selle koostaja suudab oma käekirja lugeda ning teave aktualiseerimiseks konspekti kasutada.

Eelnevast kirjeldusest selgub, et konspekterimise õpetamine eeldab küllaltki suurt hulka oskusi: teadmiste hankimine vaikselt lugemisel või teavet kuulates, automatiseerunud õigekiri ja kirjutamistehnika, teadmiste eesmärgistatud valimine tajutavast tekstist (sh olulise eristamine ebaolulisest), teave reprodutseerimiseks vajalike märkmete tegemine, teave sihipärane reprodutseerimine konspekti abil. Lihtsustatud õppekava järgi peaksid nimetatud eeldused olema kujunenud kaheksandaks õppeaastaks. VIII klassi **ainekava** näebki ette **märkmete tegemist** teabeteksti põhjal ja nende kasutamist teksti taastamisel. IX klassis harjutatakse konspekti koostamist nii **kirjaliku teabeteksti** järgi (oluliste faktide leidmine, teksti lühendamise ja lühendite kasutamine, konspekti täiendamine, konspekti kasutamine õppeülesannete täitmisel) kui ka **suulise kõne konspekterimist** (temaatiline valiketteütlus, konspekterimine pärast lõigu kuulamist, teksti taastamine oma ja teiste konspekti järgi).

Konspekteerimise algoskuste omandamist pole võimalik üle hinnata. Nimetatud **oskused** on **vajalikud** edaspidi **kutseõppes ja täiendõppes**, märkmete tegemine on kasulik ka igapäevases **olmetegevuses**. Tuleb aga arvestada, et konspekteerimise õppimine osutub (õpetajate tähelepanekute järgi) õpilastele küllaltki raskeks. Seni puuduvad samuti metoodilised uurimused teema käsitlemiseks. Võimalik on toetuda võõrkeeleõpetuse metoodikas väljatöötatud harjutuste süsteemile, näiteks V. Pavlova *Konspekteerimise õpetamine (Обучение конспектированию)* (В. П. Павлова, 1978). Kasulikud on ka mõned eestikeelsed tööd (M. Hage, 1994; E. Koemets, 1972; H. Kurm, 1973; J. Käis, 1992). Käesoleva paragrahvi koostamisel on arvestatud samuti Tartu Kroonuaia Kooli õpetajate kogemusi.

5.3.5.2. Teabetekstide konspekteerimine. Teabetekstide konspekteerimine (märkmete tegemine) eeldab osaoskuste kahe rühma omandamist/valdamist.

- ✦ Vajaliku **teabe otsimine** tekstist, st valik- ja temaatilise lugemise (sihtlugemise) rakendamine.
- ✦ **Märkmete tegemine** (sõnastamine iseendale) olulise teabe edaspidiseks kasutamiseks (mingi praktilise ülesande täitmiseks, verbaalseks reprodutseerimiseks).

Nimetatud osaoskustest jäeldub, et teabeteksti konspekteerimine **ühendab temaatilise ja kokkuvõtliku** ümberjutustamise oskused. Uudne on märkmete sõnastamise laad (elliptilisus, telegrammistiiil, graafilised märgid, sõnade lühendamine). Peale ümberjutustuste valmistavad teksti konspekteerimist (märkmete tegemist) ette sellised **kirjalikud tööd** nagu **küsimustele vastamine teksti põhjal ning tabelite täitmine**. Nimetatud ülesandeid täidetakse mitmes õppeaines (loodusõpetus, ajalugu, geograafia, tööõpetus, inimeseõpetus). Seega on oluline pedagoogide koostöö (samalaadsete ülesannete esitamine neis aineis).

Konspekteerimisel ehk märkmete tegemisel on mõte ainult siis, kui materjali suudetakse edaspidi (vahetult või hiljem) kasutada. Seetõttu järgneb konspekteerimise õpetamisel märkmete tegemisele **alati ülesanne nende kasutamiseks**.

Õpetajal on oluline teada, et vajaliku teabe otsimisel teevad õpilased järgmisi abiõppe lastele iseloomulikke vigu: uuele teabele ei pöörata tähelepanu (jääb märkamata), vajaliku teabele lisatakse mitteolulisi teabeüksusi (ei eristata olulist taustteadmistest), valik ei piirdu eesmärgile (ülesandele) vastava teabega (negatiivse valiku nõrkus). Märkmete tegemine asendatakse sageli ära kirjaga või vastupidi, piirdub juhuslike märksõnadega.

Kuni konspekteerimise õpetamiseks pole koostatud spetsiaalseid tööraamatuid, on probleemiks sobivate tekstide valik. Soovitav on kasutada õpilasi huvitavaid populaarteaduslikke tekste, mis haakuvad teistes õppeainetes õpetatavate teemadega, samuti olme- ja sotsiaalseid probleeme kajastavaid artikleid ajalehtedest või ajakirjadest, sh reklaamiartiklid (nt *Politsei soovitab*).

Töövõtted jaotuvad osaesmärkide (osaoskuste) järgi.

- ✦ **Teabe otsimine ja märgistamine:** sõnade, sõnaühendite, lauseosade ja lausete joonimine või markeriga tähistamine.

(1) *Jooni talurahva söökide (jookide) nimetused.* Joonitakse sõnad või sõnaühendid.

(2) *Jooni politsei soovitused oma vara kaitsmiseks varaste eest.* Joonitakse laused ja lauseosad (Eesti Päevalehe lisa, okt 2002).

Teabe otsimist on võimalik suunata kirjalike küsimuste või ülesannetega (nt materjalid Isamaaliidu reklaambrošüürist *Tartu tulevik*):

Kui suurt lastetoetust taotles Isamaaliit Tartus 2002. a valimistel?

Mis oli lastetoetuse taotluse põhjus?

Kui palju Tartu eelarvest oleks aastas kulunud laste toetamiseks?

Missugused on lastetoetuse kasutamise eesmärgid (elutingimused, haridus, tervis, vaba aeg)?

Teabe otsimisele võib järgneda ühine või individuaalne märkmete tegemine.

- ✧ **Lausete lühendamine.** Töövõte kujundab järgmisi osaoskusi: olulise teabe eristamine vähem olulisest, muuteoperatsioonide sooritamine sõnastamisel (väljajätted, ümbersõnastamine). Vajab rõhutamist, et konspekteerimisel on muuteoperatsioonide rakendamise osakaal väga suur. Töövõtte omandatakse etapiti: tutvumine õpetaja näidistega (mis jäeti ära, mida muudeti), ühistegevus, õpilaste sõnastusvariantide võrdlemine ja sobivamate leidmine, iseseisev töö koos järgnevate paranduste/täiendustega. Sama kehtib teiste töövõtete õpetamise kohta.

(1) *Korterivarguste ärahoidmiseks soovitame teatada politseile kahtlastest isikutest ja autodest, mis maja ümber liiguvad. → Teatada politseile kahtlastest isikutest ja autodest maja ümber. (Väljajäte.)*

(2) *Kindlasti tasub teil alles hoida oma esemete dokumendid (nt teleri või muusikakeskuse passid), sest nende järgi saab hiljem omaniku kindlaks teha. → Hoia alles esemete passid, et omanik kindlaks teha. (Väljajäte ja sõnastuse muutmine.)*

- ✧ **Mitme lausega väljendatud teabe ühendamine** (makropropositsioonide ehk üldisdatatud teabeüksuste moodustamine). Kasutatakse väljajätteid ning muuteoperatsioone. *Samuti oleks hea, kui te pikemaks ajaks kodunt ära minnes (nt reisile) räägite oma naabrite või sugulaste-tuttavatega, et nad korteril nõ silma peal hoiaksid. Samamoodi võiksid nad aeg-ajalt postkasti tühjendada, et jääks mulje, nagu oleksid inimesed kodus. → Kui lähed pikaks ajaks kodust ära, palu naabritel või tuttavatel korterit jälgida ja postkasti tühjendada.*

Variant: *Kaua ära, keegi jälgib korterit ja võtab posti.*

Ümbersõnastamisel kasutatavad keeleüksused võivad olla varem õpetaja poolt märgitud või need leitakse ühiselt eelneva analüüsi käigus.

- ✧ **Elliptiliste konstruktsioonide moodustamine** (tekstid-primitiivid). Oluline on fikseerida nn võtmesõnad.

(1) *Eesti suuremad jõed.*

Narva jõgi: Peipsi järv → Soome laht.

Emajõgi: Võrtsjärv → Peipsi järv.

Pärnu jõgi: Pandivere kõrgustik → Pärnu laht.

(2) *Heinatöö: niitmine → segamine → vaalutamine → pakkimine → hoidlasse paigutamine.*

Teksti taastamiseks võib koostada ka kaarte tugisõnadega ("spikrid"). Sellistele kaartidele võib kanda arvandmeid, nimesid jne (M. Hage, 1994).

Mälutugede kasutamise oskust ("spikerdamist") tuleb abiõppes hinnata alati positiivselt.

- ✧ **Järeltöö.** Märkmete täiendamine või teistkordne lühendamine. Viimasel juhul toimub sageli üleminek elliptilistele konstruktsioonidele.

- ✧ **Teabe taastamine** märkmete abil. Konkreetsed õppeülesanded võivad olla küllaltki variatiivsed: teabe taastamine vahetult pärast märkmete tegemist, järgmisel päeval, mitme päeva pärast; teabe taastamine oma või võõra konspekti järgi, erisuguse mahuga (konkreetsusega) konspektide järgi.

Teksti konspekteerimise (märkmete tegemise) võimalikud ülesanded abiõppes on järgmised: teabe väljakirjutamine küsimuste-korralduste järgi, tabelite täitmine, mingist ülesandest lähtuva teabe otsimine ja sõnastamine, teabe märkimine elliptiliste konstruktsioonidena (sh märksõnade ahelad), konspektide täiendamine/parandamine (sisuline korrektuur).

Kõigi nimetatud ülesannete tulemusel koostatud teksti (sh tekste-primitiive) tuleb kasutada materjali **reprodutseerimiseks**.

5.3.5.3. Suuliselt esitatud teabe konspekteerimine sarnaneb väliselt märkmete tegemisega kirjaliku teksti põhjal. Tõepoolest, kuulatud tekstist on samuti vaja eraldada konspekteerijale vajalik teave ning see üles märkida. Suulise teksti konspekteerimise üheks eelduseks on seega **teha märkmeid kirjaliku teabeallika** põhjal. On ka lihtsustavaid asjaolusid — õpilaste kogemused tajuda suulist teksti on suuremad, mõistmist soodustab suulise kõne lihtsam süntaktiline struktuur (lausungisüntaks) ning intonatsioon. Loenguna esitatud lausungite struktuur on seejuures siiski keerulisem olmeteksti süntaktilisest ehitusest, vähem tuttav on ka sõnavara. Samas ilmnevad olulised raskused: suulist teksti **pole võimalik korduvalt analüüsida, tempot reguleerib teabe esitaja, pausid** lausungite vahel **pole** tajutava materjali ümbersõnastamiseks ning kirjutamiseks **piisavad**, konspekteerija peab jagama tähelepanu tajumise-mõtestamise ja kirjutamisprotsessi vahel. Viimane esitab uued nõuded operatiivmälule.

Peamised probleemid tekivadki seetõttu, et õpilastel on samal ajal vaja teksti tajuda, analüüsida ning veidi varem töödeldud materjali üles märkida. Palju sõltub sellest, kui automatiseerunud on kirjutamisprotsess. Üheks oluliseks osaoskuseks on endale lauset dikteerida. Õpilased on harjunud sellega, et ära kirja puhul vaatavad nad originaali sõnade või sõnapaaride kaupa, ka etteütluse ajal kordab õpetaja lauset mitu korda osade kaupa. Nüüd on aga vaja mälus hoida kas kogu kuulatud või ise sõnastatud lause. Seda peavad õpilased tegema ka iseseisvate kirjalike loovtööde (kirjandite) puhul, kuid sel juhul produtseerivad nad küllaltki primitiivseid lauseid ning kirjutamisaeg pole piiratud. Konspekteerimisel aga on tajutavad laused tavaliselt keerulise struktuuriga ja nende oluliseks lihtsustamiseks ei jätku lastel aega ega oskusi. Pealegi ei ole tajutavate lausete liigne lihtsustamine otstarbekas, kuna tulemuseks on mahukam tekst (baaslausete puhul näiteks sõnakordused). Konspekteerimine peaks aga olema võimalikult ökonoomne.

Ettevalmistavate ülesannete eesmärk on harjutada suuliselt esitatud keeleüksuste tajumist ja mõtestamist ning seejärel ülesmärkimist, kaasa arvatud märkmete tegemist valikuliselt või kokkuvõtlikult.

✧ Lause **kuulamine, kordamine** ning **kirjutamine**. Lause pikkus peab vastama õpilaste operatiivmälu mahule: kuni kuuesõnaline lihtlause, kahest suhteliselt lühikesest osalausest koosnev lihtlause. Kasutatakse varem õpitud (aktiveeritud) lausemalle, näiteks põimlause sihtisosalausega, otstarbeosalausega jm (*Lauad paigutatakse kuivatisse selleks, et...*). Lause kordamise variandid on järgmised: üks õpilastest individuaalselt, seejärel kooris; kordamine kooris; kordamine sosinal kooris; kordamine hääletult iseendale enne kirjutamist. Lause **dikteerimine endale enne kirjutamist** peaks saama õpilastel harjumuseks.

✧ Lause **kuulamine, lühendamine** ja **kirjutamine**. Näiteks:

- (1) *Tänase tunni teema on voodikatte õmblemine.*
Mis on tunni teema? — Voodikatte õmblemine.
Mida kirjutad pealkirjaks? — Voodikatte õmblemine.

(2) *Sellelt pildilt näeme (õpetaja osutab), et vanad eestlased kasutasid relvadeks oda, taprit ...*

Mida kasutasid vanad eestlased relvadeks? Ütle lause.

Ma alustasin oma lauset Sellelt pildilt näeme, et ... Otsusta, kas seda lauseosa on vaja kirjutada.

Mis lause kirjutame?

✦ **Konspekterimiseks vajaliku teabe leidmine sidusast lauserühmast** (ütlusest). *Eristada varest ja hakki pole raske. Hakk on varesest ligi kaks korda väiksem ja üleni must. Varesega on lood vastupidi. Varese keha on hall.*

Mida said teada haki kohta? Varese kohta?

Mida kirjutad hakist? Varesest?

Kui vaja, esitatakse materjal teist korda. Pärast kuulamist õpilased otsustavad, missugust teavet üles märkida. Sama ülesande võib esitada ka järgmiselt:

Kuula, mida saad teada varese ja haki kohta.

Kuula veel kord ja otsusta, mida kirjutad.

✦ **Kokkuvõtte sõnastamine ütlusest.**

Haki ja varese äratundmiseks tuleb neid võrrelda. Üks neist on suurem ja hall. See on vares. Teine on väiksem ja must. See on hakk.

Missugune on vares? — Suurem ja hall.

Missugune on hakk? — Väiksem ja must.

Alusta: Vares on ...

Sama tekstilõigu (ütluse) võib esitada teist korda ning muudetud sõnastuses. Pärast esmast kuulamist esitatakse ülesanne: *Vaja on üles märkida haki ja varese erinevus. Kuula veel kord. Seejärel esitatakse tekst: Hakk ja vares on väliselt erinevad. Vares on suurem, aga hakk väiksem. Erinev on ka sulgede värvus. Vares on hall, aga hakk on must.*

Seejärel teevad õpilased märkmeid. Kirjeldatud ülesannete eesmärk on kujundada järgmised konspekterimiseks vajalikud osaoskused: lause (lausungi) **dikteerimine endale** pärast ühekordset kuulamist, tajutud lausete **lühendamine**, olulist (vajalikku) teavet väljendavate **lausete leidmine** ütlusest ning **sõnastuse muutmise**.

Seni esitatud ülesannete puhul **järgneb kirjutamine** teabe esitamisele. Tõelise konspekterimise korral aga toimub kirjutamine vähemalt osaliselt järgneva teabe esitamise ajal. Nimetatud oskuse kujundamiseks soovib V. Pavlova (B. П. Павлова, 1978) kasutada kirjalikku vastamist suuliselt esitatud (alternatiiv)küsimustele. Järgmine küsimus esitatakse enne, kui õpilased lõpetavad eelmise vastuse kirjutamise.

Kas vares on lind või loom? — Vares on ...

Raskusaste tõuseb, kui vastamiseks on vaja küsimuse sõnastust muuta.

Kas jänes sööb liha? — Jänes ei söö liha.

Kas vares on väiksem kui hakk? — Vares on suurem kui hakk.

Konspekterimiseks esitatakse esialgu selline suuline materjal, mis sisaldab võimalikult vähe probleeme ütluse mõistmiseks ning sõnastuse muutmiseks. Kui võimalik, sisaldagu ütlus ühte probleemi: valida üks lause kahest või lauseosa, ühe-kahe lause sõnastuse muutmise, ühe olulise lause leidmine ütlusest. Teave esitatakse harjutamise alguses keskmisest aeglasemalt, pärast lause või mahukama ütluse esitamist jäetakse aega kirjutamiseks. Sõltuvalt õpilaste oskustest võib enne kirjutamist esitada küsimusi olulise

teabe leidmiseks ja/või sõnastamiseks. Töö raskusastet reguleerib pedagoogi kõne tempo, ütlusse kuuluvate lausungite hulk, vajadus teavet ümber sõnastada või mitte.

Kokkuvõte. Konspekteerimine on märkmete tegemine endale, et suuliselt või kirjalikult esitatud teavet edaspidi konspekti abil taastada. Nimetatud protsess toetub mitmele eeloscusele: vajaliku teabe leidmine tekstist, selle sõnastamine kirjutamiseks, kirjutamine oma dikteerimise järgi, teabe taastamine kirjalike märkmete abil. Nimetatud oskused omandatakse tekstianalüüsi (peamiselt valiklugemine) ja vahendatud tekstiloome (ümbertjutustamine) käigus. Oluline on samuti muuteoperatsioonide valdamine (lausete ühendamine, sisestamine, lihtsamate konstruktsioonide moodustamine).

Kirjaliku teksti konspekteerimise õpetamiseks sobivad järgmised töövõtted: teabe otsimine ja leitud keeleüksuste märgistamine tekstis, lausete lühendamine (väljajäte), makropropositsioonide sõnastamine, elliptiliste konstruktsioonide moodustamine.

Märkmete tegemist kuulatud teksti põhjal valmistavad ette järgmised töövõtted: kuulatud lause kordamine ja kirjutamine, kuulatud lause lühendamine ja kirjutamine, olulist teavet sisaldava(te) lause(te) leidmine ütlusest (sidusast lauserühmast), kuulatud ütluse ümbersõnastamine või lühendamine, märkmete tegemine (osaliselt) samal ajal teksti kuulamisega.

5.3.6. Iseseisvalt programmeeritav tekstiloome

5.3.6.1. Iseseisva tekstiloome liigid lihtsustatud õppekava järgi. Iseseisvalt programmeeritavate tekstide genereerimine erineb vahendatud tekstiloomest selle poolest, et kõnelejal/kirjutajal pole abiks eelnevalt tajutud originaalteksti mõtteprogrammi (sisemist plaani), kujutlusi teksti sisust, struktuurist ja keelevahenditest. Koolis nimetatakse sellist tekstiloomet loovtööks. Konkreetseid tööliigid on kirjandite kirjutamine, suuline jutustamine kogemuste põhjal või fantaasiajutukeste loome, tekstiloome pildi või pildiseeria järgi, fantaasiajutukeste koostamine, samuti traditsiooniliselt tarbekirja valdkonda kuuluvad ülesanded, nagu kirja, seletuskirja, kuulutuse jne kirjutamine.

Põhikoolis, eriti algklassides ja loomulikult HEV-lastel õpetamisel on laste tekstiloome iseseisvus (loovus) siiski ainult osaline. Teema esitab pedagoog, ühiselt vesteldakse tulevase teksti sisu üle, aktiveeritakse keelevahendid. Abistava võttena kasutatakse veel analoogiliste näidistekstide analüüsi. Nimetatud abistavate võtete puhul jääb aga mõni tekstiloomelüli puudulikuks. Õeldu puudutab laste motiveerimist ja peamõtte (sõnumi) sõnastamist. Selle tulemusel produtseeritakse selgrootuid tekste, kus puudub fragmente ühendav ühine mõte. Niisuguse teksti sisemine plaan koosneb omavahel sidumata mõtetest, st ainult üksteise kõrval asetsevatest individuaalse koodi üksustest (vt 1.4.3). Teksti sisemise plaani ehk mõtteprogrammi koostamine osutubki abiõppes kõige raskemaks loovtöö etapiks. Probleeme tekitab ka järgmine etapp — teksti sisuline ehk semantiline planeerimine (mõtte hargnemine). Lapsi abistab teema täpsustamine. Järgmised sõnastused reguleerivad lapse tekstiloomet kindlasti eri viisil: *Sügisel metsas; Kuidas ma seeni korjasin; Mida ma eile metsas nägin.*

Peamõte suunab materjali meenutamist/valikut. Pärast õppekäiku sügisesse metsa saab kirjutada näiteks sügisesest loodusest või õppekäigust osavõtnud laste tegevusest. Kui esialgu tuletatakse meelde kõik, mida metsas nähti ja tehti, siis seejärel peaks järgnema valik. Ühel juhul räägitakse/kirjutatakse nähtust (puud sügisel, seemned jne), ära jäetakse aga teave sellest, mida tehti. Teisel juhul on olukord vastupidine.

Põhihariduse lihtsustatud õppekava (1998) püstitab suulisele tekstiloomele järgmised nõuded: II klass — minavormis jutuke (3–5 lauset) oma tegemistest; III klass — jutustamine oma tegevusest (5–6 lauset), esemete ja loodusobjektide kirjeldamine esitatud plaani järgi, jutustamine piltide ja mälukujutluste põhjal küsimuste ja/või plaani järgi; IV klass — kuni kolme objekti kirjeldamine nende võrdlemise põhjal, jutustamine kogemuste ja/või pildiseeria põhjal (6–7 lauset), ühise jutukese koostamine kollektiivse kogemuse alusel; V klass — esemete ja loodusnähtuste kirjeldamine plaani ja/või esemepiltide järgi, jutustamine olu- ja tegevuspiltide järgi, ühiste kogemuste alusel. Objektide ja loodusnähtuste kirjeldamise nõuded on ka koduloo ainekavas. Seega on vaja eesti keelt ja kodulugu kõnearenduse seisukohalt integreerida.

Nõuetest selgub, et suuline tekstiloome nimetatud klassides toetub laste **kogemustele**, esemete ja loodusnähtuste **vaatlusele** ning **piltidele**. Seega on tekstide sisu suures osas ammutatav episoodimälust või konstrueeritav piltide, esemete ja nähtuste tajumise tulemusel. II–IV klassis on ainekavas märgitud ka tekstide minimaalne maht — IV klassis ligikaudu seitse lauset. Kuna suulisel jutustamisel kasutavad lapsed neis klassides valdavalt baaslauseid, kajastab lausete (lausungite) arv tegelikult teabeüksuste (lihtpropositsioonide) sellist hulka, mis vastab operatiivmälu mahule (lausung = teabeüksus = operatiivmälu üksus). Pikemate tekstide loome eeldab juba oskust luua makropropositsioone ja neid jutustamise käigus liigendada–konkretiseerida. Mõnele edukamale lapsele võib see olla jõukohane juba nimetatud klassides.

Alates VI klassist toetub suulise tekstiloome arendamine peamiselt loetud tekstidele (vt 5.3.4). Jätkatakse ka olmesituatsioonide kirjeldamist oma kogemuste põhjal, hinnatakse käitumise otstarbekust sõltuvalt situatsioonist. Eraldi on ainekavas nimetatud ebatavalise sündmuse kirjeldamist (IX kl). VI–IX klassis on rõhuasetus suhtlemisoskuste kujundamisel (vt edaspidi pkt 6). Tähelepanu väärib aga nii emakeele kui ka tööõpetuse ainekavade nõue kirjeldada tööprotsessi või selle osa. Nimetatud oskus on tõise tegevuse iseseisva planeerimise ja kontrollimise, laiemalt kogu käitumise reguleerimise eelduseks.

