

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Eripedagoogika ja logopeedia õppekava

Liis Rumm

LASTEAIAÕPETAJATE KÕNEKASUTUS KÕNE ARENGU HILISTUSEGA LASTEGA
RAAMATUT VAADATES

Magistritöö

Juhendaja: Marika Padrik (PhD)

Kaasjuhendaja: Anna-Maria Ülviste (MA)

Tartu 2020

Kokkuvõte

Lasteaiaõpetajate kõnekasutus kõne arengu hilistusega lastega raamatut vaadates

Käesoleva magistritöö eesmärgiks oli kirjeldada lasteaiaõpetajate kõnet 3-4-aastaste kõne arengu hilistusega (KAP) lastega raamatut vaadates.

Magistritöö valimi moodustasid kolm sobitusrühma õpetajat Tartu linna kahest lasteaiast ning kolm 3-4-aastast KAP poissi. Teooriale toetudes koostati mõõdik, mille abil analüüsiti õpetaja ja lapse vahelist suhtluskoostööd, õpetaja suhtlusstiili ja õpetaja poolt kasutatud küsimusi, kommentaare ning korraldusi. Andmete analüüsil kasutati kombineeritud kvalitatiivset ja kvantitatiivset meetodit.

Uuringu tulemusel leiti, et lasteaiaõpetajate oskus lapsega suhtluskoostööd teha oli hea. Kõik õpetajad kasutasid lapsega suheldes last ärgitavat suhtlusstiili ning kõigi õpetajate kõnes olid üldiselt ülekaalus kommentaarid, võrreldes küsimuste ja korraldustega. Samas kasutasid kõik õpetajad küsimusi ja kommentaare pigem intuitiivselt, mitte teadlikult, lisaks ei teadvustanud kõik õpetajad lapse kõne arengu taset.

Valminud töö üheks praktiliseks väärtuseks on töö raames koostatud õpetajate kõneprofiilid, mis annavad ülevaate konkreetse õpetaja kõnekasutusest raamatu vaatamise olukorras ja on aluseks õpetaja nõustamisele.

Märksõnad: *suhtluskoostöö, lapsele suunatud kõne, dialoogiline lugemine, KAP (kõne arengu hilistus)*

Abstract

Kindergarten teacher's use of language in shared picture book reading with a late-talking toddlers

The aim of this master's thesis was to describe the language kindergarten teachers used while they were watching a book with 3-4-year old late talkers (LT).

The sample consisted of three integrated group teachers from two kindergartens in Tartu and three 3-4-year old late talkers boys. Based on the theory, a measuring instrument was developed to analyze the interaction between the teacher and the child, the conversational style of the teacher as well as the questions, comments and commands used by the teacher. A combination of qualitative and quantitative methods was used for data analysis.

Taking into account the research results, it was concluded that the kindergarten teachers' ability to interact with the child was good. It was also established that all teachers used exploring language while communicating with the child. Comments were generally predominant in every teachers' speech compared with questions and commands. But all teachers did use questions and comments intuitively not consciously and also the teachers did not acknowledge the zone of the proximal language development of a child.

One of the practical values of the completed thesis is a personal language profile that was created for each teacher which provides an overview of the teacher's use of language in a picture book reading situation. The language profile of teachers is also the basis for counselling the teacher.

Keywords: *Interaction, child-directed speech, dialogic reading, LT (late talkers)*

Sisukord

Kokkuvõte	2
Abstract	3
Sisukord.....	4
Sissejuhatus	5
Kõne arengu hilistumine	6
Kõne arengu toetamine KAP lastel kõnekeskkonna kujundamise kaudu	8
Suhtluskoostöö	9
Lapsele suunatud kõne	10
Suhtlusstiil ehk kõne kasutamise eesmärk.....	13
Dialogiline lugemine	14
Töö eesmärk ja uurimisküsimused	17
Meetod.....	19
Valim	19
Möödik	22
Protseduur.....	23
Tulemused	23
Missugune on õpetaja ja lapse suhtluskoostöö?	24
Missugune on õpetaja suhtlusstiil ning millises omavahelises suhtes on õpetaja küsimused, kommentaarid ja korraldused lapsega raamatut vaadates?.....	27
Milliseid küsimusi, kommentaare ja korraldusi õpetaja kasutab lapsega raamatut vaadates?	28
Õpetajate kõneprofiilid.....	35
Arutelu.....	41
Tänuõnad	50
Autorluse kinnitus	51
Kasutatud kirjandus	52
Lisad	58

Sissejuhatus

Eripedagoogilist ja logopeedilist abi vajavate laste arv on viimaste aastate jooksul pidevalt kasvanud. Seda kinnitab statistika: 2016/17. õppeaastal käis eri- või sobitusrühmas 2958 last. 2017/18 õa käis eri- või sobitusrühmas 3402 last ja 2019/20 õa oli eri- või sobitusrühmas käivate laste arv 4309 (Eesti Hariduse Infosüsteem). Järjest suureneva vajaduse tõttu on koolieelsetes lasteasutustes avatud erivajadusega laste rühmi või sobitusrühmi. 2017/18 õa oli Eestis 245 eri- või sobitusrühma, 2018/19 õa oli 276 eri- või sobitusrühma ja 2019/20 õa oli 341 eri- või sobitusrühma (Eesti Hariduse Infosüsteem). Sõltuvalt lapse erivajadusest võib ta käia sobitusrühmas või erirühmas. Eri- ja sobitusrühmad on tavarühmadest väiksemad, et õpetajatel oleks võimalik lastega rohkem tegeleda. Eri- ja sobitusrühma suunamiseks annab soovitus SA Innove Rajaleidja keskuse kooliväline nõustamismeeskond (Eesti haridusportaal). Erivajaduste varajane märkamine ja identifitseerimine on küll aastate lõikes kasvanud, kuid *niinimetatud tavaliste ja identifitseeritud erivajadustega laste vahepeale jäävad lapsed, kes grupist küll eristuvad, kuid kelle erinevus ei ole kas piisavalt suur või seda ei märgata* (Häidkind & Oras, 2016: 62). Olenemata sellest, kas lapse erivajadus on identifitseeritud või on tegemist vaid veidi grupist eristuva lapsega, on Eesti hariduskorralduse juhtiv põhimõte kaasava hariduskorralduse rakendamine (Haridus- ja Teadusministeerium). Kaasava hariduse põhimõtetest lähtudes peaks suur osa eripedagoogilist või logopeedilist abi vajavate laste õppetööst toimuma tavarühmas koos teiste lastega. Sellega seatakse lasteaiapäetajatele ootus, et nad omandavad uued teadmised ja oskused, mida nad varem ei ole süsteemselt õppinud (Mets & Viia, 2018). Õpetaja, kui lapse hariduse omandamise keskkonna kujundaja, on sel juhul võtmeisik, kelle teadmistest ja oskustest sõltub lapse (akadeemiline) areng. Lasteaiapäetaja nõustamine ja jõustamine just haridusliku erivajadusega (HEV) lastega töös on oluline, sest soodsas suhtluskeskkonnas omandavad lapsed rohkem uusi teadmisi ja oskusi. Koolieelses lasteasutuses on õpetaja esmaseks nõustajaks tugispetsialist. Logopeedi kui kommunikatsioonispetsialisti kutsestandard näebki olulise tööülesandena ette HEV lapse lähedaste ja teiste erialade spetsialistide nõustamist lapse suhtluskeskkonna kujundamisel (Kutsestandard ..., tase 7, 2019).

Collisson jt (2016) töid välja kolm muudetavat tegurit suhtluskeskkonnas, mis mõjutavad lapse varajast kõne arengut: lapsega/beebiga raamatute vaatamine ja ettelugemine, eakohaste/arendavate mängude koosmängimine ning lapsele päevahoiu tagamine lasteaias/-

hoius. Tegevused (riietumine, söömine, mängu- ja õppetegevused, sh ka raamatute vaatamine) lasteaias võimaldavad õpetajal luua lapsega suhtlemiseks erinevaid suhtlusolukordi.

Suhtlusolukordade eesmärgid on aga erinevad - riietumisel/söömisel on eesmärk pigem käitumuslik, mängimisel/raamatu vaatamisel on eesmärgiks suhtlemine - ja seetõttu peaks erinema ka õpetaja suhtlusstiil erinevates olukordades lapsega suheldes. Logopeed saab õpetajale anda kaudseid juhiseid erinevate suhtlusolukordade kujundamiseks. Kuid individuaalseks nõustamiseks on vaja tunda konkreetse õpetaja suhtlusstiili ja kõnekasutust.

Seega on oluline välja selgitada, milline on lasteaiasõpetajate kõnekasutus õppe- ja kasvatustegevustes HEV lastega. Antud magistritöö eesmärgiks on kirjeldada lasteaiasõpetajate kõnekasutust kõne arengu hilistusega (edaspidi KAP) lastega raamatut vaadates. Raamatut vaadates on õpetajal võimalik luua ühistegevus, kus põhiline eesmärk on suhtlemisel. Selleks, et suhtlussituatsioon oleks lapse kõne arengut silmas pidades arendav, peab õpetaja lähtuma lapse huvidest ning tema kõne peab vastama lapse kõne arengu lähimale arenguvallale. Õpetajate kõne kasutuse hindamise tulemus on aluseks õpetaja nõustamisele. Nõustatud ja kõne kasutuse olulisust mõistev õpetaja saab rakendada teadlikult nõustamise käigus omandatud strateegiaid ja kujundada KAP lapse kõne arengut toetava suhtluskeskkonna.

Kõne arengu hilistumine

Kõne arengu hilistumist on võimalik märgata juba 18 – 35 kuu (1a6k -2a11k) vanustel lastel, kelle kõne areng ei kulge sarnaselt eakaaslastega. Lapse kõne areng on hilistunud, kui lapse aktiivses sõnavaras on vähem kui 50 sõna ja 2 aasta vanuselt puudub kahesõnalasung (Jennings & Paul, 1992; Paul, 1996; Rescola & Ratner, 1996). KAP lapse kõnet 18-35 kuu vanuselt iseloomustab äärmiselt piiratud ekspressiivne sõnavara, kuid lapse kõne arengu hilistumine ei ole põhjendatav autismispektri häire, kuulmislanguse või mõne neuroloogilise kahjustusega (Collisson *et al.*, 2016). Üldjoontes on KAP-ga lapsi kõnearengu näitajate alusel võimalik võrrelda nooremate lastega, st erinevad kõnevaldkonnad on ühtlaselt maha jäänud (Padrik, 2016). Umbes pooled KAP lapsed jõuavad oma kõne arengus eakaaslastele 4-5-aastaselt järgi.

Kõne arengu hilistuse põhjused on erinevad. Enamasti selgeid etioloogilisi tegureid lapse arenguloos pole. Võimalikud põhjused on:

- 1) iseäralik või ebapiisav kõnekeskkond (mitmekeelne keskkond, piiratud suhtlemisvõimalused);

2) geneetiliselt hilisem ajupoolkerade tööjaotuse kujunemine – on peresid, kus põlvkondade vältel hakatakse hiljem rääkima, kusjuures edasine kõne areng on normipärane.

Geneetika ja keskkond on põhjustena seejuures enamasti kombineerunud (Padrik, 2016).

Keskkonnast tulenevalt loetakse kõne arengu hilistuse tekke riskiteguriteks vanemate haridustaset, majanduslikku ning sotsiaalset staatust ja mitmekeelset kasvukeskkonda (Marini, Ruffino, Sali & Molteni, 2017). Hoff (2003) kirjeldas vanemate sotsiaalse staatuse seost lapse kõne arenguga. Mida haritumad ja sotsiaalselt paremini kindlustatud olid vanemad, seda rohkem nad vestlesid teadlikult lapsega mängu- ja kasvatustegevuste ajal. Sellised vestlused pakkusid lastele võimalust koguda kõnenäidiseid ja arendasid lapse sõnavara (Hoff, 2003). Korpilahti, Kaljonen ja Jansson-Verkasalo (2016) uuringu tulemusel on just ema sotsiaalne staatus enim seotud lapse kõne arenguga. Samas toovad autorid välja ka isa olulisuse lapse kasvukeskkonna kujundajana. Lastel, kelle isa osales lapse kasvukeskkonna kujundajana lapse esimestel eluaastatel, oli 36 kuu vanuselt suurem ekspressiivne sõnavara kui neil lastel, kes kasvasid vaid koos emaga. Isa, kui üks kasvukeskkonna kujundaja, rikastab lapse esmast (kodust) suhtluskeskkonda. Last ümbritsevad täiskasvanud suhtlevad üldjuhul omavahel ja lapsega rohkem, kui seda teeb last üksinda kasvatav ema.

Geneetikast tulenevalt võib KAP ilmned lastel, kelle ajupoolkerade tööjaotus kujuneb välja hiljem. Toetudes varasematele uuringutele, kinnitasid Collisson jt (2016), et KAP riskirühma kuuluvad ennekõike poisid, kelle vanematel või lähisugulastel on esinenud KAP või diagnoositud kõne- või keelepuue. Erinevad autorid on oma uurimustes välja toonud KAP laste piiratud töömälu mahu. Enim erinevusi eakohase kõne arenguga ja KAP laste töömälu vahel esineb *fonoloogilise silmuse* ja *episoodilise puhvri* töös (Petruccelli, Bavin & Bretherton, 2012). Et tekiks mälujälj pikaajalises mälus, aktiveerub sõnade ja/või fraaside järelekordamisel esmalt töömälu. Laps peab kuulnud verbaalset infot hoidma töömälus seni, kuni on suutnud seda korrata. Mitmete uuringute tulemusena kehtib jätkuvalt hüpotees, et KAP lapse suurimaks raskuseks on verbaalse info säilitamine töömälus (Marini *et al.*, 2017). Just seetõttu on KAP lastel täheldatud väiksemat võimekust sõnu ja/või fraase järele korrata (Rescorla, 2002).

Lapsed vanuses 0-5 a omandavad uusi teadmisi taju baasil. KAP lapse geneetilisest eripärast (aju keeletöötusega seotud piirkondade ebaküpsus, piiratud verbaalne töömälu) tulenevalt vajab laps rohkem aega, kordusi ja näitlikustamist sõna tähenduse omandamisel. Uued sõnad kinnistuvad aeglaselt. Sõna omandamisel mängib rolli sõna struktuur – pikad ja struktuurilt keerulised sõnad ei kinnistu, sest kogu „ressurs“ läheb sõna „kuulamisele“. Kui laps ei ole suuteline sõna järgi kordama häälikkoostise keerukuse tõttu, ei teki ka mälujälge

(Rescorla, 2011). Seega sekkumise seisukohalt on oluline arvestada samade (verbaalsete) stiimulite kordumist ja ajas hajutatud harjutamist. Samuti peab baassõnavara kujundamisel arvestama sõnavara rakendatavust igapäevastes tegevustes. Nagu kõne arengu hilistusega lastel, nii ka KAP lastel, ilmuvad peale baassõnavara omandamist kõnesse fraasid. Kui eakohaselt arenenud kõnega lastel tekib fraasiline kõne 18 – 24 kuu vanuselt, siis KAP lapse kõne muutub fraasiliseks hiljem (Moyle, Stokes, & Klee, 2011). Fraasiline kõne saab tekkida kui lapse sõnavaras on vähemalt 50 sõna. Samal ajal fraaside ilmumisega kõnesse, algab ka grammatika omandamine. Jätkuvalt omandab laps sõnavara. KAP lapse kõnet 24 – 48 kuu vahel iseloomustab eakohasest väiksem sõnavara, mis on seotud verbaalse töömälu piiratudusega. Sõna ja referendi vaheline seos on nõrgalt kujunenud. (Klee *et al.*, 1998). Mahajäämus ilmneb ka fonoloogias (Padrik, Hallap & Raudik, 2016), KAP lapsed eksivad kuulmise teel kõlalt sarnaste sõnade eristamisel (Montgomery, Magimairaj & Finney, 2010). Padrik jt (2016) kirjeldasid 3-4-aastaste Eesti laste kõneprofili. Oma uuringus võrdlesid nad eakohaselt (EK) arenenud laste kõnet KAP laste kõnega. Uurijad leidsid, et 3-4-aastaselt oli KAP lapse kõnes alles kujunemas baaslause. KAP laste kõnes olid ülekaalus elliptilised ja agrammatilised laused. Grammatiliste oskuste, eriti verbimorfoloogia tase oli madalam kui eakohaselt arenenud lastel. Grammatikaoskuste omandamine on KAP lastele keeruline (Padrik *et al.*, 2016). 3-4-aastase KAP lapse kõne on võrreldav nooremate eakohaselt arenenud laste kõnega, mis kinnitab KAP laste kõne arengu hilinemist, kuid mitte kvalitatiivselt teistsugust arengut (Rescorla & Roberts, 2002). Ka KAP lapse kõne arenedes jäävad kõne arengu hilistusega lapse tulemused võrreldes eakohaselt arenenud lapse kõnega nõrgemaks sõnatähenduste ja lugemisoskuse kujunemisel (Grossheinrich *et al.*, 2019).

Pikiuuringud näitavad, et enamik hiliskõnelejatest jõuavad eakohasele tasemele 4-5-aastaselt. Seda saab otseselt seostada verbaalse töömälu mahu kasvuga. Petruccelli jt (2012) uuring näitas, et KAP lapse verbaalne töömälu saavutab eakaaslastega sarnase mahu u 5-aastaselt. Logopeedi roll on sel juhul kõne arengu dünaamiline hindamine ja lasteaia õpetajate ning lapsevanemate nõustamine kõne arenguks soodsa keskkonna loomisel (Padrik, 2016).

Kõne arengu toetamine KAP lastel kõnekeskkonna kujundamise kaudu

Girolametto, Pearce ja Weitzman (1996, 1996) kirjeldavad lapse kõne keskkonda arengut toetavana, kui keskkond sisaldab: a) lapse huvidest lähtuvaid sageli korduvaid episoodide; b) ühistähelepanule baseeruvat vastastikust suhtluskoostööd; c) kõne mudeldamist, mis aitab lapsel leida seoseid keele sisu, kasutamise ja vormi vahel.

Arengupsühholoogid kinnitavad, et õppima õppimist ja üldist kognitiivset arengut soodustab igapäevane suhtluskoostöö ehk interaktsioon täiskasvanu/õpetaja ja lapse/õpilase vahel (Hamre *et al.*, 2013). Sotsiaalse interaktsiooni teooria esindajad rõhutavad, et keelt omandatakse teiste inimestega suheldes ja selleks, et teistega suhelda (Bruner 1975, viidatud Kikas, 2008 j). Igapäevane suhtluskoostöö õpetaja ja lapse vahel on õppimise alus (Bronfenbrenner & Morris, 1998, viidatud Hamre *et al.*, 2013 j). Teisalt on täiskasvanu suhtlusstiil üheks lapse kõnet ja seal hulgas sõnavara kujundavaks teguriks.

Suhtluskoostöö

Suhtluskoostöö ehk interaktsiooni aluseks on ühistähelepanu (ingl *joint attention*).

Ühistähelepanu on mitteverbaalse suhtluse osaoskus, mis kujuneb järk-järgult. Laps õpib jagama oma tähelepanu vestluspartneri ja situatsiooni/objekti vahel. Ühistähelepanu võib olla vastus täiskasvanu poolt algatatud suhtlusele või lapse poolt oluliseks peetud situatsiooni/eseme toomine suhtluse fookusesse. Mõlemal juhul on oluline, et lapsele suunatud situatiivne kõne ning lapse tähelepanu oleksid kooskõlas (Girolametto *et al.*, 1996).

Bakeman ja Adamson (1984) jagasid suhtluskoostöö ema ja lapse vahel kahte kategooriasse: passiivsele ühistähelepanule (ingl *passive joint engagement*) ja koordineeritud ühistähelepanule (ingl *coordinated joint engagement*) toetuv suhtlus. Passiivne ühistähelepanu tähendab, et laps jagab tähelepanu täiskasvanu ja tema poolt suunatud tegevuse/objekti vahel. Koordineeritud ühistähelepanu korral on tegevuse ja tähelepanu suunajaks laps. Autorid tõid välja, et lapsed ütlesid suurema tõenäosusega esimesi sõnu/nimetasid objekte, kui tegemist oli passiivsele ühistähelepanule toetuva suhtluskoostööga. Rowe (2008) aga leidis seose täiskasvanu suunatud fookuse ja lapse väiksema aktiivse sõnavara vahel. Laps küll nimetab suurema tõenäosusega objekte/tegevusi, kuid kuna vanem tegeleb lapse „küsitlemise ja suunamisega“ (nt *Mis see on?, Anna mulle pall!*), pakub ta lapsele vähem kõnenäidiseid. Koordineeritud ühistähelepanule toetuva suhtluskoostöö korral jagas laps aktiivsemalt oma tähelepanu täiskasvanu ja tegevuse/objekti vahel. Samas olles tähelepanu jagamisega ja täiskasvanu tegevuse suunamisega hõivatud, jäi lapse kõneline aktiivsus koordineeritud tähelepanu korral väiksemaks ning suurenes mitteverbaalne suhtlus, mille sai ema omakorda „tõlkida“ kõneks (Vuksanovic & Bjekic, 2013). Lapse tegevuse „tõlkimine“ kõneks situatsioonis, kus laps jagab tähelepanu tegevuse ja täiskasvanu vahel, on lapsele mudeldavaks sisendiks. „*Sisendkeele ja esimeste lausete kasutamise tulemusena kujunevad mälus süntaktilised skeemid, lausete etalonid, mille alusel moodustatakse sama tüüpi*

lauseid.“ (Padrik *et al.*, 2016: 3). Lehtosaari jt (2017) leidsid, et nii lapse fookuses oleva kinnitamine/sellele vastamine ja ka selle laiendamine/kasutamine korraldustes, on positiivses seoses lapse aktiivse sõnavaraga. Kuid samas leidsid uurijad, et suhtluskoostöö tüübi olulisus väheneb lapse sõnavara kasvades. Suhtluskoostöö tüüp on olulisem grammatika-eelsel perioodil, kui kujunemas on lapse sõnavara. Seega võib öelda, et mida väiksem on lapse sõnavara, seda olulisem roll on suhtluskoostöö tüübil. Kuid ka edaspidi on oluline arvestada, et suhtluskoostöö ei oleks vaid ühelaadne.