Kirjaliku tekstiloome rõhuasetus ainekavas on suunatud esmajoones tarbekirjale: kirjalik teade ja õnnitluskaardid (VI kl); kiri sõbrale ja omastele (VII kl); kutse, seletuskiri, volitus, avaldus, elulookirjeldus (VIII kl). IX klassis harjutatakse kõiki varem õpitud tarbekirja liike, soovitakse koostada näidiste vihik. Kirjaliku tekstiloome oskustest on ainekavas märgitud veel kirjelduste koostamine plaani järgi (alates VI kl), tööprotsessi kirjeldamine (alates VIII kl). Kirjeldatakse nii objekte (esemed, olendid) kui ka sündmusi (õppekäik, ühistöö, juhtumid kodus ja koolis), st mõeldud on elementaarset kirjandiõpetust.

5.3.6.2. Iseseisva tekstiloome õpetamine. Ainekavas nimetatud iseseisva tekstiloome liikide õpetamisel on soovitatav lähtuda järgmistest meetodilistest seisukohtadest:

- ✦ Uut töövõtet (tekstiliiiki) õpetatakse kõigepealt tundma **näidiste** kaudu. Selleks võib olla õpetaja suuline jutustus või kirjalik näidistekst. Näidist analüüsitakse ning koostatakse (fikseeritakse) selle struktuuri plaan. Selline plaan (skeem) on eriti oluline

standardse struktuuriga tekstide puhul (objekti kirjeldus, seletuskiri jne). Näiteks (jutuke kogemuste põhjal): *Mõned aastad tagasi ma õpetasin samuti IV klassi lapsi. Esmaspäeviti me jutustasime oma tegemistest pühapäeval. Ma kirjutasin mõned lood üles. Üks poiss (Jüri) jutustas kord pallimängust (, seenel käimisest jne). Seejärel esitab õpetaja 6–7-lauselise(d) lühiteksti(d). Järgnevad küsimused: Millest rääkis Jüri kõigepealt? — Nad otsustasid sõpradega ... Mis oli Jürile meelde jäänud mängu algusest? — Poisid ... Mis oli kõige lõbusam? Kuidas mäng lõppes?*

- ✧ **Verifitseerimine.** Võrreldakse kahte teksti ja leitakse, missugune neist on paremini mõistetav. Seejärel leitakse teise teksti puudujäägid (puuduv teave, ebatäpne sõnastus jne).

(1) *Kadunud on väike koer. Ma armastan teda väga. Mati.*

(2) *Kadunud on väike pruun koer. Tal on lontis kõrvad ja lühike saba. Esimene parem käpp on natuke valge. Tema nimi on Muri. Kui teda Muriks hüüda, hakkab koer haukuma. Minu telefon on 345–654. Jüri.*

Toodud näites sobib seostada analüüs pildi valikuga, mida põhjendatakse tekstis esitatud tunnuste kaupa.

- ✧ Samateemaliste **tekstide võrdlemine sõnumist** (kavatsused) **lähtudes**. Näiteks on tekstides kirjeldatud laste mängimist, kus ühel juhul antakse ülevaade mängu kulgemisest ja tulemustest, teisel juhul aga emotsioonidest ja käitumisest. Leitakse, millest rääkis (mida tahtis öelda) kuulajale/lugejale Mari, millest Jüri. Sama eesmärgi täidavad näiteks jutukesed *Miisu meeldib mulle / Aidake Miisut leida*.

- ✧ **Tekstiloometappide harjutamine:** peamõtte (sõnumi) määramine (*Mida kavatsen teistele teatada?*), materjali valik ja järjestamine (märkmete tegemine), sõnastamine, sõnastuse täiendamine-parandamine, õigekirja kontroll kirjalikes töödes. Kirjeldatud etapid on võrreldavad vahendatud tekstiloomega, kuid puudub võimalus toetuda originaalile.

5.3.6.3. Vabas vormis tarbekirja õpetamine. Tarbekirja iseloomustab lühidus (kiri võib olla küll suhteliselt mahukas) ning ühte ja sama liiki tarbekirjade suhteline sarnasus (struktuur, sarnased standardsed elemendid). Nimetatud kirjaliku kõne liikide praktilises vajalikkuses pole põhjust kahelda.

Õpetamise süsteem etapiti on järgmine.

- ✧ Tarbekirjaliigi vajalikkuse selgitamine või motiveeriva situatsiooni loomine. Näiteks: kirja kirjutamine sõpruskooli õpilastele, seletuskirja koostamine nähtud õnnetuse kohta jne.
- ✧ Näidise analüüs ja teksti struktuuri väljaselgitamine. Soovitav on kirjutada plaan näidise kõrvale tahvlile ja/või töölehtedele. Näiteks avalduse standardstruktuuri kuuluvad järgmised elemendid: asutus ja/või ametiisik (*kellele?*), avalduse kirjutaja andmed (*kes kirjutab?*), pealkiri, soovi sõnastamine (*mida soovin, palun?*), soovi põhjendus (*milleks?*), allkiri, avalduse kirjutamise aeg ja koht, lisad (võivad puududa).
- ✧ Tarbekirja koostamise harjutamine: kollektiivne koostamine näidise ja plaani järgi, korrektuurharjutused (parandamine, täiendamine), iseseisev harjutamine. Abistava võttena saab kasutada standardväljendite esitamist valikuks. Mõnel juhul on otsustav ka tarbekirja koostamine ilukirjandusliku teksti põhjal (sündmuse kirjeldus → seletuskiri, objekti kirjeldus → kuulutus-teade, tegelase emotsioonide kirjeldus → kiri sõbrale) või ühe tarbekirja transformeerimine teiseks (kiri-teade ↔ telegramm).

5.3.6.4. Sündmuste ja objektide kirjeldamine (elementaarne kirjandiõpetus). Abiõppes on tavaõppega võrreldes kirjandite (täpsem oleks isegi öelda kirjanditaoliste tekstide) osatähtsus küllaltki tagasihoidlik. Eesmärk on põhimõtteliselt sama, mis ümberjutustuste õpetamiselgi — teadvustada ja mõjutada positiivselt suulist tekstiloomet. Nagu eelnevalt on märgitud, harjutatakse vahendatud tekstiloomega võrreldes enam selliseid oskusi, nagu teema piiritlemine sõltuvalt peamõttest (kavatsusest) ja teema sisu avamine.

Tavaõppes liigitatakse kirjandeid järgnevalt: 1) jutustus (sündmuse kirjeldus), 2) objekti või objektide rühma kirjeldus; 3) arutlemine kogemuste (teadmiste) ja/või kirjalike tekstide põhjal. Viimast liiki kirjandeid abiõppes ei harjutata. Nii kirjelduse kui ka jutustuse koostamisel lähtutakse kas kogemustest (sh otsene taju) või piltidest (olupilt, esemepilt, tegevuspilt, pildiseeria). Kuigi nõuded tavaõppes on abiõppega võrreldes oluliselt suuremad, on mitmed õpetamise põhimõtted sarnased. Näiteks A. Ausi koostatud *Tekstiõpetuse töövihik põhikooli vanemale astmele* (2002) ei ole küll abiõppes otseselt kasutatav, kuid paljud töövõtted on kohandatult täiesti rakendatavad. Öeldu kehtib eriti töövihiku I osa kohta, kus on esitatud **materjali kogumise** ülesanded (*Mis tuleb meelde seoses sõnaga (pealkirjaga) ...?*; *Vasta küsimustele kes? mis? millal? kuidas?, miks?, milleks?*; *Nimeta ... osad (tunnused)*; *Kuidas suhtud?*) ja **teema piiritlemise ülesanded** (*Leia samasse teemavaldkonda kuuluvad pealkirjad*; *Otsusta, kas peamõtte on pealkirjas olemas*; *Mida tekstis kirjeldatakse või jutustatakse? Millest saaks / ei tohiks ... teemal kirjeldada/jutustada?*).

Elementaarset kirjandiõpetust on võimalik liigitada teksti sisu allikast lähtudes järgmiselt: tekstiloomet piltide, kogemuste ja vahetu vaatluse järgi.

Teksti koostamine pildiseeria põhjal. Suulise tekstiloomet abivahenditest on pildiseeria kasutusel alates I klassist (vt 5.3.1). Seeria on nimelt teksti sisuliseks plaaniks. Harjutatakse peamõtte leidmist, piltide järjestamist, sobitamist tekstiga, lausete koostamist, suulist jutustamist. **Kirjalikku** tekstiloomet **pildiseeria** järgi harjutatakse abiõppes harilikult alates VI klassist. Traditsiooniline tunnistruktuur on järgmine.

- ✧ Sissejuhatav vestlus, piltide järjestamine.
- ✧ Vestlus: esmamuljete väljendamine, teema ja peamõtte sõnastamine, stsenaariumi teadvustamine stseenide (episoodide) kaupa. Inimtegevust kajastavate stsenaariumide korral on otstarbekas anda sündmusele nii intellektuaalne kui ka emotsionaalne hinnang (käitumise normatiivsus, meeldivus). Vestluse käigus kantakse harilikult tahvlile võtmesõnad ja/või sõnaühendid (või tehakse märkmeid), leitakse sünonüümid.
- ✧ Suuline jutustamine.
- ✧ Esmane kirjalik sõnastamine.
- ✧ Sisuline ja keeleline täiendamine, õigekirja kontroll.
- ✧ Parandatud-täiendatud teksti vormistamine.

Tekstiloomet tegevuspildi järgi on eelnevaga võrreldes keerulisem seetõttu, et pilt kajastab ainult sündmuse ühte stseeni (episoodi). Seega on eelnevad/järgnevad episoodid vaja tuletada, mis eeldab vastavate stsenaariumide olemasolu mälus. Eesmärgiks ongi harjutada ühe episoodi järgi tuletama hargnenud süžeed. Viimane eeldab (võimalike) episoodide ettekujutamist ajas, samuti põhjus-tagajärg-seoste tuletamist. Suuliseks tekstiloomeks on selline tuletamine jõukohane alates IV klassist, kirjalikud tööd alates VI klassist ja hiljem. Ainekava näeb nimelt ette vastamise *miks-* ja *milleks-*küsimustele IV klassis, samade küsimuste esitamise teksti (sündmuse) kohta alates V klassist.

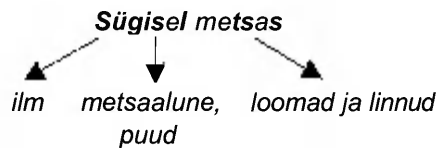
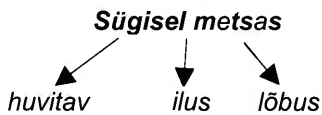
Õpetamisel kasutatavad võimalikud töövõtted on järgmised: pildi analüüs, võimalike eelnevate ja järgnevate episoodide tuletamine, eelnevat ja järgnevat stseeni kajastavate

piltide joonistamine või nende suuline kirjeldamine, joonistatud (kirjeldatud) piltide analüüs ja vestlus kogu seeria põhjal, jutustamine, kirjutamine. Stseenide kohta võib sõnastada kavapunktid, millele lisatakse tugisõnad ja/või tugisõnaühendid. Kirjalikult sõnastatud esialgne tekst vajab jällegi järeltööd.

Kogetud sündmuse kirjeldamine võib olla suuline või kirjalik. Lapsele on probleemiks sisemise plaani koostamine: mida ma kogetu kohta soovin kuulajale/lugejale öelda. Kui selline plaan puudub, on tulemuseks selgrootu tekst. Selline jutuke koosneb mälust ammutatud fragmentidest, mida ei ühenda ühine mõte (M. C. Соловейчик, 1998). Jutus- tus kogemuste põhjal õnnestub siis, kui õpilane rakendab järgmisi osaoskusi.

- ✧ **Planeerib** teksti, st kujutab ette teemat, peamõtet ja mõtte hargnemise suunda (teksti selgroogu).
- ✧ **Sõnastab** mõtte vastavalt keelenormile ja kavatsusele: valib mõtte väljendamiseks otstarbeka sõnavara, produtseerib tekstisidusaid lauseid loogilises järjestuses, hoidub kavatsuse seisukohalt mittevajalikest assotsiatsioonidest ja mahukatest mõtte- lünkadest.
- ✧ **Kontrollib**, täiendab ja parandab teksti sisu ning sõnastust, kirjalikus töös ka õigekirja.

Õeldut kajastab järgmine märksõnade ahel: *kavatus* → *mõte* → *mõtte hargnemissuund* → *semantika* → *süntaks* → *õigekiri/hääldamine* → *parandamine*. Ühe ja sama õppekäigu põhjal võib koostada näiteks täiesti erisugust mõtet väljendavaid jutukesi.



Otsuse kirjutada samal teemal, kuid väljendada erisugust mõtet võib õpilane vastu võtta enne või pärast teema analüüsi. Võimalik on seejuures rühmitada tugisõnu ja väljendeid: sobivad mõlemasse teksti, väljendavad suhtumist ja hinnanguid, kirjeldavad ainult loodusnähtusi.

Laste kogemused on individuaalsed ja kollektiivsed. Õppekäigul kogutud kogemused on näiteks kollektiivsed. Kuid ka viimased erinevad sõltuvalt laste eelteadmistest, tajust ja tähelepanust, emotsionaalsest hinnangust, mõtestatuse astmelt. Erinevad kindlasti ka sõnastamisoskused. Jutukese koostamine klassis ühise kogemuse baasil on meetoodiliselt lihtsam, kuid siin ilmneb ka oht lihvida kõigi laste tekstiloome ühesuguseks. Rõhutamist vajab aga just individuaalne erinevus (*Jüri, sa märkasid väga huvitavat asja. Räägi/kirjuta sellest kindlasti.*).

Kirjalikku tekstiloomet (kirjandit) valmistatakse harilikult ette paar nädalat: jälgitakse mingit nähtust või käiakse õppekäigul, loetakse samateemalisi tekste, genereeritakse suulisi lühitekste. Otstarbekas on siduda töö võimaluse korral geograafia või loodusõpetuse teemadega. Kogu ettevalmistuse eesmärk on aktualiseerida ja täpsustada laste teadmisi ning teemavaldkonda kuuluvaid keeleüksusi. Tuletagem meelde, et teksti sõnastamise raamiks on üldistatud kujutus ehk skeem samalaadsetest sündmustest või nähtustest (stsenariumid, freimid). Situatsioonimudeli sõnastamiseks nimetatud skeemi konkretiseeritakse.

Tunni traditsiooniline struktuur on järgmine.

- ✧ Sissejuhatav vestlus: sündmuse või nähtuse meenutamine (taastatakse vabalt emotsionaalsemaid stseene), laste motiveerimine ühistööks ja kirjutamiseks.

- ✧ Teema sõnastamine ja piiritlemine.
- ✧ Materjali (osamõtte) valik ja järjestamine kavatsusest lähtudes, st teksti sisuline ettevalmistus. Vestluse tulemuseks võib olla kava, kava koos tugisõnadega, järjestatud tugisõnad. Materjali võib kanda tahvlile või töölehtedele.
- ✧ Suuline tekstilooime. Stimuleerida tuleks jutustuste variatiivsust. Kindlasti on vaja anda jutustamise võimalusi ka nõrgematele õpilastele.
- ✧ Teksti kirjalik sõnastamine.
- ✧ Teksti täiendamine ja parandamine. Ühistöö korraldamiseks loeb keegi õpilastest oma kirjutatud tekstilõigu või teksti ette. Ühiselt otsitakse paremaid lahendusi.
- ✧ Teksti vormistamine.

Vajadusel kasutatakse abistavaid võtteid kas kogu klassile või individuaalselt.

- ✧ Lauselünkadega tekst. Lünkadesse võib paigutada küsimused.
- ✧ Esitatakse teksti või tekstilõikude alguslaused, algus- ja lõpulaused.
- ✧ Abiks esitatakse tugisõnad ja/või sõnaühendid (võimalik koos küsisõnadega). Sõnaühendid peaksid kajastama stsenaariumi olulisemaid episoodide.

5.3.6.5. Fantaasiajutukeste loome toetub laste kogemustele ainult kaudselt. Nimelt eeldab nimetatud töövõtte mälust ammutavate stseenide ja freimide mõneti ootamatut või isegi ebareaalset (muinasjutulist) ühendamist, st toimub stseenide ja kujutluste ülekannet mitte tajutud, vaid vaimselt loodud situatsiooni. Sellist ülekannet võib nimetada ka elementaarseks loovuseks.

Eesti abikoolide kogemuste põhjal on kasutatavad järgmised tööliigid.

- ✧ **Analoogiajutukeste koostamine** (jõukohane lastele alates III–IV klassist). Õpetaja esitab näiteks järgmise teksti:

Olen männikäbi kõrge puu otsas. Minu kodu on metsa serval. Ripun oksa küljes ja kõigun tuule käes. Ühel pool kasvab palju teisi puid. Nende okstel istuvad mõnikord linnud. Puude all jooksevad loomad. Teisel pool on heinamaa. Suvel töötavad seal inimesed.

Teksti sisu kohta esitatakse küsimused:

- Mida männikäbi teab oma kodust?
- Ühel pool kasvab suur mets. Mida käbi seal märkas?
- Mida märkas käbi heinamaal?

Analoogiajutukese koostamiseks antakse näiteks järgmine ülesanne: *Kujuta ette, et sa oled õun õunapuu otsas. Kus on selle õuna kodu? Mida õun võib koduaias näha? (Mis võib aias kasvada? Kes aias elavad? Töötavad?).*

Abistamiseks sobib samuti plaan küsimuste näol: *Kes (mis) ma olen? Kus ma asun? Missugune ma olen? Mida ma näen?*

- ✧ **Tekstilooime osaliselt tajutud episoodi põhjal.** Lapsed kuulavad näiteks salvestust, kust kostab vahetunnile iseloomulikku müra ja puruneva klaasi klirinat. Seejärel arutatakse, mis võis juhtuda. Oletuste põhjal koostatakse lühitekst(e).

- ✧ **Tekstilooime alguslause(te) ja/või teksti alguse ja lõpu järgi.** Esitatakse näiteks järgmine teksti algus ja lõpp:

Oli augustikuu lõpp. Mitu päeva sadas vihma. Täna läks aga ilm ilusaks. Isa ja ema otsustasid minna metsa. Nad võtsid ka minu kaasa.

Õhtuks oli moos purgis. Seenekaste maitstes eriti hästi.

Kogemustele toetudes lapsed oletavad, mida metsas korjati (missuguseid marju, seeni) ning mis pärast kodus tehti. Seejärel harjutatakse jutustamist.

Kokkuvõte. Iseseisvalt programmeeritava tekstiloomes korral harjutatakse lisaks teksti sõnastamisele selliseid osaoskusi nagu peamõtte sõnastamine, sisu piiritlemine sõltuvalt peamõttest, mõtte hargnemine.

Genereeritakse nii suulisi kui ka kirjalikke tekste (viimaseid suhteliselt vähesel määral). Tekstiloomes sisuliseks baasiks on kogemused, pildid ja vaatlused. Õpetamisel on oluline roll näidistekstidel. Õpetatakse samuti vabas vormis tarbekirja, sündmuste ja objektide kirjeldamist, fantaasiajutukeste loomet. Elementaarne kirjandiõpetus toetub laste kogemustele ja piltidele.

6. VERBAALNE SUHTLEMINE

6.1. Keelekasutuse funktsioonid ja ütluste eesmärgid

Peamiseks keelekasutuse funktsiooniks peavad kõik keelt ja kõnetegevust uurivad teadused **suhtlemist**, mis põimub küll alati **üldistamisega/kategoriseerimisega**. "Loomuliku keele kaks peamist eesmärki on: säilitada ja kategoriseerida teadmisi ning kogemusi ja funktsioneerida suhtlusvahendina igapäevaelus. (F Karlsson, 2002: 270.)

Lühike ülevaade verbaalsest suhtlemisest on käesolevas töös juba esitatud (1.3). Tähelepanu pöörati sellele, et verbaalse käitumise (suhtlemise) oskused ja kõneloome ning -taju vilumused on küll seotud, kuid ei lange kokku: taju ja loome on verbaalse suhtlemise eeldus, kuid ei kindlusta suhtlusoskust ennast. Viimane eeldab peale kõnelumuste selliste osaoskuste omandamist nagu orienteerumine suhtlussituatsioonis, eesmärgiseade, suhtlemisstrateegia ja -taktika valik ning rakendamine, partneri kavatsuste mõistmine, parandusmehhanismide valdamine (ütluste täiendamine, reformuleerimine), etiketi ja rollisuhtlemise tundmine jne. Nimetatud küsimusi uurivad **psühholoogia ja pragmaatika**. Suhtlusakti struktuuri illustreerib järgmine skeem.



Suhtlusakti struktuur.

Verbaalse suhtlemise kui inimtegevuse liigi iseloomustamiseks on oluline eristada keelekasutuse funktsioone ja ütluste eesmärgid (Т. А. ван Дейк, 2000; В. А. Звегинцев, 1996). Funktsioonid on eesmärkide abstraktsed üldistused ja iseloomustavad seda, mida keele kasutamine üldse võimaldab. Suhtlemisfunktsioon jaotub omakorda allfunktsioonideks mitmel tasandil. Kõigepealt on suhtlussituatsioonis eristatav **teabe vahendamine** ehk hankimine ja edastamine ning partneri **tegevuse reguleerimine**. Seejuures võivad

ütluses realiseeruda mõlemad (*Raamat on ülemisel riulil. Too see siia*). Teabe hankimist/edastamist saab veelgi rühmitada:

- ✧ **teabe taotlemine** (esitatakse küsimus või palve: *Kus on...? Millal lähed...? Kellele andsid ...? Seleta mulle, kuidas ...*);
- ✧ **nimetamine** ehk nominatiivne funktsioon (*See on ...*);
- ✧ **suhte väljendamine** ehk relatiivne funktsioon (*Väike pall põrkab kõrgemale. Mari on Jüri õde*);
- ✧ **osutav funktsioon** (*...on riulil; Tulen paari tunni pärast*) (vt K. Karlep, 1998).

Edasise konkretiseerimise tulemusel jõuame nn **strateegiate** tasandile (lubamine, ähvardamine, selgitamine, nõustumine, laitmine jne) (E. Vainik, 1987). Strateegia kui üldine tegevuskava realiseeritakse ütluste konkreetsete eesmärkide näol. *Nõustumine* kui strateegia ilmneb näiteks dialoogi järgmiste naaberpaaride vastusrepliiikides: (1) *Mari, kas peole tuled? — Muidugi! (Kui kutsud)*. (2) *Jüri, anna mulle homme oma suusad. — Võta pealegi*. (3) *Mari, ma arvan, et sulle sobib Lumivalgukese osa. — Väga tore, õpetaja*.

Funktsioonide tasand on metoodikas arvestatav õppekava koostamisel. Suhtlemisõpetuse metoodika eeldab aga ütluse **eesmärkide teadvustamist**. Seejuures on oluline pöörata tähelepanu vähemalt kahele asjaolule: 1) keeleliselt sama ütlus (lausung) täidab sõltuvalt suhtlussituatsioonist eri eesmärgi; 2) sama eesmärgi täitmiseks saab kasutada formaalselt täiesti erisuguseid ütlusi.

Sama ütluse kasutamist eri eesmärkidel illustreerib näiteks õpetaja ütlus *Oota, ma tulen sinu juurde* järgmistes situatsioonides.

- ✧ Õpilane ei osale töös (nt ei kirjuta), vaid hoopiski mängib millegagi.
- ✧ Õpetaja näeb, et lapsel on mingi ülesande täitmise raskusi (vajab abi).
- ✧ Õpilane on rahutu, on juba paar korda õpetajat appi kutsunud, kuid viimane tegeleb teise õpilasega.