Suhtluskoostöö, olles rajatud passiivsele või koordineeritud ühistähelepanule, on suhtlemisoskuse kujundamise aluseks. Väikelapse suhtlemisoskus kujuneb lapse arenedes järk-järguliselt. Seejuures on oluline, et lapsele oleks tagatud lapse huvidest lähtuvad korduvad ühistegevused täiskasvanuga, kus laps saaks omandatud suhtlemisoskuseid rakendada ning omandaks uusi oskusi. Käesolevas töös kirjeldab töö autor lasteaiaõpetajate kõne kasutust KAP lapsega raamatut vaadates. Raamatu vaatamise kui ühistegevuse kaudu kujuneb õpetaja ja lapse vahel vastastikune suhtlemine – suhtluskoostöö. Ühistegevuse läbivaks põhimõtteks on kõne ja tegevuse seostamine. Selleks, et kõnet ja tegevust seostada, lähtub täiskasvanu oma tegevustes ja kommentaarides lapse tegevusest ja/või suunab oma tegevuse, žestide ja kõnega lapse tegevust ja tähelepanu (Padrik, 2016). Käesolevas töös kirjeldatakse, milliste kommentaaride, küsimuste, korraldustega suunab õpetaja lapse tähelepanu/tegevust raamatut vaadates ning missugune on suhtluskoostöö lapse ja õpetaja vahel.

Lapsele suunatud kõne

Lapsele suunatud kõnet (ingl *child directed speech*) kasutavad täiskasvanud (lapsevanemad ja ka õpetajad) lastega nii igapäevategevustes (riietumine, söömine, hügieenitoimingud) kui ka õppe- ja mängutegevustes suheldes. Laps jälgib täiskasvanu kõnet pingsamalt, kui see on suunatud talle (Fernald, 1985; Jusczyk, 1997; viidatud Cameron-Faulkner, Lieven & Tomasello, 2003j). Lapsele suunatud kõnet uuriti 70-ndatel. Cameron-Faulkner jt (2003) võtsid varasemad seisukohad oma töös kokku järgnevalt: „*Kui täiskasvanu räägib oma väikese lapsega, siis enamasti kasutab ta kõrgemat hääletooni, liialdatud intonatsiooni ning valib hoolikalt teemasid, millest ta räägib. Samuti jälgib täiskasvanu oma ütluse semantilist ning vormilist raskusastet.*“ (Cameron-Faulkner *et al.*, 2003: 846). Lapsele suunatud kõne uurijad on arvamusel, et laps õpib eristama esmalt hääletooni ja intonatsiooni, seejärel märkama täiskasvanu kehakeelt (nt osutamist, pilkkontakti), eristama kõnevoolust oma nime

ja alles seejärel tuttavaid sõnu/väljendeid nende tähenduses (Newport, Gleitman & Gleitman, 1977).

Erinevad uurijad on lapsele suunatud kõnet nimetanud ka „*motherese*“ ja tänapäeval ka „*parenthese*“, mis eesti keeles võiks vastata terminile „hoidekeel“. Lapsele suunatud kõnet kasutavad täiskasvanud suheldes imiku või väikelapsega, lapsed suheldes endast noorema lapsega. Samas leidsid Newport jt (1977), et hoidekeel areneb koos lapsega. Mida võimekamaks keeleliselt saab laps, seda enam hakkab hoidekeel sarnanema täiskasvanute omavahelisele kõnele. Kuid täiskasvanute omavahelisest kõnest eristub lapsele suunatud kõne siiski selle lihtsuse poolest. Lapsele suunatud kõnes on täiskasvanu lausungid lühemad, täiskasvanu kasutab rohkem kõne mudeldamise tehnikaid ning kõne on situatsioonipõhine. Samuti sisaldab lapsele suunatud kõne rohkem last vastama (verbaalselt või tegevuse kaudu) suunavaid küsimusi ning täiskasvanu kasutab lapse tegevust kirjeldavaid kommentaare ja lapse tegevust suunavaid korraldusi (Newport *et al.*, 1977). Täiskasvanu kommentaarid ja lapse tegevust suunavad korraldused on aga lapsele kõne mudeliks. Laps omandab kõnet keskkonnas, kus kõnemudel on lapse kõne lähimas arenguvallas (Tamis-LeMonda, Kuchirko, & Song, 2014). Lähima arengu vald on Vögotski (viidatud Karlep 1999, 2003 j) järgi tunnetusseisund, milles laps veel ei suuda iseseisvalt omandada/kasutada pakutavat materjali, kuid suudab seda omandada/kasutada täiskasvanu suunamisel ja toetusel. Kõne arengu seisukohalt tähendab see, et laps omandab täiskasvanu toel keeleüksused, mida ta potentsiaalselt järgmisena kasutama hakkab. Baassõnavara omandamise etapil on eesmärgiks sõna kui foneetilise terviku äratundmine ja seostamine referendiga või kujutlusega sellest. Kui sõna on passiivselt omandatud, on eesmärgiks sõna aktiveerimine ehk lapse suunamine sõna kasutama. Täiskasvanu roll on sel juhul stimuleerida last suhtlussituatsioonis passiivselt omandatud sõna aktiivselt kasutama. Iseseisvalt tegutsedes demonstreerib laps oma tegelikku arengutaset. Kui aga laps tegutseb optimaalsetes tingimustes täiskasvanu suunamisel, siis demonstreerib ta oma lähimat arengu tsooni. Seega lapse kõnekeskkonna kujundamisel on oluline tegur lapse lähimast arenguvallast teadlik täiskasvanu (lasteaja õpetaja, lapsevanem). Ta on lapsele suhtluspartneriks, kes kujundab lapsele kõnet stimuleeriva keskkonna.

KAP lapse kõnekeskkonna kujundamisel on oluline, et täiskasvanu arvestab lapsele suunatud kõne raskusastet ning kasutab teadlikult kõne mudeldamise tehnikaid. Weismer, Murray-Branch ja Miller (1993) jagasid kõne mudeldamise võtted kahte kategooriasse: kõne mudeldamine eesmärgiga ärgitada last rääkima (ingl *modeling with an evoked production*) ja kõne mudeldamine kõne ja objekti/tegevuse seostamise eesmärgil (ingl *modeling with an expectant pause*).

Lapselt kõnelist vastust eeldavate kõne mudeldamistehnikate korral annab täiskasvanu lapsele kõnemudeli/sõna ning seejärel ootab lapselt antud näidise kasutamist, suunates last (näiteks küsimusega: „*Mis see on?*”) (Hancock & Kaiser, 2006, viidatud DeVeney, Cress & Reid, 2014 j). Mudeliks sobivad lapse lähimas arenguvallas olevad häälduslikult lihtsatest sõnadest koosnevad lausungid. Kõne mudeldamine kõne ja objekti/tegevuse seostamise eesmärgil ei eelda lapselt verbaalset vastust. Kõnelist vastust mitte-eeldava mudeldamise korral annab täiskasvanu küll lapsele kõnemudeli, kuid ei eelda lapselt verbaalset vastust (näiteks kommenteerib lapse tajuväljas olevat: „*Konn*“; „*Konn hüppab*“). Seda tüüpi mudeldamine vähendab lapse “küsitlemist”, kuid jätab ruumi lapsepoolseteks spontaanseteks vastusteks, millele täiskasvanu reageerib (DeVeney *et al.*, 2014).

Henderson jt (2002) ja Rodgers (2005) väidavad, et laste (akadeemiline) areng on suurem ja tulemused positiivsemad, kui õpetaja kasutab erinevaid kõnemudeldamise tehnikaid (Pentimonti & Justice, 2010). Lastega suheldes soovitatakse kasutada neist järgnevaid kõne mudeldamise tehnikaid:

- 1) lapse kõne tõlkimine (lapse ja iseenda tegevuse/kõne kommenteerimine, kasutades keelendeid, mis asuvad lapse lähimas arenguvallas);
- 2) lapse kõneline provotseerimine (täiskasvanu esitab ise endale küsimuse või ütleb midagi valesti, seejärel ootab, et laps reageeriks emotsionaalselt või parandaks täiskasvanut);
- 3) lapse lausungi täiendamine/laiendamine (täiskasvanu kordab lapse lausungit, muutes agrammatilise või elliptilise lausungi õigeks ja /või laiendades seda ka semantiliselt);
- 4) modelleeriv parandamine (täiskasvanu kordab lapse puudulikku keelendit ja esitab kohe selle kõrvale õige keelendi);
- 5) valikvastuste andmine (täiskasvanu esitab lapsele kõnemudeli nii, et laps saab vastates kasutada õiget keelendit);
- 6) analoogiaüldistuse kujundamine (täiskasvanu kasutab grammatilist vormi teise sõnaga või sõna teises grammatilises vormis) (Pepper & Weitzman, 2004; viidatud Padrik, 2016 j).

Kõne mudeldamine on efektiivne kui see on lapsele suunatud, paindlik ja kasutatakse erinevaid võtteid (Berk & Winsler, 1999, viidatud Pentimonti & Justice, 2010 j).

Baxendale ja Hesketh (2003), kes uurisid lapsele suunatud kõnet, kategoriseerisid lapsevanema kõne küsimusteks ja kommentaarideks. Balkom, Verhoven, Weerdenburg ja Stoep (2010) uurisid vanemate kõnet oma KAP lapsega. Uurijad vaatlesid vanema rolli vestluses ning pidasid olulisteks näitajateks, kuidas vanem last suunab,

tagasisidestab/tunnustab ning milliseid kõne mudeldamise võtteid kasutab (kordamine, tõlgendamine, laiendamine). Lapsevanema kõne kvaliteedi ja kvantiteedi uurimisega tegelenud Vigil, Hodges ja Klee (2005) kategoriseerisid vanema kõne:

- a) lapsele suunatud küsimused;
- b) lapse ütluse kordamine;
- c) lapse ütluse laiendamine;
- d) lapsele suunatud korraldused.

Seega erinevad autorid jagasid lapsele suunatud kõne kommentaarideks (siia alla kuuluvad nii lapse tunnustamine kui ka kõne mudeldamise tehnikad), küsimusteks ja korraldusteks. Keeleline sisend, mida täiskasvanu/lasteaiaõpetaja lapsega raamatut vaadates pakub, ei tohiks olla ühekülgne. Liigne lapse küsitlemine ei soodusta suhtluskoostööd lapsega, kuid ka küsimuste puudumine või ühetüübilisus ei soodusta lapse kõne arengut. Ühe lapsele esitatud küsimuse kohta kõnes võiks olla kolm kommentaari (Munzer, Miller, Weeks, Kaciroti, & Radesky, 2019). Lapsele suunatud kõne KAP lapse kõne arendamise eesmärgil peab pakkuma erinevat keelelist sisendit (küsimuste ja kommentaaride vahetust) ja vastama lapse lähimale arenguvallale.

Suhtlusstiil ehk kõne kasutamise eesmärk

Atzaba-Poria & Menashe (2016) kirjeldasid lapsevanemate suhtlusstiilide ehk kõne kasutamise eesmärkide mõju interaktsioonile. Uurijad jagasid vanemate kõne kasutamise last ärgitavaks/julgustavaks (ingl *parental exploring language*) ja last kontrollivaks/autoritaarseks (ingl *parental controlling language*). Last ärgitav kõne õhutab teda ennast avama, oma ideid ja mõtteid välja pakkuma ning oma soove ja vajadusi väljendama. Last ärgitav kõne on informatiivne, peegeldab last ning sisaldab avatud küsimusi. Last kontrolliv/autoritaarne kõne koosneb käskudest, tegevus-/liikumispäärangute seadmisest ja tegevuskeeldudest. Uurijad leidsid, et last ärgitaval keelekasutusel oli suurem positiivne mõju interaktsioonile.

Last ärgitavat kõnet kasutava täiskasvanu ja lapse vahel on pigem koordineeritud ühistähelepanule rajatud suhtluskoostöö. Täiskasvanu kinnitab lapse tähelepanu fookuses olevat, seda kommenteerides ja selle kohta küsides. Lisaks laiendab ta lapse lausungit ning kasutab korraldusi, mis toetavad lapse tähelepanu fookuses olevat (Paavola-Ruotsalainen, Lehtosaari, Palomäki, & Tervo 2017).

Tulviste (2000, 2019) uuris lapsele suunatud kõnet selle kasutamise eesmärgist lähtuvalt. Ta jagas vanema kõne lapse käitumist reguleerivaks (nt *Söö korralikult!* või *Vaata*

neid kujundeid!) ja omavahelist vestlust reguleerivaks (nt *Mida lehm ütles? Kes siin pildil on?*). Tulviste (2000, 2019) leidis, et suhtlusolukord mõjutab suhtlusstiili. Vanem reguleerib rohkem lapse käitumist söögiajal ja suhtlemist mänguajal. Kuid üldiselt direktiivse suhtlemisstiiliga vanem jääb kontrollivamaks ka mänguajal.

Uurijad Bakker-Renes ja Hoefnagel-Hohle (1974) võrdlesid lapsele suunatud kõnet kuues situatsioonis. Lapse riietamine, vannitamine ja söögiaeg (lapse eest hoolitsemine) ja lapsega mängimine, vabavestlus peale söömist ning koos lapsega raamatu vaatamine (mängulised tegevused lapsega). Uurijad leidsid, et lapse eest hoolitsemise situatsioonides oli lapsele suunatud kõne struktuurilt lihtsam kui lapsega mängides. Kõige keerukam, kuid ka arendavam oli lapsele suunatud kõne (erinevad lausemallid, pikemad lausungid, uus sõnavara, häälduslikult keerukamad sõnad) koos lapsega raamatut vaadates. Uurijad järeldasid, et lapse eest hoolitsedes on vanema eesmärk lapsele tõhusalt situatsiooni kommenteerida. Söömise, riietamise ja vannitamise ajal ei oota lapsevanem lapselt dialoogi, vaid kõne (situatsiooni) mõistmist. Kuid situatsioonis, kus pildid raamatus on suhtlusteemaks ning toetavad lapse kõne mõistmist, ootab täiskasvanu lapselt verbaalset vastust. Lapsele suunatud kõne on sel juhul last verbaalsele vastusele ärgitav ja vähem lapse tegevust kontrolliv (Bakker-Renes & Hoefnagel-Hohle 1974 viidatud Snow, 1979 j).

Dialoogiline lugemine

Üheks last arendavaimaks ühistegevuseks peetakse koos lapsega raamatu vaatamist/lugemist (Munzer *et al.*, 2019). Koos lapsega raamatu vaatamine stimuleerib dialoogi teket täiskasvanu ja lapse vahel rohkem kui ükski mänguasjadega mängitud mäng (Zuckerman, 2009). Raamatu vaatamise käigus on vanema kõneaktiivsus suurem kui näiteks lõunasöögi, mängu või riietumise ajal ning täiskasvanu kõne on seejuures mitmekülgsem ja vähem lapse käitumist reguleeriv (Tulviste, 2000). Munzer jt (2019) leidsid, et raamatu koosvaatamise/-lugemise käigus kasutab laps mitmekülgsemat sõnavara, vallanduvad teadmised, mida igapäevamängudes ei rakendata ning lisaks on see aeg, mil täiskasvanu saab kiirustamata luua lapsega usaldusliku, emotsionaalselt toetava suhte. Emotsionaalselt toetav suhe on soe ja vastastikku entusiastlik. Lapse jaoks emotsionaalselt turvalises ja toetavas keskkonnas koos täiskasvanuga raamatu vaatamine/lugemine soodustab muuhulgas lapse ekspressiivse kõne arengut. Kui raamatu vaatamise/lugemise eesmärgiks on just lapse kõne arendamine, siis on oluline silmas pidada lapsele suunatud kõnelise sisendi kvaliteeti. Dialoogiline lugemine (ingl *dialogic reading*) on tehnika, mille puhul täiskasvanu kommenteerib, küsib ja suunab last

mõistma lugu ning siduma seda lapse oma kogemusega (Munzer *et al.*, 2019). Dialoogilise lugemise käigus ei ole laps passiivne kuulaja. Täiskasvanu aktiveerib last küsimustega, annab lapsele pidevat tagasisidet ja suunab last piltidel nähtust jutustama. Laps, kelle kõne areng ei võimalda veel olla jutustaja, on aktiivne objektidele osutades (Zuckerman, 2009).

Dialoogiline lugemine erineb tavalisest pildiraamatu koosvaatamisest, kus üks või teine osapool võib jääda passiivseks vaatlejaks. Olulised oskused koos lapsega raamatut vaadates on:

- kasutage *kes?*, *kus?*, *millal?* küsimusi ja vältige *kas?* (jah/ei) küsimusi;
- kuulake lapse vastuseid;
- korrake lapse poolt öeldut;
- aidake last, kui ta vajab vastamisel abi;
- kiitke ja julgustage last;
- järgige lapse huvisid;
- küsige avatud küsimusi;
- laiendage lapse vastuseid;
- lõbutsege hästi! (Whitehurst *et al.*, 1994).

Üheks dialoogilise lugemise tehnikaks on PEER. Selle tehnika võtted on 1) küsimus (*Prompts*), 2) lapse vastuse kinnitamine (*Evaluates the child's response*), 3) selgitamine/laiendamine (*Expands*), 4) kordus (*Repetition*). Näiteks lapsega raamatut vaadates osutab täiskasvanu pildile ja küsib „Mis see on?“. Laps vastab „Auto“. Täiskasvanu kinnitab ja laiendab lapse vastust „Jah, see on tuletõrje auto“. Olles lapsele andnud mudeli, suunab last seda mõnes teises olukorras kasutama (kordama), esitades lapsele küsimuse: „Mis auto see on?“ (Whitehurst, 2014).

Whitehurst (2014) liigitas lapsele suunatud küsimused järgnevalt:

- lõpetamata küsimused (ingl *completion prompts*): täiskasvanu alustab lausungit, kuid jätab selle lõpetamata, andes tõusva intonatsiooniga lapsele märku, lausung ise lõpetada. Nt „*Ja väikene pardipoeg...?*“
- avatud küsimused (ingl *open-ended prompts*): täiskasvanu esitab küsimuse, mille vastust täiskasvanu ei suuna. Nt „*Mis siin pildil juhtub?*“
- lühivastust eeldavad küsimused (ingl *Wh- prompts*), küsimused, mis eeldavad objektide, tegelaste, tegevuste nimetamist (või neile osutamist). Nt „*Kes see on?*“, „*Mida pardipoeg teeb?*“ Whitehurst (2014) nimetab neid ka „sõnavara õpetamise küsimusteks“.

- avatud suunatud küsimused (ingl *recall prompts*), täiskasvanu suunab küsimusega last jutukeses olnut kirjeldama. Nt „*Kuidas möödus pardikese päev?*“
- jutukese oma kogemusega seostamise küsimused (ingl *distancing prompts*), täiskasvanu küsib küsimuse, mis toetab last pildil oleva tegevuse seostamisega oma kogemusega. Nt „*Kellega sina ujumas käid?*“

Tabel 1. *Dialogilise lugemise strateegiad ja näited* (Fettig, Cook, Morizio, Gould & Brodsky, 2018)

Strateegia	Kirjeldus	Näited
Ärgitamine/õhutamine	Täiskasvanu esitab lause tõusva intonatsiooniga, oodates lapselt lause lõpetamist või edasi rääkimist	„ <i>Kassike oli endiselt...</i> “
Meenutamine	Täiskasvanu suunab last meenutama jutukest/ tegevust.	„ <i>Mida kassike kõigepealt sõi?</i> “
Avatud küsimused, mis eeldavad hargnenud vastust	Täiskasvanu suunab last kommenteerima tegevust/pilti	„ <i>Mis (kassikesega) siin juhtub?</i> “
Avatud mis-, kus-, kes-küsimused	Täiskasvanu suunab last objekte/subjekte/tegevusi nimetama	„ <i>Kus väike muna oli?</i> “
Oma kogemusega seostama suunavad küsimused	Avatud küsimus, mis suunab last pildil/raamatus nähtavat seostama oma isikliku kogemusega	„ <i>Kui sina oled näljane nagu see kassike, mida sa sööd?</i> “
Kordamine	Täiskasvanu kordab lapse öeldut. Seejuures lapse öeldud sõnu või lausungeid kordab ta häälduslikult ja grammatiliselt õigesti	„ <i>Jah, kassike sööb toit.</i> “
Laiendamine	Täiskasvanu kordab lapse öeldut häälduslikult ja grammatiliselt õigesti ning lisab selle täiendavat teavet, lähtuvalt kontekstist/ pildist/situatsioonist	„ <i>Kassike sööb, <u>punast mahlast</u> õuna“</i>
Last öeldut kordama suunamine	Täiskasvanu suunab last uuesti kommenteerima fookuses olevat	„ <i>Ütle uuesti. Mida kassike sööb?</i> “

Dialoogilise lugemise strateegiad õpetavad täiskasvanut lapsega koos raamatut vaatama nii, et laps oleks protsessi aktiivselt kaasatud – osaleks dialoogis. Erinevad autorid toovad välja sarnaseid pidepunkte. Whitehurst jt (1994) peavad oluliseks suhet täiskasvanu ja lapse vahel, kuid pööravad tähelepanu ka täiskasvanu poolt esitatud küsimustele. Whitehurst (2014) pöörab tähelepanu „õigetele“ küsimustele ning Fettig jt (2018) lisavad eelnevale ka kõne mudeldamise võtted (kordamine ja laiendamine). Kuid kõigi dialoogilise lugemise strateegiate alus on ühistähelepanu. Erinevad autorid suunavad raamatu koosvaatamist alustama lapsega suhtluskoostöö loomisest. Seejuures on oluline ka vanema suhtlusstiil. Last julgustava suhtlusstiiliga vanem pöörab tähelepanu lapse huvidele ja lapse kõnelise aktiivsuse õhutamisele. Last kontrolliva suhtlusstiiliga vanema kõne ei soodusta lapse kõnelist aktiivsust, vaid pigem keskendub lapse tegevuste ja käitumise suunamisele.

Koos lapsega raamatu vaatamine ei ole vaid lapse küsitlemine ja pildile osutamine. Dialoogilise lugemise olulisemad komponendid on lapse kõne arengu tasemele vastav kõneline sisend, selgitused, tagasiside andmine lapsele ja lapse huvide järgimine (Whitehurst *et al.*, 1994). Koos lapsega raamatu vaatamine on lapsele mitmeti arendav tegevus. Areneb lapse aktiivne ja passiivne sõnavara, laienevad sõnatähendused, areneb teadmine keelest ning jutustamisest. Lapsega raamatu vaatamine arendab ka lapse tähelepanu püsivust ja suunatust, samuti on see naudingut pakkuv ühistegevus (Doyle & Bramwell, 2006). Käesolev töö keskendub lasteaiaõpetajate kõne kasutusele KAP lapsega raamatut vaadates. Eesti lasteaia õpetajad ei ole seni süsteemselt õppinud dialoogilise lugemise strateegiaid. Sellest hoolimata kohandab õpetaja oma kõnet lapsega suheldes instinktiivselt. KAP laps vajab aga teadlikult kõne arenguks soodsa kõnekeskkonna kujundamist. Logopeedi roll on õpetaja teadlikkuse tõstmine ja nõustamine ning seeläbi KAP lapse kõnekeskkonna kujundamine.

Nõustatud lasteaiaõpetaja on teadlik KAP lapsele kõne arenguks soodsa kõnekeskkonna teguritest. Õpetaja, kes teadvustab endale lapsele suunatud kõne olulisust, on lapse kõne arengu seisukohalt oluline suhtluspartner. Seega on tähtis, et õpetaja oskaks luua lapsega emotsionaalselt turvalise suhte, järgiks lapse huvisid, tagaks lapse kõne lähimas arenguvallas oleva kõnelise sisendi ja oskaks seejuures last verbaalselt aktiveerida küsimuste ja kommentaaridega.

Töö eesmärk ja uurimisküsimused

Lapsed, kelle varajane kõne areng erineb eakaaslastest, kuid lapse kõne arengu hilistumine ei ole põhjendatav autismispektri häire, kuulmislanguse või mõne neuroloogilise kahjustusega,

vajavad kõne arenguks eelkõige soodsat kõnekeskkonda ja logopeedi poolt kõne arengu dünaamilist jälgimist. Lasteaias on lapse kõnekeskkonna vahetuks kujundajaks lasteaiaõpetaja ning kaudsemalt õpetajat toetav/juhendav tugipersonal. Logopeed kui kommunikatsioonispetsialist on lasteaiaõpetaja esmane nõustaja KAP lapse kõnekeskkonna kujundamisel. Kuid selleks, et logopeed saaks lasteaiaõpetajat individuaalselt (juhtumipõhiselt) nõustada, peab logopeed olema tuttav konkreetse õpetaja kõnekasutusega ja lapse kõne arengu tasemega.

Käesoleva töö eesmärk on kirjeldada lasteaiaõpetajate kõnet 3-4 -aastaste KAP lastega raamatuid vaadates.

Lähtuvalt töö eesmärgist püstitati uurimisülesanded ja uurimisküsimused.

Uurimisülesanded

- a) Viia läbi kirjanduse analüüs eesmärgiga selgitada erinevatele autoritele toetudes välja need aspektid, mis toetavad KAP lapse kõne arengut lasteaiaõpetajaga raamatuid vaadates.
- b) Koostada iga õpetaja jaoks kõneprofiil, mis on aluseks tema nõustamisele.

Uurimisküsimused

- 1) Missugune on õpetaja ja lapse suhtluskoostöö?

Kvaliteetne suhtluskoostöö on ühistähelepanul baseeruv vastastikune suhtlemine, mis vastab lapse kõne arengu tasemele ja lähtub lapse tähelepanu fookusest. Selleks, et kirjeldada õpetaja ja lapse vahelist suhtluskoostööd, analüüsitakse õpetaja ja lapse diaade kolmest aspektist lähtudes:

- kõnevoorude tasakaalustatus dialoogis;
- õpetaja kõne vastavus lapse kõne arengu tasemele;
- ühistähelepanu fookuse juhtimine;

Suhtluskoostööd analüüsides kasutatakse nii subjektiivset hindamist hinnanguliste skaalade alusel kui ka objektiivset hindamist õpetaja/lapse kõnevoorude ja lausungite pikkuste võrdlemisel.

- 2) Missugune on õpetaja suhtlusstiil ning millises omavahelises suhtes on õpetaja küsimused, kommentaarid ja korraldused lapsega raamatut vaadates?

Kas õpetaja kasutab pigem lapse „küsitlemist“ või on hoopis ülekaalus korraldused? Üht või teist tüüpi repliikide ülekaal kõnes näitab, milline on õpetaja suhtlusstiil. Varasemate uuringute autorid (Atzaba-Poria & Menashe, 2016) on leidnud, et last julgustaval/ ärgitaval kõnekasutusel on suurem positiivne mõju interaktsioonile. Last julgustavat kõnet kasutav täiskasvanu kinnitab lapse tähelepanu fookuses olevat seda kommenteerides ja selle kohta küsides. Last kontrolliv/autoritaarne kõne koosneb käskudest/korraldustest, tegevus-/liikumispiirangute seadmisest ja tegevuskeeldudest.

Õpetaja suhtlusstiili hindamisel kasutatakse subjektiivset hinnanguskaalat ning seejärel hinnatakse objektiivselt õpetaja erinevat liiki repliikide omavahelist suhet.

- 3) Milliseid küsimusi, kommentaare ja korraldusi õpetaja kasutab lapsega raamatut vaadates?

Õpetaja poolt kasutatud repliikide täpsem analüüsimine annab aluse õpetaja kõneprofiili koostamiseks, mis omakorda annab aluse õpetaja nõustamiseks. Lapsele kõne arenguks soodsa kõnekeskkonna kujundamisel on oluline, et kõneline sisend, mida õpetaja lapsele pakub, oleks mitmekülgne, pakkudes erinevat kõnelist sisendit, kuid samas aktiveeriks last kõnet kasutama.

Uurimisküsimusele vastamiseks kasutatakse käesoleva töö tarbeks loodud õpetaja repliikide mõõdikut.

Meetod

Käesolev töö on kaardistav uuring (ingl *survey*), mis vastab töö eesmärgile kirjeldada lasteaia õpetajate kõnet seda mõjutamata. Uuriija oli sellisel juhul passiivne andmete koguja, kes registreeris nähtu sellega manipuleerimata. Uurimiseesmärk kaardistava uuringu korral on tavaliselt kirjeldav või võrdlev (Hirsijärvi & Huttunen, 2005). Kaardistav uuring võib oma olemuselt olla nii kvalitatiivne kui ka kvantitatiivne. Käesolevas töös on kasutatud nii kvalitatiivseid kui ka kvantitatiivseid uurimismeetodeid.

Valim

Käesoleva töö valim on mitte-tõenäosuslik eesmärgistatud valim (ingl *purposive sampling*). Sellise valimi koostamisel lähtub uurija sellest, mida ta uurib (Hirsijärvi & Huttunen, 2005). Käesoleva töö autor võttis eesmärgipärase valimi moodustamisel aluseks järgmised kriteeriumid: (1) vaadeldav õpetaja töötab hetkel lasteaia õpetajana sobitusrühmas; (2) selles

rühmas käib vähemalt üks 3-4-aastane kõne arengu hilistusega laps, kelle kõne arengu hilistust on märganud ja kirjeldanud lasteaia töötav logopeed.

Tartu linna lasteaedade hulgast leiti lasteaiaid, kus olid 2018/2019. õa-l sobitusrühmad. Infot selleks saadi Tartu linna koduleheküljelt (<https://www.tartu.ee/et/tartu-linna-munitsipaallasteaiad>). Meili teel pöörduiti kolme lasteaia direktori poole. Esmast valimit võib pidada eesmärgistatud mugavusvalimiks, sest töö autoril oli olnud valimisse valitud lasteaedade direktoritega varasemalt hea koostöö. Peale direktorite kirjalikku nõusolekut pöörduiti sobilike lasteaedade logopeedide poole. Logopeedidelt uuriti sobitusrühmades käivate laste kõne arengu kohta. Esialgses valimis oli 7 sobitusrühma. Kuna töö autori eesmärk oli kirjeldada lasteaia õpetaja kõnet 3-4- aastase KAP lapsega raamatut vaadates, siis mõned esialgses valimis olnud rühmad langesid välja laste vanuse või sobivas vanuses laste juba olemasoleva kõne- või keelepuude diagnoosi tõttu. Peale esialgset sõelumist jäi valimisse 4 sobitusrühma kolmes lasteaias. Seejärel pöördus töö autor otse uuringusse sobivate sobitusrühmade õpetajate poole uuringus osalemise nõusoleku saamiseks. Töö autor tutvustas valimisse sobivatele õpetajatele oma töö eesmärke vestluse käigus. Uuringus oli nõus osalema kolm sobitusrühma õpetajat kahes lasteaias ja uuringus osalema kutsutud õpetajad andsid oma osalemiskinnituse kirjalikult (vt lisa 1). Peale õpetajatelt nõusoleku saamist pöörduiti lasteaia logopeedi hinnangule toetudes uuringusse sobivate laste vanemate poole kirjaliku nõusoleku saamiseks (vt lisa 2).

Tabelis 2 on toodud vaadeldud õpetajate andmed. Konfidentsiaalsuse tagamiseks on õpetajad nummerdatud.

Tabel 2. Uuringus osalenud õpetajate andmed

Õpetaja	Haridus	Tööstaaž õpetajana	Vanus
Õpetaja 1	Magister, eelkoolipedagoogika	9a	47a
Õpetaja 2	Bakalaureus, alushariduse pedagoog	15a	58a
Õpetaja 3	Magister, koolieelse lasteasutuse pedagoog	3a	27a

Taustandmed laste kohta on kogutud lasteaia logopeedidelt.

Uuringus osales kolm poisslast. Andmed laste kohta pärinevad lasteaedade logopeedi sissekannetest laste individuaalse arengu kaarti. Kõik poisid alustasid lasteaia teed u-2-aastaselt ja kõigi laste puhul oli esimesel aastal logopeed laste kõne arengu hinnanud hilistunuks. Kõigi kolme poisi puhul oli täheldatud eakohast kõne mõistmist, kuid mahajäämust ekspressiivses kõnes. Laste kõne arengu dünaamika on olnud positiivne ning

kõigi poiste puhul on välja toodud verbaalse töömälu nõrkus. Tabelis 3 on toodud laste kõne arengu arendamissuunad.

Tabel 3. *Laste taustandmed ja kõne arendamise suunad*

Laps	Hetkeseis	Arendamissuunad*
<u>Laps 1 (4a 5k)</u>	<p><u>Sõnavara</u></p> <p>Lapsel on kujunenud baassõnavara. Aktiivses sõnavaras mõned üld- ja liiginimetused, kujunemas on sõnamoodustus oskus.</p> <p><u>Grammatika:</u></p> <p>Kasutab vähelaiendatud lihtlauseid ning agrammatilisi koond- ja liitlauseid.</p>	<p><u>Sõnavara</u></p> <p>Arendamist vajavad täpse tähendusega tegusõnade kasutamine, sõnatähenduste kaheastmelise üldistuse kujundamine, terviku detailide nimetused ning omadussõnade kasutamine.</p> <p><u>Grammatika:</u></p> <p>Arendamist vajab koond- ja liitlause lihtsamate mallide moodustamine ja kasutamine.</p>
<u>Laps 2 (3a 5k)</u>	<p><u>Sõnavara:</u></p> <p>Kujunemas on baassõnavara, samas on kujunemas ka 2-astmeline sõnatähenduse üldistus. Laps kasutab palju asesõnu (<i>tahan seda, pane sinna, ta on seal</i>), sest lapse kõne on situatiivne.</p> <p><u>Grammatika:</u></p> <p>Laps kasutab valdavalt agrammatilist baaslauset.</p>	<p><u>Sõnavara:</u></p> <p>Arendamist vajavad kõik sõnaliigid, erilist tähelepanu peaks pöörama tegusõnadele ning sõnade kasutamisele muutevormis. Samuti tuleks täpsustada sõnade tähendusi ning kujundada sõnade vahelisi seoseid.</p> <p><u>Grammatika:</u></p> <p>Arendamist vajavad baaslause kasutamine ja vähelaiendatud lihtlause moodustamine.</p>
<u>Laps 3 (4a 2k)</u>	<p><u>Sõnavara</u></p> <p>Lapsel on kujunenud baassõnavara, üldnimetusi iseseisvalt välja ei too. Erinevaid tegusõnu ja detailide nimetusi kasutab poiss vähe, kuid mõistab ja vastab valikküsimustele.</p> <p><u>Grammatika</u></p>	<p><u>Sõnavara</u></p> <p>Arendamist vajavad sõnatähenduste kaheastmelise üldistuse kujundamine, detailide nimetused ning erinevate tegu- ja omadussõnade kasutamine.</p> <p><u>Grammatika:</u></p>

	Laps kasutab baas- ja agrammatilist vähelaiendatud lihtlausungit ning agrammatilist koondlauset.	Arendamist vajab vähelaiendatud lihtlausungi ning koondlause moodustamine.
--	--	--

Märkus – laste kõne arendamissuundade koostamisel toetuti Padrik & Hallap (2008).*

Kokkuvõttes võib öelda, et kõigi poiste ekspressiivne kõne vastab umbes aasta noorema lapse kõne arengu tasemele. Laps 2 (3a) kõneloome vastab umbes kaheaastase lapse kõne arengu tasemele ning Laps 1 (4a) ja Laps 3 (4a) kõneloome vastab umbes kolmeaastase lapse kõne arengu tasemele.

Mõõdik

Käesoleva töö mõõdiku (vaata lisa 3) esimene (lapse kõne arengu tasemega arvestamine) ja kolmas (hinnang õpetaja suhtlusstiilile) osa on Ülviste (2020) magistritöö raames loodud vaatlusinstrumendi eeskujul koostatud hinnangulised skaalad. Ülviste (2020) eeskujul kasutati hinnangulist skaalat *õpetaja kõne ja suhtlemise tempo, lausungi pikkuse ja grammatilise keerukuse ning sõnavara* hindamiseks. Vastavate skaalade skaalapunktide tähenduste selgituses asendati sõna *vanem* sõnaga *õpetaja*. Käesoleva töö mõõdiku kolmandas osas kasutati samuti sarnaselt Ülvistele (2020) hinnangulist skaalat *õpetaja suhtlusstiili* hindamiseks. Skaala punktide tähenduste selgitamisel asendati sõna *lapsevanem* sõnaga *õpetaja*. Lisaks kohandati skaala äärmuste kirjeldusi käesolevast tööst lähtuvalt.

Mõõdiku teise osa (hinnang ühistähelepanu fookuse juhtimisele) loomisel toetuti Paavola-Ruotsalainen jt (2017) uuringule ja Ülviste (2020) magistritöö raames loodud mõõdiku osale *lapse tähelepanu ja huvi keskpunktist lähtumine*. Ülviste (2020) mõõdiku originaalkujul kasutamine ei olnud käesoleva töö andmete analüüsimisel otstarbekas, sest lapse ja õpetaja vaheline ühistegevus (raamatu vaatamine) määras suures osas lapse huvi keskme. Seega õpetajad kommenteerisid ja küsisid küsimusi raamatu kohta. Küll aga oli näha, et õpetajate ja laste vahel olevat suhtluskoostööd eristas lapse tähelepanu fookuse juhtimine. Bakeman ja Adamson (1984) jagasid suhtluskoostöö ema ja lapse vahel kahte kategooriasse: passiivsele ühistähelepanule (ingl *passive joint engagement*) ja koordineeritud ühistähelepanule (ingl *coordinated joint engagement*) toetuv suhtlus. Seega kasutas käesoleva töö autor suhtluskoostöö kvaliteedi hindamisel Bakeman ja Adamson (1984) kategooriaid. Ühe või teise äärmuse iseloomustamiseks leiti näiteid Paavola-Ruotsalainen jt (2017) uuringust, kes hindasid, kuidas lapsevanem vastab ja suunab last ühistegevuses.

Mõõdiku neljanda osa loomine toimus järk-järguliselt. Esmalt, toetudes Whitehurst jt (1994), Whitehurst (2014), Fettig jt (2018), Munzer jt (2019) ja Tulviste (2000 ja 2019) uuringutele, otsustati õpetaja kõne jagada küsimusteks, korraldusteks ja kommentaarideks. Mõõdiku väljatöötamise teisel etapil induktiivset sisuanalüüsi kasutades, leiti küsimuste, korralduste ja kommentaaride alltüübid. Loodud koodide järgi kategoriseeriti õpetaja lausungid kinnisteks ja avatud küsimusteks, tunnustamiseks, kõne mudeldamiseks ja korraldusteks ning need omakorda alltüüpideks (vaata lisa 3. Mõõdik lasteaia õpetaja kõne kirjeldamiseks).

Protseduur

Andmete kogumine ja andmeanalüüs

Andmekogumismeetodiks kasutati käesoleva magistritöö käigus salvestatud videote analüüsi. Õpetaja tegevuse ja kõne hindamiseks videosalvestas töö autor käsikaameraga umbes 12-13-minutilise videosalvestuse iga õpetaja kohta. Videosalvestused filmiti lasteaia rühmaruumis. Kaks õpetajat kolmest kutsusid lapse eraldi ruumi (rühmaruumi osa, mida kasutatakse raamatute vaatamiseks ja lõunatunni veetmiseks). Üks õpetaja palus lapsel jääda endaga raamatut vaatama ajal, kui ülejäänud rühm riietus õueminekuks. Kõik uuringus osalenud lapsed olid valims õpetajaga raamatut vaatama ilma lisamotivatsioonita. Kõigil õpetajatel paluti lapsega vaadata sama pildiraamatut (Slater, N., 2018, „Tule mängima“). Õpetajad nägid raamatut esmakordselt ja seega oli tegemist ettevalmistamata tegevusega. Õpetajad ei saanud eelnevalt juhiseid selleks, kuidas raamatut vaadata: neil paluti koos lapsega raamatut vaadata nii, nagu nad on seda harjunud tavapäraselt tegema.

Järgnevalt videosalvestused transkribeeriti töö autori poolt videosalvestuste korduvkuulamise/-vaatamise alusel. Reliaabluse tagamiseks kontrolliti transkribeerimist - ühte transkriptsiooni hindas kaastudeng, kes leidis, et transkriptsioon vastab täielikult videosalvestisele. Transkriptsioonid laeti üles QCMap keskkonda, mis on mõeldud kvalitatiivseks sisunalüüsiks. Seejärel kodeeris töö autor transkriptsioonid antud magistritöö käigus loodud vaatlusinstrumendi alusel. Kodeeringute reliaabluse tagamiseks kaaskodeeris transkriptsioonid kaasjuhendaja Anna-Maria Ülviste. Kodeeringute ühtivus oli 85 – 92%, eriarvamuste osas jõudsid kodeerijad üksmeelele arutelu teel.

Tulemused

Käesoleva töö eesmärk oli kirjeldada lasteaiaõpetajate kõnet 3-4 -aastaste KAP lastega raamatut vaadates. Õpetajate kõne uurimiseks salvestati u 12-13 minutilise videosalvestised,

millest analüüsiti kõigi õpetajate puhul kümnet minutit. Analüüsist jäeti välja esimesed minutid. Vaadeldud dialoogid õpetaja ja lapse vahel jaotati kõnevoorudeks. Kõnevooruks loetakse üldiselt ühe dialoogipartneri jätkuvat häälesolekut (Hennoste *et al.*, 2001). Käesoleva töö autor tõlgendas häälesolekuks nii verbaalse kui ka mitteverbaalse kestva suhtlusakti, näiteks laste puhul loeti kõnevooruks ka mitteverbaalsed žestid, nagu peanoogutused ja osutamised, kui laps kasutas neid täiskasvanu küsimusele vastamiseks. Kõnevoorud koosnesid üldjuhul lausungitest, va juhul, kui lapse kõnevooru täitis peanoogutus või osutamine. Üheks lausungiks loeti pidevat kõnet, mis algas ja lõppes selgelt tajutava pausiga, ning mille üheks piirimarkeriks oli intonatsioon. Õpetajate lausungid jagati erinevat liiki repliikideks: küsimused, kommentaarid ja korraldused. Õpetajate kõnet analüüsides leiti vastused käesoleva töö uurimisküsimustele ning koostati õpetajate kõneprofiilid.

Järgnevalt on tulemused esitatud uurimisküsimuste kaupa.

Missugune on õpetaja ja lapse suhtluskoostöö?

Selleks, et kirjeldada õpetaja ja lapse vahelist suhtluskoostööd, analüüsiti õpetaja ja lapse diaade lähtudes kolmest aspektist:

- õpetaja kõne vastavus lapse kõne arengu tasemele;
- kõnevoorude tasakaalustatus dialoogis;
- ühistähelepanu fookuse juhtimine;

Õpetaja kõne vastavus lapse kõne arengu tasemega

Lapse kõne arengu tasemega arvestamise hindamisel analüüsiti objektiivselt kvantiteedi näitajatest õpetaja ja lapse lausungite pikkusi ning subjektiivselt (hinnangulise skaala alusel) õpetaja kõne ja suhtlemise tempot, lausungi pikkust ja grammatilist keerukust ning õpetaja poolt kasutatud sõnavara.

Õpetaja/lapse lausungite pikkuste võrdlemiseks loendati mõlema dialoogipartneri lausungites sõnad. Õpetajate ja laste lausungite pikkused on välja toodud tabelis nr 4.