Toodud kolme näite puhul ütluse üks väline tunnus — **intonatsioon** — siiski **erineb**. Väljendatav teave ehk pragmaatiline tähendus erineb aga oluliselt. Esimesel juhul on tegemist kerge ähvardusega ja ühtlasi korraldusega tööd alustada, teisel — lubadusega, kolmandal juhul ilmneb lubadus koos katsega last rahustada. Intonatsioon on muuseas see kõnetunnus, mida väike laps kõigepealt tajub. Samas tekitab see raskusi dialoogide lugemisel — intonatsiooni taastamiseks on vaja ütlust esmalt mõista.

Repliigi **teadvustamiseks** pöörab õpetaja sellele laste tähelepanu: *Ma tegin Jürile märkuse. Soovisin, et ta tööle hakkaks. Mis sõnadega ma seda ütlesin?* Esitada on võimalik ka lühitekstid (situatsioonide kirjeldused), kus kasutatakse samu repliike. Õpilaste ülesandeks on leida, millal ja kuidas väljendatakse näiteks lubadust, ähvardatakse, rahustatakse partnerit jne.

Lastele on samuti vaja selgitada, et mingi **eesmärgi täitmiseks** saab kasutada eri **sõnastusega ütlusi**. Näiteks soov (palve) võib olla esitatud korraldusena (*Mari, pane aken kinni!*), vormistatud küsilauseks (*Mari, kas sa võid akna kinni panna?*) või kaudse viitena (*Mari, mul on natuke jahe*). Kõik kolm repliiki on tõlgendatavad kui eesmärgilt samad, st stimuleerivad akent sulgema. Sellist tõlgendamist nimetatakse suhtlusimplikaatuuriks (F Karlsson, 2002). Raskemini mõistetavad on **kaudsed** kõneaktid (käesolevas näites teine, veelgi enam kolmas repliik), kus mingil määral on rikutud suhtlusmaksimi ehk verbaalse käitumise reeglit *Püüa selguse poole*. Kaudsete kõneaktide tutvustamiseks-teadvustamiseks kasutatakse samuti kas reaalseid suhtlussituatioone või lühitekste. Näiteks annab õpetaja klassis järgmised korraldused: *Mari, pühi tahvel puhtaks*.

Jüri, kas sa saad ukse kinni panna? Mati, meil on klassis natuke jahe. (Aken on lahti.) Kui laps korraldust ei mõista, lisatakse täpsustus: *Aken tuleks kinni panna.* Pärast ülesande täitmist fikseeritakse, mida keegi tegi (*Olite tublid. Mida tegi Mari (Jüri, Mati)?*). Tavaliselt lapsed korraldusi täpselt ei mäleta ja õpetaja tuletab need ise meelde ning kirjutab näiteks tahvlile. Seejärel repliigid loetakse ning teadvustatakse, kuidas saab teisele inimesele mingi korralduse/palve eri viisil esitada. Analoogia alusel saab sõnastada iga korralduse (palve) ülejäänud kaks varianti.

Toodud näited on üsna lihtsad. Sellele vaatamata kajastavad need suhtlussituatsiooni, ütluste eesmärgi ning keelelise väljenduse olulisi seoseid. Levinud arvamus, et argine vestlus on lihtne, ei pea tegelikult paika. Arvamuse aluseks on see, et eakohase arengu korral on inimesel kujunenud intuiitvne (ebateadlik) ettekujutus sellest, kuidas suhtlemine toimub või peaks toimuma (E. Vainik, 1987). Intuiitvne tegevus pole aga teadlikustatud ja tundub ainult seetõttu lihtsana. Probleemid ilmnevad alles siis, kui suhtlemine mingil põhjusel ei toimi (vrd käimisega pärast luumurdu või halvatuset korral). Eripedagoogil on vaja arvestada, et intuiitvse suhtlemise tase sõltub lapse kognitiivsest ja emotsionaalsest arengust ning suhtlemiskogemusest.

Vestlus on tegelikult detailideni organiseeritud tegevus, mitte kaos, nagu pealtnäha paistab (T Hennoste, L. Lindström jt, 2001). Nimetatud järeldustele on jõudnud **arvuti-lingvistika spetsialistid** (M. Koit, H. Õim jt) ning vestluste uurijad (T Hennoste jt) **konversatsioonianalüüsi** meetodil (uuritakse, mida keele abil suheldes tehakse ja kuidas see toimub). Suhtlemise organiseeritust ja keerukust kinnitavad samuti **suhtlus-sõnavara** uurimise tulemused (E. Vainik jt).

Konversatsioonianalüüsiga püütakse selgitada, kuidas toimub vooruvahetusmehhanism, missugused on repliikide tavalised naaberpaarid ning mis mõtetega suunatakse vestlus esialgselt teemalt kõrvale (*Aga muuseas...*), kuidas parandatakse viltumist, hangitakse täiendavaid seletusi jne (T Hennoste, L. Lindström jt, 2001).

Abiõppelaste dialoogide analüüs (B. Г Петрова, 1977) võimaldab väita, et õpilased sageli ei mõista partneri repliikide selliseid eesmärgi nagu ettepanek kõnevooru vahetuseks (vajadus stimuleerivate repliikide *Jätka, kuulan sind* järele), või vastupidi, vahetavad teemat vestluse üldist eesmärgi arvestamata. **Kaudseid viiteid** (ja küsimusi) **mõistetakse tihti otseses tähenduses**, mille tulemusel vastusrepliik ei vasta partneri ootustele või õpilane hoopiski vaikib. Erilist tähelepanu väärib küsivate repliikide piiratus ja stereotüüpsus, mis näitab teabehankimise vähest osakaalu. Arvatavasti on dialoogi sagedase katkemise üheks põhjuseks ka oskamatus reageerida ootamatule vastusele. Partneri ütluse eesmärk võib sel juhul jääda arusaamatuks, täiendavat selgitust aga laps küsida ei oska.

Konversatsioonianalüüs tõstatab rea küsimusi, millel seni metoodiline lahendus puudub. Siiski võib väita, et HEV-lastete suhtlemisõpetuse raames on pedagoogi ülesandeks aidata lastel teadvustada **ütluste eesmärgi** ja neist sõltuvat sõnastust.

◇ Küsimuse sõltuvus eelteadmistest/oletustest.

- (1) *Mis kell me suusatama läheme?*
- (2) *Sa täna vist suusatama ei tule?*

Esimesel juhul on küsija kindel, et kaaslane tuleb temaga kaasa. Küsimuse eesmärk on kokku leppida ajas. Teisel juhul küsija kahtleb vastaja nõusolekus ning kergendab eitava vastuse andmist.

◇ Küsimus või väide algatab uut vooru või püütakse täpsustada juba saadud teavet.

Kas võtame suusad ja lähme? — Kahju küll, ma ei saa.

- (1) *Kas sinust homme on asja?*
- (2) *Mis juhtus? Äkki ikka saad?*
- (3) *Lubama oled kõva mees, aga jälle hüppad alt.*

Partneri eitava vastuse puhul püüab ettepaneku tegija hankida täiendavat teavet (1) ja (2) või annab oma hinnangu (3).

- ✧ Üks partneritest teeb ettepaneku jätkata suhtlemist vabalt valitud teemal, teine reageerib sellele positiivselt või mitte.

Tere! Tore sind näha! — Tere-tere!
Kuidas muidu läheb? (Kuidas hästi?)

Variant A: *Tead, ma sain lõpuks uisud.*

Variant B: Partner vaikib.

Lastega on võimalik arutada selle üle, millest sõbraga (tuttavaga) võiks rääkida, kui on tehtud ettepanek suhtlemist jätkata.

- ✧ Üks partneritest teeb ettepaneku suhtlemine lõpetada, teine nõustub või teeb ettepaneku jätkata.

Ma nüüd lähen. Nägemist (Nägudenii!)

Variant A: *Hüva. Trehvamiseni!*

Variant B: *Oota natuke veel (On sul natuke aega?) Ma tahan sinuga plaani pidada, kuidas ... (... rääkida sellest, kuidas ...).*

- ✧ Ettepanek, millele järgneb lühike jaatav või eitav vastus, eitav vastus koos (mõnikord kaudse) põhjendusega või omapoolse ettepanekuga.

Kas palli mängima tuled?

Variant A: *Jah! (Tulen!) või Ei!*

Variant B1: *Ei saa. Põnn (Vend) jäi haigeks, pean valvama.*

Variant B2: *Minu pallimäng on täna porgandipeenral.*

Variant B3: *Praegu ei saa, pean poes ära käima. Lähme poole tunni pärast.*

Ütluse eesmärgi ja sõnastuse analüüsiks sobivad reaalsed suhtlusaktid, lindistused, samuti tekstid. Harjutustest on otstarbekas kasutada veel repliikide valikut situatsioonikirjeldusest lähtudes. Kujuteldavaid situatioone on üsnagi loomulik esitada seoses mingi lugemispala teemaga (*Kujuta nüüd ette, et ...*).

Suhtlusaktide, sh suhtluseesmärkide teadvustamist võimaldavad paljud ilukirjanduslikud tekstid, samuti spetsiaalselt koostatud lühitekstid. Tekstide positiivne külg nimetatud eesmärgi täitmiseks on neis esinev **suhtlussõnavara**, mida kasutatakse kontekstis, sh otsekõne saatelauses. Saatelause puudumisel võib õpetaja esitada konteksti suuliselt, sh küsimuse näol (*Mis sõnadega **sekkus** Jüri vestlusse? Kuidas Mari väljendas oma pahameelt?*). Kuigi suhtlussõnad soodustavad ütluste mõistmist, on tekstil reaalse situatsiooniga võrreldes ka puudusi: situatsioonikirjeldus ei ole kunagi nii täielik kui situatsioon ise, mõistmist ei abista intonatsioon, lugeja ise ei osale suhtlusaktis ega jälgi seda kõrvalt. Iseseisvat lugemist takistab mitme õppeaasta jooksul veel väljakujunemata lugemistehnika.

E. Vainik (1987) liigitab tekstides kasutatavad suhtlusväljendid järgmiselt.

- ✧ **Suhtlusprotsessi liigendamine** (mida millal öeldakse). Sii kuuluvad sõnad ja **väljendid**, mis kirjeldavad **lülitumist dialoogi** (*alustama, lisama, kordama, jätkama, lõpetama jt*), suhtlusakti **väliselt tajutavat sooritamist** (*sosistama, kätatama, pomi-*

sema, häält tõstma, karjuma, turtsuma, urisema jt), kaasnevaid liigutusi (*noogutama, pead raputama, käega lööma, jt*) ja **emotsionaalseid seisundeid** (*muigama, naerata, naerma, nutma, vihastama, ahastama, nõrdima jt*).

Suhtlussituatsioonis tajutakse nende sõnadega väljendatud osatoiminguid vahetult ning need annavad täiendavat teavet partneri käitumise kohta. Neid suhtlemisega kaasnevaid toiminguid tavaliselt ei teadvustata, kuigi tekst seda võimaldab: ettekujutuse loomine suhtlusprotsessi liigendamise võimalustest → tähelepanekute rakendamine suhtlemisel.

- ✧ Suhtlemises osalejate **suhtluseesmärkide (taotluste) teadvustamine**. Nimetatud sõnad kajastavad eesmärke üldistatult. Oluline on arvestada, et eesmärk (taotlus) ei sõltu mitte üksnes suhtlemise kohast (kauplus, bussipeatus jne), vaid tuleneb probleemidest, mis iga suhtlusakti puhul vajavad lahendamist. Näiteks midagi küsida, millegi vastu huvi tunda, kedagi veenda jne on vaja väga paljudes konkreetsetes situatsioonides. Seega kajastab kirjeldatav sõnarühm tegelikult **suhtlemisstrateegiaid ehk eesmärgi lahendamise üldiseid viise**. Nimetatud sõnarühm omakorda jaotub: **teabe hankimise taotlus** (*küsima, pärima, pinnima, teada tahtma, uurima jne*); **teabe andmine ja selle esitamise viis** (*seletama, selgitama, kinnitama, teatama, luiskama, valetama, kuulutama, aru andma, vastama (õpetajale) jne*); **partneri tegevuse mõjutamine** (*paluma, käskima, ähvardama, manguma, nõudma, peale käima, kutsuma jne*); **partneri hoiaku muutmine** (*lubama, julgustama, toetama, kiitma, hoiatama, laitma, pilkama, märkust tegema, süüdistama, lööpima jne*).

Pedagoogilises suhtlemises vajab tähelepanu õpilase eesmärk õpetaja küsimustele (repliikidele) vastates. Siin on kohane veel kord meelde tuletada, et väga kergesti kujuneb strateegia *aru anda* ehk õpitu üles öelda, mille puhul õpilase ütlus võib piirduda materjali (mehhaanilise) reprodutseerimisega. Aruandmise eesmärgi kujunemist soodustab õpetaja tegevuse kontrolliv laad: õpetaja kontrollib laste teadmisi ja tegevust, kordab õpilase vastust, õpilaste hinnang (soovitused, täiendused) teise õpilase tegevusele antakse õpetaja kaudu. Kirjeldatud õpikeskkonnas on õpilaste omavaheline suhtlemine minimaalne või puudub. Küsimused *Mis vea tegi Mari? Kuidas peab olema?* häälestavad vastama õpetajale. Suhtlemist õpilane ↔ õpilane suunab aga korraldus *Aita Maril viga parandada*.

Kui õpilane, vaatamata repliigile *Aita ...* ikkagi vastab õpetajale (*Õpetaja, peab kirjutama...*), sobib korraldus *Ütle seda Marile (Seleta Marile, kuidas ...)*.

Nagu varem mitmel korral märgitud, on õpetaja eesmärk muuta motiiv **PEAB**, motiiviks **VAJA** või veelgi parem — motiiviks **TAHAN** (*soovin*). Selleks peab aga õpetajale vastamine võimaluste piires muutuma koostegevuseks, kus õpetaja on abistaja-suunaja (*Kes arvab teisiti? Mida lisada? Olete nõus? Püüame öelda täpsemalt*). Täiesti **negatiivselt** tuleb hinnata õpetajate harjumust **korrata õpilaste ütlusi** (vastuseid küsimustele). Sellisel juhul harjub klass kaaslasi mitte kuulama. Kordamine on siiski vajalik juhtudel, kui mingi mõte vajab rõhutamist või lapse ütluse parandamisega/täiendamisega ei tulnud teised õpilased toime.

Tekstides kasutatav suhtlussõnavara võimaldab analüüsida veel ühte aspekti — **teadvustada kõneleja hinnanguid** oma ja partneri **käitumisele** (*muhelema, naeratama, kiitlema, torisema, virisema, hädaldama, kiusama, põlastama, näägutama, kiruma, vanduma*). Hinnangut väljendavad sõnad on sageli kasutusel ka partneri hoiakute muutmiseks. Näiteks: *Tubli olid, kiitis õpetaja Matit. Tulid hästi toime, ütles ema naeratades.*

Kokkuvõte. Iga loomulik keel funktsioneerib igapäevaelus peamise suhtlusvahendina. Suhtlusfunktsioon jaotub allfunktsioonideks, realiseerub strateegiate ja iga ütluse konkreetse eesmärgi näol.

Ütluseloome ja -taju (keelekasutuse) vilumused on suhtlemise eelduseks, kuid ei kindlusta iseenesest edukat suhtlemist. Iga suhtlusakti saab realiseerida keeleliselt erisuguste ütlustega ning vormilt sama lausung võib täita eri eesmäärke.

Suhtlusakti struktuuri teadvustamist soodustab suhtlussõnavara valdamine. Otstarbekas on suhtlusaktide kommenteerimine, mis on võrreldav lapse praktiliste toimingute teadvustamisega skeemide-stsenariumide kujundamiseks. Seejuures vajavad tähelepanu kaudsed ütlused, mida HEV-lapsed mõistavad sageli otseses tähenduses.

6.2. Suhtlussituatsioonid

Iga suhtlusakt realiseerub konkreetsetes ajas ja ruumis ehk alati unikaalses situatsioonis. Seetõttu peetakse kõigis suhtlemist uurivates teadustes suhtlussituatsioonide analüüsi oluliseks. Pedagoogikas on situatsioonianalüüsi küsimusega enam tegelnud võõrkeeleõpetuse spetsialistid ning eripedagoogid. Autorid määratlevad seejuures **situatsiooni** küllaltki erinevalt. Ülevaate autorite seisukohtadest on esitanud Vene meetodik J. Passov (E. И. Пассов, 1985): **asjaolude kompleks, toimingute kompleks, sündmuste kogum, suhete kogum; sündmuste dünaamiline järjestus.** Keele/kõne ja situatsiooni vahekorda mõistetakse samuti mitmeti: situatsioon on **keelekeskkond, keeleväline miljöö, kõneliste ja mitteköneliste tingimuste kogum, kõneaktide taust, kõnestiimul.** Esitatud väited näitavad, et suhtlussituatsioon on küllaltki keeruline mitmekülgne nähtus. Arvatakse, et esitatud tunnused kõik suhtlussituatsioonile iseloomulikud. Tekib küsimus, missugused neist on enam või vähem olulised suhtlemisõpetuse seisukohalt.

T A. van Dijk (2000) iseloomustab suhtlussituatsiooni kui sotsiaalse konteksti olulist komponenti. Autor väidab, et suhtlusprotsessis osaleja peab pöörama tähelepanu kõne-situatsiooni neile spetsiifilistele iseärasustele, mis võivad olla kasulikud mitte ainult ütluse sisu ehk semantika, vaid ka pragmaatiliste eesmärkide (ütluse intentsiooni) realiseerimiseks ja mõistmiseks. Õeldu kajastab tegelikult kahte oskuste tasandit, mida on last suhtlema õpetades vaja kujundada: **semantika tasand** (st keeleüksuste semantika mõistmine) ja **pragmaatika tasand** (ütluse mõtte mõistmine). Viimase osakaal on suurem kaudsete suhtlusaktide kasutamise korral. Semantiliste oskuste arendamine kajastab kõnearendust kitsamas mõttes, st tööd sõnavara, lause ja (lüh)tekstiga situatsioonile toetudes (vt ptk-d 2, 3, 4 ja 5). Teise ülesande (pragmaatiliste eesmärkide) täitmine eeldab aga otseselt suhtlema õpetamist — kõnet suhtluseesmärkide täitmiseks, st mingi probleemi lahendamist või vähemalt katset seda lahendada (vastuoluliste eesmärkide puhul ei saa alati mõlemad partnerid jõuda positiivse tulemuseni).

Suhtlussituatsioonis orienteerumine täidab põhimõtteliselt sama eesmärgi, mis verbaalse konteksti analüüs sidusteksti tajudes. Täpsemalt öeldes, loetav (kuulatav) tekst on tegelikult reaalse situatsiooni mudel. Seega oskus orienteeruda suhtlussituatsioonis on sidusteksti mõistmise eeldus, mitte vastupidi. Eakohase arengu korral ongi sellised praktilised oskused kujunenud enne lugema õppimist. Hiljem omandatakse tekstide kaudu teadmisi juurde ka suhtlemisest (nagu üldse teadmisi maailmast). Õeldust järeldub ühtlasi,

et situatsiooni mõistmine on sotsiaalsete teadmiste (freimid, stsenaariumid) mälust ammutamise stiimul. Erinev on (peaks olema) näiteks lapse suhtlemine, kui ta läheb sõbrale lihtsalt külla või sünnipäevale. Kui suhtlusaktis osalejate üldkultuurilised ja sotsiaalkultuurilised teadmised erinevad, on suhtlemine raskendatud või pole mõnikord üldse võimalik.



Edukas suhtlemine eeldab, et partnerid valdavad teadmisi suhtlussituatsioonidest.

Suhtlusoskuse omandamist vaadeldakse kui lapse sotsialiseerumist. Omandada tuleb rollikäitumine (sh sanktsioneeritud standardne rollisuhtlemine) ja lihtsalt kultuurile omane käitumine (sh suhtlemine üldse). Vajab veel kord rõhutamist, et **suhtlussituatsioon ei piirdu** ainult mingi **kohaga** (nt kaupluses või polikliinikus), vaid moodustab hoopiski **laiema konteksti**, mis kindlasti sõltub suhtlejate **eesmärgiseadest**. Näiteks kaupluses võib lapsele olla probleemiks mingi kauba leidmine, teabe hankimine kauba hinna kohta või hoopiski ema nõusolek meeldiva lelu ostmiseks. Situatsioon on suhtlemises **osalejate vastastikuste suhete dünaamiline süsteem**, mis mõnikord ei sõltu üldse konkreetsest kohast. Näiteks laps võib paluda emal nukku (mänguautot) osta nii kodus, kaupluses kui ka pargis jalutades. Mänguasja valik toimub aga valdavalt tööpoolest kaupluses.

Kõneakti kutsus esile probleemsituatsioon. Teema *Kauplus* iseenesest ei ole suhtlussituatsioon, kuid abi otsimine (saab küsida) mingi kauba leidmiseks kaupluses seda potentsiaalselt on. Teisisõnu, suhtluseesmärk tuleneb isiku vajadustest ja motiividest ning realiseeritakse, kui situatsioon seda võimaldab. Suhtlussituatsioon on selline reaalne situatsioon, mis kutsus esile verbaalse reaktsiooni (A. Metsa, 1976: 72).

Nagu öeldud, ei sõltu suhtlussituatsioon ainult kohast. Mõju avaldab näiteks **eelnev tegevus**, sest suhtlusakt on üks osatoimingutest mingi hierarhiliselt kõrgema toimingu koosseisus, **partneri ütlus**, mis eeldab vastamist, mingi **varem kujunenud mõte**, mida saab väljendada sobivat suhtluspartnerit kohates jne.



Suhtlussituatsioon on kogum kõnelisi ja mittekõnelisi tingimusi, mis on vajalikud ja küllaldased selleks, et sooritada kõneakt, olgu selleks kas initsiatiivne ütlus või vastus sellele.

Tingimused suhtlemiseks loob lapsele tema igapäevategevus. Seejuures vajab veel kord rõhutamist, et repliigid dialoogis on võimalikult situatiivsed, st ökonoomsed (elliptilised). **Nõue** kasutada suhtlemise käigus **täislauset** on täielikus **vastuolus suhtlemise põhimõttega**. Kontekstiks on nimelt ühiselt tajutav või ettekujutatav situatsioon, millest keeleline kontekst on ainult üks komponent.

Suhtlemisõpetuse huvides soovitatakse organiseerida lasteaias või koolis probleemsituatsioonid (A. A. Леонтьев, 1970): reaalne vajadus mingit töövahendit või mänguasja küsida ja sellele küsimusele vastata (soovitus kusagilt võtta, eitus koos põhjendusega jne); suuliselt või kirjalikult kirjeldatud situatsioon, mida on vaja analüüsida suhtluseesmärgi seisukohalt (*Kas X-i eesmärk oli petta või lohutada?*); valida sobivad repliigid, kui üks vestluspartneritest otsustab kaaslast veenda, teine aga ähvardada jne.

Probleemsituatsioonidest lähtuva kõnearenduse meetodikaga on tegeldud peamiselt võrkeeleõppes (A. A. Леонтьев, 1970; A. A. Metsa, 1976; Д. К. Изаренков, 1981; Е. И. Пассов, 1985; 1989 jt). Rõhuasetus nendes töödes on sellel, kuidas õpetada õpilast valima ja kasutama probleemi lahendamiseks sobivaid ütlusi. Lähtutakse oletusest,

et situatsioonid on õppijale arusaadavad, õpilane teadvustab suhtlusaktide eesmäärke ning oskab oma emakeeles ka sobivaid ütlusi (replike) produtseerida. Seega peamine õpetamise eesmärk on harjutada valima/genereerima võõrkeelseid ütlusi.

HEV-laste õpetamisel on samuti otstarbekas lähtuda probleemsituatsioonist. Kuid eesmärgid kattuvad võõrkeeleõppega võrreldes ainult osaliselt. Kõigepealt on vaja **õpetada lapsi analüüsima suhtlussituatsioone** (eesmärk, strateegia, keelevahendid) ja **mõistma ütluste pragmaatilist tähendust**. Ühtlasi vajab õpetamist **suhtlussõnavara** (vt 5.1). Alles seejärel on võimalik suunata ütluste valikut/loomet dialoogis. Tähelepanu vajab viisakas rollisuhtlemine, oskus kuulata partneri replike ja neile adekvaatselt vastata, repliikide variatiivsus (HEV-laps suhtleb stereotüüpsest), oskus jätkata dialoogi. Seega tuleb oluliselt enam tegelda suhtlusaktide teadvustamisega ja ütluste pragmaatilise tähenduse mõistmisega (situatsioonide analüüsiga).