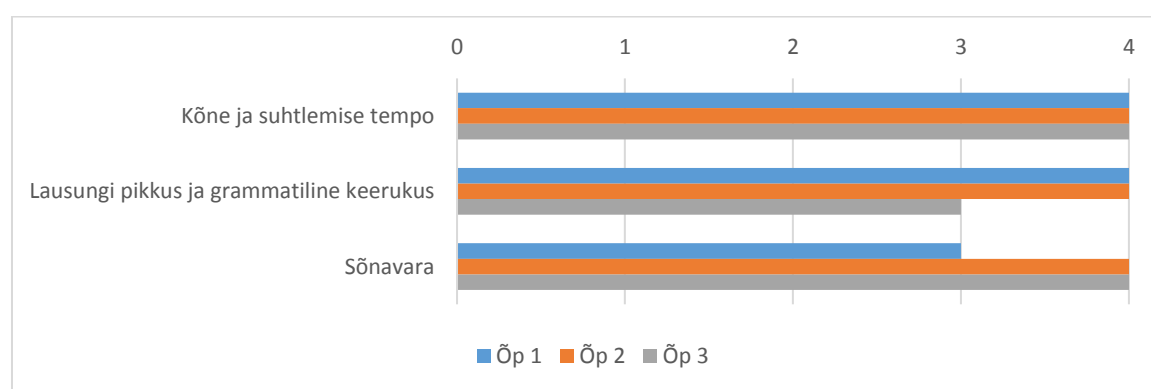
Tabel 4. *Õpetajate ja laste lausungite keskmised pikkused*

Õpetaja	Lausungi max pikkus	Lausungi min pikkus	Lausungi keskmine pikkus	SD	Laps	Lausungi max pikkus	Lausungi min pikkus	Lausungi keskmine pikkus	SD
Õp 1	17	1	4,6	2,9	L 1	10	1	3,2	2,2
Õp 2	13	1	3,5	2,4	L 2	4	1	1,7	1,1
Õp 3	8	1	3,1	1,7	L 3	4	1	1,6	1,1

Õpetajad kasutasid lastega suheldes veidi pikemaid lausungeid kui lapsed, mis aga ongi vajalik lapse kõne arenguks. Õp 1 kasutas teistest õpetajatest pikemaid lausungeid (keskmiselt 4,6 sõna lausungis), Õp 2 ja Õp 3 kasutasid sarnase pikkusega lausungeid (keskmiselt 3,1 – 3,5 sõna lausungis). Laps 1 kasutas teisteste lastega võrreldes pikemaid lausungeid (keskmiselt 3,2 sõna lausungis), L 2 ja L 3 lausungid olid sarnase keskmise pikkusega (1,6 – 1,7 sõna lausungis).

Lausungipikkuste standardhälbe (SD) väärtused näitavad, et üksikud tulemused erinevad keskmisest kõige rohkem Õp 1 ja L 1 lausungi pikkustes.

Subjektiiivselt hinnati õpetajate kõne ja suhtlemise tempot, sõnavara ja lausungi grammatilist keerukust (vaata joonis 1).



Joonis 1. Õpetaja kõne vastavus lapse arengutasemele

Kõik õpetajad kohandasid oma kõne ja suhtlemise tempot vastavalt lapsele (4 punkti 4-st). Õp 2/ L 2 suhtlemise tempo dialoogis oli kiirem kui teistel suhtluspaaridel, kuid videoid vaadates ja subjektiiivselt hinnates ei olnud see kuulajale liiga kiire ja mis kõige tähtsam, ka laps püsis raskusteta tempos.

Õpetajad kasutasid enamasti grammatilisi konstruktsioone, mis kuulusid lapse kõne arengu lähimasse arenguvalda. Õp 1 kasutas liht-, koond- ja rindlauseid. Neist viimaseid, rindlauseid, kõige vähem (4 punkti 4-st). Õp 2 ja Õp 3 kasutasid valdavalt vähelaiendatud lihtlauseid, kuid arvestades L 3 kõne arengu taset võinuks Õp 3 kasutada pisut keerulisema grammatilise konstruktsiooniga lausungeid, nt ka koondlauset (3 punkti 4-st).

Õp 1 kasutas sõnavara, mis pigem toetas lapse kõne arengut (3 punkti 4-st). Õpetaja kasutas enamasti sõnavara, mis oli lapse reaalses arenguvallas ning vähem sõnavara, mis oli lapse lähimas arenguvallas. Õpetaja võinuks kasutada rohkem omadussõnu ja täpse tähendusega tegusõnu. Õp 2 ja Õp 3 kasutasid sõnavara, mis toetas lapse arengut (4 punkti 4-st). Õp 2 kasutas erinevat liiki sõnu, sh erinevaid tegusõnu nagu *piiluma*, *keerama*, *pühkima* ning nimisõnu, nii alg- kui ka muutevormis nimisõnu, nagu *ratas*, *rattaga* ja *trepp*, *trepist*. Õp

3 kasutas erinevaid tegu- ja omadussõnu, samuti toetas õpetaja kasutatud sõnavara kaheastmelise üldistuse kujunemist, nt *lehm ja kass – loomad*.

Kõnevoorude tasakaal

Kõnevoorude tasakaalustatuse puhul analüüsiti objektiivselt õpetaja ja lapse kõnevoorude suhet ja voorude pikkusi.

Õpetaja/lapse kõnevoorude suhe (vaata tabel nr 5) oli kõigi õpetajate puhul sarnane (1,03-1,07), kuid esimene silmapaistev erinevus vaadeldud dialoogide vahel seisnes õpetajate kõnevoorude arvus vaadeldud aja jooksul. Õp 2/ L 2 dialoog sisaldas rohkem vahelduvaid kõnevoore – seega oli dialoog vaadeldud aja jooksul tempokam, võrreldes teiste diaadidega.

Tabel 5. Õpetaja ja lapse kõnevoorude suhe

Õpetaja	Kõnevoorud	Laps	Kõnevoorud	Voorude suhe
Õp 1	93	L 1	87	1,07
Õp 2	114	L 2	110	1,04
Õp 3	81	L 3	79	1,03

Järgmiseks analüüsiti mõlema dialoogipartneri kõnevoorude keskmist pikkust lausungites (vaata tabel nr 6). Õpetajate kõnevoorud sisaldasid keskmiselt 2,1 – 2,4 lausungit ja laste kõnevoorud sisaldasid keskmiselt 0,9 – 1,2 lausungit. Seega õpetajate kõnevoorud olid pikemad kui laste kõnevoorud. Kõigis vaadeldud dialoogides esines laste mitteverbaalseid kõnevoore, see tähendab, et kõik lapsed kasutasid dialoogi vältel õpetaja küsimustele/ korraldustele vastamiseks ka vaid noogutust ja /või osutamist.

Tabel 6. Õpetajate ja laste kõnevoorude pikkused

Õpetaja	Lausungite koguarv	Keskmine voo-ru pikkus	Laps	Lausungite koguarv	Keskmine voo-ru pikkus	Mitteverbaalsed kõnevoorud
Õp 1	193	2,1	L 1	103	1,2	15
Õp 2	238	2,1	L 2	105	0,9	8
Õp 3	196	2,4	L 3	74	0,9	5

Ühistähelepanu fookuse juhtimine

Erinevus õpetajate vahel seisnes ühistähelepanu fookuse juhtimises. Õp 3 lähtus lapse tähelepanu fookuses olevast kõige rohkem, ta kommenteeris lapse tegevust ja fookuses olevat, ning küsis selle kohta küsimusi (4p 4-st). Õp 1 pigem jälgis lapse tähelepanu fookuses olevat seda kommenteerides, kuid esitas tihti küsimusi, mis suunasid lapse tähelepanu fookuse uuele

objektile/subjektile (3p 4-st). Õp 2 juhtis lapse tähelepanu fookust küsimustega ja lähtus vähem lapse tähelepanu keskpunktis olevast (2p 4-st).

[Missugune on õpetaja suhtlusstiil ning millises omavahelises suhtes on õpetaja küsimused, kommentaarid ja korraldused lapsega raamatut vaadates?](#)

Õpetaja suhtlusstiili subjektiivsel hindamisel analüüsiti, kas õpetajate kõnekasutus ärgitab/ei ärgita last ennast väljendama, jagama oma ideid, vajadusi ja soove ning millised last ärgitavad/mitte ärgitavad suhtluselemendid (sh nt, intonatsioon, mitteverbaalne suhtlus) õpetaja kõnes domineerivad. Hinnang õpetaja suhtlusstiilile kujunes 4 punktilisel hinnangulisel skaalal, mille äärmused on järgnevad:

- Kontrolliv stiil – õpetaja kõnes on ülekaalus korraldused, keelud ning küsimused, mis ei ärgita last ennast väljendama.
- Ärgitav stiil – õpetaja kõnes on ülekaalus emotsiooni, huvi, kinnitust ja tunnustust väljendavad repliigid, mudeldamistehnikad, ning küsimused, mis ärgitavad last ennast väljendama, jagama oma ideid, vajadusi ja soove.

Videosalvestiste vaatluste tulemusel võib kõigi õpetajate puhul välja tuua ühise tunnuseks emotsionaalselt sooja hoiaku lapsega suhtlemisel. Subjektiivselt hinnates domineerisid kõigi õpetajate kõnes küsimused ja kommentaarid, mis ärgitasid last ennast väljendama. Õpetajad kasutasid lapsega suheldes erinevat intonatsiooni (nt, küsivat, üllatunud, tõusvat intonatsiooni kommentaari lõpus), et ärgitada last vastama küsimustele või võtma vöoru. Lapse tunnustamisel kasutasid kõik õpetajad lapse poole naaldumist ja pilkkontakti otsimist, samuti toetas õpetaja intonatsioon tunnustamist.

Kokkuvöttes võib öelda, et vaadeldud õpetajad kasutasid lapsega raamatut vaadates, last ärgitavat/julgustavat stiili (skaalal 4p 4-st).

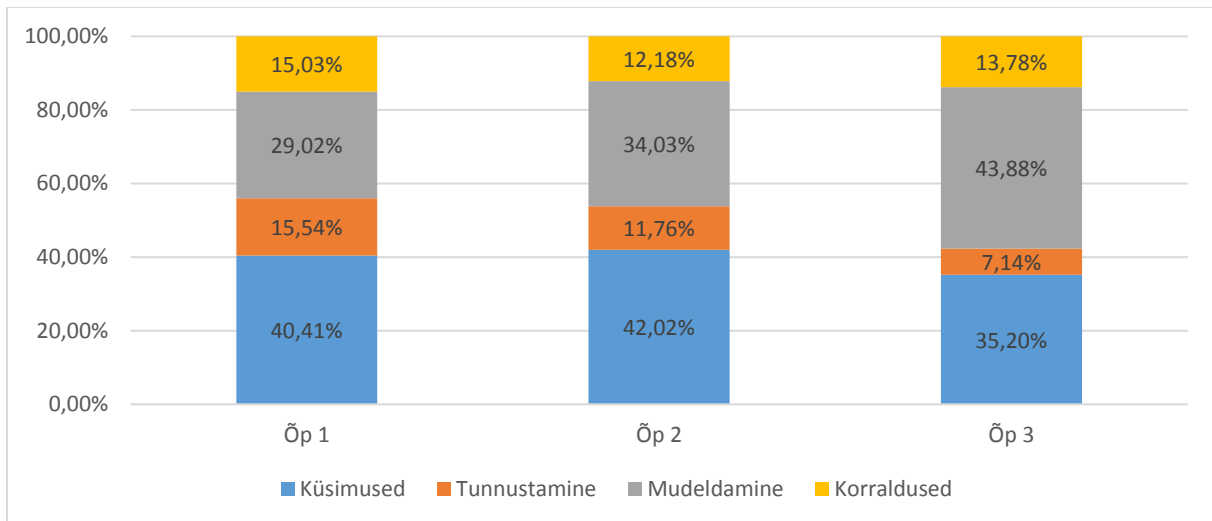
Järgnevalt analüüsiti õpetajate poolt kasutatud erinevate lausungite omavahelist suhet kõnes objektiivselt. Käesoleva töö autor kategoriseeris lausungid küsimusteks, kommentaarideks ja korraldusteks (vaata tabel nr 7).

Tabel 7. *õpetajate repliikide jaotus*

Õpetaja	Küsimused		Kommentaarid		Korraldused	
Õp 1	78	40%	86	45%	29	15%
Õp 2	100	42%	109	46%	29	12%
Õp 3	69	35%	100	51%	27	14%

Kõigil õpetajatel domineerisid kommentaarid, st õpetajad ei kasutanud nõ küsitlevat stiili. Kuid kui kommentaaride osas viia lahku lapse tunnustamine ja erinevad kõnet

muldavad kommentaarid selgub, et omavahel sarnanesid Õp 1 ja Õp 2 erinevat liiki repliikide kasutuses, neist eristus Õp 3 kõnet muldavate kommentaaride kasutamise osas (vt joonis 2).



Joonis 2. Õpetajate repliikide jaotus. Õp 1 kasutas 193 erinevat repliiki, Õp 2 kasutas 238 erinevat repliiki ja Õp 3 kasutas 196 erinevat repliiki

Õp 3 kõne kasutus erines teistest õpetajatest – ta kasutas kõige sagedamini kõnet muldavaid kommentaare (ligi 44%) ning veidi vähem küsimusi (35%). Korraldusi kasutas Õp 3 teiste õpetajatega sarnases mahus (14%), kuid lapse tunnustamist kasutas ta mõnevõrra vähem (7%), kui teised õpetajad.

[Milliseid küsimusi, kommentaare ja korraldusi õpetaja kasutab lapsega raamatut vaadates?](#)

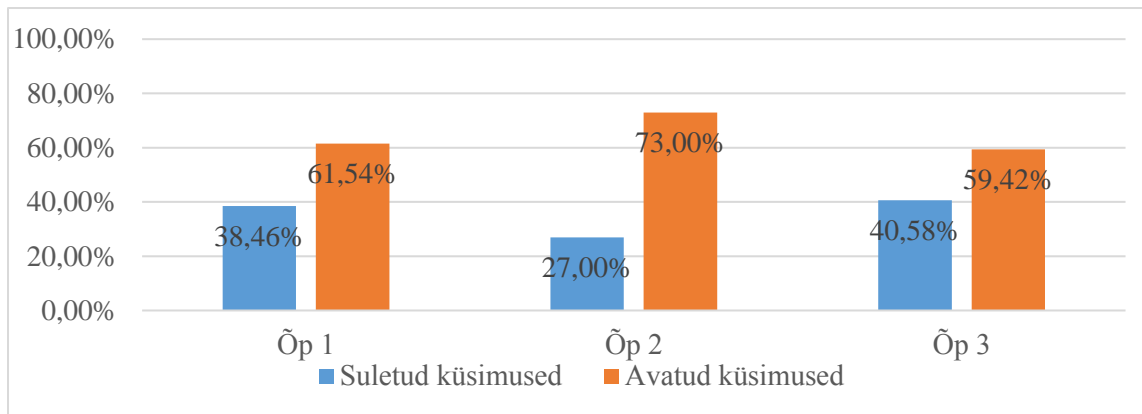
Küsimused

Käesolevas magistritöös kategoriseeriti küsimused suletud ja avatud küsimusteks (vaata joonis 3). Suletud küsimusteks loeti õpetaja poolt esitatud:

- kas-küsimused, mis eeldasid lapselt jah/ei vastust.
- valikuga kas-küsimused, mille puhul õpetaja eeldas lapselt vastuseks küsimuse ühe osa kordamist.
- vormilt kas-küsimused, millele laps sai vastata kas jah/ei või lühivastusega.

Avatud küsimuseks luges töö autor kõik ülejäänud õpetajate poolt esitatud küsimused:

- lapselt hargnenud vastust eeldavad küsimused.
- lapselt lühivastust eeldavad, sh kes-, kus-, mida teeb-küsimused.



Joonis 3. Õpetajate küsimuste jagunemine avatud ja suletud küsimusteks Õp 1 esitas kokku 78 küsimust, Õp 2 esitas 100 küsimust ja Õp 3 esitas 69 küsimust.

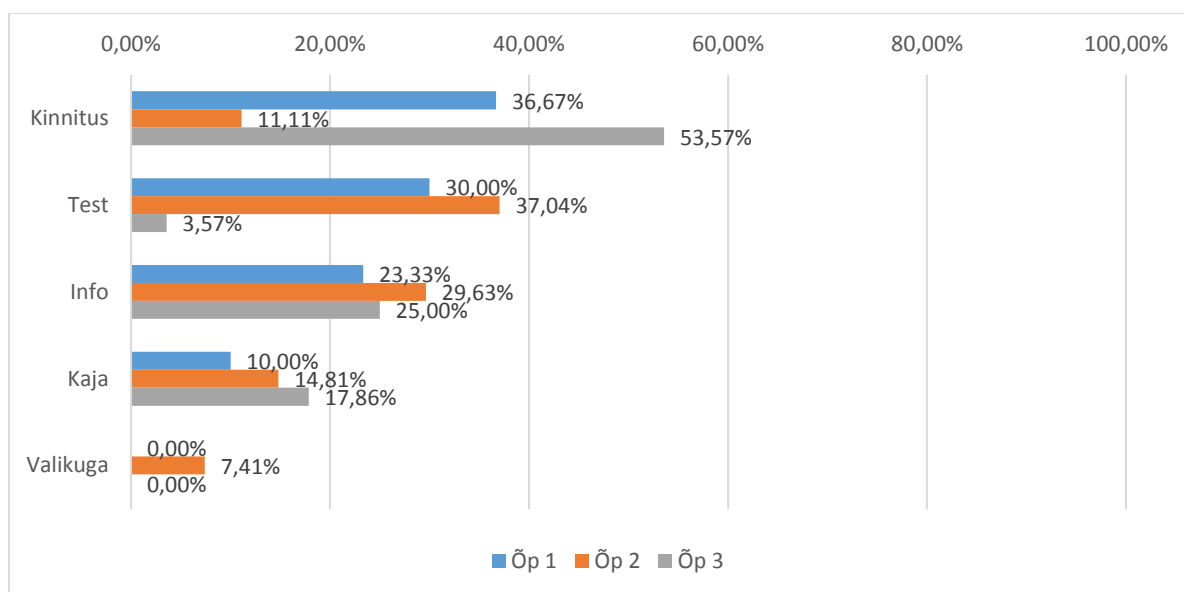
Kõigil õpetajatel domineerisid avatud küsimused, mis toetavad lapse kõneaktiivsust. Õp 2 esitas lapsele teistest õpetajatest mõnevõrra rohkem küsimusi, samuti olid tema puhul selges ülekaalus avatud küsimused (72%). Õp 1 ja Õp 3 suletud ja avatud küsimuste suhe oli peaaegu sarnane.

Õpetajate poolt esitatud suletud küsimused

Õpetajate poolt kasutatud suletud küsimused jagunesid erinevateks kas-küsimusteks:

- **Test kas-küsimused:** küsija teab küsimuse vastust ja vastust saab kontrollida. Küsimus ei soodusta lapse kõnelist aktiivsust eeldades „jah/ei“ vastust. Nt õpetaja osutab pildile ja küsib: „Kas see on lind?“ „Kas on kollane klot?“ „Kas see on bassein?“, „Kas ärkas?“
- **Info kas-küsimused:** küsija ei tea küsimuse vastust ning soovib informatsiooni. Küsimuse vorm ei soodusta lapse kõnelist aktiivsust eeldades „jah/ei“ vastust, kuid siiski suunab vastajat pildil/raamatus olevat seostama oma kogemusega või väljendama oma soovi jah/ei vastusena. Nt „Kas sinul on selline raamat?“, „Kas emme lõikab sinu juukseid?“, „Kas vaatame edasi?“. Info kas-küsimusteks loeti ka küsimused, mille vorm ja sisu ei olnud omavahel kooskõlas. Tegemist oli küsimustega, mis on esitatud kas-küsimuse vormis, kuid neile saab vastata nii „jah/ei“ vastusena kui ka hargnenult, nt „Mis selle maja nimi oli kas mäletad?“. Näitena toodud küsimusele saab vastata „jah/ei“ või nimetades maja nimi („saun“, „kanakuut“). Viimase näitena toodud küsimus sobib lapsele, kelle kõne arengu tase võimaldab antud küsimust mõista, samas saab laps keelevahendite puududes vastata „jah/ei“, „saun“ või „kanakuut“.

- Kaja kas-küsimused – võib nimetada ka parandusküsimusteks. Küsimusele eelneb lapse suhtlusakt (verbaalne või mitteverbaalne), mille mõistmises küsija kahtleb. Küsija esitab lapse öeldu/mitteverbaalse žesti küsimuse vormis. Küsimus suunab last oma öeldut kinnitama, eeldades „jah/ei“ vastust. Nt laps: „*taha veel*“, õpetaja: „*Tahad veel vaadata?*“; laps: „*jah*“ või laps noogutab, õpetaja küsib: „*Sa oled seda näinud?*“, laps: „*jaa*“
- Kinnitus kas-küsimused – küsimusele eelneb küsija kommentaar, arvamus või arusaam, millele järgneb küsimus. Nt „*Tema on ema. On või?*“, „*Aga tibukestel on palju tööd. On nii?*“ Küsimus eeldab kinnitust „jah/ei“ vormis, kuid küsimusele eelnev kommentaar on lapsele kõnemudeliks.
- Valikuga kas-küsimused – küsimus sisaldab valikut, küsija esitab lapsele kõne mudeli, ning eeldab lapselt ühe küsimuse osa kordamist. Nt „*Kas auto või ratas?*“. Valikuga kas-küsimus on kas-küsimustest enim lapse kõnelist aktiivsust eeldav küsimus.



Joonis 4. Kas-küsimuste liigid õpetajate kaupa. Õp 1 esitas lapsele 30 kas-küsimust, Õp 2 esitas lapsele 27 kas-küsimust ja Õp 3 esitas lapsele 28 kas-küsimust.

Õp 1 ja Õp 3 poolt esitatud suletud küsimustest enamuse moodustasid **kinnitus eeldavad kas-küsimused** (vaata joonis 4). Õp 3 suletud küsimustest moodustasid sellised küsimused veidi enam kui poole (54%), Õp 1 suletud küsimustest moodustasid kinnitus kas-küsimused rohkem kui kolmandiku ehk 37%.

Õp 2 suletud küsimustest domineerisid **test- kas-küsimused**, mis moodustasid kõigist suletud küsimustest 37%. Test kas-küsimusi esitas palju ka Õp 1, kellel oli neid 30% kõigist kas-küsimustest.

Info kas-küsimust kasutasid Õp 1 ja Õp 3 üsna sarnasel määral vastavalt 23% ja 25%, Teistest enam ligi 30% kasutas info kas-küsimust Õp 2, nt „*Oled seda näinud?*“, „*Oskad sa mulle öelda?*“.

Last oma öeldut kinnitama suunas kõige enam Õp 3, kelle suletud küsimustest ligi 18% moodustasid **kaja kas-küsimused**. Õp 2 ja Õp 1 kasutasid kaja kas-küsimusi sarnases mahus, vastavalt 15% ja 10%.

Valikuga kas-küsimusi (7%) esitas lapsele vaid Õp 2.

Õpetajate poolt esitatud avatud küsimused

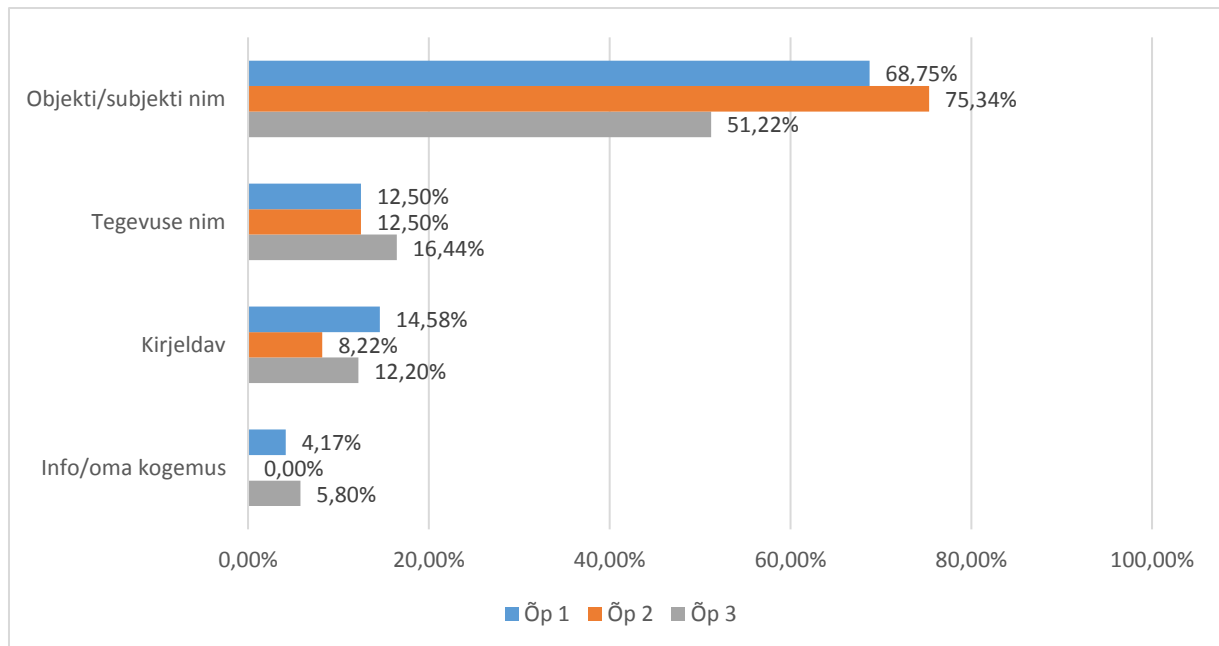
Käesolevas töös kategoriseeriti avatud küsimused esmalt hargnenud ja lühivastust eeldavateks küsimusteks.

Hargnenud vastust eeldavad avatud küsimused jagunesid:

- Info-küsimused – küsija ei tea vastust ja suunab last oma kogemustest/kujutluste alusel rääkima. Avatud küsimused eeldavad vastajalt hargnenud vastust, nt „*Millised on sinu hommikud kodus?*“.
- Kirjeldama suunavad küsimused – küsija suunab last rääkima/kommenteerima tegevust, pilti. Küsimus eeldab eelkõige hargnenud vastust, nt „*Mis siin toimub?*“, „*Vaata, mis siin juhtunud on?*“.

Lühivastust eeldavad avatud küsimused jagunesid:

- Tegevuse nimetamine - küsimus eeldab lapselt lühivastust: tegevuse nimetamist, nt „*Mida põrsas teeb?*“. Küsimus on esitatud kindla situatsiooni/tegelase tegevuse kohta. Tihti kaasneb küsimusega ka osutamine või on pildilt lihtne välja tuua vaid üks tegevus.
- Objekti/subjekti nimetamine, sh koha, aja, arvu, omaduse nimetamine, nt „*Kes see siin on?*“, „*Millega ta mängib?*“, „*Mille peal tibu seisab?*“, „*Mis värvi see klots on?*“, „*Mitu lammast on vannis?*“



Joonis 5. Õpetajate poolt esitatud avatud küsimuste liigid õpetajate kaupa: Õp 1 esitas lapsele 48 avatud küsimust, Õp 2 esitas lapsele 73 avatud küsimust ja Õp 3 esitas lapsele 41 avatud küsimust

Kõik õpetajad kasutasid avatud küsimustest kõige rohkem (ligi poole kuni kolmveerandi) küsimusi, mis suunasid last **objekti/subjekti nimetama** (vaata joonis 5). Oluliselt vähem suunasid õpetajad **lapse tegevust nimetama** (13-16% avatud küsimustest). Veelgi harvem suunasid õpetajad lapsi pilti **kirjeldama** (8-15%). **Info-küsimust** kasutasid vaid õpetaja Õp 1 (4%) ja Õp 3 (6%).

Kokkuvõttes saab öelda, et kõik õpetajad kasutasid lühivastuseid eeldavaid küsimusi tunduvalt rohkem kui hargnenud vastust eeldavaid küsimusi. Lühivastust eeldavatest küsimustest domineeris küsimus, mis suunas last objekt/subjekti nimetama.

Kommentaariid

Õpetajate kommentaarid jagunesid (vt tabel nr 8):

- kõnet mudeldavateks kommentaarideks;
- lapse tunnustamiseks – õpetaja kinnitab lapse öeldut/mitteverbaalset žesti, nt „Tubli!“, „Õige“, „Jaa“.

Tabel 8. Õpetajate kommentaarid

Õpetaja	Tunnustamine		Mudeldamine	
Õp 1	30	34,89 %	56	65,11 %
Õp 2	28	25,69 %	81	74,31 %
Õp 3	14	14,00 %	86	86,00 %

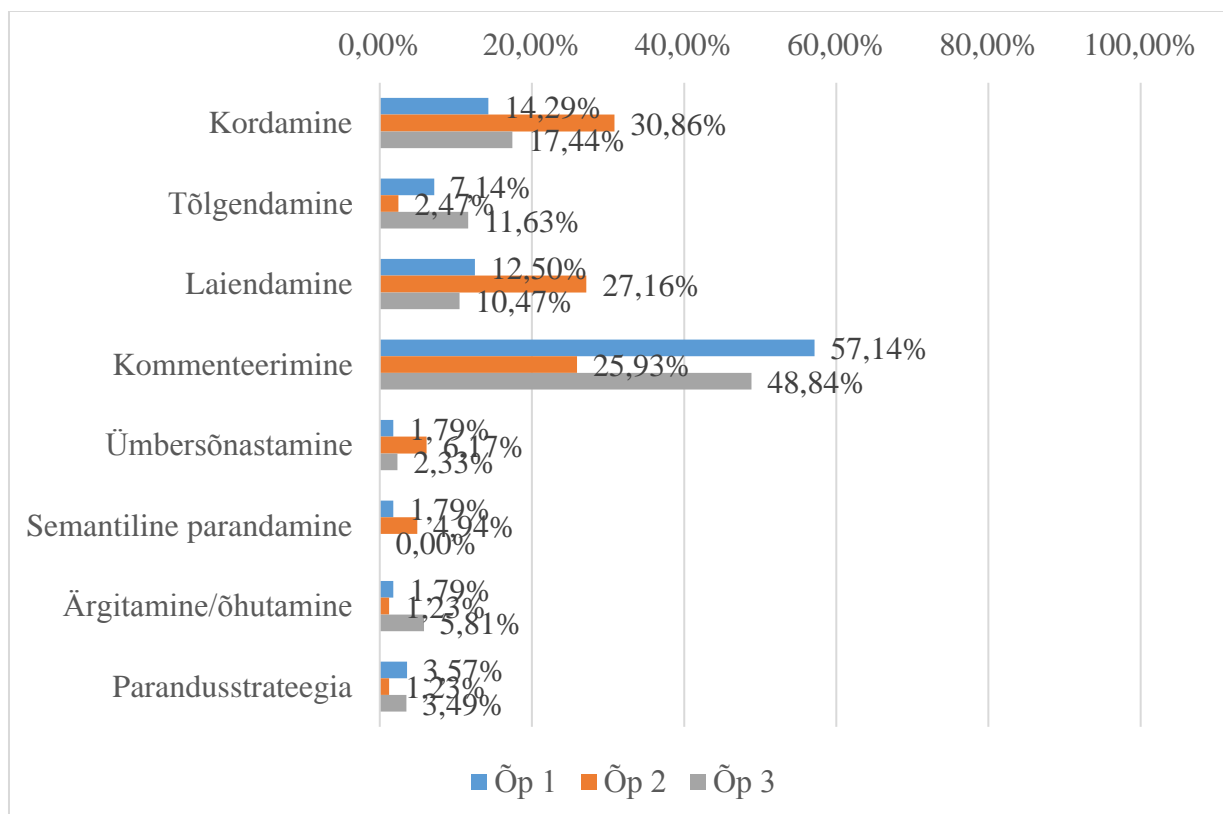
Kõik õpetajad kasutasid kõnet mudeldavaid kommentaare rohkem kui lapse tunnustamist. Kuid õpetajate puhul erines last tunnustavate kommentaaride ja kõnet mudeldavate kommentaaride vahekord. Õp 3 kõnet mudeldavate kommentaaride osakaal kõigist kommentaaridest (86%) oli märgatavalt suurem, kui teistel õpetajatel (Õp 2 74% ja Õp 1 65%).

Siinkohal peab veel välja tooma, et tunnustamist (nt „*Õige!*“, „*Mhmm*“) eraldiseisvalt kasutasid kõik õpetajad üksikutel kordadel, kuid mudeldavaid kommentaare eraldiseisvalt (nt kommenteerisid lapse öeldut seda korrates, tõlgendasid või laiendasid) kasutasid kõik õpetajad, samuti kasutasid õpetajad tunnustamist koos mudeldava kommentaariga, nt „*Õige! Konn.*“. Kõige sagedamini kasutasid õpetajad lapse tunnustamiseks „*Mhmm*“, „*Jaa*“, „*Õige!*“.

Õpetajate poolt kasutatud kõnet mudeldavad kommentaarid

- Kordamine ja parandamine - täiskasvanu kordab lapse öeldut häälduslikult ja grammatiliselt õigesti, nt laps: „*lammas*“, õpetaja: „*lammas*“; „*Ja kukku jälje*“, õpetaja: „*Kuke jäljed ka*“;
- Tõlgendamine - täiskasvanu verbaliseerib lapse käitumise, suhtlusalgatuse, vokalisatsiooni, ebaselge kõne, nt laps: laps: „*{...} mm ...*“ laps vaatab raamatut, õpetajat, raamatut ning seejärel imiteerib laps hammustamist. Õpetaja: „*Tema sööb seal*“.
- Laiendamine - täiskasvanu kordab lapse öeldut häälduslikult ja grammatiliselt õigesti ning lisab sellele täiendavat teavet, lähtuvalt kontekstist/ pildist/situatsioonist, nt laps: (laps osutab pildile) „*Näe vaata iile maja*“, õpetaja „*Hiire maja on trepi all*“. Või täiskasvanu kinnitab lapse eelnevat repliiki ja lisab situatsioonivälisist infot, nt laps: „*Äkki ta ema nimi on (laps osutab pildile)*“, õpetaja: „*Jaa! Näed seal laudas kui käisime ekskursioonil siis me ka küsisime tädi käest kas lehmadel (õpetaja osutab pildile) on nimed*“.
- Kommenteerimine - täiskasvanu kommenteerib (st nimetab või kasutab lausungit) lapse tajuväljas või tähelepanu keskpunktis olevat tegevust või objekti/subjekti, nt laps avab raamatu lisalehekülje ja õpetaja kommenteerib: „*Piilume siia sisse ka*“, õpetaja nimetab pildil olevaid tegelasi „*See on liblikas*“, laps sulgeb raamatus „*majakese*“ ja õpetaja kommenteerib lapse tegevust: „*Panid maja jälle kinni*“
- Ümbersõnastamine - täiskasvanu sõnastab enda või lapse lausungi ümber, nt õpetaja: „*Mida see emane teeb? Mida ema teeb?*“.

- Semantiline parandamine - täiskasvanu esitab sisult õige keelendi/sõna, nt laps „*latta peal*“ õpetaja „*peegli peal*“, laps „*pall*“ õpetaja „*kamm*“
- Ärgitamine/õhutamise - täiskasvanu esitab lause tõusva intonatsiooniga, oodates lapselt lause lõpetamist või edasi rääkimist, nt õpetaja ütleb pildile osutades: „*see on mingi...*“
- Parandusstrateegia - täiskasvanu ei mõista lapse öeldut, ei suuda seda tõlgendada ega ümbersõnastada ning suunab last öeldut kordama, nt laps: „*de*“, õpetaja: „*Ma ei saand aru*“; laps: „*ponsele*“ õpetaja: „*Mida?*“



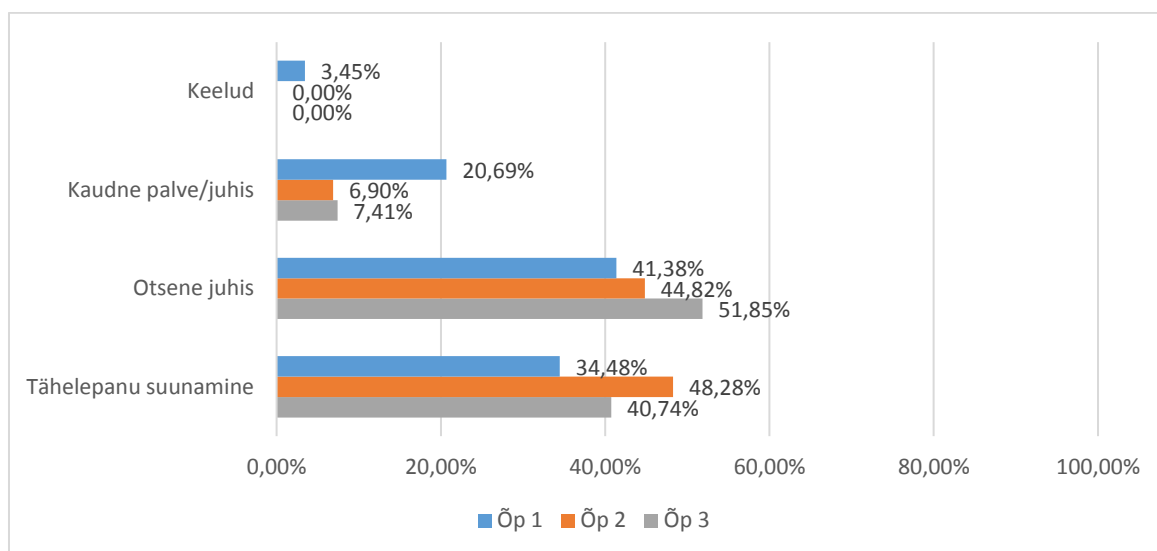
Joonis 6. Õpetajate poolt kasutatud kõnet mudeldavad kommentaarid Õp 1 kasutas 56 korral kõnet mudeldavat kommentaari, Õp 2 kasutas 81 korral kõnet mudeldavat kommentaari, Õp 3 kasutas 86 korral kõnet mudeldavat kommentaari.

Õp 1 ja Õp 3 kasutasid kõnet mudeldavaid kommentaare üsna sarnaselt (vaata joonis 6). Nad kasutasid valdavalt **kommenteerimist** (Õp 1 57% ja Õp 3 49%). Oluliselt vähem **kordasid** nad lapse öeldut (14% - 17%), veel vähem (10% - 13%) **laiendasid** lapse öeldut. Õp 2 kõnet mudeldavate kommentaaride kasutamine erines teistest õpetajatest – ta mudeldas varieeruvamalt. Õp 2 kasutas kõige enam lapse öeldu **kordamist** (31%) ning sarnases mahus **laiendamist** (27%) ja **kommenteerimist** (26%).

Korraldused

Õpetajad kasutasid järgnevaid korraldusi

- Tähelepanu suunamine, sh eelkorraldused
- Otsene juhised
- Kaudne palve/juhised
- Keeld



Joonis 7. Lapsele suunatud korraldused. Õp 1 ja Õp 2 kasutasid korraldusi 29 korral ja Õp 3 kasutas korraldusi 27 korral.

Kõik õpetajad kasutasid korraldusi sarnases mahus (vaata joonis 7). Õp 1 ja Õp 3 korraldustest olid ülekaalus otsesed juhised lapsele, nt „Kus on...?“, „Näita!“ ja Õp 2 lapse tähelepanu suunamine nt, „Vaata!“ või „Näe!“. Kaudseid palveid lapsele kasutas enim Õp 1, samuti kasutas ta ainsana lapse keelamist.

Õpetajate kõneprofiilid

Käesoleva töö teiseks uurimisülesandeks oli koostada õpetajate kõneprofiilid, mis on aluseks õpetaja nõustamisel.

Õp 1

Õp 1/ L 1 vahelist suhtluskoostööd võib kirjeldada kui pigem koordineeritud ühistähelepanule baseeruvat vastastikust suhtlust. Õp 1/ L 1 kõnevoorud olid tasakaalus ja raamatut vaadates Õp 1 pigem järgis lapse tähelepanu fookust, kuid ta kasutas küsimusi, kommentaare ja korraldusi ka lapse tähelepanu fookuse muutmiseks. Suhtluskoostööd õpetaja ja lapse vahel toetasid õpetaja kõne ja suhtlemise tempo ning õpetaja poolt kasutatud

lausungite pikkus ja grammatiline keerukus, mis vastasid lapse kõne arengu tasemele. Lapse lähimasse arenguvalda kuulusid koond- ja rindlause ning õpetaja kasutaski lapsega suheldes vähelaiendatud lihtlauseid, koondlauseid ja ka rindlauseid. Seega võib öelda, et Õp 1 kõne oli lausungi pikkuse ja grammatilise keerukuse osas last arendav. Õpetaja poolt kasutatud sõnavara oli lapse kõne arengu taset arvestades pisut ühekülgne, nt kasutas õpetaja vähe omadussõnu ning õpetaja kõnes oli ka vähe täpse tähendusega tegusõnu. Samas kasutas Õp 1 detailide nimetusi ning suunas küsimustega last sõna ja tähendust seostama ja detailide nimetusi kasutama. Kokkuvõttes oli õpetaja poolt kasutatud sõnavara lapsele jõukohane, kuid mitte arendav. Lapse kõne arengu taset arvestades võiks õpetaja kasutada rohkem täpse tähendusega tegusõnu, nt *paneb liimi – liimima*, laps kasutab sõna *küpsetama*, õpetaja võiks lisada *praadima*, laps kasutab väljendit *viskab üles*, õpetaja saaks täiendada *keerab koogi ümber*. Samuti võiks õpetaja lapse tähelepanu fookuses oleva kommenteerimisel kasutada rohkem omadussõnu nagu *pikk, lühike, kõva, pehme*.

Õp 1 kasutas lapsega suheldes ärgitavat suhtlusstiili, mida toetasid emotsionaalselt soe hoiak lapse suhtes, liialdatud intonatsioon, pidev tagasiside lapse tegevusele/kõnele ning küsimused ja kommentaarid, mis ärgitasid last ennast väljendama ning jagama oma ideid ja arvamusi.

Tabel 9. Õp 1 repliikide profiil (kokku 198 repliiki).

Suletud kas-küsimused	Test kas-küsimus		9
	Kaja kas-küsimused		3
	Kinnitus kas-küsimus		11
	Info kas-küsimus		7
	Valikuga kas-küsimus		0
Avatud küsimused	Info -küsimus		2
	Kirjeldma suunavad		7
	Tegevuse nimetamine		6
	Objekti/subjekti nimetamine		33
Kõnet mudeldavad kommentaarid ja tunnustamine	Tunnustamine		30
	Kordamine ja parandamine		8
	Tõlgendamine		4
	Laiendamine		7
	Kommenteerimine		32
	Ümbersõnastamine		1
	Semantiline parandamine		1
	Ärgitamine/ õhutamine		1
	Parandusstrateegia		2
Korraldused	Tähelepanu suunamine		10
	Otsene juhised		12
	Kaudne palve/juhised		6
	Keelud		1

Õp 1 (vaata tabel nr 9) kasutas üldiselt küll kommentaare rohkem kui küsimusi, kuid kommentaaridest suure hulga moodustasid lapse tunnustamised. Kokkuvõttes kasutas õpetaja

küsimusi (40%) rohkem kui kõnet mudeldavaid kommentaare (29%). Munzer jt (2019) soovitasid kasutada küsimusi kommentaare suhtes 1:3, samuti soovitas Whitehurst (2014) kasutada pigem avatud küsimusi, mis suunaksid last nähtut kirjeldama ja/või oma kogemusega seostama.