Suhtlemisõpetuse korraldamine vajab suhtlussituatsioonide rühmitamist. J. Passov (E. И. Пассов, 1985) jaotab situatsioonid kõigepealt **tegelikeys ja kunstlikeks**, mis luuakse kunstiliste vahendite abil või fantaasiakujutluste näol. Viimasel juhul on oluline **situatsioonikirjeldus**, mis aktualiseerib mälu kujutlusi ja/või kombineerib neid uuel viisil. Suhtlemisõpetuse huvides on kunstlike situatsioonide (kõneõppesituatsioonide) osakaal paratamatult mahukas. Tegelike situatsioonidega võrreldes on neil nii positiivseid kui ka negatiivseid tunnuseid. Positiivsete omaduste hulka kuuluvad järgmised: situatsiooni on võimalik ette kujutada vajalikul momendil, kirjeldus võimaldab pöörata tähelepanu õpetamise seisukohalt olulistele detailidele ning teadvustada suhtlemisstrateegiaid ja/või eesmäärke (*Jüri vihastas. Ta ei suutnud enam viisakalt vestelda ja hakkas Marit ähvardama*), saab esitada verbaalse stiimuli dialoogis osalemiseks (*Aita ... valida sobiv vastus*), situatsiooni dünaamikat saab suunata ja mitmesuguseid variante läbi mängida. Kõike öeldut on võimalik kasutada ka lugemistundides esitatud dialooge analüüsides.

Kirjelduse põhjal loodud kujuteldav situatsioon toetub lapse kogemustele ega tarvitse seetõttu vastata pedagoogi ootustele. Lugemistunnis ilmneb probleem näiteks dialoogi lugemisel rollide kaupa juhul, kui õpilased pole partnerite suhtlusstrateegiat (kõnevoorude eesmäärke) mõistnud või ei suuda ennast ette kujutada tegelaste rollis.

Situatsioonide teise rühmituse puhul lähtub J. Passov (E. И. Пассов, 1985: 52–57) **suhtlejate vastastikest suhetest**. Nagu varem märgitud, iseloomustab suhtlussituatsioon probleemi, mis vajab lahendamist.

✧ Situatsioonid, mille aluseks on suhtlejate **sotsiaalsest staatusest** tulenevad suhted (õpetaja-õpilane, ostja-müüja, sõitja-piletikontrollija jne). Sotsiaalne staatus määrab nende isikute normatiivse (oodatud) käitumise ühiskonnas. Suhtlemisel lahendatavad probleemid on seejuures kahte laadi: rolli normatiivne täitmine (*Teie pilet, palun. – Palun; Mul ei pea piletit olema; Minu tõend*); probleemi lahendamine (või lahendamiskatse), kui (harilikult) üks partneritest rikub sotsiaalset normi (nt Tootsi vale õpetajale, kui ta õppimise asemel rääkis kaaslasele indiaanlastest). Viimasel juhul lisandub küll eetiline probleem, st põimuvad eri situatsioonid (lähemalt edaspidi).

“Toots, mis sa seal jälle rähkled?”

Toots, kes arutas oma seljataguse naabriga parajasti ühte kaelamurdvat küsimust indiaanlaste üle, tõusis pikse kiirusega püsti.

“Ei midagi ... Peterson küsis, kuda vene keele jätt kirjutatakse.

“Soo, ja sina näitasid?”

“Mina näitasin jah. Tema, narr, oli hoopis valesti teinud.

Normatiivse suhtlemise õpetamine seisneb sobivate suhtlusaktide ja nendes kasutatavate repliigivariantide tutvustamises. Teisel juhul on partnerite repliigid ettearvamatud. Didaktilised ülesanded on sel juhul järgmised: mittenormatiivse suhtlusakti tuvastamine, selle eesmärgi väljaselgitamine, otseste või kaudsete vastusrepliikide analüüs.

- ✦ **Rollisituatsioonid** on osaliselt sarnased staatussituatsioonidega, kuid mingis rollis esineb inimene mitteametlike suhete korral (liider/juht—alluv, täiskasvanu–laps, sünnipäevalaps–külalised, poisid–tüdrukud jne). Sageli on rollisuhted isikulised või koguni intiimsed. Sellele vaatamata on normatiivne rollisuhtlemine samuti küllaltki hästi ette aimatav. Didaktilised probleemid on sarnased eelnevatega, kuid suhtlemine rollisituatsioonides on variatiivsem ning veelgi sagedamini ilmnevad eetilised küsimused.
- ✦ **Koostegevussituatsioonid** esinevad väga sageli, sh laste ühise õpitegevuse käigus. Suhtlussituatsioonid ilmnevad skaalal koostöö—abistamine ↔ konkurents—vaenulikkus. Pole kahtlust, et klassis või kasvatusrühmas peaks igati eelistatud olema koostöö. Kuna suhtlemine toimub **tegevuse huvides**, mitte lihtsalt tegevuse käigus, on koostegevus kõige loomulikum suhtlussituatsioon. Seejuures tuleb **eristada tegevust üksteise kõrval ja ühistegevust**. Esimesel juhul on vajadus suhelda piiratud või pole repliigid partnerile suunatud. HEV-lastel verbaalne aktiivsus eakaaslastega võrreldes on pealegi oluliselt tagasihoidlikum. Seetõttu on pedagoogi suunavate repliikide osatähtsus äärmiselt oluline (*Küsi... Seleta... Aita...* jne). Teiseks on vaja anda hinnanguid õpilaste omavahelisele suhtlemisele koostöö käigus. Eelnevalt on juba märgitud ka seda, et koostööga ei ole tegemist juhul, kui õpilased suhtlevad omavahel õpetaja kaudu ja seejuures õpetaja sageli kordab laste ütlusi.
- ✦ **Eetiliste suhete situatsioonid on** üleüldised ja kaasnevad suurema osa varem kirjeldatud suhtlussituatsioonidega. Selgitamine, veenmine, ähvardamine, petmine jne esineb nii koostegevuses kui ka rollisuhtlemises.

Varem kirjeldatud suhtlussituatsioonid ükshaaval on mõneti abstraktsed. Tegelikku suhtlemist iseloomustab selles osaleja **suhtlemispositsioon**, mis on sulam mitmest samal ajal realiseeritavast probleemist suhtlejate vahel (E. И. Пассов, 1989: 56). Seejuures võib domineerida ja sageli domineeribki üks varem kirjeldatud probleemide valdkond. Näiteks eelnevalt kirjeldatud situatsioonis *Tootsi valetamine* koosneb Tootsi suhtlemispositsioon vähemalt kolme valdkonna seisukohtadest: sotsiaalne staatus (õpetaja tegi märkuse → Toots tõusis kiiresti püsti ja vastas), eetiline situatsioon (Toots valis petmisstrateegia), rollisituatsioon koos vale eetilise lahendusega (püüdes kirjeldada ennast liidrina/abistajana, halvustas Toots oma kaaslast Petersoni, kes sotsiaalse staatuse poolest oli temaga võrdne). Kuigi näiliselt käitus Toots vastavalt sotsiaalsele staatusele, tulenesid tema ütlused valitud petmisstrateegiast.

Suhtlemispositsioon realiseerub suhtlemisstrateegia ning selle piirides konkreetsete eesmärkide näol. Võõrkeeõpetuse metoodikas soovitakse teadvustada esmajoones järgmisi strateegiaid: **küsimine/teatamine, selgitamine, heakskiitmine (positiivse kinnituse andmine), taunimine, veenmine (tõestamine)**. Arvatavasti sobib nimetatud loetelu ka HEV-lastel jaoks, kuigi *veenmine-tõestamine* on jõukohane alles vanemates klassides.

Suhtlussituatsioon motiveerib esmajoones (sageli) järgmisi ütluste tüüpe: **teade, küsimus, tegevusele ärgitamine** (Д. И. Изаренков, 1981: 35). Nimetatud kõneaktide tüüpe on aga võimalik konkretiseerida. Õpetajat abistab kõneaktide teadvustamine kujuteldavate situatsioonide kirjelduste koostamisel, samuti analüüsi suunamisel.

Küsimused

- Küsimus ebahariliku (ootamatu) olukorra täpsustamiseks.

Me ei lähegi klassi? Kuhu peame minema?

Näitena esitatud küsimus on eeldatav järgmises situatsioonis: 1) õpilane läheb pärast kella helisemist tavapäraselt klassi, kuid teised õpilased tulevad hoopiski klassist välja (situatsioon on ootamatu); 2) tekib vajadus hankida teavet tavapäratu sündmuse kohta, st kontrollida ootamatu käitumise reaalsust (*Ei lähegi ...?*) ning saada informatsiooni eelolevast sündmusest (*Kuhu ...?*).

- Küsimus, välja selgitamaks, miks lubadus või kokkulepe pole täidetud.

Ootasin sind suusatama. Mis juhtus?

Mõnikord on selline küsimus tauniva alatooniga.

Jälle jäid hiljaks. Mis sinuga täna juhtus?

Küsimus oma oletuste kontrollimiseks.

Sa vist täna ka ei tule kaasa (kinno, teatrisse, suusatama)?

Esitatud näide on ühtlasi vastutulek partnerile, st soodustab eitavat vastust, mis on lastele sageli raske.

Küsimus mingi võimaliku teabe saamiseks.

Kas keegi eile kinos käis?

Kas te teate, kus ...?

- Alternatiivküsimused.

Sa lähed kuhu: saali või klassi?

Otsene küsimus mingi teabe hankimiseks.

Mida sa homme (pärast tunde, õhtul) teed?

Mis tänaval on kaubamaja?

Kuhu sa lähed? Võib-olla läheme koos?

Vastus otsesele küsimusele on informatiivne, mingi ettepaneku korral eitav või jaatav. Eitava vastuse korral lisatakse sageli selgitus või omapoolne ettepanek (*Täna pole võimalik. Lähme homme*). Mõnikord lisatakse täiendusi-selgitusi ka jaatavale vastusele (*Lähme. Aga kutsume Jüri ka kaasa*). Eristamist vajavad veel otsesed ja kaudsed vastused. Viimased on mõnikord ühtlasi ka selgitavad (*Täna on vanaema sünnipäev, lähme homme*).

Huvitava küsimuste-vastuste rühmituse on esitanud W. Lehnert (У Ленерт, 1988). Jaotuse aluseks on sotsiaalsed kontekstid (situatsioonid), mille baasil toimub repliikide rühmitamine, suhtleja seisukohalt interpreteerimine.

- Teabeküsimus / informatiivne vastus.

Mis kell on? — Pool kaks. (Vabandust, mul ei ole kella.)

- Küsimus-palve/tegevus.

Kas te paneksite akna kinni? — Partner suleb akna. Sellele võib eelneada repliik Kohe panen. (Jah, kohe.)

Viisakusküsimus/viisakusvastus.

Kuidas Te ennast tunnete? — Tänan, hästi.

Kuidas hästi läheb? — Kenasti. (Okei.)

Mõnes situatsioonis, näiteks haiglas või pärast õnnetust tänaval on selline küsimus tegelikult teabeküsimus ja vastuseks oodatakse teavet tervise kohta.

- Strateegiline küsimus / strateegiline vastus.

Kes sul lubas eile puududa? — Aga kelle käest ma pidin küsima?

Strateegiline küsimus on taunimine-ähvardus. Strateegiline vastus näitab, et vastaja ei tunnista küsimuse esitaja staatust ja asub võitlusse. Kui vastaja tunnistab oma eksimust, kõlaks vastus ligikaudu järgmiselt: *Palun vabandust, ma jäin eile magama (mul pea natuke valutab)*. Sel juhul on vastus tegelikult informatiivne.

Mõnel juhul võib näiliselt informatiivne vastus osutada strateegiliseks.

Õpetaja: *Mis see on?* (Osutab paberitükile põrandal.)

Õpilane: *Paber*.

Harilikult hakkab õpetaja sel juhul pahandama (mida õpilane ootaski). Õige oleks jätkata neutraalse korraldusega *Ole kena, korja see üles*.



Küsimuse interpreteerimine (mõistmine) dialoogis sõltub situatsiooni ehk sotsiaalse konteksti mõistmisest.

Kui interpreteerija pole situatsiooni õigesti mõistnud või tal on lihtsalt vähe taustteadmisi, ei saa ta adekvaatselt vastata. Küllaltki levinud on selline olukord ka õppesituatsioonides: õpetaja küsimus ei anna küllaldast teavet selle kohta, mida vastata. Õpetaja: *Metsloomad on missugused?* Pole selge, kas oodatakse metsloomade nimetamist, nende käitumise kirjeldust, määratlust oluliste tunnuste järgi jne. Kui õpetaja probleemi teadvustab, suudab ta valdavalt oma kõnet jälgida ja tundi ette valmistades küsimused läbi mõelda. Vaevanõudvam on õpetada lapsi konkreetseid küsimusi esitama: valima, koostama.

Tegevusele ärgitamine

Palve, mõnikord koos täiendava selgitusega.

Aita mul ... Mul on käsi haige.

Kas sa võiksid ...?

Ettepanek.

Ma kuulsin, et sa murdsid oma suusa. Võin sulle täna anda omad.

Nõuanne.

Täna on üsna jahe. Pane jope selga.

Käsk, millele võib kaasneda ka ähvardus.

Järgmise tunni alguseks pead olema tagasi.

Kutse.

Tule täna mulle külla. Mul on sünnipäev.

Pedagoogi ülesanne on aidata lapsel nimetatud situatsioone diferentseerida.

Teatamine

- Teade mingi tegevuse või selle aja muutumisest.
Treening algab täna kaks tundi hiljem.
- Teade mingi objekti või arvamuse muutumisest.
Ma arvasin, et Mari on uhke tüdruk, tegelikult ei ole.
- Teade mingist faktist või sündmusest.

Poisid, ma sain uue palli.

Teade mingi lubaduse täitmisest.

Sa küsisid raamatut Puhhist. Ma tõi selle kaasa.

Arvamus (hinnang) partneri tegevuse kohta.

Sa ei läinud trennist ära. Õigesti tegid.

Teade oma kahtlusest, millele võib järgneda ettepanek nõu anda.

Võib sadama hakata. Võib-olla läheme koju. Mis sa arvad?

Mingi teabe andmine on kas initsiatiivne ütlus (sel juhul peab kõneleja seda teavet teiste jaoks oluliseks) või vastus küsimusele-korraldusele. Analüüsida tasub teabe esitamise otstarbekust.

Minimaalne dialoog koosneb initsiatiivsest ütlusest ja vastusest, milleks võib olla ka mingi tegevus või mitteverbaalne suhtlusakt (noogutus, pearaputus, viibe, häälightsus). **Vastusrepliik** võib aga muuta suhtlussituatsiooni nii, et **kujuneb uus probleemsituatsioon** või lahendamist vajava eelmise **situatsiooni arendus**. Kuna dialoogi hargnemiseks on harilikult palju võimalusi, siis dialoogi planeerida praktiliselt ei õnnestu (välja arvatud mõned stereotüüpsed suhtlussituatsioonid).

Näiteks dialoog, mis algab oletuse kontrollimisega, võib hargneda üsnagi mitmes variandis.

A: *Täna vist trenni ei ole?*

B1: *Jah. Õpetaja on ikka haige.*

B2: *Miks sa nii arvad?*

A: *Õpetaja on ju haige.*

B: *Sai juba terveks.*

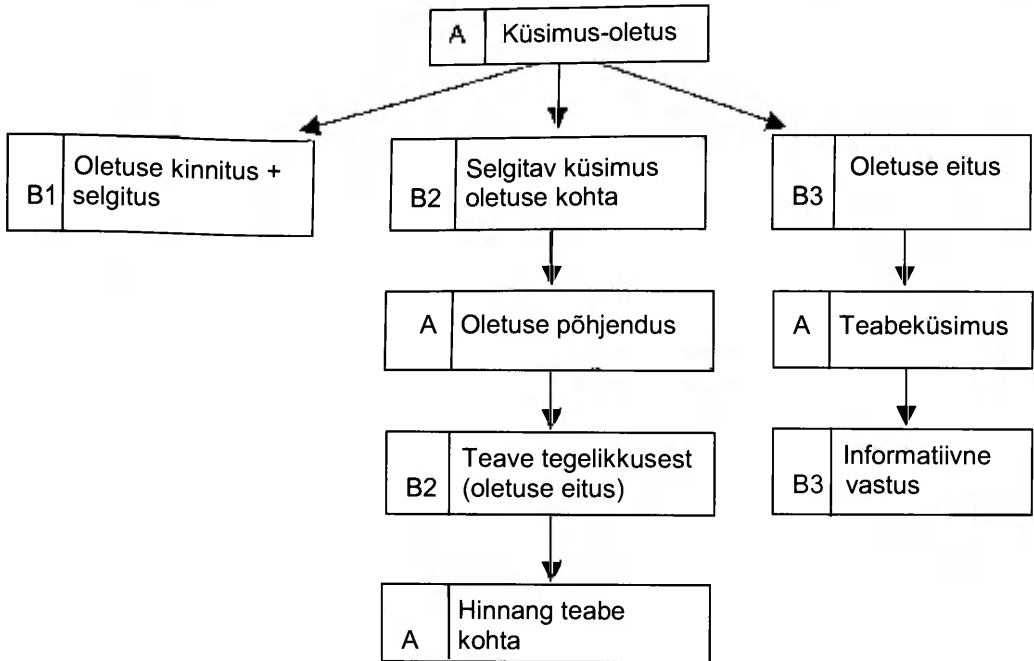
A: *Hea, et teada sain. Ma poleks tulnud.*

B3: *On küll.*

A: *Mis kell?*

B: *Nagu ikka, kell kolm.*

Esitatud kolme näidet on võimalik modelleerida järgmiselt.



Dialogi modelleerimine.

Dialogi mudelid on õpetajale abiks järgmiste ülesannete täitmisel: ütluste täiendava verbaalse konteksti loomine (suulised selgitused või saatelaused), ütluste eesmärkide väljaselgitamine (analüüs), repliikide valik (töövõtetest lähemalt 6.3.2).

Kokkuvõte. Iga suhtlusakt toimub konkreetses ajas ja ruumis. Verbaalse reaktsiooni kutsub esile probleemsituatsioon. Lahendamist vajava probleemi moodustab kõneliste ja mittekõneliste tingimuste kogum ehk sotsiaalne kontekst. Suhtlemisel kasutatava ütluse tähendus ei piirdu seetõttu keele semantikaga, vaid esikohal ehk ülimalt on pragmaatiline tähendus.

Suhtlussituatsioonid jaotatakse tegelikeks ja kunstlikeks. Viimasel juhul on kontekstiks situatsioonikirjeldus. Mõlema rühmituse puhul lähtub edasine jaotus suhtlejate vastastikustest suhetest. Osalejate suhtluspositsioon sõltub nende sotsiaalsest staatusest, mitteametlikust rollist, koostegevusest ja eetilistest tõekspidamistest.

Suhtlussituatsioon motiveerib peamiselt ütluste tüüpe: teade, küsimus, tegevusele ärgitamine. Dialogis nimetatud ütlused moodustavad tekste, mis koosnevad vähemalt kahest kõnevoorst (teine voor võib asendada ka mitteverbaalse reaktsiooniga). Dialogi kulgu on sageli raske ette aimata, sest partneri vastus võib probleemsituatsiooni oluliselt muuta.

Suhtlusoskuse arendamine eeldab suhtlussituatsioonides orienteerumise õpetamist, ütluse interpreteerimist sotsiaalse konteksti seisukohalt ning sotsiaalsele normile vastavate repliikide valikut/genereerimist.

6.3. Suhtlusoskuse arendamine

6.3.1. Suhtlusoskuse arendamise eesmärgid

Peamine verbaalse suhtlemise vorm on dialoog. Selle käigus omandatakse õppeprotsessis järgmisi teadmisi-oskusi:

- ✧ teadmised maailmast, sh mitmesugustest toimingutest (oskustest);
- ✧ keeleüksused ning vilumused nendega opereerimiseks;
- ✧ suhtlusoskused (teadmised ja kogemused).

Kuigi dialoog on alati suhtlusprotsess, on sõltuvalt olukorrast harilikult esikohal üks nimetatud kolmest aspektist. Kuid keeleüksuste ning suhtlusoskuste omandamist meetoodilises kirjanduses kahjuks selgelt ei eristata, st kõnevilumuste ja suhtlusoskuse arengut käsitletakse kui sama nähtuse kahte koosinevat aspekti. See toimub tööpoolest nii spontaanse arengu korral, pedagoogiline suunamine vajab aga teadlikku rõhuasetust ühele või teisele oskusele.

Surdopedagoog A. Zikejev (A. Г Зикеев, 1976: 213) kirjutab nimetatud aspekte eristamata, et keele- ja kõneharjutuste käigus tutvutakse dialoogi struktuuriga ning kinnistatakse sõnaühendite ja lausete koostamise vilumusi. Autor nimetab järgmisi töövõtteid: dialoogi koostamine analoogia alusel, repliikide alguse või lõpu juurdemõtlemine (lõnga täitmine), repliigipaaride sobitamine, puuduva repliigi valik või tuletamine, dialoogi jätkamine, dialoogi muutmine sõltuvalt tingimustest (koht, aeg, osalejad), dialoogi koostamine sõltuvalt situatsioonidest.

Kõik nimetatud töövõtted on kasutatavad. Küsimus on aga selles, kas tööga kaasneb / sellele eelneb probleemsituatsiooni analüüs või mitte. Kui probleemsituatsiooni ei teadvustata, on ülesanne peamiselt keeleline, mille täitmisel võib oletatavate osalejate suhtlemispositsioon (vt 6.2) jääda tagaplaanile.



Suhtlusoskuse kujundamisel peab õpilaste tähelepanu olema suunatud ütluse (repliigi) valikule/sobivusele sõltuvalt situatsioonist ja pragmaatilisele tähendusele, traditsioonilise kõnearenduse puhul aga keeleüksuse struktuurile ja selle semantika.

On alust koguni väita, et dialoogis on lausungi normatiivne struktuur ja semantika teisejärguline. Suhtlemisülesannet on vaja täita ükskõik missuguste vahenditega (*Pall on? — On jah, aga tossu pole sees*). Näites toodud repliigipaari analüüs ei eelda selle keelelist verifitseerimist või korrektuuri, vaid hoopiski situatsioonikirjelduse tuletamist ja pragmaatilise tähenduse verifitseerimist situatsiooni seisukohalt.

Eakohase arenguga koolieelikul kujuneb suhtlusoskus spontaanselt diaadides laps ↔ täiskasvanu ja laps ↔ laps. Seejuures on väga oluline tähtsus **rollimängul** ja **reegli mängul** (A. Saar, 1997; A. Brotherus jt, 2001; Д. Б. Эльконин, 1978 jt). Mängus täidab laps mingit rolli, sellest sõltuvalt on vaja ka suhelda, st lahendada rollist ja tegevusest tulenevaid probleeme kõne abil, sh konflikte ja eetilisi probleeme. Just diaadis laps ↔ laps proovitakse normatiivse käitumise (sh suhtlemise) piire. Täiskasvanuga suheldes

määrab piiri esimene ja seda üsnagi rangelt. Üheks suhtlemisõpetuse osaülesandeks ongi õpetada **konflikte lahendama** (K. Karlep, 1997).



Konflikte laste vahel pole võimalik vältida, neid tuleb õpetada lahendama.

Kui sõnu ei jätku, lähevad käiku rusikad, väidab rahvatarkus. Probleemide lahendamist jõuga peaks suhtlemisõpetus tõepoolset püüdma vältida. Tasub lisada, et koos sõnappusega viib lapsi rusikateni ka halb sõnavalik ja ründav intonatsioon.