Õp 1 kasutas suletud kas-küsimusi vähem kui avatud küsimusi, kuid suletud küsimuste variatiivsus oli suurem kui avatud küsimuste puhul. Suletud kas-küsimustest kasutas õpetaja kõige rohkem kinnitus kas-küsimusi (11). Seda tüüpi küsimusele eelnes kommentaar ning küsimus eeldas jah/ei vastust õpetaja öeldu kinnitamiseks. Küsimusele eelnev kommentaar „*See on kanakuut.*“ oli lapsele kõneliseks sisendiks, kuid küsimus „... on või?“ ei ärgitanud last aktiivselt kõnet kasutama. Kinnitus kas-küsimused saaks hõlpsasti asendada kommentaari ja avatud küsimusega, nt „*See on kanakuut. Kes kanakuudis elavad?*“ Veidi vähem kasutas õpetaja test kas-küsimust (9). Sarnaselt kinnitus kas-küsimusele ei aktiveeri selline küsimus last kõneliselt. Ka test kas-küsimused võiks asendada kommentaari ja avatud küsimusega, nt „*See on bassein. Mida nad siin basseinis teevad?*“, või valikuga kas-küsimusega „*Kas see on bassein või vann?*“. Info kas-küsimust (7) kasutas õpetaja lapse arvamuse saamiseks, nt „*Kas vaatame edasi?*“. Selline info kas-küsimus ei aktiveeri last kõneliselt, seega võiks sellised küsimused asendada lapse ärgitamisega – „*Oi kui põnev...*“, „*Mis edasi saab...*“ vms pigem kommenteeriva repliigiga.

Avatud küsimustest domineeris küsimus, mis eeldas objekti/subjekti, koha, aja, arvu ja omaduse nimetamist. Lapse kõne arengut silmas pidades (arendamist vajab sõnamoodustamine, detailide nimetuste ning omadussõnade kasutamine) on seda tüüpi küsimuse kasutamine õigustatud. Õpetaja küsis küsimusi nagu: „*Kuidas seda kanapoega nimetatakse?*“ ja „*Huvitav kes see kirjak on?*“. Kuid õpetaja ei suunanud last kordagi omadust nimetama. Teisi avatud küsimusi kasutas õpetaja 2-7 korda. Arvestades lapse kõne arengu taset, kasutas õpetaja vähe avatud küsimusi, mis eeldasid lapselt hargnenud vastust. Seega võiks õpetaja nii mõnegi suletud küsimuse asendada avatud küsimusega (vaata eespool) ning avatud küsimused võiks suunata last kasutama erinevaid lausemalle. Nt pildil, kus on mitu tegelast, saab õpetaja esmalt kommentaari näol pakkuda lapsele näidiseks lausemali „*Kass ootab sõpru õue, aga kana sõidab tõukerattaga.*“ Ning seejärel suunata küsimusega last pakutud lausemali kasutama „*Mida lammas ja põrsas teevad?*“. Lapse vastusele võiks järgneda taas kõnet mudeldav kommentaar. Õpetaja kasutas kõnet mudeldavatest kommentaaridest enim lapse tähelepanu fookuses oleva kommenteerimist (32). Teisi kõnet mudeldavaid kommentaare kasutas õpetaja 1-8 korral, mis näitab vähest variatiivsust kommentaaride kasutamisel. Näiteks võiks õpetaja kasutada rohkem lapse öeldu laiendamist

ja ümbersõnastamist: laps „*Küpsetab pannkooki*“, õpetaja: „*Jaa, praeb pannkooki*“ „*Isa praeb suurt pannkooki*“.

Õp 2

Õp 2/ L 2 vahelist suhtluskoostööd saab kirjeldada kui pigem passiivsele ühistähelepanule baseeruvat vastastikust suhtlust. Õp 2/ L 2 kõnevoorud olid lapsega raamatut vaadates tasakaalus, kuid küsimuste ja kommentaaridega õpetaja pigem juhtis kui järgis lapse tähelepanu fookust. Suhtluskoostööd õpetaja ja lapse vahel toetas õpetaja suhtlemise ja kõne tempo. Subjektiivselt hinnates oli õpetaja suhtlemise tempo küll pisut kiire, kuid kuna laps tuli õpetaja kõne ja suhtlemise tempo jälgimisega toime, ei saa väita, et see oleks olnud liialt kiire. Õp 2 kasutas lapse lähimas arenguvallas olevat sõnavara (nt *kiisu*, *notsu* – baassõnavara ja *loomad* – kaheastmeline üldistus, erineva raskusastmega tegusõnu, nt *vaatama*, *sõitma*, *piiluma*, *pühkima*) ning lausungite grammatiline keerukus vastas lapse arengutasemele (valdavalt kasutas õpetaja vähelaiendatud lihtlauset, laps ise kasutas agrammatilist baaslauset). Seega - õpetaja kõne oli lapsele jõukohane ja arendav.

Õp 2 kasutas lapsega suheldes ärgitavat suhtlusstiili, mida toetasid emotsionaalselt soe hoiak lapse suhtes, liialdatud intonatsioon, pidev tagasiside lapse tegevusele/kõnele ning küsimused ja kommentaarid, mis ärgitasid last ennast väljendama ning jagama oma ideid ja arvamusi.

Tabel 10. Õp 2 repliikide profiil (kokku 238 repliiki).

Suletud kas-küsimused	Test kas-küsimus		10
	Kaja kas-küsimused		4
	Kinnitus kas-küsimus		3
	Info kas-küsimus		8
	Valikuga kas-küsimus		2
Avatud küsimused	Info -küsimus		0
	Kirjeldma suunavad		6
	Tegevuse nimetamine		12
	Objekti/subjekti nimetamine		55
Kõnet mudeleidavad kommentaarid ja tunnustamine	Tunnustamine		28
	Kordamine ja parandamine		25
	Tõlgendamine		2
	Laiendamine		22
	Kommenteerimine		21
	Ümbersõnastamine		5
	Semantiline parandamine		4
	Ärgitamine/ õhutamise		1
	Parandusstrateegia		1
Korraidused	Tähelepanu suunamine		14
	Otsene juhise		13
	Kaudne palve/juhise		2
	Keelud		0

Õp 2 (vaata tabel nr 10) kasutas üldiselt kommentaare küll rohkem kui küsimusi, aga ka Õp 2 puhul moodustasid last tunnistavad kommentaarid üsna suure hulga ja kokkuvõttes kasutas Õp 2 küsimusi (42%) rohkem kui kõnet mudeldavaid kommentaare (34%).

Õp 2 puhul oli positiivne, et ta kasutas avatud küsimusi märgatavalt rohkem kui suletud küsimusi. Suletud kas-küsimustest kasutas Õp 2 ainsa õpetajana valikuga kas-küsimust. Arvestades lapse kõne arengu taset, võinuks õpetaja seda tüüpi küsimusi rohkem kasutada, näiteks test kas-küsimuste arvelt, nt küsimuse „*Kas see on kollane?*“ asemel võiks kasutada küsimust: „*Kas see on kollane või punane?*“.

Avatud küsimustest kasutas õpetaja kõige rohkem küsimust, mis eeldas objekti/subjekti nimetamist (55). Tegevuse nimetamist eeldavat (12) ja kirjeldama suunavat avatud küsimust kasutas õpetaja (6) märkimisväärselt vähem. Selline tulemus näitab, et õpetaja kasutas avatud küsimusi ühelaadselt. Oluliselt rohkem võiks kasutada küsimust, mis eeldab tegevuse nimetamist. Oma kogemustest/kujutlustest rääkima suunavat küsimust ei kasutanud õpetaja kordagi. Arvestades lapse kõne arengu taset, oleks seda tüüpi küsimus lapsele keelevahendite piiratud tõttu liialt keeruliseks osutunud. Seega selle küsimuse mittekasutamine oli õigustatud.

Õp 2 laiendas lapse lausungit nii tegu- kui nimisõnaga ning arvestades lapse kõne arengu taset, oli laiendamine lapse kõnet arendav. Õp 2 kasutas ka lapse tähelepanu fookuses oleva kommenteerimist ning lapse öeldu kordamist ja parandamist, pakkudes nii lapsele mitmekülgset kõnelist sisendit. Teisi kõnet mudeldavaid kommentaare kasutas õpetaja 2-5 korda, mida on aga äärmiselt vähe. Arvestades Õp 2 objekti/subjekti nimetamist eeldavate küsimuste ja kõnet mudeldavate kommentaaride kasutamist, võiks „küsitlevat“ stiili vähendada, kasutades küsimuse asemel kõnemudeldamistehnikaid. Nt küsimuse „*Mis tal käes on?*“ asemel lapse ärgitamine „*Oi tal on käes....*“.

Õp 3

Õp 3/ L 3 vahelist suhtluskoostööd võib kirjeldada kui koordineeritud ühistähelepanule baseeruvat vastastikust suhtlust. Õp 3/ L 3 kõnevoorud olid tasakaalus. Raamatut vaadates Õp 3 järgis lapse tähelepanu fookust. Ta esitas küsimusi lapse huvist ja tähelepanu fookusest lähtuvalt ning kommenteerides järgis õpetaja lapse kõnet. Suhtluskoostööd, õpetaja ja lapse vahel, toetas õpetaja kõne ja suhtlemise tempo. Õp 3 kasutas lapsega raamatut vaadates lausungeid, mille grammatiline keerukus ja pikkus jäid lapse reaalsesse arenguvalda. Laps kasutas ise agrammatilist koond- ja vähelaiendatud lihtlauset ning õpetaja kasutas lapsega raamatut vaadates vähelaiendatud lihtlauset. Seega

õpetaja lausungid olid lapsele küll jõukohased, kuid lapse kõne arengut silmas pidades võiks õpetaja kasutada ka keerulisema konstruktsiooniga lausemalle, nt koondlauseid ja lihtsamaid liitlauseid (rindlause). Õpetaja kasutatud sõnavara sisaldas erinevaid sõnaliike, sh täpse tähendusega tegusõnu (nt *pühkima, kerima, keerama*), erinevaid omadussõnu (nt *pehme, värvitud, mugav*, millest viimane on küll lapse kõne arengut arvestades ehk liialt abstraktne) ja nimisõnu (nt *kanakuut, vaht, saun, kirsipuu ja kirsidõied*). Arvestades lapse kõne arengu taset, oli õpetaja poolt kasutatud sõnavara lapsele arendav.

Ka Õp 3 kasutas lapsega suheldes ärgitavat suhtlusstiili, mis julgustas last jagama oma ideid ja soove.

Tabel 11. Õp 3 repliikide profiil (kokku 196 repliiki).

Suletud kas-küsimused	Test kas-küsimus	1
	Kaja kas-küsimused	5
	Kinnitus kas-küsimus	15
	Info kas-küsimus	7
	Valikuga kas-küsimus	0
Avatud küsimused	Info -küsimus	4
	Kirjeldma suunavad	5
	Tegevuse nimetamine	11
	Objekti/subjekti nimetamine	21
Kõnet mudeldavad kommentaarid ja tunnustamine	Tunnustamine	14
	Kordamine ja parandamine	15
	Tõlgendamine	10
	Laiendamine	9
	Kommenteerimine	42
	Ümbersõnastamine	2
	Semantiline parandamine	0
	Ärgitamine/ õhutamine	5
	Parandusstrateegia	3
Korraldused	Tähelepanu suunamine	11
	Otsene juhised	14
	Kaudne palve/juhised	2
	Keelud	0

Erinevalt Õp 1 ja Õp 2-st kasutas Õp 3 (vaata tabel nr 11) kõnet mudeldavaid kommentaare (44%) rohkem kui küsimusi (35%). Sarnaselt teiste vaadeldud õpetajatega kasutas Õp 3 avatud küsimusi rohkem kui suletud küsimusi. Sarnaselt Õp 1-ga kasutas Õp 3 suletud küsimustest enim kinnitus kas-küsimusi, mille asemel võiks õpetaja kasutada avatud küsimusi, et last kõneliselt rohkem aktiveerida. Info kas-küsimust (7) kasutas õpetaja lapse kogemuse aktualiseerimiseks, nt „*Kas sul on kodus ka tapeet?*“. Seda tüüpi küsimus sobib teemade korral, millest õpetajal on siiski mingi eelteadmine lapse vastusest, või on lapse kõne arengutase piisav, et küsimusele vastata. Vastasel korral võib info küsimine ebaõnnestuda, nagu juhtus näitena toodud küsimuse korral. Laps ei mõistnud küsimust või pigem sõna

„tapeet“ ning vastas „mkm“. Õpetaja esitas lapsele uuesti sisuliselt sama info kas-küsimuse „Või on sul kodus tapeet?“, millele laps vastas „majas“. Seega laps ei andnud õpetajale soovitud infot. Info kas-küsimuse asemel võiks kasutada pigem avatud kirjeldama suunavat küsimust, millele saab laps hargnenult vastata. Avatud küsimusest kergema raskusastmega, kuid last kõneliselt aktiveeriv, on valikuga kas-küsimus, mida Õp 3 ei kasutanud kordagi.

Avatud küsimustest kasutas õpetaja enim objekti/subjekti nimetamist eeldavat küsimust (21), sh koha, aja, arvu ja omaduse nimetamist. Lapse kõne arengut silmas pidades (arendamist vajavad sõnatähenduste kaheastmelise üldistuse kujundamine, detailide nimetused ning erinevate tegu- ja omadussõnade kasutamine) on seda tüüpi küsimuse kasutamine õigustatud. Õpetaja küsis küsimusi, mis eeldasid subjekti „Kellel on sarved peas?“, objekti „Mis see on?“ ja koha „Aga kust ta tuleb?“ nimetamist, kuid ei küsinud küsimusi, mis eeldaksid aja või omaduse nimetamist. Õp 3 kasutas tegevuse nimetamist eeldavat küsimust (11) vähem, kui lapse kõne arengut arvestades oleks võinud kasutada (arendamist vajab erinevate tegusõnade kasutamine). Kirjeldama suunavat küsimust (5) ja info küsimust (4) kasutas õpetaja üsna võrdselt. Õp 3 ärgitas last kirjeldama suunava küsimusega pilti kirjeldama, nt „Oo mis siin toimub?“ ja „Noo jutusta mulle mis sa näed siin?“. Seda tüüpi küsimused olid lapsele jõukohased ja pakkusid lapsele võimaluse demonstreerida oma kõne reaalselt arenguvalda, mida õpetaja sai kommenteerides parandada ja laiendada.

Õp 3 pakkus kommentaaride näol lapsele mitmekülgset sisendit. Õp 3 kasutas vaadeldud õpetajatest ainsana kõnet mudeldavaid kommentaare (86) rohkem kui küsimusi (69), kuid kõnet mudeldavate kommentaaride varieeruvust vaadates võiks õpetaja senisest enam kasutada laiendamist, ümbersõnastamist ja lapse ärgitamist/õhutamist.

Õp 3 korraldused jagunesid peamiselt otsesteks juhisteks (14) ja lapse tähelepanu suunamiseks (11). Otsest juhised nagu „Näita“ ja „Katsu“ ei olnud pigem lapse kõne arengu seisukohalt last arendavad, kuid sobisid lapse aktiveerimiseks.

Arutelu

Järjest enam on eripedagoogilist ja logopeedilist abi vajavaid lapsi, kes kaasava hariduse põhimõttest lähtuvalt, peaks omandama alushariduse tavarühmas. Logopeedilist abi vajavatest lastest üks osa on KAP lapsed. KAP ei ole diagnoos, vaid hinnang kõne arengu tempole (Padrik, 2016). KAP lapsed vajavad otsesest logopeedilisest sekkumisest enam soodsat suhtluskeskkonda. Eesti lasteaiaõpetajad ei ole süsteemselt omandanud teadmisi, kuidas

kujundada KAP lapse jaoks maksimaalselt arendavat suhtluskeskkonda. Lasteaiaõpetaja esmaseks nõustajaks lapse suhtluskeskkonna kujundamisel on logopeed. Logopeed saab efektiivselt nõustada ja jõustada vaid õpetajat, kelle kõne kasutust on ta eelnevalt hinnanud.

Käesoleva magistr töö eesmärk oli kirjeldada lasteaiaõpetajate kõnet 3-4-aastaste KAP lastega raamatut vaadates. Raamatu vaatamist peetakse üheks last arendavaimaks tegevuseks, sest tegevuse käigus saab õpetaja ühelt poolt pakkuda lapsele kõne arengut toetavat kõnelist sisendit, teisalt aga ärgitada last kõnet kasutama (Munzer *et al.*, 2019).

Lasteaiaõpetajate kõne kirjeldamiseks püstitati kaks uurimisülesannet. Esimeseks uurimisülesandeks oli ***kirjandusallikatele toetudes selgitada välja need aspektid, mis toetavad KAP lapse kõne arengut lasteaiaõpetajaga raamatut vaadates.***

Erinevatele autoritele - Baxendale ja Hesketh (2003), Fettig jt. (2018), Collisson jt (2016), Girolametto jt (1995, 1996), Menashe ja Atzaba-Poria (2016), Newport jt (1977), Padrik jt (2016), Pentimonti ja Justice (2010), Tulviste (2019), Vuksanovic ja Bjekic (2013) ja Whitehurst (2014)- toetudes valiti KAP lapse kõne arengut toetavateks aspektideks õpetaja ja lapse vaheline suhtluskoostöö, õpetaja suhtlusstiil ja lapse kõnelise aktiivsuse õhutamiseks kasutatud küsimused, kommentaariid ja korraldused. Eelnevale toetudes püstitati käesolevas töös kolm uurimisküsimust lasteaiaõpetajate kõne kirjeldamiseks.

Esimese küsimusega taheti teada, ***missugune on õpetaja ja lapse suhtluskoostöö?*** Suhtluskoostöö kvaliteedi hindamisel keskenduti *lapsele suunatud kõne* vastavusele lapse kõne arengu tasemega (Cameron-Faulkner *et al.*, 2003; Rowe, 2008), *suhtluskoostöö vastastikususele*, mida analüüsiti kõnevoorude tasakaalustatust hinnates (Baxendale & Hesketh, 2003) ning *ühistählepanu fookuse juhtimisele* (Paavola-Ruotsalainen *et al.*, 2017).

Cameron-Faulkner jt (2003) peavad suhtluskoostöö üheks oluliseks mõjutajaks täiskasvanu kõne vastavust lapse kõne arengu tasemele. Toetudes Rowe (2008) ja Weismeri jt (1993) uuringutele, valiti lapse kõne arengu tasemega arvestamise hindamiseks mõõdikusse aspektid, mis kirjeldasid õpetaja kõne ja suhtlemise tempot, lausungi pikkust ja grammatilist keerukust ning sõnavara.

Käesoleva magistr töö raames vaadeldud õpetajad kohandasid oma kõne ja suhtlemise tempot lapsega suheldes. Samuti kasutasid kõik õpetajad lapsega suheldes lausungeid, mis oma pikkuse poolest olid küll pisut pikemad kui lapse lausungid, kuid olid kõne mõistmise seisukohalt lapsele jõukohased (Weismer *et al.*, 1993). Newport jt (1977) tõid välja, et suheldes lapsega kohandavad täiskasvanud intuiitiivselt oma kõne ja suhtlemise tempot ning kasutavad lühemaid lausungeid. KAP lapse verbaalse töömälu piiratuses tulenevalt on täiskasvanu kõne ja suhtlemise tempo kohandamine ja lühemate lausungite kasutamine

vajalik, et laps suudaks verbaalset infot vastu võtta (Marini *et al.*, 2017). Seega vaadeldud õpetajad toetasid kõne ja suhtlemise tempot kohandades ja lapse lausungitest pisut pikemaid, kuid mitte liialt pikki lausungeid kasutades, lapse keelelise informatsiooni töötlemist.

Õpetajate lausungite grammatilise keerukuse ja sõnavara hindamisel leiti, et Õp 2 arvestas mõlema aspekti puhul lapse kõne arengu tasemega, kasutades lapse kõne lähimasse arenguvalda jäävaid lausemalle ning lapse arengutasemele vastavat sõnavara. Õp 1 ja Õp 3 arvestasid lapse kõne arengu tasemega osaliselt, st kasutasid osaliselt ka sõnavara (Õp 1) ja lausemalle (Õp 3), mis jäi lapse kõne reaalsesse arenguvalda. Vögotski (viidatud Karlep 1999, 2003 j) järgi on lähima arengu vald tunnetusseisund, milles laps veel ei suuda iseseisvalt omandada/kasutada pakutavat materjali, kuid suudab seda omandada/kasutada täiskasvanu suunamisel ja toetusel. Reaalne arenguvald on tunnetusseisund, milles laps opereerib iseseisvalt. Kõne arengu seisukohalt on vaja lapsele pakkuda sisendit, mis kuuluks lapse kõne lähimasse arenguvalda. Reaalses arenguvallas olev kõneline sisend on lapsele küll jõukohane, kuid ei ole arendav (Karlep 1999). Õp 1 ja Õp 3 kõnekasutuse lapsele arendavaks muutmiseks peaks õpetajad esmalt olema teadlikud lapse kõne arengu lähimast vallast ehk õpetajaid tuleks selles osas nõustada. Seejärel saaks õpetajad teadlikult kasutada lapse kõne arengu seisukohalt arendavat sõnavara ja lausemalle.