Intellektipuudega koolieelik üldjuhul ise spontaanselt rollimängu mängima ei õpi. Seda on küll võimalik vähesel määral õpetada, kuid lapsed ise ikkagi mängu süžeed ei muuda ning uusi mängu välja ei mõtle (E. A. Стребелева, 1993). Eakaaslased vaimse alaarenguga lapsi kas mängima ei võta või annavad neile passiivsed rollid.

Abiõppe alguses on laste rollisuhetusoskused väga napid. Ka edaspidi on spontaanne areng piiratud. Rollimänguõpetust, mis kindlustaks loomingut, pole seni samuti välja töötatud. Nimetatud oskuse kujunematus pidurdab ühtlasi lugemistekstide dramatiseerimist.

Psüühika alaarengu ja väheste teadmiste tõttu orienteerutakse puudulikult eetilistes probleemides (peamiselt piirduakse polaarsete lahendustega õige–vale), hinnang käitumisaktile antakse veel vanemates klassideski tulemuse, mitte motiivi ja tingimuste põhjal. Eakohase arengu korral toimub muutus aga esimesel kooliastmel, st lapsed hakkavad arvestama isiku motiive ja tegevuse tingimusi.

Elementaarsed suhtlusoskused piirduvad vaimse alaarenguga kodustel lastel peamiselt diaadiga täiskasvanu ↔ laps, kuid seejuures on ühistegevus piiratud. Erirühmades õppinud laste kogemused on (peaksid olema) rikkalikumad. Sõltuvalt keskkonnast on (võivad olla) siiski omandatud ka mõned teadmised lapserollist. Seejuures vajabki eriti rõhutamist keskkonna osatähtsus, eriti see, mis ulatuses lapse arengut teadlikult korrigeeritakse.

Põhihariduse lihtsustatud õppekava (1998) järgi on üks kolmest kujundatavast pädevusvaldkonnast **suhtlemispädevus**. Konkreetsemad nõuded on esitatud õppekava (ÕK) üldosas koolietappide kaupa ning emakeele ja elu- ning olustikuõppe ainekavades (AK) õppeaasta kaupa. Elu- ja olustikuõppe ainekavas rõhutatakse just **sotsialiseerumist**: taotletakse, et õpilane suhtleb **sõltuvalt situatsioonist ja vastavalt ühiskonna normidele. Etapinõuded** kehtivad kõigi **õppeainete ja tegevuste kohta**.

Esmane koolietapp (ÕK). Õpilane oskab kuulata ja küsimustele vastata, ühistegevuses kontakteeruda, väljendada ennast 3–4-sõnalise lausungiga. Ainekavades kajastuvad ülesanded konkreetselt.

I klass (emakeel). Emotsionaalse kontakti loomine ja säilitamine, vastamine dialoogi repliigile, viisakusväljendite kasutamine, soovide ja vajaduste väljendamine, suhtlemine koostegevuses. Elu- ja olustikuõppe AK-s on nimetatud järgmisi oskusi: pöördumine õpetaja poole, tervitamine, tänamine.

II klass (emakeel). Väit-, küsi- ja käsiklause kasutamine vastavalt situatsioonile, tegevusele vastav suhtlemine koostegevuses, dialoogi alustamine ja jätkamine (vähemalt ühe initsiatiivse repliigiga). Nimetatud nõuete täitmine tähendab oskust alustada suhtlemist või vastata initsiatiivsele ütlusele küsimusega, mingi ettepaneku/palve või teatega. Elu- ja olustikuõppe AK-s on samad nõuded esitatud kui **viisaka käitumise** oskused: kuulamine, vastusrepliigid, dialoogi alustamine tuttavas situatsioonis. Oluline on nõue

suhelda **viisakalt** ja tegevusele vastavalt **mitte ainult õpetajaga, vaid ka kaaslastega**. Viisakus on nimelt pragmaatika kommunikatiivsusprintsipi rakendamise see strateegia (nimetatakse ka omaette printsibiiks), millega saavutatakse koostöö kõige väiksema hinnaga ja maksimaalse tulemusega (J. L. Mey, 2001).

III–V klass ehk teine koolietapp (ÕK). Õpilane alustab ja jätkab dialoogi, tunneb lihtsamaid kombeid (seega ka vastavat etiketisuhtlemist), püüab konflikti rahulikult lahendada (eeldab ettepanekute ja selgituste esitamise oskust), arvestab käitumisaktide hindamisel teadaolevaid motive ja tingimusi. Viimati nimetatud oskus on tegelikult dialoogi repliikide pragmaatilise tähenduse mõistmise eeltingimus.

Emakeele AK III klassis. Koostegevus kaasõpilas(t)ega: kutse koostegevusele, nõustumine/loobumine, tegevuse vastastikune reguleerimine; kirjeldatud tegude hindamine. Koostegevuse reguleerimine eeldab ettepanekute (teadete) ja küsimuste esitamist ning vastuseid neile. Käitumisakti hindamise oskus eeldab ühtlasi tekstis esitatud dialoogi repliikide pragmaatilist analüüsi ning tegevusaktide hindamist *õige – vale, meeldib – ei meeldi* skaalal.

Elu- ja olustikuõppe AK III klassis. Käitumine (sh suhtlemine) teatris, kinos, näitusel, raamatukogus, külas, söögilauas; oskus eristada ausust ja valet, anda teistele teavet oma enesetundest, kirjeldada õpetaja abiga oma käitumist konfliktisituatsioonis.

Emakeele AK IV klassis. Suhtlemine koostegevuses (rõhuasetus *teade–teade*-dialoogil), käitumisaktide hindamine ühisvestluses. Nõuded IV klassi ainekavas on lähedased eelmistega (III kl), raskusaste tõuseb analüüsitava suhtlussituatsioonide keerukuse arvel.

Elu- ja olustikuõppe AK IV klassis. Keeldumine halbadest ettepanekutest; eakaaslaste, sõprade ja täiskasvanute kõnetamine; abi küsimine ja vastuvõtmine ning abistamine (nt küsida ja anda mingit teavet); konfliktide vältimine ja lahendamine, sh vabandamine. Seega näeb ainekava ette suhtlusoskuste kujundamist igapäevasisituatsioonides. Kuna IV klassi õpilase suhtlusvaldkond on laienuud, eeldab normatiivne suhtlemine **repliikide valiku** oskust sõltuvalt partnerist ja situatsioonist.

Emakeele AK V klassis. Koostegevuse vastastikune reguleerimine (*teade–küsimus–vastus* jne), suhtluseesmärkide mõistmine (*käsk–korraldus* jne) ning väljendamine. Õeldut toetavad nõuded tekstianalüüsile: puuduva teabe tuletamine ühisvestluses (viimane on oluline dialoogi mõistmiseks), tegelaste käitumisaktide hindamine (sh verbalse käitumise hindamine) ning võrdlemine klassikaaslaste käitumisega. Tunnetustegevuse valdkonnast lisandub nõue analüüsida oma tegusid (sh kõneakte).

Elu- ja olustikuõppe AK V klassis. Suhtlemine eakaaslastega; esitlemine, partnerlus, allumine, nõustumine, loobumine. Suhtlemisstrateegiate äratundmine õpetaja abiga: selgitamine, veenmine, meelitamine, ähvardamine. Suhtlemise erinevus sõltuvalt partnerist. Nagu selgub, eeldab V klassi ainekavade täitmine **suhtlusaktide teadvustamist**, mille tulemuseks on (peaks olema) oskus tähele panna suhtluspartneri strateegiat ja taktikat ning mõista eesmarke (kavatsusi).

VI–VII klassi ÕK-s (III koolietapp) on fikseeritud järgmised nõuded: õpilane oskab oma seisukohti rahulikult kaaslastele selgitada, neid aidata ja korrale kutsuda, käitub viisakalt vastavalt rollile ja kommetele, suudab astuda kontakti koolis ja väljaspool kooli, oskab abi küsida ja kasutada. Rõhuasetus suhtlemise teadvustamiselt (IV–V kl) on järelikult liikunud suhtlussituatsioonide omapoolse lahendamise oskusele.

Emakeele AK VI klassis. Teabe küsimine, väljendusvahendite kasutamine sõltuvalt suhtluseesmärkidest ja -normidest koolis ja väljaspool kooli. Lõigus *Tekstis orienteerumine* lisandub nõue esitada küsimusi põhjus-tagajärg-seoste leidmiseks, teha õpetaja

suunamisel järeldus lause või lõigu (sh dialoogi repliik või kogu dialoog) kohta, selgitada tegelaste omavahelisi suhteid ning hinnata käitumist, esitada soovitusi kaaslastele. Seega on lugemistunni loomulikuks osaks arutlev dialoog suhtlusaktide teadvustamiseks ja hindamiseks, sh dialoog tekstis esitatud dialoogi põhjal (dialoog dialoogist). Dialoogi analüüsid on vaja suunata õpilasi teadvustama kõneleja kavatsusi (eesmärk, strateegia) ja tulemust, st vastusrepliigi pragmaatilist tähendust seoses initsiatiivse repliigi eesmärgiga (*Kus on bussipeatus? — Minge otse ja siis paremale või Ma ei ela selles linnas.*).

Elu- ja olustikuõppe AK VI klassis. Suhtlemine kodustega, pinged ja arusaamatused, nende vältimine ja lahendamine; suhtlemine rühmades, rühmaliidri mõju arvestamine. Ülevaade viitab sellele, et õpilaste peamine ülesanne on õppida probleeme lahendama sõltuvalt rollist.

Emakeele AK VII klassis. Erinevate, sh vastandlike arvamuste mõistmine ja väljendamine ühistegevuses, kokkuleppe otsimine, oma seisukoha selgitamine ja arvamuse kaitsmine. Tekstiõpetuse valdkonnas lisandub tegelaste käitumise, mõtete ja elamuste võrdlemine, samuti käitumise motiivide ja tingimuste ning tulemuste analüüs.

Elu- ja olustikuõppe VII klassi AK-s pööratakse jätkuvalt tähelepanu rollitunnetuse arendamisele: pingete ja konfliktide lahendamise võimalused, käitumine täiskasvanute ja noorte seltskonnas, tütarlapse ja noormehe rolli erinevus.

Abiõppe viimase koolietapi (VIII–IX kl) ÕK näeb ette kujundada järgmisi suhtlusoskusi: õpilane oskab suhelda vastavalt olukorrale, suudab partneriga arvestada; vastu astuda eetliselt ja/või õiguslikult valedele ettepanekutele oma teadmiste ulatuses; mõistab kõneleja kavatsusi ja allteksti. Nimetatud nõuete täitmine eeldab head orienteerumist suhtlussituatsioonis ning kaudsete kõneaktide pragmaatilise tähenduse mõistmist. Toimetulekuks elus on see äärmiselt oluline, sest valdav osa tavalistest partneritest, suheldes erivajadustega isikuga, ei kohanda spetsiaalselt oma kõnet.

Emakeele AK VIII klassis. Erinevate ja vastandlike arvamuste eristamine, loobumine ja oma seisukohtade kaitsmine kokkuleppe otsimisel; eri põlvkondade ning poiste–tüdrukute suhtlemine (sh kiindumuse väljendamine). Tekstis orienteerumine näeb ette vestlusi-arutelusid tegelaste ja tegelasrühmade käitumise analüüsimiseks.

Elu- ja olustikuõppe VIII klassi AK suunab tähelepanu käitumiskultuurile (etiketi tundmine ja järgimine, noormehe ja neiu suhtlemine) ning teabe hankimisele ja suhtlemisele mitmesugustes asutustes (polikliinik, pank, lennujaam, sadam, kauplus jne).

Emakeele AK IX klassis. Teabe edastamine hargnenult ja kokkuvõtlikult, probleemi täiendav suuline selgitamine; tegevuse ühine planeerimine ja korrigeerimine, korralduste-soovituste esitamine; teiste arvamuste kuulamine vaidlustes, oma seisukohtade selgitamine, eksimuste ning puudulike teadmiste ja oskuste tunnistamine; suhtlemine perekonnas, töökollektiivis; neidude ja noormeeste suhtlemine.

Elu- ja olustikuõppe IX klassi AK järgi käsitletakse järgmisi suhtlusprobleeme: käitumine depressiivse või agressiivse käitumise korral; perekonnas tekkivate vastuolude lahendamine, abielutülid, kompromissi otsimine ja leppimine; naabritega arvestamine.



Õppekava täitmise korral peaks abiõppe lõpetaja suutma suhelda adekvaatselt tavasituatsioonides ja ametiasutustes ning töökollektiivis, mõistma suhtluspartneri seisukohtade võimalikke erisusi/sarnasusi, oskama oma seisukohti selgitada ja erimeelsustele lahendusi otsida.

Õppekavas on suhtlusoskuste arendamist kirjeldatud küllaltki põhjalikult. Oskuste dünaamika näeb ette arengu alates kuulamisoskusest ja lihtsalt adekvaatsest reageerimisest partneri repliigile kuni oma seisukohtade selgitamise ja lahenduste otsimiseni, primitiivsest suhtlemisest kodus ja klassis (oskus küsida ja küsimustele vastata) adekvaatse suhtlemiseni kõigis tavaolukordades ja ametiasutustes, otsete repliikide mõistmisest/kasutamisest kuni kaudsetest ütlustest (partneri varjatud kavatsustest) arusaamiseni ning hargnenud ütluste produtseerimiseni.

ÕK-s märgitud eesmärkide täitmiseks on õpilastel vaja omandada kaks osaoskuste valdkonda.

- ✦ Ütluse **pragmaatilise tähenduse mõistmine** suhtlussituatsioonis. Õeldu tähendab, et mõistetakse partneri eesmärki ja kasutatavat suhtlusstrateegiat, ütluse vastavust tegevusele ning sotsiaalsele staatusele ja rollile konkreetse situatsioonis (kaasa arvatud etiketi valdamine). Mõistmist mõjutab oluliselt repliigi semantilise ja pragmaatilise tähenduse vahetamine skaalal kokkulangevus ↔ erinevus, samuti strateegia tuttavuse aste.
- ✦ Probleemi lahendust soodustava/võimaldava **ütluse** (repliigi) **valik** või **konstrueerimine**, mis jaotub omakorda madalama tasandi osaoskusteks. Viimaseid on võimalik rühmitada mitmeti:
 - ütluse loome või valik sõltuvalt funktsioonist (teabe küsimine, teatamine, partneri tegevuse reguleerimine);
 - ütluste iseseisev programmeerimine või reaktiivne loome (initsiatiivsed ütlused, vastusrepliigid, dialoogi arendavad repliigid);
 - otsete või kaudsete ütluste loome;
 - ütluse loome sõltuvalt kasutatavast strateegiast (seletamine, meelitamine jne).

Esitatud rühmitused on abstraktsioon. Minimaalne dialoog koosneb vähemalt initsiatiivsest repliigist ja vastusrepliigist. Kuid sageli eeldab vastus dialoogi jätkamist. See tähendab, et reaalses suhtlusprotsessis on repliikide mõistmine ja loome või valik põimunud. Seejuures on vaja tegelda nii ütluse pragmaatilise ja semantilise tähendusega kui ka sõnastusega.

6.3.2. Suhtlussituatsioonide teadvustamine

Suhtlemisõpetus on ajalooliselt olnud retoorika ehk kõnekunsti osa, mille eesmärgiks on kujundada oskus mõjutada ja veenda kuulajaid. Eestis on küsimuse retoorika õpetamisest keskkoolis tõstatanud K. Kuresoo (1984). Kuid praktiline suhtlemisõpetus peab algama tunduvalt varem, st peab olema alus- ja alghariduse komponent. Pedagoogi suunamisel on tõepoolest alati võimalik teadvustada, kes ja kellele, mis eesmärgil räägib, missuguseid väljendeid kasutab, kuidas keegi küsimusele või teatele reageerib, kuidas jõuti (ei jõutud) kokkuleppele jne. Ühtlasi on võimalik teadlikult valida sobivaid repliike (aidata sõpra, mängulooma jne). Suhtlusaktide pideva teadvustamise tulemusel kujunebki lastel oskus orienteeruda suhtlussituatsioonides, st mõista oma ja partneri kavatsusi ning hinnata tulemusi (Т. А. Ладыженская, Л. В. Салькова и др., 1996).

Suhtlemisõpetuse töövõtete peamised rühmad on üldistatult järgmised.

- ✧ Suuliste ja kirjalike tekstide (situatsioonikirjeldus koos dialoogiga) analüüs.
- ✧ Suhtlemisülesannete täitmine (initsiatiivsete ütluste ja vastusrepliiikide valik/loome) reaalsetes ja kujuteldavates situatsioonides.
- ✧ Mängud ja dramatiseeringud.

6.3.2.1. Situatsioonikirjelduste analüüs on reaalset võimalik kõigi suhtlusaktide või suhtlemist kirjeldavate tekstide puhul, seega pedagoogi jaoks kõige sagedasem ja loomulikum võimalus lastele suhtlemist teadvustada. Lugemistunnis on selline tegevus tekstianalüüsi loomulik osa. Kui loetavas tekstis on kirjeldatud lastele võõrast strateegiat, saab näidise esitada juba häälestamise ajal (õppejutu esitamine). Pärast tekstianalüüsi on võimalik analüüsida veel teisi sarnaste situatsioonide kirjeldusi, otsida teistsuguseid lahendusi jne. Ka eluõpetuse tundideks tuleb vastavaid tekste kas otsida või koostada.

Abiõppes vajab kõrgendatud tähelepanu **kaudsete kõneaktide** mõistmine (ise võib õpilane piirduda otseste ütlustega), samuti **varjatud eesmärkide teadvustamine**. Näiteks tekstis *Ploomikivi* (III kl) on isa eesmärgiks lausega *Kardan, et mõni võis kogemata ploomikivi alla neelata* välja selgitada salgaja (lause ei väljenda kartust poisi tervise pärast, kuigi isa kasutab sõna *kardan*). Selle eesmärgi täitmiseks kasutab isa kavalusstrateegiat. Kuna otsene teabeküsimus varem tulemust ei andnud (kõik lapsed ütlesid, et nad pole ploomi söönud), pidigi isa kasutusele võtma uue strateegia, st varjama eesmärgi. Poisi vastus *Ei, ma viskasin kivi aknast välja!* näitab, et isa saavutas oma eesmärgi. Kuna laps kavalust ei mõistnud, interpreteeris ta lauset otseste teatena ja vastas sellele. Laste tähelepanu tasub juhtida veel sellele, et isa kavalus oli kavatsatud, poiss aga vastas spontaanselt (tegelikult oli tema kavatsus oma tegu varjata).

Tekstis esitatud dialoogide analüüs võimaldab teadvustada situatsiooni järgmisi tunnuseid: **kes** räägib, **kellele** räägib, **milleks** räägib (eesmärk), **mida** või **millest** räägib (ütluse sisu), **kuidas** ja **kas** eesmärk täidetakse (strateegia ja tulemus), **kus** ja **millal** suhtlemine toimub, samuti **strateegia muutmist** dialoogi käigus. Seejuures tuleks olulisemateks tunnusteks pidada järgmisi: **eesmärk**, **strateegia**, **ütluse sisu** (sõnastus ja pragmaatiline tähendus), **strateegia muutmine**. Viimane tunnus, st strateegia muutmine saab ilmuda ainult dialoogi jätkamisel, mitte ühe repliigipaari puhul. Tähelepanu vajavad seejuures seosed *eesmärk* « » *strateegia* ja *strateegia* « » *sõnastus*. Ühte ja sama eesmärki saab täita eri strateegiaid rakendades ning sama strateegiat kasutatakse lõpmatu hulga eesmärkide täitmiseks. Et takistada näiteks partnerit (kaaslast) rääkimast nähtud sündmusest, saab kasutada veenmist, ähvardamist, selgitamist. Ähvardada (veenda, selgitada), st kasutada erinevat sõnastust saab omakorda mitmel viisil. Kujutagem ette järgmist situatsiooni. Poiss lõhkus kogemata naabrite garaaži akna. Sündmust nägi pealt selle pere väike poiss. Lõhkuja ei soovi, et väike poiss õnnetusest kodus räägiks. Väikemehe mõjutamiseks võib kasutada järgmisi strateegiaid:

- **Veenmine.** *Ära sellest täna kodus räägi. Ma palun isal aken ära parandada. Siis ei tule kellelgi pahandust.*
- Meelitamine.** *Sa tahtsid minu palliga mängida. Kui sa sellest aknast ei räägi, annan palli sulle.*
- Ähvardamine.** *Kutt, sa ei räägi sellest aknast sõnagi. Kui räägid, saad klobida.*

Kuid ähvardada saab ka teistsugust sõnastust kasutades.

Kui sa ei taha, et su kõrvad tuliseks teen, pead oma suu kinni.

See oli õnnetus. Kui sellest räägid, juhtub sinuga ka õnnetus.

Kõige otsesem ähvardus on esimene. Teise ja kolmanda variandi puhul on kasutatud kaudseid ütlusi, ühtlasi on ähvarduste pragmaatilist tähendust järjest raskem mõista.

Kõneakti tunnused selgitatakse välja kas õpetaja küsimuste-korralduste abil või esitab pedagoog täiendavad kommentaarid. Reaalselt mõlemad aspektid põimuvad. Alati ei peagi seejuures situatsiooni kõikide tunnuste kohta küsimusi esitama. Analüüsi põhjalikkuse üle otsustab õpetaja, arvestades situatsiooni tuttavust ja keerukust.

Initsiatiivset repliiki ja vastusrepliiki analüüsidest on mõistmisprobleemid mõneti erinevad. Raskeks osutub algklassides selliste vastusrepliikide mõistmine, mille puhul otsene vastus initsiatiivsele ütlusele puudub. Selle asemel on esitatud ainult põhjendus/selgitus ja mõnikord koguni kaudse ütlusena.

Kas täna kooliaeda tööle läheme? – Minu töö on täna spordiväljakul või Pallimäng on palju etem.

Vastaja ei ütle *Ei!*, kuid eitus on tuletatav seletusest selle kohta, mida vastaja eelistab. Ka initsiatiivset repliiki võib partner puudulikult mõista. Laste puhul on sageli põhjuseks see, et ainult kõneleajale tuttava situatsiooni puhul ei anta selle kohta partnerile vajalikku mahus teavet. Näiteks tekstis *Kaks saia* (III kl) teatab poiss poest tulles: *Emma, ma tõiin kaks saia*. Emma oli varem andnud poisile sellise korralduse ja kahe saia raha. Kuid poisil tekkis vahepeal kiusatus osta ühe saia asemel jäätist. Poiss teatas emale tegelikult seda, et sai kiusatusest võitu. Kuna ema kiusatusest midagi ei teadnud, osutus repliik arusaamatuks. Analüüsi käigus tulebki sel juhul välja selgitada, miks poisi ütlus polnud emale arusaadav ja kuidas sellist olukorda vältida, st vajalik on täiendav selgitus. Kui seda ei anta, tuleb tajuja selgitust küsida. Emma järgnev repliik *Sa pididki ju kaks saia tooma!* kujutabki tegelikult selgituse küsimist.

Eelnevast arutelust järeldub, et dialoogi analüüsi saab korraldada **ütluste** (voorude ehk repliikide) **tasandil** ning kogu **dialoogi ulatuses**. Esimesel juhul on eesmärgiks teadvustada ütluse **eesmärk, strateegia ning pragmaatiline tähendus** (*milleks? kuidas? mida?*). Kuid alates teisest ütlusest (vastusrepliigist) paaris ja kõigi järgnevate ütluste puhul ahelas lisanduvad sellised teadvustamist vajavad probleemid, nagu **tulemus, jätkamine/arendamine ning strateegiavahetus**.

Analüüsioskuste kujundamiseks on võimalik kasutada järgmisi töövõtteid.

✦ **Suhtlussituatsioonide tutvustamine.** Pedagoog lisab sel juhul dialoogi ütlusele situatsioonikirjelduse, st teadvustab eesmärgi ja strateegia ning suunab laste tähelepanu kõnevoorude sõnastusele ja tulemustele. Kirjelduse ja järgnevad küsimused-korraldused võib esitada nii suuliselt kui ka töölehtedel. Dialoog on vaja esitada kirjalikult (tahvilil, töölehtedel, tööraamatus), et repliigid ei ununeks.

Jüri soovis koos sõpradega suusatama minna. Ta tegi ettepaneku (teatas oma soovist): Poisid, lähme pärast tunde suusatama.

Mati oli nõus ja teatas sellest: Olgu nii. Lähme. Mati soovis aga kokkulepet omakorda täpsustada. Ta tegi ettepaneku, kus ja millal kokku saada: Saame kell kolm metsa ääres kokku. Jürile selline ettepanek sobis. Ta teatas oma nõusolekust: Kölbab. Jüri aga teadis, et Mati jääb tihti hiljaks. Ta otsustas seda meelde tuletada: Aga ole õigel ajal kohal. Jüri lootis, et selline meeldetuletus aitab Matil lubadust täita.

Jukul aga ei olnud soov suusatama minna kindel. Ta kahtles ja püüdis oma kahtlust seletada: Ma ei tea ... Lund on veel vähe ja ... külm on ka.

Jüri soovis aga väga, et Juku kaasa tuleks. Ta otsustas sõpra veenda kaasa tulema: Kolm-neli kraadi külma on just mõnus. Ja lund on ka paras jagu. Mõttele, kui tore on koos sõita. Sa polegi veel oma uusi suuski korralikult proovinud.

Juku jäi nõusse. Ta teatas sellest sõpradele: No olgu. Ma tulen.

Järgneva analüüsi käigus teadvustatakse veel kord ütluste eesmärgid ja strateegiad ning sõnastus.

Mida Jüri soovis?

Mis sõnadega ta ettepaneku tegi?

Kes oli kohe nõus suusatama minema?

Mis sõnadega Mati oma nõusolekust teatas?

Mis ettepaneku tegi omakorda Mati?

Mida Jüri Mati ettepanekust arvas?

Mis sõnadega ta nõusolekut väljendas?

Mida Jüri Matile meelde tuletas?

Mis sõnadega ta seda ütles?

Kes ei olnud Jüri ettepanekuga alguses nõus?

Mis sõnadega ta seda kahtlust väljendas?

Kuidas otsustas Jüri Jukut mõjutada?

Õige, Jüri veenis Jukut. Millest ta rääkis?

Mida ta külma (lume, koos sõitmise, Juku suuskade) kohta ütles?

Kokkuvõtteks tuuakse veel kord välja, kas ja kuidas Jüri oma eesmärgi saavutas (soov → ettepanek → veenmine), missuguse täiendava ettepaneku tegi Mati ja mida Jüri Matile meelde tuletas. Otstarbekas on seejuures rõhutada Jüri ja Mati koostööd eesmärgi saavutamiseks.

✧ **Rühmitamisülesanded.** Ütluste või sellesse kuuluvate lausungite rühmitamise võimalusi (rühmitusaluseid) on küllaltki palju. Lähtuda võib **strateegiast** (teatamine, ettepanek, teabe küsimine, veenmine jne), **sõnastusest** (otsene, kaudne), repliigi **initsiatiivsusest** (initsiatiivne ütlus, vastus, dialoogi jätkamist eeldav repliik), **tulemusest** (eesmärk saavutati või seda ei saavutatud, saavutati osaliselt), ütluse **hargnevusest** (otsene lühike küsimus/teade või vastus; hargnenud ütlus koos selgituse/põhjendusega või taotlusega täiendada teavet).

Näiteks järgmiste repliikide hulgast võib leida palved/korraldused/käsud.

Kas üks on kinni või lahti?

Pane üks kinni! (+)

Kas sa võid ukse kinni panna? (+)

Ole kena, pane palun üks kinni. (+)

Kas sa panid eile õhtul välisukse kinni?

Jälle on üks lahti. Kas sulle lõpuks meelde ei jää! (+)

Miks see üks kinni ei lähe?

Pärast rühmitamist on võimalik arutleda suhtlejate viisakuse üle ning oletada, mis situatsioonis ühte või teist kasutatakse (sobib kasutada).

Eelnevas näites oli ülesandeks leida palvet-käsku väljendavad ütlused. Järgnev näide eeldab aga otsustust vasturepliigi kohta lähtuvalt sellest, kas teabe küsija saavutas oodatud tulemuse (eesmärgi).

Õpetaja: *Jüri rääkis, kuidas ta otsis võõras linnas teed bussijaama. Ta tahtis teada, missuguse bussiga sõita jaama. Jüri küsimusele vastati väga erinevalt.*

Jüri jutustus

Kõigepealt tulid vastu minust natuke vanemad poisid. Küsisin teed. Üks käratas: Tõmba uttu, kutt!

Siis tuli vastu vana mees. Tema vastas: Ei oska aidata. Ma ei ela selles linnas.

Üsna varsti tuli vastu üks tüdruk. Tema ütles üsna pahase häälega üle õla: Mul pole aega, ja astus edasi.

Siis kohtasin vanaprouat. Tema seletas: Vaata paremale. Seal on bussipeatus. Aga ma ei tea, mis number sõidab jaama. Küsi mõne teise käest.

Tuligi vastu üks poiss. Küsisin, mis number buss sõidab bussijaama. Tema jutt tegi küll natuke vihaseks: Maakas, jah? Vaata, üks buss tuleb. See on õige. Kobi peale. Küll ta su kondid kohale koristab. Tegi vihaseks küll, aga tegelikult oli temast kõige enam kasu.

Leitakse, et Jüri sai abi poisilt. Järgnevalt on võimalik leida, kes ei **tahtnud abistada** (poisid kambas, tüdruk), kes **ei osanud aidata** (vana mees ja vanaproua), kelle ütlused olid viisakad/ebaviisakad, kes otseselt küsimusele ei vastanud (poiss kambast, tüdruk). Pragmaatiliselt kõige vastuolulisem on viimane ütlus. Poisi vastus on kooskõlas koostööprintsibiiga, kuid ei vasta viisakusprintsibile ning sisaldab metafoorseid väljendeid. Nii mõnigi õpilane arvab, et Jüri poisilt abi ei saanud. Õpilaste tähelepanu tasub kokkuvõtet tehes suunata sellele, et Jüri ei saavutanud esialgu eesmärki kahel põhjusel: osa inimesi, kelle poole Jüri pöördus, ei olnud valmis **koostööks**, teistel aga **ei jätkunud teadmisi**.

Rühmitamisülesannete positiivseks küljeks on samuti see, et lapsed **teadvustavad** dialoogis kasutatavate ütluste **variatiivsuse**.

✦ **Ütluste valik** situatsioonikirjelduste juurde. Kirjeldus sisaldagu viiteid ütluse eesmärgi, strateegia ja sisu kohta ning täiendavaid andmeid viisakusprintsibi rakendamise, strateegia muutmise, partneri repliigi valesti mõistmise jne kohta. Kirjelduse põhjalikkus on tegelikult ülesande raskusastme muutmise üks tunnus. Teised tunnused on probleem-situatsiooni keerukus, strateegiate tuttavus, otseses või kaudses tähenduses kasutatavad ütlused. Kuna kirjeldust saab muuta või täiendada, tekib võimalus sama materjaliga konstrueerida mitu dialoogi. Alklassides on motiveerimiseks soovitatav kasutada lastele tuttavate nukkude või mänguloomade "abistamist" (*Aita jänkul sobivat ütlust valida!*).

III klassi ainekava näeb ette kujundada koostegevusse astumise oskus (kutse koostegevuseks, nõustumine/loobumine, soovi avaldamine osaleda mängudes jne). Näiteks:

Juku ja Mati mängisid lotot. Jüri soovis ka nendega mängida. Aitame Jüril oma soovi poistele esitada.

Lõpetage kahekesi mängimine ära. Mina tahan ka mängida.

Andke mulle ka pildid. Muidu ajan mängu segi.

- *Poisid, võtke mind ka mängima. Juku ja Mati olid nõus. Juku seletas veel, et Jüri peab natuke ootama. Leia Juku vastus.*
- *Ei võta. Meil kahekesi tore küll.*
- *Sa oled pisike ja rumal, me sind ei taha.*
- *Võtame küll. Aga enne lõpetame selle mängu ära. Vaata natuke pealt.*

Kui karupoeg Puhh ja raamatu teised tegelased on lastele tuttavad, võib koostada näiteks järgmise situatsioonikirjelduse:

Ruu tahtis Tiigri taltsutamisele emakänguruga kaasa minna. Ema Kängu sellega nõus ei olnud. Kängu kavatses seda öelda sõbralikult, et Ruu väga ei kurvastaks. (Järgnevalt esitatakse valikuks ütlused.)

- *Ei, sina küll ei tule!*
- *Ei! Ära mitte mõtlegi sellest!*
- *Ma arvan siiski, et täna ei maksa, kullake. Mõni teine kord.*
- *See ei ole hea plaan. Aga kui tahad, tule pealegi.*

Ruu jäigi lootma, et ema lubab tal teine kord kaasa minna. Ta otsustas oma lootust küsimusega kontrollida.

Miks sa ei luba?

Kas homme või?

Millal see teine kord on?

Kuhu me läheme?

Ema teadis, et tegelikult ta ei luba Ruul ka järgmisel päeval kaasa tulla. Kuid kängu tahtis lapse lootuse alles jätta. Ta otsustas vastata ebaselgelt (ei andnud konkreetset vastust; salgas oma eitavat otsust).

- *Ei, homme sa ka ei tule kaasa.*

Eks me vaata.

Jah. Homme võid tulla.

Otsustame homme.

Situatsioonikirjeldusele vastab igast esitatud valikust üks või kaks repliiki. Ülejäänud ütlused ei haaku kõneleja kavatsusega. Ülesanne on vastavuses VI–VII klassi elu- ja olustikuõpetuse ainekava nõuetega (pingete vältimine kodustega suheldes). IX klassis sobib samalaadne õppeülesanne arutlemaks selle üle, kuidas on otstarbekas laste eba-reaalsetele soovidele rahulikult/sõbralikult reageerida.

Abiõppe lõpuklassides vajab teadvustamist poiste ja tüdrukute suhtlemine (ettepanekute esitamine, nõustumine/loobumine). Tihti kutsub probleemi esile noorukitele iseloomulik häbelikkus, mis avaldub hoopiski vastupidi — verbaalse häbematusena. Näiteks võib arutleda selle üle, kuidas noormehel sobib kutsuda neiut kinno (peole, sünnipäevale jm).

Jüri soovis kutsuda Mari kinno. Jüri aga ei teadnud, kas Mari on sellega nõus. Ta otsustas teha vastamise Marile kergemaks.

- *Mari, tule minuga täna kinno.*
- *Mina tahan, et sa minuga kinno tuled. Lähme täna.*
- *Kinos on hea film. Kas sa tahad (Ega sul pole võimalik) minuga kaasa tulla? Sinuga on tore koos kinos käia (või Koos on lõbusam).*
- *Mul on kinopiletid kella viieks. Vaata, et kohale tuled. Pipardamist ma ei salli.*

Ühtlasi tasub arutada, missuguste suhete puhul sobib esimene repliik. Kindlasti on vaja anda soovitusi ka juhtudeks, kui keegi suhtlejatest kasutab teravusi või ropendab.

6.3.2.2. Suhtlemisülesannete täitmine reaalsetes ja kujuteldavates situatsioonides. **Reaalsete suhtlemisülesannete** andmise võimalused on küllaltki piiratud. Spontaansetest suhtlemisest erineb ülesanne selle poolest, et lahendamist vajava probleemi esitab pedagoog: *Küsi ... , Leppige kokku ...* Jne. Need ülesanded eeldavad teabe küsimist kellegi käest, mingi eseme hankimist, kokkulepet ülesannete jaotamiseks ühistegevuses jne. Loogiliselt eelneb neile samalaadse suhtlussituatsiooni analüüs ja repliigivaliku ülesanne. Kui vaja, tuleb pedagoog meelde, kuidas kontakti astuda, midagi küsida jne.

Reaalseks suhtlussituatsiooniks on ka arutelu tekstis esitatud situatsioonikirjelduse ja dialoogi põhjal. Töövõtte on abiöppes jõukohane III–IV koolietapil (vt ka 1.2.3). Näiteks tekstis *Kui ei oska teretada ...* (VII kl) on kirjeldatud noorukiks sirgunud Juhani suhtlusprobleeme. Nooruk nimelt arvab, et tema kui “korralik” poiss ja hea õpilane ei pea enam olema *viisakas nagu poisike iga tühise eidega* kohtudes. Et oma naabri teretamisest kõrvale hoida, püüab poiss kooli minnes tagahoovi kinnisest aiavärvast läbi pugeda, kuid jääb kinni. Poisil ei jää muud üle, kui abi paluda. Kuna tegelikku kinnijäämise põhjust Juhan häbeneb selgitada, mõtleb ta välja vale: *Tuhka tulin tooma!* Majahoidja päästab poisi lahti ja kostab: *Noh, jookse ja vaata, et sa oma tuhaportfelliga õigel ajal kooli saad!*

Viimase repliigi kohta täiendav selgitus puudub. Aruteluks võib pakkuda seisukohta, et majahoidja jäigi poissi uskuma: *Eelmisel aastal osa õpilasi arvas, et majahoidja pidas poisi juttu õigeks ja portfellis oligi tuhk. Mida te arvate?*

Ühe õpilase arvates majahoidja lihtsalt kordas poisi juttu tuhast. Kas olete nõus?

Võib-olla tahtis majahoidja märku anda, et ta sai Juhani valest aru? Kes nii arvab?

Selline arutelu kujutab endast suhtlussituatsiooni juhul, kui õpetaja osaleb partneri rollis, mitte kontrollijana. Situatsioon, millest räägitakse, on seejuures kujuteldav.

Kujuteldav suhtlemisülesanne sarnaneb repliigivaliku ülesandele, kuid ütlused tuleb õpilastel mälust ammutada või konstrueerida. Eristatakse kaht varianti: ütlus konstrueeritakse ühiselt (õpilased pakuvad variante, neist leitakse sobivam); ütluse koostab üks õpilane. Võimalik on konstrueerida küllaltki hargnenud dialooge. Se juhul esitab pedagoog pärast iga ütlust uue situatsioonikirjelduse vastusrepliigi konstrueerimiseks (vt 6.3.2.1).

Kujuteldava situatsiooni loomisel saab toetuda ka tegevuspildile. Sel juhul analüüsitakse kõigepealt pilti: *Kes? Mida teeb? Kus? Millal? Missugune probleem vajab lahendamist? Kas otstarbekas on midagi teatada, küsida või paluda/käskida?* Seejärel püütakse konstrueerida dialoog. Kuna õpilased pakuvad tavaliselt stereotüüpseid repliike, on otstarbekas aktiveerida ütluse variante: *Kuidas veel sobib öelda (küsida, soovi esitada jne)?* Õpilaste mõttekäiku on võimalik suunata: *Oletame, et kaaslane vastab eitavalt (ebaviisakalt). ... et küsija ei saanud vasustest aru (ei kuulnud vastust) jne.* Tähelepanu väärib seejuures probleemi (pildi) valik. Materjal kajastagu situatioone, mis pakuvad vastavas vanuses lastele huvi.

6.3.2.3. Dramatiseeringud ja suhtlemismängud. Lugemistekstis kirjeldatud situatsioonide dramatiseeringud ehk lavastused on algõpetuses küllaltki levinud töövõtte. Selle eelduseks on rollimängude kogemused lastel (vt ka 1.3.3). HEV-lastel on aga rollimänguuskused napid või koguni puuduvad. Seetõttu on lavastuste kasutamise võimalused piiratud ning vajalik on mahukas etapiiviisiline eeltöö (E. A. Стребенева, 1993).

Lavastuses osalemiseks on vaja mõista teksti sisu (ja peamõtet) ning tegelaste rolli, meelde jätta sündmuste järjekord ja ütlused või vähemalt olulised väljendid. Esialgu valitakse seetõttu sellised tekstid, kus kasutatavad ütlused (osaliselt) korduvad ja stseenid on sarnased. Otstarbekaks peetakse tekstide eelnevat adapteerimist ning pildiseeriale toetumist analüüsi ajal (Aabitsas näiteks *Kakuke* ja *Naeris*, lk 28 ja 29). Soovitavad tööetapid on järgmised (vt E. A. Стребелева, 1993: 176–180).

- ✦ Muinasjutu tegelaste tutvustamine: piltide ja/või mänguasjade vaatlus, kujutatud tegelaste omaduste, sh käitumise (liikumise) tutvustamine (kuidas hüppab jänes, tammub karu, mida keegi "räägib" jne).
- ✦ Teksti esitamine (pedagoogi jutustus) ja sündmuste modelleerimine mänguasjade või aplikatsioonidega. Dialoogi esitab, samuti mängib stsenaariumi mänguasjade/aplikatsioonidega ise läbi pedagoog.
- ✦ Pedagoog jutustab, samuti räägib tegelaste nimel. Stsenaariumi mängivad sünkroonselt jutustusega õpilased, keda hakatakse ka dialoogi lülitama (kooskõne, lausungi lõpetamine). Tähelepanu on vaja pöörata sellele, et **mängustseenid** ja õpetaja **jutustus langeksid ajaliselt kokku**, st tõsta aplikatsiooni ajal, kui vastavast tegelasest räägitakse. Lastel on nimelt kalduvus tegutseda kõnele toetumata.
- ✦ Pedagoog jutustab, mänguasjade või aplikatsioonide kasutamise asemel tegutsevad lapsed (lapsel on küll käes mänguasi või aplikatsioon). Kui vaja, näitab õpetaja liigutused ette, lapsed imiteerivad. Replike korratakse peamiselt kooskõnes (õpetaja ja vastava mänguasjaga õpilane).
- ✦ Dramatiseering. Mänguasjade või aplikatsioonide asemel kasutatakse maske või mütsikesi (võib teha ka paberist). Stsenaariumi jutustab endiselt pedagoog või vähemalt viitab stseenile, lapsed kujutavad tegevust ja produtseerivad dialoogi. Kui vaja, aitab õpetaja ka replike alustada.

Suhtlemismängude puhul ei ole dramatiseeringu aluseks tekst. Laste ülesandeks on käituda (suhelda) sõltuvalt situatsioonist (ostmine kaupluses, õnne soovimine sünnipäeval jne). Loomulikult on ka sel juhul vaja anda lastele eelteadmisi, st tutvustada suhtlemist mingis rollis ja tüüpilises situatsioonis. Suhtlemismäng, mida samuti võib nimetada lavastuseks, on levinud võte **suhtlusetiketi** õpetamisel-harjutamisel.

6.3.3. Suhtlusetikett

Etiketiks nimetatakse suhtlemises kehtivaid käitumisreegleid ja kombeid, sh kultuurikonkretstile iseloomulikke verbaalset käitumist. Psühholingvistika käsitleb viimast kui sotsiaalsetest suhetest tingitud ütluste valikut kõneintentsiooni realiseerimisel (A. A. Леонтьев, 1974; Н. И. Формановская, 1982). Rõhutamist vajab asjaolu, et etiketireplik peaks olema mälust ammutatav, sh repliigid on samalaadsetes seostes nagu ühte paradigmasse kuuluvad sõnad (tervitused, õnnitlused, vabandused jne).

Kõneetikett on nii **rahvuskultuuri element** kui ka **kõnelise käitumise uus** ehk **tava**, ühtlasi viisakusprintsipi arvestamine suhtlemisel. Mingisse kultuuriruumi kuuluvad inimesed märkavad kõrvalekaldeid etiketist kergesti ning eksija saab üldjuhul sotsiaalselt karistatud. Seetõttu on lapse sotsialiseerumise huvides etiketisuhtlemise õpetamine

kahtlemata vajalik. Et ühiskonna sotsiaalsed nõuded lapsele kasvavad koos tema eluaastatega, on etiketi õpetamine kogu õpingute aja kestev protsess. Seda kajastavad ka õppekava nõuded (vt 6.3.1). Seejuures on abiõppelapse probleemid sõltuvalt vanusest mõneti erinevad. Kooli astudes suur osa õpilastest eakohaseid etiketisuhitlemise oskusi praktiliselt ei valda. Sellel etapil ei ole (harilikult) alust pidada ebaviisakat kõnepruuki pahatahtlikkuse vältimiseks. Viimane ei ole siiski täielikult välistatud. Õpetajale annab seejuures teavet laste koduste tingimuste tundmine (tüüpiline suhtlemine perekonnas). Kui laps on harjunud kuulma: *Eest ära!* (*Luba mööda asemel*), siis kasutab ta esialgu sama väljendit ka õpetajaga ja teiste lastega suheldes. Noorukieas ilmneb paljudel soov ennast etiketti rikkudes n-õ tõestada, kuid samas esineb raskusi ka sobivate šabloonfraaside valikul sõltuvalt situatsioonist ja/või partnerist.

Suhtlusetiketti iseloomustab šabloonfraaside ehk stereotüüpsete keeleüksuste kasutamine. Seega, ütluse loome asemel on vaja see mälust ammutada, mitte genereerida. Seejuures peab aga toimuma valik, mis toetub peamiselt kahele suhtlussituatsiooni tunnusele: **sotsiaalselt määratud valdkondadesse** kuuluvad sündmused (tervitamine, partneri poole pöördumine, õnnitlemine, kaastunde avaldamine jne) ning **suhtlejate roll**. Nagu varem märgitud, põimuvad kaks rollide aspekti — staatusroll ja isikuline roll (nt õpetaja–õpilane koolis, sama laps ja õpetaja kui tuttav naabritädi koduõuel).

Etiketisuhitlemist eeldavad **situatsioonid** on üldistatult järgmised: pöördumine (kellegi poole), tervitamine ja hüvasti jätmine, vabandamine, tänamine, tutvumine (sh esitlemine), soovide esitamine, õnnitlemine, kaastunde avaldamine, kutse (mingist sündmusest osa võtma), komplimendid jne. Kõigi nimetatud situatsioonide puhul on oluline osata **valida** nii **initsiatiivseid repliike** kui ka neile reageerida, st **vastata**.

Sarnastes situatsioonides kasutatavad väljendid moodustavad sünonüümseid ridu. Osa neist väljenditest on neutraalsed, st sobivad (peaaegu) alati (*Tere! Head aega! Soovin õnne! Palun! Tänan!*). Teine osa väljendeid on kasutusel piiratult (*Tervitus! Tšau! Vabandage, proua/tädi!*). Just viimaste puhul on oluline õige valik sõltuvalt situatsioonist. Seega võib suhtlusetiketi õpetamise jaotada põhimõtteliselt kaheks: ainult **situatsioonist** sõltuvate väljendite (baasväljendite) kasutamine, **situatsioonist** ja **rollist** sõltuvate variatiivsete väljendite kasutamine.

Suhtlusetiketi õpetamisel lähtutakse tavakoolis eeldusest, et laps valdab vähemalt neutraalseid väljendeid. Õpetuse eesmärk on väljendeid teadvustada ja aktiveerida. Õppeülesanded eeldavad peamiselt vastavate ütluste meeldetuletamist: *Kuidas ütled ... (õnnitled, pöördud kellegi poole jne)?* **Abiõppelastele** on etiketisuhitlemise **standardväljendeid** vaja **kõigepealt tutvustada**. Et vältida nimetatud lastele iseloomulikku stereotüüpsust, on otstarbekas esitada **sünonüümsete väljendite rida**. Näiteks: Väike Malle jälgis, kuidas ema külaliste tervitustele vastas: *Rõõm Sind näha! Tore, et leidsid aega tulla! Meil on kõigil hea meel, et tulite! Meeldiv üle pika aja kokku saada! Aitäh tulemast!* Jne. Klassil võiks olla oma "tuttav pere" kuhu kuuluvad lapsed, vanemad ja vanavanemad. Selle pere tegemisi kirjeldades on võimalik esitada õppekavale vastavaid suhtlussituatsioone (tegevused kodus, koolis ja mujal). Kui üks kirjeldatav laps on õpilastega samavanune, saab esitada eakohaseid suhtlemisprobleeme igal õppeaastal. Selline materjal oleks kasutatav nii eesti keele kui ka elu- ja olustikuõppe ainekavade täitmisel.