Suhtluskoostöö kui vastastikuse suhtlemise üheks oluliseks aspektiks on kõnevoorude tasakaalustatus (Baxendale & Hesketh, 2003; Flynn & Masur, 2007). Selle hindamisel analüüsiti dialoogipartnerite kõnevoorude vaheldumist ning kõnevoorude pikkusi lausungites. Uuringu tulemusena selgus, et kuigi kõigi diaadide puhul oli õpetajate kõnevoore pisut rohkem kui lastel, olid voorud siiski laste omadega tasakaalus (suhtarv – 1,04 -1,07). Kõnevoorude pikkus lausungites, kui tasakaalustatuse teine tunnus, on sarnaselt lausungi pikkusele oluline just KAP lapse verbaalse töömälu piiratuse tõttu. Kvantiteedist olulisem on kõne kvaliteet, kuid tähelepanuta ei saa jätta ka kvantiteeti ehk liigset kõnet, mida laps ei suuda selle rohkuse tõttu seostada/mõtestada (Flynn & Masur, 2007). Kõigi vaadeldud diaadide puhul võib välja tuua sarnase tendentsi õpetajate poolt kasutatud lausungite pikkustega – õpetajate kõnevoorud olid laste kõnevoorudest pisut pikemad (nt Õp 1/ L 1 kõnevoorud sisaldasid keskmiselt 2,1/1,2 lausungit), kuid mitte liiga pikad, seega KAP lapse verbaalse töömälu piiratust silmas pidades, olid õpetajate kõnevoorud lapsele jõukohased ja tasakaalus laste kõnevoorudega.

Vaadeldud õpetajad erinesid üksteisest ühistähelepanu fookuse juhtimise poolest. Diaadide hindamise tulemusel leiti, et Õp 1 ja Õp 3 arvestasid lapse huvi ja tähelepanu fookuse keskpunktiga rohkem kui Õp 2. Kuid ka Õp 1 ja Õp 3 erinesid teineteisest. Õp 3/ L 3

diaadis järgis õpetaja kõige enam lapse tähelepanu ja huvi fookust ning kommenteeris lapse tähelepanu fookuses olevat – lapse tähelepanu fookus *baseerus koordineeritud ühistähelepanule*. Õp 1/ L 1 diaadis lapse tähelepanu fookus *pigem baseerus koordineeritud ühistähelepanule*, st et õpetaja kasutas küsimusi ja kommentaare lapse tähelepanu ja huvi fookuse toetamiseks, kuid ka muutmiseks. Õp 2/ L 2 diaadis baseerus ühistähelepanu fookus *pigem passiivsele ühistähelepanule*, st et õpetaja suunas küsimuste ja kommentaaridega lapse tähelepanu fookust. Paavola-Ruotsalainen jt (2017) leidsid, et mida madalam on lapse kõne arengu tase, seda suurem on suhtluskoostöö tüübi roll lapse kõnelise aktiivsuse õhutamisel. Laps, kes oma kõne arengu tasemelt ei ole veel „jutustaja“ vaid pigem „osutaja“, vajab ühest küljest täpseid, lühikesi ja kõne arengu tasemele vastavaid küsimusi, kuid teisalt kõnelist sisendit, mis kattub lapse tähelepanu fookuses olevaga (Flynn & Masur, 2007).

Kordineeritud ühistähelepanu korral jagab laps oma tähelepanu tegevuse ja täiskasvanu vahel ning „ressurssi“ kõneliseks aktiivsuseks jääb väheks, kuid sel juhul on täiskasvanul võimalus lapse tegevus „tõlkida“ kõneks, ning seeläbi pakkuda lapsele kõne arenguks vajalikku sisendit, mis kattub lapse tähelepanu fookuses olevaga. Passiivse ühistähelepanu korral juhib tähelepanu fookust täiskasvanu ning laps järgib seda, seega jääb lapsel rohkem „ressurssi“ ja võimalusi ise kõnet kasutada (Paavola-Ruotsalainen *et al.*, 2017). Bakeman & Adamson (1984) ja Rowe (2008) töid välja, et väiksema sõnavaraga lapsed nimetasid objekte rohkem, kui tegemist oli passiivsele ühistähelepanule toetava suhtluskoostööga, sest laps ei olnud oma kõne arengu tasemest tulenevalt veel valmis jagama oma tähelepanu tegevuse ja täiskasvanu vahel ning seejuures ka produtseerima aktiivselt kõnet. Seega Õp 2/ L 2 diaadis, kus õpetaja pigem küsimuste ja kommentaaridega juhtis lapse tähelepanu fookust, võttis õpetaja lapselt tähelepanu juhtimise „raskuse“ ära ning õhutas last küsimustega kõnet aktiivselt kasutama. Teisalt jättis osaliselt lapsele ka võimaluse juhtida tähelepanu fookust ning seeläbi pakkus lapsele just lapse tähelepanu fookusega kattuvat kõnelist sisendit. Õp 1/ L 1 ja Õp 3/ L 3 diaadides, kus olid lapsed kõne arengu tasemelt kõrgemal ehk ka võimekamad „jutustajad“, jätsid õpetajad lastele ka suurema võimaluse ühistähelepanu fookust juhtida. Kuid teisalt peab mainima, et pidev ühelaadne suhtluskoostöö juhtimine on lapse kõne arengule pigem pärssiv (Berk & Winsler, 1999, viidatud Pentimonti & Justice, 2010 j). Õpetajate nõustamise tulemusel võiks õpetajad teadlikumalt kombineerida lapse tähelepanu fookusest lähtumist ja selle suunamist.

Kokkuvõttes võib pidada kõigi õpetajate oskust teha lapsega suhtluskoostööd heaks. Seda hinnangut toetavad suhtluskoostööd mõjutavate aspektide hindamisel saadud tulemused.

Teiseks oluliseks aspektiks, mis toetab KAP lapse kõne arengut õpetajaga raamatut vaadates, on õpetaja suhtlusstiil (Menashe & Atzaba-Poria, 2016; Baxendale & Hesketh, 2003; Tulviste, 2000, 2019) ning kolmandaks peeti õpetaja küsimusi, kommentaare, sh kõnet mudeldavad kommentaare ja lapse tunnustamist ning korraldusi (Fettig *et al.*, 2018; Whitehurst *et al.*, 1994; Whitehurst, 2014). Seega teise uurimisküsimusega taheti teada ***missugune on õpetaja suhtlusstiil ja millises omavahelises suhtes on õpetaja küsimused, kommentaarid ja korraldused lapsega raamatut vaadates?***

Subjektiivse hindamise tulemusel leiti, et kõik õpetajad kasutasid lapsega raamatut vaadates ärgitavat suhtlusstiili. Kõigi õpetajate kõnes olid ülekaalus kommentaarid, kinnitust ja tunnustust väljendavad repliigid ja küsimused, mis ärgitasid last ennast väljendama, jagama oma ideid ja soove. Bakker-Renes & Hoefagel-Hohle (1974) uurisid juba 70-ndatel, kuidas suhtlussituatsioon mõjutab täiskasvanu suhtlusstiili ning leidsid, et mängulistest situatsioonides (lapsega mängimine, raamatu vaatamine) olid vanemad vähem last kontrollivad kui lapse eest hoolitsemise situatsioonides (söögiaeg, riietumine) (Bakker-Renes & Hoefnagel-Hohle, 1974, viidatud Snow, 1979 j). Tulviste (2000, 2019), kes uuris Eesti emade suhtlusstiili oma lastega suheldes, leidis samuti, et suhtlusolukord mõjutab suhtlusstiili. Toetudes varasematele uuringutele eeldati, et raamatut vaadates kasutavad õpetajad lastega suheldes pigem last ärgitavat suhtlusstiili ja see eeldus leidis ka kinnitust.

Küsimuste, kommentaaride ja korralduste omavahelise suhte hindamise tulemusel leiti, et kõigi õpetajate kõnes domineerisid üldiselt kommentaarid, kuid kõnet mudeldavad kommentaarid olid ülekaalus vaid Õp 3 kõnes (1,3 kõnet mudeldavat kommentaari küsimuse kohta). Õp 1 ja Õp 2 kõnes ületas küsimuste hulk kõnet mudeldavate kommentaaride hulga. Korraldusi kasutasid kõik õpetajad teistest kasutatud repliikidest kõige vähem (12% - 15%). Dialoogilise lugemise seisukohalt on küsimuste ja kommentaaride soovituslik suhe 1:3 (Munzer *et al.*, 2019), kuid sellises vahekorras ei kasutanud küsimusi ja kommentaare ükski vaadeldud õpetajatest. KAP lapse geneetilisest eripärast (aju keeletöötusega seotud piirkondade ebaküpsus, piiratud verbaalne töömälu) tulenevalt vajab laps rohkem aega, kordusi ja näitlikustamist sõna tähenduse omandamisel (Resccola, 2011). Sõna ja referendi vaheline seos kujuneb KAP lapsel raskustega (Klee *et al.*, 1998). Samuti on grammatikaoskuste omandamine KAP lastele keeruline (Padrik *et al.*, 2016). Seega sekkumise seisukohalt on oluline arvestada samade (verbaalsete) stiimulite kordumist ja ajas hajutatud harjutamist. Dialoogiline lugemine on aga ühistegevus, mille käigus on õpetajal võimalus kommentaaride näol pakkuda lapsele korduvaid, lapse kõnet arendavaid sisendeid, ning küsimustega ärgitada kõnet kasutama. Näiteks dialoogilise lugemise strateegia PEER

mudeli järgi võiks õpetaja lapsega raamatut vaadates kasutada küsimusi ja kommentaare järgnevalt: 1) küsimus (*Prompts*), 2) lapse vastuse kinnitamine (*Evaluates the child's response*), 3) selgitamine/ laiendamine (*Expands*), 4) kordus (*Repetition*) Whitehurst (2014). Vaadeldud õpetajad ei ole varasemalt omandanud teadmisi dialoogilise lugemise strateegiate kohta ning ei kasutanud kommentaare ja küsimusi teadlikult, vaid pigem intuiitiivselt. Seega vajaksid kõik õpetajad kommentaaride ja küsimuste teadlikumaks kasutamiseks nõustamist.

Kolmanda uurimisküsimusega taheti vastust küsimusele, ***milliseid küsimusi, kommentaare ja korraldusi kasutas õpetaja lapsega raamatut vaadates?***

Vaadeldud õpetajad kasutasid avatud ja suletud küsimusi, kõnet mudeldavaid ja last tunnustavaid kommentaare ning lapse tähelepanu ja tegevust suunavaid korraldusi.

Whitehurst (2014) pööras oma uuringutes erilist tähelepanu täiskasvanu poolt esitatud küsimustele, jagades need avatud ja suletud küsimusteks. Ta soovitas kasutada avatud küsimustest näiteks *kes?*, *kus?*, *millal?* küsimusi ning vältida suletud *kas*-küsimusi lapsega raamatut vaadates. Käesolevas töös valiti õpetaja repliikide mõõdikusse esialgu küsimuste kategooriad *avatud* ja *suletud* küsimused. Õpetajate küsimusi analüüsid leiti, et selline jaotus pole piisav ja küsimusi rühmitati veel alaliikideks. Kõigil õpetajatel domineerisid küsimustest avatud küsimused, mis toetasid lapse kõneaktiivsust.

Õpetajad kasutasid suletud küsimustest enim *testivaid* - ja lapselt *kinnitust otsivaid kas-küsimusi*. Neist esimene – *testiv kas-küsimus* – on nii lapse kõnelise aktiivsuse õhutamise kui ka sisu poolest vaene. Sellise küsimuse, nt „*Kas see on kass?*“, väärtus kasvaks, kui esitada küsimus provotseerivalt, nt osutades kassile, küsib õpetaja „*Kas see on koer?*“. Kui laps mõistab, et on vastuolu täiskasvanu sõnakasutuse ja tajutava referendi vahel, tekitab see soovi suhelda – keelduda, parandada. Lisaks on küsimusel sel juhul lapse tähelepanu suunamise ja aktiivse/passiivse sõnavara kontrollimisel suurem kaal. *Kinnitus kas-küsimused* on head vestluse ülalhoidmiseks ning lapselt tagasiside saamiseks. *Kinnitus kas-küsimuse* väärtus seisneb ka küsimusele eelnevas kommentaaris, mis on lapsele kõnemudeliks. *Kaja kas-küsimuse* korral kordas õpetaja lapse öeldut küsimusena, et saada lapselt informatsiooni tõlgendamise õigsuse kohta. *Kaja kas-küsimust* võib ühelt poolt pidada lapse öeldu tõlgenduseks või korduseks, teisalt aga on kaja *kas-küsimus* tagasiside lapsele, et õpetaja on teda kuulnud ning mõistnud. Õpetajad kasutasid lapse arvamuse, soovide ja isikliku kogemuse kohta *info saamiseks kas-küsimusi*. Nii info kui ka kaja *kas-küsimused* ei soodusta lapse kõnelist aktiivsust, kuid sobivad vestluse ülalhoidmiseks. *Valikuga kas-küsimust*, mis on lapse kõnelise aktiivsuse õhutamise poolest kõige ärgitavam suletud küsimuse liik, kasutas vaid Õp 2 mõnel korral, mida on kokku võttes äärmiselt vähe.

Kokkuvõttes võib öelda, et ka suletud kas-küsimustega saaksid õpetajad lapse kõnelist aktiivsust suurendada, kui õpetajad teadvustaksid suletud küsimuse kasutamise erinevaid võimalusi. Suletud küsimustega kaasneb oht lapse kõnelist aktiivsust pärssida, kuid suletud küsimuse vormi muutes võib see muutuda hoopis aktiveerivamaks. Näiteks test kas-küsimuse asemel valikuga kas-küsimuse küsimine aktiveerib last kõneliselt oluliselt rohkem. Teisalt on suletud küsimused raskusastmelt ühed kergemad, kuna ei nõua keelelist planeerimist. Suletud küsimused sobivad ka lapse tähelepanu fookuse suunamiseks (Karlep, 1998)

Avatud küsimustest kasutasid kõik õpetajad enim lühivastusena *objekti/subjekti nimetamist eeldavat küsimust*. Sellele järgnes lühivastusena *tegevuse nimetamist eeldav küsimus*, kuid võrreldes objekti/subjekti nimetamist eeldava küsimusega kasutasid kõik õpetajad seda tüüpi küsimust liialt vähe. *Lapse kõne grammatilise arengu selgitamiseks vajab tegusõna alati erilist tähelepanu, sest verb ei täida mitte ainult leksikaalset funktsiooni, vaid käivitab ka sõnavaliku lausemallis. Teisiti öeldes on tegusõna kõige grammatilisem sõnaliik täistähendusega sõnade hulgas* (Karlep, 1998: 288). Seega kõne arengu seisukohalt on vaja lapse kõnes aktiveerida erinevaid tegusõnu. Õp 2 puhul, kes vaatas raamatut lapsega, kelle kõne arengu tase ei võimaldanud olla veel aktiivne „jutustaja“, võinuks eelkõige kasutada tegevuse nimetamist eeldavaid küsimusi ning ka kirjeldama suunavaid küsimusi. Õp 1 ja Õp 3, kelle dialoogipartneriteks olid kõrgema kõne arengu tasemega lapsed, võinuks eelistada rohkem hargnenud vastust eeldavaid küsimusi. Hargnenud vastust eeldavatele küsimustele (*info- ja kirjeldama suunavad küsimused*) vastates peab laps valima sobivad sõnad ja lausemalli (Karlep, 1998). Hargnenud vastust eeldavad küsimused on lapse kõne aktiivsuse seisukohalt kõige ärgitavamad ning pakuvad lapsele võimalust kasutada mitmekülgsemat sõnavara, mida igapäevamängudes ei rakendata (Munzer *et al.*, 2019).

Kokkuvõttes võib positiivsena välja tuua tulemuse, et õpetajad kasutasid avatud küsimusi rohkem kui suletud küsimusi. Suletud küsimused on raskusastmelt kergemad, kuid nende puhul jääb alati võimalus, et lapselt saadud tagasiside ei ole adekvaatne. Seda põhjusel, et suletud küsimuste puhul on laps passiivne ja „jah/ei“ vastusest ei pruugi selguda, kas laps üldse mõistis küsimust. Negatiivsena peab välja tooma, et kõik õpetajad kasutasid avatud küsimusi ühekülgsest ning enim kasutatud objekti/subjekti nimetamist eeldavat küsimust piiratult. Õpetajate nõustamise tulemusel võiks kasvada õpetajate teadlikus kõnet aktiveerivate küsimuste osas. Seeläbi võiks õpetajad kasutada rohkem valikuga kas-küsimusi ning avatud küsimuste osas rohkem rõhku panna nii tegusõna nimetamist eeldavale küsimusele kui ka kirjeldama suunavale küsimusele.

Uuringu tulemusel selgus, et õpetajad kasutasid kõnet mudeldavatest kommentaaridest enim lapse tähelepanu fookuses oleva *kommenteerimist*, *kordamist* ja *laiendamist*. Kõnet mudeldavate kommentaaride eesmärk on pakkuda lapsele kõne mudelit (DeVeney *et al.*, 2014; Munzer *et al.*, 2019) ning teisalt anda lapsele tagasisidet, et teda on kuulnud (Whitehurst *et al.*, 1994). Tuginedes erinevatele allikatele (Baxendale & Hesketh, 2003; Collisson *et al.*, 2016; Fettig *et al.*, 2018; Girolametto *et al.*, 1995, 1996; Vuksanovic & Bjekic, 2013) ning õpetajate poolt kasutatud kommentaaridest lähtuvalt, valiti mõõdikusse järgnevad kõnet mudeldavad kommentaarid: *kommenteerimine*, *kordamine*, *laiendamine*, *tõlgendamine*, *kordamine ja parandamine*, *semantiline parandamine*, *ärgitamine*, *parandusstrateegia* ning *ümbersõnastamine*). Mitmete autorite sõnul on mudeldamistehnikate kasutamine efektiivne ja last arendav, kui õpetaja kasutab neid varieeruvalt (Balkom *et al.*, 2010). Vaadeldud õpetajatest Õp 1 ja Õp 3 kasutasid mudeldamistehnikaid pigem ühekülgselt – mõlemad kasutasid valdavalt lapse tähelepanu fookuses oleva *kommenteerimist* ning teisi kõnet mudeldavaid kommentaare märgatavalt vähem. Teistest erines Õp 2, kes kasutas kõnet mudeldavaid kommentaare teiste õpetajatega võrreldes varieeruvamalt – ta kasutas peaaegu võrdselt lapse õeldu *kordamist ja parandamist*, *laiendamist* ja lapse tähelepanu fookuses oleva *kommenteerimist*.

Kokkuvõttes õpetajate oskust kasutada erinevaid kõnet mudeldavaid kommentaare, peab tõdema, et õpetajad kasutasid kommentaare siiski üsna ühekülgselt. Lapse kõne arengu seisukohast võiks õpetajad kasutada rohkem ja teadlikumalt kõiki kõnet mudeldavaid kommentaare.

Õpetajate kommentaare analüüsid leiti, et ühe suure rühma kommentaaridest moodustasid *tunnustused*. Õpetajad kinnitasid, öeldes „*mhmh*“, „*Õige*“ ja „*Jaa*“, et olid last kuulnud ja mõistnud. Sellised kommentaarid olid lapse tagasisidestamise ja emotsionaalselt sooja kontakti loomiseks olulised (Balkom *et al.*, 2010).

Õpetajate kõnet hinnates leiti, et kõik õpetajad kasutasid korraldusi teistest repliikidest oluliselt vähem. Selline tulemus toetas ka subjektiivset hinnangut õpetaja suhtlusstiilile – kõik õpetajad kasutasid lapsega raamatut vaadates last ärgitavat suhtlusstiili (Menashe & Atzabaporia, 2016). Enim kasutasid õpetajad lapse tähelepanu suunamiseks repliike „*vaata*“ või „*näe*“. Õpetajad kasutasid vaid loetud kordadel otsest juhust, nt „*Näita kus on...*“ või „*Katsu*“, mis suunaks last kuulama ja näitaks, kas laps mõistab sõnu/lauseid. Lapse tegevust suunavad korraldused ei aktiveeri küll last verbaalselt, kuid annavad sõna/lause mõistmise seisukohalt ehk adekvaatsemat tagasisidet kui suletud kas-küsimus.

Käesoleva magistritöö *teine uurimisülesanne oli koostada õpetajate kõneprofiilid*, mis oleksid aluseks õpetajate nõustamisel. Saadud tulemuste põhjal koostatud kõneprofiilid annavad esmase ülevaate õpetaja ja lapse vahelisest suhtluskoostööst, õpetaja suhtlusstiilist ning õpetaja poolt kasutatud küsimuste, kommentaaride ja korralduste kasutamisest, nii omavahelise suhte kui all-liikide varieeruvuse osas. Koostatud profiilis on selgelt välja joonistunud küsimuste, kommentaaride ja korralduste all-liikide kasutussagedus. Selliselt koostatud profiil on logopeedile informatiivne ning võimaldab objektiivselt tagasisidestada õpetaja kõnet lapsega raamatut vaadates.

Antud töös esines ka piiranguid. Esimese piiranguna saab välja tuua väikese valimi, mis ei võimalda teha üldistusi. Samuti seadis valimi suurus piirangud ka loodud mõõdikule – käesoleva töö mõõdik valmis õpetajate repliikide kategooriate all-liikide osas induktiivset sisuanalüüsi kasutades. Rohkemate õpetajate vaatlusel võib osutuda vajalikuks mõõdiku täiendamine.

Teise piiranguna saab välja tuua suhtlusolukordade kestvuse. Kõigi õpetajate puhul analüüsiti umbes 10 minutit salvestustest, mis on üsna piiratud aeg, mille alusel ei saa teha kindlaid järeldusi õpetaja üldise kõnekasutuse kohta.

Kolmandaks piiranguks peab töö autor vaadeldud laste kõne arengu hetketaseme kirjeldamist logopeedi varasemate andmete põhjal. Laste kõne arengu hetketaseme kirjeldamiseks andnuks parema ülevaate laste kõne arengu hindamine vastava testiga (nt 3-4-aastaste kõnetest) koos varasema arengulooga.

Parema tulemuse annaks lasteaiaõpetajate kõnekasutuse uurimine sekkumisuuringuna. Sekkumisuuringu käigus võiks uurida, millised muutused toimuvad õpetajate kõnekasutuses peale nõustamist. Samuti võiks õpetajate kõnet uurida koos laste vastustega – millal ja milliste repliikide puhul õpetaja poolt pakutud sisend toimus lapse jaoks kõne mudelina ja laps kasutas mudelina pakutud lausemalli/sõna enda kõnes.