Etiketisuhitlemise kujundamine algab esimesest koolipäevast. Abimaterjalina saab kasutada R. Järvi ja R. Hanseni koostatud *Käitumise aabitsat ja töövihikut* (ilmumise aeg ja koht pole märgitud). Lastel tuleb omandada õpilase roll, õppida kõigepealt kasutama õpetajaga suheldes sõnu *Tere!* (*Tere hommikust!*) *Head aega!* *Palun!* *Tänan!*

Vabandage! Et nende sõnade kasutamine kujuneks harjumuseks, on vaja normatiivset käitumist pidevalt meelde tuletada ning sobivat sõnakasutust positiivselt kinnitada (*Oled viisakas laps. Oskad ilusasti tervitada, paluda, tänada* jne). Kui õpilane neid sõnu esialgu ei kasuta, tuleb seda meelde tuletada (*Järgmine kord ütle viisakalt: Palun. Kordame koos: Palun, õpetaja.*). Õpetaja ei pahanda lapsega, vaid kurvastab. Arvestagem, et kord kujunenud stereotüüpi (sh automatiseerunud väljendeid) on vaimse alaarenguga lapsel väga raske muuta. Reaktsioon stiimulile käivitub neil lastel enne, kui tehakse teadlik valik, väitis A. Luria juba 1920. aastatel (A. P. Лурия, 2002).

Viisakaks ei saa pidada normatiivset suhtlemist ainult õpetajaga. Tervitada ja hüvasti jätta on vaja ka kaaslasel. Viimasele pööratakse kahjuks vähe tähelepanu. Samuti on võimalikult kiiresti vaja aktiveerida selliseid väljendeid nagu *Luba mulle ... (mitte Anna siia...), Võta, (palun) (mitte Säh!)* jne. Jällegi on vaja kommentaare (*Sõbrale öeldakse ... Ole sõbralik, ütle ...*) ja vajaduse korral suhtlemistreeningut (mängu). Seejuures ei tohi laste omavahelist suhtlemist üle normeerida, st õpetajal on vaja ette kujutada laste reaalsel dialoogi. Üleliigne viisakus on sotsiaalses rühmas samuti taunitav.

Etiketisuhetlemise kujundamiseks sobivad järgmised töövõtted.

- ✦ Suhtlussituatsioonis kasutatavate **standardväljendite tutvustamine**. Sobib selline situatsioonikirjeldus, mis võimaldab esitada väljendite sünonüümse rea (pöördumise mitme isiku poole, sünnipäevalast õnnitleb mitu isikut jne). Esmajärjekorras tutvustatakse neutraalseid, hiljem rollispetsiifilisi väljendeid. Analüüsi käigus fikseeritakse, et sama eesmärki täidetakse mõneti erisuguste viisakate ütlustega.
- ✦ **Rühmitamisülesanded**: situatsioonile vastavate väljendite äratundmine (neutraalsed, rollile vastavad), viisakusprintsipiile vastavad/mittevastavad väljendid.
- ✦ **Valikülesanded**: valik sõltuvalt situatsioonist ja rollidest, sh korrektuurülesanded (kirjeldatud tegelasele soovitude andmine viisakaks suhtlemiseks). Variatiivsuse arendamiseks võib püstitada nõude, et iga järgmise õpilase valitud repliik erineb eelnevast.
- ✦ **Suhtlemismängud**: standardsituatsiooni läbimängimine (algklassides ka nukuteater).

Suhtlusetiketi omandamine sõltub olulisel määral eeskujust ja sotsiaalsest kontrollist. Õpetaja kõne on kindlasti lastele eeskujuks, samuti reguleerib laste suhtlemist õpetaja hinnang. Kas õnnestub suhtlemisõpetusse kaasa haarata lapsevanemad, ei sõltu kahjuks ainult õpetajast. Kuid soovitusi tasub neile ikkagi anda.

Kokkuvõte. Suhtlemispädevuste kujundamine ei piirdu traditsioonilise kõnearenduse ülesannete (sõnavara ja lauseõpetus, teksti mõistmine ja loome) täitmisega, vaid eeldab orienteerumist suhtlussituatsioonides, partneri ütluste pragmaatilise tähenduse mõistmist, suhtlussituatsiooni sobiva ütluse loomet ja/või etiketisuhetlemise nõuetele vastava repliigi valikut. Lastele tekitab probleeme varjatud eesmärkide ja kaudsete ütluste mõistmine.

Lihtsustatud (abiõppe) õppekavas on suhtlusoskuse kujundamise eesmärgid esitatud üldosas, emakeele ning elu- ja olustikuõpetuse ainekavades. Üldosa nõuete täitmine on kõigi pedagoogide ülesanne.

Reaalseid suhtlussituatsioone ja situatsioonikirjeldusi analüüsid pööratakse laste tähelepanu järgmistele situatsioonitunnustele: koht, aeg, osalejad, eesmärk, strateegia, sisu, ütluse sõnastus, tulemus.

Suhtlemisõpetuse töövõtted jaotatakse üldistatult järgmistesse rühmadesse: situatsioonikirjelduste analüüs, suhtlemisülesannete täitmine, mängud ja lavastused. Sõltuvalt analüütiliste ja sünteetiliste operatsioonide osakaalust on eristatavad järgmised töövõtete rühmad: suhtlussituatsioonide analüüs, rühmitamisülesanded, valikülesanded, dialoogide konstrueerimine.

Lapse sotsialiseerumine on võimalik ainult koos nimetatud protsessi ühe osaoskuse — suhtlusoskuse kujunemisega.

LÕPETUSEKS

Õpetajale kui mõtlevale ja arutlevale professionaalile ei piisa probleemsituatsioonide lahendamiseks ainult intuitsioonist, kogemustest, kolleegide matkimisest ega lihtsalt töövõtete loetelust. Tal on pidevalt vaja kasutada ainealaseid, psühholoogilisi ja üldpedagoogilisi teadmisi. Abistamiseks õpetajat või õpetajaks õppivat üliõpilast tema professionaalses arengus, on käesolevas raamatus püütud kõnearenduse töövõtete süsteemidele anda alati ka teoreetiline põhjendus.

Kõnearendus on kogu õpetamist-õppimist läbiv ja lõimiv protsess, mille peamised baasteooriad kuuluvad keeleteaduse, psühholoogia ja psühholingvistika valdkonda. Nimetatud teadustest on kõige olulisem psühholingvistika, mis tänapäeval toetub omakorda kognitiivsele psühholoogiale, kognitiivsele keeleteadusele ja pragmaatikale ning püüab seletada keele omandamist ja kasutamist, kõnetaju- ja kõneloomeprotsesside kulgemist, samuti keeleüksuste kui orientiiride rolli inimese maailmapildi kujunemisel. Inimese kõnevõime sõltub tema teadmistest, keeleüksuste ning nendega sooritavate operatsioonide valdamisest. Viimased kuuluvad ebateadlike protseduuriliste teadmiste valdkonda.

Kõnearenduse ülim eesmärk on suunata ja soodustada laste kõne ehk keelekasutuse funktsioonide kujunemist. Neist esmane on suhtlemisfunktsioon. Vahetus suhtlemises hangitakse-edastatakse teavet, reguleeritakse partneri(te) tegevust, omandatakse rahvuskultuur, õpitakse kasutama keelt kui tunnetustegevuse verbaalset vahendit. Pidevalt kasvab ühiskonnas kaudse suhtlemise roll — teadmiste vahetamine kirjallike tekstide abil.

Suhtlemisel vahetatakse mõtteid ehk ütluste pragmaatilisi tähendusi, kuid seda tehakse keeleüksuste semantiliste tähenduste kaudu. Mõtte verbaliseerimisele või mõistmisele eelneb motiivist tulenev kavatsus ehk intentsioon, mis moodustab sulami eesmärgist (*kellele? milleks?*), strateegiast (*kuidas?*) ning tulevase ütluse sisu seni veel ebaselgest kujutlusest. Ütluse tajumise eesmärk on kõneleja kavatsusest aru saada.

Kavatsusest kujuneb mõte — luuakse seosed mällu salvestatud teabeüksuste ehk individuaalse ainesekoodi üksuste vahel. Motiiv ärgitab seoste loomist, protsessi piirab mälus oleva teabe maht. Pole võimalik kõnelda objektidest või sündmustest, mille kohta teadmised puuduvad. Ütlust/teksti saab mõista samuti ainult oma teadmiste piirides.

Kujuneb mõte vajab sõnastamist (tajumisel vastupidi). Mõte on alati unikaalne, mõtete ja produtseeritavate ütluste/tekstide arv lõpmatu. Piiratud on aga tähendusega keeleüksuste — sõnade, sõnavormide ja lausemallide hulk. Seega on oluline oskus valida ja sobitada mõtte väljendamiseks võimalikult sobivad keeleüksused, tajumisel aga nende tähendust mõista. Mõte ehk pragmaatiline tähendus realiseeritakse keeleüksuste semantika kaudu. Keerulisem on sõnastada ja mõista nn kaudseid ütlusi, kus pragmaatiline ja semantiline tähendus teineteisest erinevad. Just mõistmise probleem on kaudsete ütluste puhul eriti terav. Sõnastamine toimub vastavalt kõneleja võimetele ja teadmistele, mõista on aga vaja teiste isikute kõnet.

Mõtte sõnastamise ja ütluse tajumise käigus kerkib küsimus teadmiste ja keeleüksuste seosest. Keeleüksuse tähendus on teadmised selle üksusega tähistatavate objektide, tunnuste, situatsioonide rühmadest. Keeleüksuste tähenduse kognitiivne baas on objektide, nende tunnuste ning sündmuste rühmitamine, teadmised rühmast ja seosed rühmade vahel. Näiteks sõna ja sõnaühendi tähenduse üldistusastet ning potentsiaalset mitmetähenduslikkust ehk metafoorsust kajastab see, mida keeleüksusega tähistatakse, mida tähistatavatest rühmadest teatakse, missugustes vormides ning seostes teiste keeleüksustega sõnu lauses/tekstis osatakse kasutada. Teabeüksuste/sõnade seosed ilmnevad kontekstis. Seetõttu ei ole sõnatähenduse kontekstiväline selgitamine alakõne korral otstarbekas.

Lapse kõne areng algab situatiivsest dialoogist ühistegevuse käigus. Ütluse pragmaatiline tähendus ja omandatud keeleüksuste tähendus sõltuvad sel etapil lapse tajude ja kaemuslik-praktilise mõtlemise arengust. Keeleüksused lapse mälus moodustavad algusest peale süsteemi, mis edaspidi pidevalt täiustub. Sobivaks võrdlusobjektiks on herilaspesa, mida kogu suve ehitatakse, mis aga säilitab oma kuju ja funktsiooni.

Dialoog koosneb vähemalt ühest naaberpaarist ehk initsiatiivsest ütlusest ja vastusest. Minimaalne ütlus on lausung (lause). Seega on kõnearenduse lähteüksuseks lause, mille koostises omandatakse sõnad, sõnavormid ja nende seostamise seaduspärasused. Lapse esialgsed normatiivsed lausungid on nn baaslaused, mis sisaldavad ainult kohustuslikke lauseliikmeid. Baaslauseid hakatakse ühendama ahelaks ehk ketiks. Neist ahelatest arenevad keerulisema struktuuriga laused ja sidustekstid. Üleminekut lausungiloomele tekstiloomele iseloomustab dialoogilisus, st sidusteksti mõistmine ja loome on esialgu dialoogi sugemetega. Sidustekst eeldab ka lauseloomes edasist arengut — on vaja genereerida tekstisidusaid lauseid. Sidusteksti loome ja mõistmine eeldab situatiivse dialoogiga võrreldes aga kognitiivsete protsesside kõrgemat arengut — toetumist mälule ja kaemuslik-kujundilisele mõtlemisele. Keeleüksuste kasutamine spontaanses kõnes (valik, sobitamine; äratundmine, seostamine) toimub vilumuse tasandil. Kontrollitav on sel juhul ainult mõtte väljendamine, vahendeid ei teadvustata. Koolis õpitavad meta-keelelised teadmised võimaldavad aga edaspidi soovi/vajaduse korral muuta kõne tahtlikuks ja sihipäraseks ning teadvustada kasutatavaid keeleüksusi. Enesekontroll keelevaistu tasandil küll säilib, kuid metakeelelised teadmised võimaldavad muuta kõne teadlikult kontrollitavaks.

Suhtlemise edukus sõltub veel ühest teadmiste liigist — oskusest mõtestada suhtlus-situatsiooni, st valida ja mõista oma ja partneri suhtluspositsiooni, suhtlemisstrateegiat, eesmäärke, keelekasutuse vastavust rollile. Kui keeleüksuste kasutamine kõneldes eeldab vilumust, siis suhtlemine vajab oskust. Nimetatud oskus on lapsel jällegi vähe teadvustatud ning seetõttu vajab suhtlussituatsioonides orienteerumine õpetamist.

Iga produtseeritud ütlus/tekst on maailma mitmekesisusega võrreldes alati väljajäteline, argiteadmisi ei verbaliseerita. Seetõttu vajab kõne mõtestatud tajumine järeldamist ja teabe tuletamist. Situatiivses dialoogis soodustab seda situatsiooni tajumine. Dialoogi repliik viitab mõnele objektile või sündmusele, taust on tajutatav. Mälukujutlustele toetuva teksti puhul tehakse järeldused ja tuletatakse mõttelüngad tajuja teadmiste abil, st ammutatakse mälust. Sidustekstide tajumisel ongi tuletamise-järeldamise osakaal äärmiselt mahukas. Mõistmist soodustab tekstide täiendamine.

Alakõnega laste teadmised, omandatud keeleüksuste hulk ja nende tähendus ning keelekasutuse oskused ei vasta eakohasele normile. Puudujäägid ilmnevad kõneloomes ja -taju kõikidel etappidel. Keeleüksuste kasutamine kõikide keeletasandite kaupa on semantiliselt ja formaalselt kas puudulik, osaliselt moonutatud või primitiivne. Intellekti-

puudega lastel kannatab kõige enam keeleüksuste tähendus. Järelikult on HEV-lastel kõnearenduse eesmärgid eakaaslastega võrreldes erinevad. Sõltuvalt kõnearengu tasemest tuleb kujundada kas kõnebaas (baassõnavara, baaslausete mallid) ja/või korrigeerida omandatud keeleüksuste kasutamist, pöörates tavaõpetusega võrreldes oluliselt enam tähelepanu kõne mõistmisele. Sellele järgneb lapse kõikide keeletasandite ja kõneoskuste süsteemne arendamine, mille puhul arvestatakse nii keeleüksuste kui ka nendega sooritatavate operatsioonide keerukust.

KASUTATUD KIRJANDUS

- Allik, J. Psühholoogia lihtsusest. Tartu: TÜ Kirjastus, 1997. 248 lk.
- Aus, A. Tekstiõpetuse töövihik põhikooli vanemale astmele. Tartu: TÜ Kirjastus, 2002. 80 lk.
- Brotheus, A., Hytönen, J., Krokfors, L. Esi- ja algõpetuse didaktika. Tõlge soome keelest. Tallinn: TPÜ Kirjastus, 2001. 163 lk.
- Chomsky, N. Keel ja loodus // Akadeemia, 2001, nr 8. Lk. 1644–1682.
- Dijk T. A. van. Episodic models in discourse processing // Comprehending Oral and Written Language / Ed. R. Horowitz and S. J. Samuels. New York: Academic Press, 1987. P. 161–196.
- Dijk T. A. van, Kintsch, W. Strategies of Discourse Comprehension. New York London: Academic Press, 1983. 418 pp.
- Eesti keele grammatika (EKG) I: Morfoloogia. Sõnamoodustus / Toim. M. Erelt. Tallinn: Eesti TA Keele ja Kirjanduse Instituut, 1995. 660 lk.
- Eesti keele grammatika (EKG) II: Süntaks. Kiri / Toim. M. Erelt. Tallinn: Eesti Keele ja Kirjanduse Instituut, 1993. 464 lk.
- Eesti põhi- ja keskhariduse riiklik õppekava. Emakeel. Riigi Teataja, 1996, nr 65–69. Lk 1972–1987.
- Ehala, M. Eesti keele struktuur: õpik gümnaasiumile. Tallinn: Künnimees, 1997. 304 lk.
- Ehala, M. ja Liiv, S. (toim). Eesti keele suhtluslävi. Strasbourg: Council of Europe, 1997. 295 lk.
- Erelt, M. Eesti adjektiivisüntaks. Tallinn: Valgus, 1986. 135 lk.
- Fodor, J. D., Inoue, A. The diagnosis and cure of garden paths // Journal of Psycholinguistic Research, 1995, 23, 5. Pp. 407–434.
- Hage, M. Kõnelema! Tallinn: Koolibri, 1994. 190 lk.
- Hansen, R., Järvi, R. Käitumise aabits. Ambassador Collection. 80 lk.
- Hansen, R., Järvi, R. Nii käitun mina. Ambassador Collection. 48 lk.
- Harris, M. and Coltheart, M. Language Processing in Children and Adults. London and New York: Routledge, 1989. 274 pp.
- Hennoste, M. Kommunikatiivsete oskuste õpetamise lähtekohti // Haridus, 1992, nr 11. Lk 19–24.
- Hennoste, T. Eesti keel suuline // Vikerkaar, 1999, nr 5. Lk 145–152.
- Hennoste, T. Sissejuhatus suulisse eesti keelde. Taust ja uurimisobjekt. Akadeemia, 2000a, nr 5. Lk 1114–1150.
- Hennoste, T. Sissejuhatus suulisse eesti keelde. Lausung suulises kõnes. Akadeemia, 2000b, nr 10. Lk 2221–2254.
- Hennoste, T., Lindström, L., Rääbis, A., Strandson, K., Vellerind, R. vä ja teised. Ühe vestluse pisanalüüs. Rmt: Keele kannul. Koost ja toim. R. Kasik. Tartu: TÜ Kirjastus, 2001. Lk 90–112.
- Hiie, E. Mõtlet ja jutusta. Tallinn: Koolibri, 1993. 128 lk.

- Kaplinski, J. Liitsõnade moodustamise tüübid eesti keeles // Keele modelleerimise probleeme 2. TRÜ toimet, 218. Tartu, 1968. Lk 297–374.
- Karlep, K. Emakeele abiõpe I. Üldküsimumused (EKAÕ I). Tartu: TÜ Kirjastus, 1999. 319 lk.
- Karlep, K. Liitlause omandamisest ja õpetamisest abikoolis // Nõukogude Kool, 1978, nr 1. Lk 55–61.
- Karlep, K. Liitlause õpetamine abikoolis // Nõukogude Kool, 1988, nr 12. Lk 36–40.
- Karlep, K. Mis on muuteoperatsioonid? Eripedagoogika: Logopeedia ja emakeel 2 / Koost K. Plado. Eesti Eripedagoogide Liit, 2000. Lk. 20–23.
- Karlep, K. Psühholingvistika ja emakeeleõpetus. Tartu: TÜ Kirjastus, 1998. 307 lk.
- Karlep, K. Ruumisuhete verbaliseerimise oskused erikoolide õpilastel // Haridus ja sotsiaalne tegelikkus. Tartu, 2000. Lk 33–39.
- Karlep, K. Sõnaühendi kasutamisest abikoolis // Nõukogude Kool, 1985, nr 4. Lk 48–51.
- Karlep, K., Kontor, A. Abiõppe III–IV klassi õpilaste vahendatud kõneloome // Tõid eripedagoogikast XVI / Toim K. Karlep. Tartu: TÜ Kirjastus, 2001. Lk. 97–138.
- Karlep, K., Kontor, A. jt. Emakeele õpik abikooli III klassile. Tallinn: Vaigus, 1990. 165 lk.
- Karlep, K., Kontor, A. Emakeele õpik-tööraamat 5. klassile. 2. osa. Tallinn: TEA Kirjastus, 1999. 224 lk.
- Karlep, K., Kontor, A., Vihm, E. Aabits: õpetajaraamat. Tallinn: K. Kabral, 1997 52 lk.
- Karlep, K., Nukk, A. Sidesõnade mõistmine ja kasutamine koondlauses // Haridus, 1992, nr 11. Lk 49–50.
- Karlep, K., Padrik, M. Praktilise sõnatuletuse õpetamise võimalusi // Tõid eripedagoogikast XIV / Toim K. Karlep. Tartu: TÜ Kirjastus, 1996. Lk 158–197.
- Karlep, K., Plado, K., Tõnurist, T I–V klassi eesti laste süntaktilised oskused: baaslausete ühendamine ja moodustamine // Tõid eripedagoogikast XV / Toim K. Karlep. Tartu: TÜ Kirjastus, 1999. Lk 67–128.
- Karlep, K., Kontor, A., Vihm, E. jt. Abikooli programmid. Emakeel I–IV kl. Eesti keel V–IX kl. Tallinn, 1979. 145 lk.
- Karlep, K., Vihm, E. Reinmaa, A., Neare, V Abikooli programmid I. Tallinn, 1988. 185 lk.
- Karlsson, F Üldkeeleteadus. Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus. 2002. 364 lk.
- Kasik, R. Eesti keele sõnamoodustus. Tartu: TÜ Kirjastus, 1996. 194 lk.
- Kerge, K. Eesti süntaks keeleõppe praktikule. Tallinn: TEA Kirjastus, 2001. 215 lk.
- Kerge, K. Liitsõna. Mõisted ja seosed. Tallinn: ENSV TA, 1990. 51 lk.
- Koemets, E. Kuidas õppida. Tallinn: Valgus, 1972. 182 lk.
- Kool ja emakeel (koost V Maanso). Tallinn: PTUI, 1984. 147 lk.
- Kurm, H. Avaliku kõne ettevalmistamine ja kavastamine // Avalik kõne / Koost H. Palamets. Tallinn: Eesti Raamat, 1973. Lk 48–74.
- Kõrgesaar, J. Võimalusi abikooli I–II klassi õpilaste kõnetegevuse aktiveerimiseks // Pedagoogikateaduselt koolile 1981–1985: Koolieelne kasvatus. Algõpetus. Eripedagoogika / Koost E. Noor. Tallinn: PTUI, 1987 Lk 147–151.
- Käis, J. Isetegevus ja individuaalne tööviis. 2. tr // Toim F Eisen. Tallinn: Koolibri, 1991. 240 lk.
- Käis, J. Valitud tööd. Tallinn: Pedagoogiline Kirjandus, 1946. 338 lk.
- Lee, L. L. Developmental Sentence Analysis. Evanston: Northwestern University Press, 1974. 277 pp.
- Lehiste, I., Ross, J. (Ed.) Estonian Prosody: Papers from a Symposium. Tallinn Institute of Estonian Language, 1997 277 pp.
- Leiwo, M. Lapse keeleline areng. Tallinn: Tallinna Pedagoogikaülikool, 1993. 165 lk.

- Leiwo, M. Sijamuodot äidinkielen kieliopin ongelmana: opettaako kielioppi ajattelemaan loogisesti? // Puolin ja toisin. AFinLAN vuosikirja, N° 56 / Toimit. M.-R. Luukka, S. Salla, H. Dufva. Jyväskylä, 1998. S. 175-188.
- Lenneberg, E. H. Biological Foundations of Language. New York, London, Sydney: J. Wiley & Sons, 1967 489 pp.
- Lüütsepp, H-M. Praktilise sõnatuletuse õpetamisest tasandusklassis teisel õppeaastal // Töid eripedagoogikast XIV / Toim. K. Karlep Tartu: TÜ Kirjastus, 1996. Lk 198–213.
- Metslang, H. Kõnnekeele eesti keeles. Tallinn: Valgus, 1981. 168 lk.
- Metslang, H., Tomingas, S., Vare, S., Öispuu, J. Õpetaja tabeliraamat: Metoodiline juhend eesti keele grammatika seinatabelite juurde. Tallinn: TEA Kirjastus, 2001. 95 lk.
- Mey, J. L. Pragmatics: an Introduction. 2nd ed. Massachusetts: Blackwell Publishers Ltd., 2001. 392 pp.
- Mihkla, K., Rannut, L. jt. Eesti keele luseehituse põhijooned I. Tallinn: Valgus, 1974. 526 lk.
- Mikk, J. Textbook: Research and Writing. Frankfurt am Main, etc: Lang, 2000. 426 pp.
- Minsky, M. A framework for representing knowledge // Frame Conceptions and Text Understanding. Berlin, 1980. P 1–25.
- Oago, E., Maanso, V. Kuueaastaste laste sõnakasutusest // Nõukogude Kool, nr 7 1986. Lk 30–32.
- Padrik, M. Alakõnega ja normaalsete I–II klassi õpilaste sõnatuletusoskused // Hälviklaste korrigeerimise psühholoogilis-pedagoogilised küsimused / Toim K. Karlep. TÜ toimet, 963. Tartu, 1993. Lk 3–18.
- Padrik, M. Kõnekooli III–VI klassi õpilaste praktilise sõnalooimeoskuse areng // Töid eripedagoogikast XIV / Toim K. Karlep. Tartu: TÜ Kirjastus, 1996. Lk 158–174.
- Padrik, M. Sõnatuletusoskuse kujundamine alakõnega õpilastel. Magistritöö. Tartu: Tartu Ülikool, 1997 31 lk.
- Plado, K. Liitlause kasutamise ja käsitlemise probleeme abikoolis // Töid defektoloogia alalt. TRÜ toimet, 559. Tartu, 1981. Lk 71–79.
- Plado, K. Liitlause struktuur-semantiline analüüs emakeele õpetamise erimetoodikas // TRÜ toimet, 603. Tartu, 1982. Lk 42–50.
- Plado, K. Liitlause õpetamine õpiraskustega lastele. Referaat magistrikraadi taotlemiseks. Tartu, 1996. 41 lk.
- Plado, K. Praktilise luseõpetuse teoreetilisi küsimusi // TRÜ toimet, 826. Tartu, 1988. Lk 82–94.
- Põhihariduse lihtsustatud (abiõppe) õppekava. EV Haridusministeerium. Tallinn, 1998. 166 lk.
- Rosch, E. H. On the internal structure of perceptual and semantic categories // Cognitive Development and the Acquisition of Language / Ed. by T. E. Moore. New York, San Francisco, London: Academic Press, 1973. Pp. 111–144.
- Rätsep, H. Eesti keele lihtlause tüübid. Tallinn: Valgus, 1978. 263 lk.
- Saar, A. Laps ja mäng. Tallinn, 1997 200 lk.
- Sang, J. Eitus eesti keeles. Tallinn: Valgus, 1983. 175 lk.
- Soodla, P. V–VI kl õpilaste kirjaliku tekstiloome arendamine // Töid eripedagoogikast XVI. / Toim K. Karlep. Tartu: TÜ Kirjastus, 2001. Lk 174–198.
- Toome, Ü. Kollektiivsele joonistamisele kaasnev kõne vaimselt alaarenenud koolieelikutel // Вопросы специальной психологии и дидактики, TRÜ toimet, 826. Tartu, 1988. Lk 3–28.
- Trei, M., Padrik, M. Liitsõna moodustusoskus alakõnega õpilastel // Töid eripedagoogikast XV / Toim K. Karlep. Tartu: TÜ Kirjastus, 1999. Lk 147–163.
- Tulving, E. Mälu. Tartu: TÜ Kirjastus, 2002. 345 lk.

- Tuulik, M. Emakeele õpetamise küsimusi. Tallinn, 1995. 119 lk.
- Uibu, E. Ruumisuhteid väljendavate ütluste mõistmine kõnekooli III–VII klassis. Lõputöö. TÜ eripedagoogika osakond. Tartu, 2000. 101 lk.
- Uusen, A. Emakeele õpetamisest. Klassiõpetajale. Tallinn: TPÜ Kirjastus, 2002. 148 lk.
- Vainik, E. Eesti keele suhtlussõnavara liigendus ja keelekasutaja intuiitiivne suhtlusmudel // Dialoogi mudelid ja eesti keel. TRÜ toimet, 795. Tartu: TRÜ Kirjastus, 1987. Lk 106–119.
- Vainik, E. Eesti keele väliskohakäänete semantika kognitiivse grammatika vaatenurgast. Tallinn: ETA Eesti Keele Instituut, 1995. 192 lk.
- Õim, H. Isiku mõistega seotud sõnarühmade struktuur eesti keeles // Keele modelleerimise probleeme, nr 4. Tartu, 1971. Lk 3–260.
- Õim, H. Pragmaatika ja keelelise suhtlemise teooria // Keel ja kirjandus, 1986, nr 5. Lk 257–269.
- Õim, H. Tekst ja selle mõistmine // Eesti keele grammatika probleeme. TRÜ toimet, 574. Tartu, 1981. Lk 106–122.
- Õim, H. Inimene, keel ja arvuti. Tallinn: Valgus, 1983. 144 lk.
- Õim, H. Keel ja keele mõistmine tehisintellektis // Ars Grammatica 1986 / Toim M. Erelt ja H. Saari. Tallinn: Valgus, 1987. Lk 107–125.
- Õim, H., Koit, M. Kommunikatiivsed strateegiad // Akadeemia, 1994, nr 1. Lk 25–45.
- Õim, H., Saluveer, M. Freimid keelekirjelduses // Akadeemia, 2002, nr 12. Lk 2663–2678.
- Айдарова Л. И. Психологические проблемы обучения младших школьников русскому языку. Москва: Педагогика, 1978. 144 с.
- Акимова М. К., Козлова В. Т. Психологическая коррекция умственного развития школьников. Москва: Академия, 2000. 160 с.
- Ахутина Т. В. Порождение речи: Нейролингвистический анализ синтаксиса. Москва: Изд. МГУ. 1989. 215 с.
- Бебешина Н. Н., Свириденков В. П. Развитие речи на уроках русского языка в V–VIII классах вспомогательной школы. Москва: Просвещение, 1978. 208 с.
- Бейлин Дж. (Bailyn). Краткая история генеративной грамматики // Фундаментальные направления современной американской лингвистики / Под ред. А. А. Кибрика, И. М. Кобозевой и И. А. Секериной. Москва: Изд-во МУ. 1997. С. 13–59.
- Бенвенист Э. (Benveniste). Общая лингвистика. Москва: Прогресс, 1974. 448 с.
- Бирвиш М. (Bierwisch). Насколько линейно упорядоченной является языковая обработка? // Новое в зарубежной лингвистике, XXIII / Под ред. В. В. Петрова и В. И. Герасимова. Москва: Прогресс, 1988. С. 93–152.
- Брунер Дж. (Bruner). Психология познания. Перевод с английского. Москва: Прогресс, 1977. 412 с.
- Буфетов Н. М. Некоторые особенности моральной оценки поступков и действий людей учащимися вспомогательной школы // Вопросы коррекционно-воспитательной работы с аномальными детьми. Алма-Ата: КПИ им. Абая, 1981. С. 57–66.
- Верецагин Е. М., Костомаров В. Г. Лингвострановедческая теория слова. Москва: Русский язык, 1980. 320 с.
- Воробьева В. К. Формирование связной речи у учащихся с моторной алалией. Дис. на соиск. канд. пед. наук. Москва: МГПИ, 1985. 212 с.
- Воробьева В. К. Формирование первоначального навыка связного говорения у учащихся с моторной алалией // Вопросы специальной психологии и дидактики. Уч. зап. ТГУ. 826, Тарту, 1988. С. 95–114.

- Воробьева В. К., Маливанова Е. Л. Динамика развития семантических полей значений у детей с общим недоразвитием речи // *Hälvikute psüühika ja õpitegevuse küsimused. TÜ toimet*, 907 Tartu, 1990. Lk 110–123.
- Выготский Л. С. Собрание сочинений: Т. 5. Основы дефектологии / Под ред. Т. А. Власовой. Москва: Педагогика, 1983. 368 с.
- Глухов В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием. Москва, АРКТИ, 2002. 144 с.
- Горелов И. Н., Седов К. Ф. Основы психолингвистики. Москва: Лабиринт, 1998. 252 с.
- Гриффин П., Коул М. и др. (Griffin, Cole). Социально-исторический подход в психологии обучения / Под ред. М. Коула. Москва: Педагогика, 1989. 160 с.
- Дейк Т. А. ван (Dijk). Язык. Познание. Коммуникация. Благовещенск: БГК им. И. А. Бодуэна де Куртенэ, 2000. 308 с.
- Жинкин Н. И. Речь как проводник информации. Москва: Наука, 1982. 158 с.
- Жинкин Н. И. Язык – речь – творчество (Избранные труды). Москва: Лабиринт, 1998. 366 с.
- Залевская А. А. Введение в психолингвистику. Москва: Российск. гос. гуманит. ун-т, 1999. 382 с.
- Занков Л. В., Гнездилов М. Ф. Развитие устной и письменной речи школьника // *Новые пути в дефектологии*. Москва: Учпедгиз, 1935. С. 5–33.
- Звегинцев В. А. Мысли о лингвистике. Москва: Изд-во МУ. 1996. 336 с.
- Зикеев А. Г. Развитие речи слабослышащих учащихся. Москва: Педагогика, 1976. 240 с.
- Зикеев А. Г. Развитие речи учащихся специальных (коррекционных) образовательных учреждений. Москва: Академия, 2000. 200 с.
- Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. Москва: Просвещение, 1978. 159 с.
- Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку. Москва: Русский язык, 1989. 219 с.
- Зинченко Т. П. Память в экспериментальной и когнитивной психологии. С.-Петербург: Питер, 2002. 320 с.
- Золотова Г. А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса. Москва: Наука, 1982. 368 с.
- Золотова Г. А. Очерк функционального синтаксиса русского языка. Москва: Наука, 1973. 351 с.
- Иванова Э. И. Создание речевой базы для конспектирования аудио- и печатных текстов // *Практическая методика преподавания русского языка на начальном этапе*. Москва: Русский язык, 1990. С. 157–163.
- Изаренков Д. И. Обучение диалогической речи. Москва: Русский язык, 1981. 136 с.
- Казарцева О. М. Культура речевого общения: теория и практика обучения. Москва: Флинта, Наука, 1998. 496 с.
- Казарцева О. М., Вишнякова О. В. Письменная речь: Учебное пособие для учащихся 10–11 классов и абитуриентов. Москва: Флинта, 1998. 256 с.
- Каменская О. Л. Текст и коммуникация. Москва: Высшая школа, 1990. 152 с.
- Карлеп. К. Работа со словосочетаниями во вспомогательной школе // *Уч. зап. ТГУ* 712. Тарту: Изд-во ТГУ. 1985. С. 3–28.
- Карлеп. К. Развитие речи и общения // *Neigaliuju asmenu socialiniai poreikiai, ju tyrimo ir tenkinimo problemos*. Šiauliai: Šiaulia universitetas, 1997. С. 145–149.
- Карлеп К., Пладо К. О пониманий предложений умственно отсталыми школьниками // *Уч. зап. ТГУ*. 636. Тарту, 1983. С. 94–108.

- Катаева А. А., Стребелева Е. А. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников. Москва: БУК – МАСТЕР, 1993. 191 с.
- Катаева А. А., Стребелева Е. А. Дошкольная олигофренопедагогика. Москва: Просвещение, 1988. 144 с.
- Комская С. Н. Методические рекомендации к урокам русского языка и развития связной речи в V–VII класса вспомогательной школы. Свердловск, 1972. 39с.
- Кобозева И. М. Лингвистическая семантика. Москва: Эдиториал УРСС, 2000. 325 с.
- Коровин К. Г. Практическая грамматика в системе специального обучения слабослышащих детей языку. Москва: Педагогика, 1976. 255 с.
- Кубрякова Е. С. Типы языковых значений: Семантика производного слова. Москва: Наука, 1981. 200 с.
- Кубрякова Е. С., Шахнарович А. М., Сахарный Л. В. Человеческий фактор в языке: Язык и порождение речи. Москва: Наука, 1991. 240 с.
- Кукушкина О. И. Компьютерная поддержка взаимодействия специального психолога и педагога. Дефектология, 2002, 2. С. 72–82.
- Кустарева В. А., Рождественский Н. С. Развитие речи учащихся – важнейший принцип обучения русскому языку // Основы методики начального обучения русскому языку / Под ред. Н. С. Рождественского. Москва: Просвещение, 1965. С. 38–52.
- Ладыженская Т. А. Развитие речи как особая область методики русского языка // Методика развития речи на уроках русского языка / Под ред. Ладыженской. Москва: Просвещение, 1991. С. 8–17
- Ладыженская Т. А., Салькова Л. В. и др. Детская риторика в рассказах и рисунках. 2. класс. Методические рекомендации. Москва: Баллас, 1996. 112 с.
- Лакофф Дж. (Lakoff) Когнитивное моделирование // Язык и интеллект / Сост. В. В. Петров. Москва: Прогресс, 1995. С. 143–184.
- Лалаева Р. И. Логопедическая работа в коррекционных классах. Москва: Владос, 1998. 224 с.
- Лапшин В. А. Понимание образных выражений с переносным значением учащимися вспомогательной школы // Коррекционно-развивающая направленность обучения и воспитания умственно отсталых детей. Москва: МГПИ, 1983. С. 45–54.
- Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи. Санкт-Петербург: Союз, 2001. 224 с.
- Лапшин В. А. Понимание метафор учащимися вспомогательной школы // Изучение, воспитание и обучение умственно отсталых детей. Москва: МГПИ, 1984. С. 27–38.
- Ленерт У. (W. Lehnert). Проблемы вопросно-ответного диалога. В кн. Новое в зарубежной лингвистике, вып. XXIII. Перевод с английского. Москва: Прогресс, 1988. С. 258–280.
- Леонтьев А. А. (ред.). Методика. Москва: Русский язык, 1988. 180 с.
- Леонтьев А. А. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному (психолингвистические очерки). Москва: Изд. МУ. 1970. 88 с.
- Леонтьев А. А. Основы психолингвистики. Москва: Смысл, 1997а. 287 с.
- Леонтьев А. А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. Москва: Наука, 1969. 308 с.
- Леонтьев А. А. Психология общения. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Смысл, 1997б. 365 с.
- Леонтьев А. А. Слово в речевой деятельности. Москва: Наука, 1965. 245 с.
- Леонтьев А. А., Королева Т. А. (ред.) Методика. Москва: Русский язык, 1977. 120 с.
- Лезметс Х. Д. Компаративность и метафоричность в языках разных систем // Метафора в языке и тексте / Под ред. В. Н. Телия. Москва: Наука, 1988. С. 92–108.

- Лисина Н. И., Рузская А. Г. и др. Развитие общения дошкольников со сверстниками / Под ред. А. Г. Рузской. Москва: Педагогика, 1989. 216 с.
- Лурья А. Р. Природа человеческих конфликтов. Под ред. В. И. Белопольского. Москва: Които-Центр, 2002. 527 с.
- Лурья А. Р. Язык и сознание. Москва: Изд-во МУ, 1979. 320 с.
- Львов Н. Р. Словарь-справочник по методике русского языка. Москва: Просвещение, 1988, 240 с.
- Львов Н. Р., Горецкий В. Г., Сосновская О. В. Методика преподавания русского языка в начальных классах. 2-ое изд. Москва: Академия, 2000. 464 с.
- Ляудис В. Я., Негурэ И. П. Психологические основы формирования письменной речи у младших школьников. Москва: Международная пед. Акад., 1994. 150 с.
- Майклз С., Кэзден К. (Michaels, Cazden). Учитель и ребенок в ситуации устного рассказа. // Познание и общение / Под ред. Б. Ф. Ломова, А. В. Беляевой и М. Коула (Cole). Москва: Наука, 1988. С. 153–172.
- Маркова А. К. Психология усвоения языка как средства общения. Москва: Педагогика, 1974. 240 с.
- Метса А. А. О некоторых дидактических особенностях использования речевых ситуаций на уроках русского языка. В сб. Русский язык в эстонской школе. Уч. зап. ТГУ. 405. Тарту, 1976. С. 68–87
- Метса А., Казесалу Т., Васильченко Э., Вахар Ы. Лекции по методике преподавания русского языка. Таллин: Валгус, 1986. 240 с.
- Найссер У. (U. Neisser). Познание и реальность. Смысл и принципы когнитивной психологии. Благовещенск: БГК им. И. А. Бодуэна де Куртене, 1998. 224 с.
- Найфельд М. Н. Грамматический материал в обучении русскому языку иностранцев и виды упражнений // Методика / Под ред. А. А. Леонтьева. Москва: Русский язык, 1988. С. 68-84.
- Неверов С. В. Позиция слушающего и говорящего в речевой деятельности японцев // Этнопсихоллингвистика / Под ред. Ю. А. Сорокина. Москва: Наука, 1988. С. 91–98.
- Негневичкая Е. И., Шахнарович А. М. Язык и дети. Москва: Наука, 1981. 111 с.
- Павлова В. П. Обучение конспектированию. Москва: Русский язык, 1978. 102 с.
- Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. Москва: Просвещение, 1985. 208 с.
- Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. Москва: Русский язык, 1989. 276 с.
- Педагогическое речеведение. Словарь-справочник / Под ред. Г. А. Ладыженской и А. К. Михальской. Москва: Флинта, Наука, 1998. 312 с.
- Петрова В. Г. Развитие речи учащихся вспомогательной школы. Москва: Педагогика, 1977. 200 с.
- Пиаже Ж (Piaget). Речь и мышление ребенка. Москва: Педагогика-Пресс, 1994. 528 с.
- Репина Т. А., Антонова Т. В. и др. Деятельность и взаимоотношения дошкольников / Под ред. Т. А. Репиной. Москва: Педагогика, 1987. 192 с.
- Ришар Ж. Ф. (Richard). Ментальная активность. Перевод с французского. Москва: Изд-во Института психологии РАН, 1998. 232 с.
- Рогожникова Т. М. О национально-культурной специфике ассоциативных реакций детей // Этнопсихоллингвистика / Под ред. Ю. А. Сорокина. Москва: Наука, 1988. С. 108–116.
- Секерина И. Психоллингвистика // Фундаментальные направления современной американской лингвистики / Под ред. А. А. Кибрика, И. М. Кобозевой и И. А. Секериной. Москва: Изд-во МУ. 1997. С. 231–260.

- Семаго Н. Я., Семаго М. М. Проблемные дети: Основы диагностической и коррекционной работы психолога. Москва: АРКТИ, 2000. 208 с.
- Семенович А. В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. Москва: Академия, 2002. 232 с.
- Смирнов А. А. Проблемы психологии памяти. Низбранные психологические труды. Том 2. Москва: Педагогика, 1987. 344 с.
- Соловейчик М. С., Жедек П. С. и др. Русский язык в начальных классах. Теория и практика обучения / Под ред. М. С. Соловейчик. Москва: Академия, 1998. 348 с.
- Солсо Р. Л. (Solso). Когнитивная психология. Перевод с английского. Москва: Тривола, 1995. 600 с.
- Стребелева Е. А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии. Москва: ВЛАДОС, 2001. 184 с.
- Тарасов Е. Ф. К построению теории речевой коммуникации // Ю. А. Сорокин, Е. Ф. Тарасов, А. М. Шахнарович. Теоретические и прикладные проблемы речевого общения. Москва: Наука, 1979. С. 5–107
- Теньер Л. (Tesièrè). Основы структурного синтаксиса. Перевод с французского. Москва: Прогресс, 1988. 656 с.
- Федоренко Л. П. Закономерности усвоения родной речи. Москва: Просвещение, 1984. 160 с.
- Федоренко Л. П. Принципы и методы обучения русскому языку. Москва: Просвещение, 1964. 255 с.
- Фомичева Г. А. Работа над словосочетанием в начальных классах. Москва: Просвещение, 1981. 159 с.
- Формановская Н. И. Русский речевой этикет: лингвистический и методический аспекты. Москва: Русский язык, 1982. 126 с.
- Холодная М. А. Психология интеллекта. 2-е изд., переработ. и доп. Санкт-Петербург: Изд. дом Питер, 2002. 272 с.
- Хомский Н. (Chomsky). Синтаксические структуры // Л. Ельмслев, Н. Хомский. Можно ли считать, что значения слов образуют структуру? Синтаксические структуры. Благовещенск: БГК им. И. А. Бодуэна де Куртенэ, 2000. С. 23–138.
- Хомский Н. (Chomsky). Язык и мышление. Язык и проблемы знания. Благовещенск: Изд-во БГК им. И.А. Бодуэна де Куртенэ, 1999. С. 252.
- Цветкова Л. С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление. Москва, Воронеж: Изд-во НОДЕК, 2000. 304 с.
- Ченки, А. (Cienki). Семантика в когнитивной лингвистике // Фундаментальные направления современной американской лингвистики / Под ред. А. А. Кибрика и др. Москва: Изд-во МУ. 1997. С. 340–369.
- Шабес В. Я. Событие и текст. Москва: Высшая школа, 1989. 175 с.
- Шахнарович А. М. Лингвистический эксперимент как метод лингвистического и психолингвистического исследования // Основы теории речевой деятельности / Отв. ред. А. А. Леонтьев. Москва: Наука, 1974. С. 129–134.
- Шахнарович А. М., Юрьева Н. М. Психолингвистический анализ семантики и грамматики: На материале онтогенеза речи / Под ред. А. А. Леонтьева. Москва: Наука, 1990. 168 с.
- Шиф Ж. И. (ред.). Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы. Москва: Просвещение, 1965. 343 с.
- Шишкова М. И. Пути развития коммуникативной функции речи умственно отсталых старшеклассников // Дефектология, 6. 1999, С. 14–17
- Щерба Л. С. Языковая система и речевая деятельность. Ленинград: Наука, 1974. 428 с.

- Щукин А. С. Функции наглядности // Психолингвистика и обучение русскому языку нерусских / Под ред. А. А. Леонтьева и Н. Д. Зарубиной. Москва: Русский язык, 1977. С. 69–79.
- Эльконин Д. Б. Психология игры. Москва: Педагогика, 1978. 304 с.
- Эльконин Д. Б. Развитие речи в дошкольном возрасте. Москва: Изд-во АПН, 1958. 115 с.
- Юртайкин В. В. Познавательная деятельность у дошкольников с недоразвитием речи. Рукопись. Москва, 1985. 229 с.
- Якобсон Р. Избранные работы по лингвистике. Богоявленск: БГК им. И. А. Бодуэна де Куртенэ, 1998. 448 с.

Karl Karlepi raamatut **KÕNEARENDUS** on kasulik lugeda kõigil, kes tegelevad laste kõnemõistmise ja väljendusoskuse arendamisega või kellele nimetatud valdkond lihtsalt huvi pakub. Igapäevases töös on see heaks abivahendiks alushariduse pedagoogidele, algklasside õpetajatele, eesti keele õpetajatele põhikoolis, eripedagoogidele ning logopeedidele, aga ka lapsevanematele. Kirjeldatud võtted sobivad samuti eesti keelt võõrkeelena õppivatele muukeelsetele lastele.



Raamatu abil võib senisest selgema vastuse saada paljudele küsimustele:

- ▶ Missugused tegevused arendavad lapse kõnet?
- ▶ Miks laps vahel kõnest aru ei saa?
- ▶ Kuidas sõnadest liitsõnu kokku panna ja moodustada tuletisi?
- ▶ Kuidas muuta lauseid keerulisemaks või lihtsamaks?
- ▶ Missuguseid küsimusi tuleks esitada teksti kohta selle paremaks mõistmiseks?
- ▶ Kuidas õpetada last jutustama?

A handwritten signature in cursive script, reading 'Aaro Toomela'.

Aaro Toomela

*TÜ eripedagoogika osakonna prof.,
psühholoogiadoktor*

A handwritten signature in cursive script, reading 'Kaja Plado'.

Kaja Plado

*TÜ eripedagoogika osakonna lektor,
eripedagoogikamagister*



TARTU ÜLIKOOLI
KIRJASTUS

ISBN 9985-56-777-3



9 789985 567777