Valminud magistritöö omab praktilist väärtust eelkõige töös osalenud õpetajatele, kelle kõnet töö autor kirjeldas. Lähtuvalt kokkuleppest töös osalenud õpetajatega – õpetajate nõustamine kõne kasutuse osas peale töö valmimist – on uuringus osalenud õpetajatel soovi korral võimalus individuaalseks nõustamiseks KAP lapse kõnekeskkonna kujundamiseks. Samuti saab käesoleva töö praktiliseks väärtuseks pidada valminud mõõdikut, mida edasi arendades on võimalik luua tegevlogopeedile vajalik töövahend õpetaja kõne kirjeldamiseks.

Tänu sõnad

Täna oma lapsi, abikaasat ja vanemaid, kes toetasid ja motiveerisid mind ka kõige raskematel hetkedel.

Täna oma juhendajat, Marika Padrikut, kelle soovitusel ja konstruktiivne tagasiside aitasid mul uurijana areneda.

Täna Kairin Koopi ja Anna-Maria Ülvistet, kes andsid oma panuse töö andmeanalüüsi etapis.

Täna Marist ja Marjut, kes aitasid kaasa töö valmimisele.

Autorluse kinnitus

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

/allkirjastatud digitaalselt/

Kuupäev 15.05.2020

Kasutatud kirjandus

- Bakeman, R. & Adamson, L. B. (1984) Coordinating Attention to People and Objects in Mother-Infant and Peer-Infant Interaction. *Child Development*, 55 (4), 1278-1289.
- Balkom, H., Verhoeven, L., Weerdenburg, M. & Stoep, J. (2010). Effects of Parent-based Video Home Training in Children with Developmental Language Delay. *Child Language Teaching and Therapy*, 26(3), 221–237.
- Balti Uuringute Instituut (2015) *Uuring “Õpetajate täiendusõppe vajadused” Lühikokkuvõte ja soovitusel*. Külastatud aadressil:
http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/45196/Opetaja_taiendoppe%20vajadus.pdf
- Baxendale, J., & Hesketh, A. (2003). Comparison of the effectiveness of the Hanen Parent Programme and traditional clinic therapy. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 38(4), 397–415.
- Cameron-Faulkner, T., Lieven, E. & Tomasello, M. (2003). A construction based analysis of child directed speech. *Cognitive Science*, 27 (6), 843–873
- Collisson, B.,A., Graham, S., A., Preston, J.,L., Rose, M., S., McDonald, S. & Tough, S. (2016). Risk and Protective Factors for Late Talking: An Epidemiologic Investigation. *The Journal of Pediatrics*, 172, 168-174.
- DeVeney, S. L., Cress, C. J. & Reid, R. (2014). Comparison of Two Word Learning Techniques and the Effect of Neighborhood Density for Late Talkers. *Communication Disorders Quarterly*, 35 (4), 123-132
- Doyle B. G. & Bramwell W. (2006). Promoting emergent literacy and social–emotional learning through dialogic reading. *International Reading Association*, 59 (6), 554–564
- Eesti Haridusportaal (s.a). *Alusharidus* Külastatud aadressil:
<https://haridusportaal.edu.ee/artiklid/alusharidus#tugispetsialistid>
- Fettig, A., Cook, A. L., Morizio, L., Gould, K. & Brodsky, L. (2018). Using dialogic reading strategies to promote social-emotional skills for young students: An exploratory case study in an after-school program. *Journal of Early Childhood Research*, 16 (4), 337–348
- Flynn, V. & Masur, E. (2007). Characteristics of maternal verbal style: responsiveness and

directiveness in two natural contexts. *Journal of Child Language* 34 (3), 519–543.

Girolametto L., Pearce P. & Weitzman E. (1995). The effects of focused stimulation for promoting vocabulary in young children with delays: A pilot study. *Journal of Children's Communication Development*, 17 (2), 39–49.

Girolametto L., Pearce P. & Weitzman E. (1996). Interactive focused stimulation for toddlers with expressive vocabulary delays. *Journal of Speech and Hearing Research*, 39 (6), 1274–1283.

Girolametto, L., Bonifacio, S., Visini, C., Weitzman, E., Zocconi, E. & Pearce, P.S. (2002). Mother-child interaction in Canada and Italy: linguistic responsiveness to late-talking toddlers. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 37 (2), 153-171

Grossheinrich, N., Schulte-Körne, G., Marschik, P., B., Kademann, S., Suchodoletz, W. & Sachse, S. (2019). School-age outcomes of late-talking toddlers: Long-term effects of an early lexical deficit. *Developmental Science*, 22 (6)

Hamre, B.K., Pianta, R.C., Downer, J.T., DeCoster, J., Mashburn, A.J., Jones, S.M., Brown, J.L., Cappella, E., Atkins, M., Rivers, S.E., Brackett, M.A. & Hamagami, A. (2013); Teaching through Interactions. Testing a Developmental Framework of Teacher Effectiveness in over 4,000 Classrooms. *The Elementary School Journal*, 113 (4), 461-487.

Haridusstatistika keskosakond (s.a). Eesti Hariduse Infosüsteem, andmed leheküljel:
<https://www.haridussilm.ee/>

Haridus- ja Teadusministeerium (2017). *Haridus- ja Teadusministeeriumi 2017 a. aastaanalüüsi kokkuvõte*. Külastatud aadressil <https://www.hm.ee/et/tegevused/uuringud-ja-statistika-0>

Haridus ja Teadusministeeriumi kodulehekül, külastatud lehekülge
<https://www.hm.ee/et/tegevused/hariduslike-erivajadustega-opilaste-toetamine-oppekorraldus-ja-tugiteenused>

Hennoste, T., Lindström, L., Rääbis, A., Strandson, K., Vellerind, R. (2001). Vä ja teised. Ühe vestluse pisianalüüs. – Keele kannul. R. Kasik (Toim), *Pühendusteos Mati Erealti 60. sünnipäevaks 12. märtsil 2001*. (lk 90–112). Tartu, Tartu ülikooli eesti keele õppetooli toimetised

- Hennoste, T., Rääbis, A., Laanesoo, K. (2013). Küsimused eesti-keelses infodialoogis II. Küsimused ja tegevused. *Keel ja Kirjandus 1*, 7–29.
- Hirsjärvi, S. & Huttunen, J. (2005). *Sissejuhatus kasvatusadustesse*. Tallinn: AS Medicina
- Hoff, E. (2003). The specificity of environmental influence: Socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech. *Child Development 74*, 1368–78.
- Häidkind, P., Oras, K., (2016) Kaasava hariduse mõiste ning õpetaja ees seisvad ülesanded lasteaedades ja esimeses kooliastmes, *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 4(2), 60–88
- Kaljonen, A., Korpilahti, P. & Jansson-Verkasalo, E. (2016). Identification of biological and environmental risk factors for language delay: The Let's Talk STEPS study. *Infant Behavior and Development*, 42, 27-35
- Karlep, K. (1998). Psühholingvistika ja emakeeleõpetus. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus
- Karlep, K (1999). Emakeele abiõpe I. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus
- Karlep, K (2003). Kõnearendus. Emakeele abiõpe II. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus
- Kikas, E. (Toim). (2008). Õppimine ja õpetamine koolieelses eas, lk 43-51. Tartu: Ecoprint
- Klee T., Carson, D.K., Gavin, W.J., Hall, L., Kent, A. & Reece, S. (1998). Concurrent and predictive validity of an early language screening program. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 41(3), 627-41
- Kutsestandard, logopeed, tase 7 (2019). Külastatud aadressil
<https://www.kutseregister.ee/ctrl/et/Standardid/exportPdf/10750199/>
- Lederer, S., H. (2001). Efficacy of parent-child language group intervention for late-talking toddlers. *Infant-Toddler Intervention*, vol. 11, pp. 223–235.
- Logopeedi kutsestandard 7 külastatud lehel
<https://www.kutsekoda.ee/et/kutseregister/kutsestandardid/10435948/pdf/logopeed-tase-7.6.et.pdf>
- Marini, A., Ruffino, M., Sali, M. E. & Molteni, M., (2017). The Role of Phonological Working Memory and Environmental Factors in Lexical Development in Italian-Speaking Late Talkers: A One-Year Follow-Up Study, *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 60(12), 3462-3473

- Menashe, A., & Atzaba-Poria, N. (2016). Parent-child interaction: Does parental language matter? *British Journal of Developmental Psychology*, 34, 518–537.
- Moyle, J., Stokes, S. F. & Klee, T. (2011). Early language delay and specific language impairment. *Developmental Disabilities Research Reviews*, 17(2), 160-169
- Mets, U., Viia, A. (2018). Tulevikuvaade tööjõu- ja oskuste vajadusele: haridus ja teadus. *Uuringu lühiaruanne. Tallinn: SA Kutsekoda.*
- Montgomery, J.W., Magimairaj, B.L. & Finney, M.C. (2010). Working memory and specific language impairment: an update on the relation and perspectives on assessment and treatment. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 19(1), 78-94.
- Munzer, T. G., Miller, A. L., Weeks, H. M., Kaciroti, N., & Radesky, J. (2019), Differences in Parent-Toddler Interactions With Electronic Versus Print Books. *Pediatrics* 143 (4)
- Newport, E. L. Gleitman, L. R. & Gleitman, H. (1977). Mother, I'd rather do it myself: Some effects and non-effects of maternal speech style. In C. E. Snow & C. A. Ferguson (Eds.), *Talking to children: Language input and acquisition Cambridge: Cambridge University Press*
- Paavola-Ruotsalainen, L., Lehtosaari, J., Palomäki, J. & Tervo, I. (2017). Maternal verbal responsiveness and directiveness: consistency, stability, and relations to child early linguistic development; *Journal of Child Language*, vol 45, March 2018 , 319-339
- Padrik, M. (2016). Alakõne. Padrik, M. & Hallap, M. (toim.), *Kommunikatsioonipuuded lastel ja täiskasvanutel: märkamine, hindamine, teraapia.* (lk 305–355). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Padrik, M., Hallap, M. & Raudik, S. (2016). 3–4aastaste eesti laste kõne grammatiline profiil. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 4(2), 30–59
- Padrik ja Hallap (2008) *Lapse kõne arendamine: praktilisi soovitusi kõnelise suhtlemise kujundamisel.* Tartu Ülikooli Kirjastus
- Paul, R. (1996). Clinical Implications of the Natural History of Slow Expressive Language Development. *American Journal of Speech Language Pathology*, 5 (2), 5-21.
- Paul, R. & Jennings P. (1992). Phonological behavior in normal and late talking toddlers. *Journal of Speech and Hearing Research*, 35(1), 99-107.

- Pentimonti, J.M. & Justice, L. M. (2010). Teachers' Use of Scaffolding Strategies During Read Alouds in the Preschool Classroom. *Early Childhood Education*, 37, 241-248.
- Pepper, J., Weitzman, E. (2004). *It Takes Two to Talk: A Practical Guide for Parents of Children with Language Delays*. Toronto: The Hanen Centre.
- Petrucelli, N., Bavin, E.,L., & Bretherton, L.. (2012) Children With Specific Language Impairment and Resolved Late Talkers: Working Memory Profiles at 5 Years. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 55(6), 1690-1703
- Rescorla, L. (2002). Language and Reading Outcomes to Age 9 in Late-Talking Toddlers. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 45(2), 360-371.
- Rescorla, L. (2011). Late talkers: Do good predictors of outcome exist? *Developmental Disabilities Research Reviews*, 17(2), 141-150.
- Rescorla, L., Ratner, N.B. (1996). Phonetic profiles of toddlers with specific expressive language impairment (SLI-E). *Journal of Speech & Hearing Research*, 39(1), 153-165
- Rescorla, L., Roberts, J. (2002). Nominal versus verbal morpheme use in late talkers at ages 3 and 4. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 45(6), 1219-1231
- Rowe, M., L. (2008). Child-directed speech: relation to socioeconomic status, knowledge of child development and child vocabulary skill. *Journal of Child Language* 35, 185–205
- Snow ,C., E. (1979). Mothers' speech research:from input to interaction; Snow, C., E. & Ferguson, C., A. (1979) *Talking to Children: Language Input and Acquisition*. Cambridge University Press
- Zuckerman, B. (2009) Promoting Early Literacy in Pediatric Practice: Twenty Years of Reach Out and Read, *Pediatrics*, 124 (6)
- Tamis-LeMonda, C., S. Kuchirko, Y. Song L. (2014). Why Is Infant Language Learning Facilitated by Parental Responsiveness? *Psychological Science*, 23 (2), 87-92
- Tartu linna kodulehekül, külastatud aadressil <https://www.tartu.ee/et/tartu-linna-munitsipaallasteaiad>
- Tulviste, T. (2000). Socialization at Meals: A Comparison of American and Estonian Mother-Adolescent Interaction. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, vol 31, Issue 5

- Tulviste, T. (2019). Mothers' conversational style in a changing developmental context. *Thames Journal of the Humanities and Social Sciences*
- Vigil, D. C., Hodges, J., & Klee, T. (2005). Quantity and quality of parental language input to late-talking toddlers during play, *Child Language Teaching*, 21(2), 107-122
- Vuksanovic J. & Bjekic, J. (2013). Developmental relationship between language and joint attention in late talkers. *Research in Developmental Disabilities Volume 34, (8), 2360-2368*
- Weismer, S.E., Murray-Branch, J. & Miller, J. F. (1993). Comparison of two methods for promoting productive vocabulary in late talkers. *Journal of Speech and Hearing Research*, 36, 1037–1050.
- Whitehurst G., J. (2014). Dialogic Reading: An Effective Way to Read to Preschoolers
<https://www.readingrockets.org/>
- Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, N. J., Angell, A. L., Smith, M. & Fischel, J. E. (1994). Picture Book Reading Intervention in Day Care and Home for Children From Low-Income Families. *Developmental Psychology*, 30 (5), 679-689
- Wlodzimierski, E. (2002). Phonological and Lexical Characteristics of Late Talking Children: A Longitudinal Perspective, *DeKalb, Illinois*
- Ülviste, A. M. (2020). Suhtluskoostöö hindamine: tegevusuuring keelepuuetega laste ja nende vanemate näitel, Magistritöö, *Haridusteaduste instituudi magistritööd*,
<http://hdl.handle.net/10062/67010>

Lisad

Lisa 1. Lasteaia direktori ja uuringus osalenud õpetajate nõusolekuvorm

Lugupeetud lasteaia direktor!

Hea lasteaiaõpetaja!

Lasteaiaõpetajad vajavad tuge erivajadustega laste toetamisel, sh kõne arengut toetava keskkonna loomisel. Et logopeedid ja eripedagoogid saaksid õpetajaid paremini nõustada ja toetada, on vaja analüüsida õpetajate lastele suunatud kõnet.

Palume Teie abi uuringus, mille eesmärgiks on kirjeldada, milline on lasteaiaõpetajate keelekasutus individuaalses ja allrühma tegevuses kõne arengu hilistusega lastega suhtlemisel.

Uuringu tulemusel selguvad õpetaja olemasolevad ja arendamist vajavad oskused. Uuring võiks olla kasulik kahel viisil: (1) (tulevased) logopeedid õpivad õpetaja ja laste suhtluskoostööd paremini analüüsima; (2) õpetajaid on võimalik nõustada lastele suunatud kõne osas.

Valimi moodustavad sobitusrühma õpetajad, kelle rühmas käib vähemalt üks 3-4-aastane kõne arengu hilistusega laps.

Uuringut viivad läbi TÜ logopeedia magistriüliõpilased. Infot õpetaja ja laste suhtluskoostöö kohta kogutakse allrühma ja individuaalsete tegevuste videosalvestuse teel. Urija salvestab videokaamera abil ühe 15-minutilise allrühmas toimuv kunstitegevus ja ühe 15-minutilise individuaalse tegevuse, milleks on raamatu vaatamine. Salvestused transkribeeritakse ja kodeeritakse. Uuringu eetilise külg on meie jaoks väga oluline. Urijad garanteerivad õpetajate ja laste isikuandmete täieliku puutumatus. Uuringus osalevate õpetajate andmeid ei anta ilma isikliku nõusolekuta teistele osapooltele. Neid kasutatakse ainult teadustöö eesmärgil uurijate poolt (mitte õppetöös ega koolitustel) ning säilitatakse kaitstud Tartu Ülikoolis serveris.

Uuringus osalenud õpetajale pakume pärast magistritöö valmimist videoanalüüsi alusel individuaalset nõustamist õpetaja keelekasutuse osas.

Eraldi nõusolekut palume lapsevanematelt. Selleks saadame Teile informeeritud nõusoleku lehe ja palume teilt abi selle edastamisel lapsevanematele.

13.11.2018

Marika Padrik, Ph.D., Tartu Ülikool, haridusteaduste instituut, logopeedia dotsent,
marika.padrik@ut.ee

Lisa 2. Lapsevanema uuringus osalemise nõusolekuvorm**Lugupeetud lapsevanem!**

Lasteaiaõpetajad on olulised isiku, kes kujundavad laste kõne arengut toetavat keskkonda, arvestades seejuures laste individuaalsust. Logopeedid ja eripedagoogid nõustavad neid selles.

Palume Teie abi uuringus, mille eesmärgiks on kirjeldada, milline on lasteaiaõpetajate keelekasutus individuaalses ja allrühma tegevuses lastega suhtlemisel.

Uuringu tulemusel selguvad õpetaja olemasolevad ja arendamist vajavad oskused. Uuring võiks olla kasulik kahel viisil: (1) (tulevased) logopeedid õpivad õpetaja ja laste suhtluskoostööd paremini analüüsima; (2) õpetajad saavad teadlikumaks ja oskuslikumaks oma keelekasutuse osas.

Palume nõusolekut Teie lapse õpetaja tegevuste filmimisel ja analüüsimisel.

Uuringut viivad läbi TÜ logopeedia magistriüliõpilased. Infot õpetaja ja laste suhtluskoostöö kohta kogutakse allrühma ja individuaalsete tegevuste videosalvestuse teel. Uuriija salvestab videokaamera abil ühe 15-minutilise allrühmas toimuva kunstitegevuse ja ühe 15-minutilise individuaalse tegevuse, milleks on raamatu vaatamine. Salvestused transkribeeritakse ja kodeeritakse.

Uuringu eetiline külg on meie jaoks väga oluline. Uurijad garanteerivad õpetajate ja laste isikuandmete täieliku puutumatus. Teie lapse kohta ei koguta mingeid andmeid, tegevuste videosalvestisi edastatakse teistele osapooltele ainult lapse vanemate kirjalikul nõusolekul. Neid ei kasutata ülikoolis õppetöös ega presenteerita avalikult. Videosalvestisi kasutavad ainult uuringu läbiviijad ning neid säilitatakse kaitstud Tartu Ülikoolis serveris.

Teie lapse õpetaja osalemine uuringus on väga oluline.

Täname Teid ette, et aitate kaasa õpetajate professionaalsuse arengule.

13.11.2018

Marika Padrik, Ph.D., Tartu Ülikool, haridusteaduste instituut, logopeedia dotsent, marika.padrik@ut.ee

Olen informeeritud ja annan oma nõusoleku.

.....(allkiri)(kuupäev)

Lisa 3. Mõõdik lasteaiaõpetaja kõne kirjeldamiseks

I LAPSE (KÕNE) ARENGUTASEMEGA ARVESTAMINE

Kõne ja suhtlemise tempo			
1 Õpetaja kõne tempo ei toeta kõne mõistmist, st on kiire, laps ei suuda õpetaja kõnet jälgida	2*	3*	4 Õpetaja kohandab oma kõne tempot vastavalt lapsele
Lausungi pikkus ja grammatiline keerukus			
1 Õpetaja kasutab pikki lauseid ja grammatiliselt keerukaid lausekonstruktsioone, mille mõistmist situatsioon ei toeta	2*	3*	1 Õpetaja kasutab pikkuselt, sisult ja vormilt lapsele jõukohaseid lausungeid
Sõnavara			
1 Õpetaja kasutab lapse arengutasemele mittevastavat sõnavara, nt abstraktse tähendusega sõnu, kujundlikke väljendeid, valdavalt nimetab objekte, värvusi, arvsõnu jne	2*	3*	4 Õpetaja kasutab lapse arengutasemele vastavat sõnavara, sh erinevaid sõnaliike

Skaala punktide tähendused neljapunkti skaala puhul*:

2 – Õpetaja kõne pigem ei toeta last ning õpetaja pigem ei arvesta lapse (kõne) arengutasemega.

3 – Õpetaja kõne pigem toetab last ning õpetaja pigem arvestab lapse (kõne) arengutasemega.

II ÜHISTÄHELEPANU FOOKUSE JUHTIMINE

Ühistähelepanu fookuse juhtimine			
1* Õpetaja valdavalt suunab suunab lapse tähelepanu korraldustega/küsimustega, nt „Vaata!“, „Kus on...? Näita“	2*	3*	4* Õpetaja lausungid järgivad lapse fookuses olevat või käimasolevat tegevust. (nt „sa silitad koera“, „pall põrkab“, „see auto on punane“).

Ühistähelepanu võib olla:

- Koordineeritud - õpetaja pigem kommenteerib lapse tegevusi, kasutab erinevaid mudeldamistehnikaid ja küsimuste osakaal õpetaja kõnes on väiksem.
- Passiivne - täiskasvanu suunab lapse tähelepanu korraldustega ja/või küsitleb teda ja suunab sedasi lapse tähelepanu fookust. Õpetaja kõnes on ülekaalus korraldused ja küsimused.

Skaala punktide tähendused neljapunkti skaala puhul*:

1 – domineerib passiivne ühistähelepanu

2 – pigem domineerib ühistähelepanu

3 – pigem domineerib koordineeritud ühistähelepanu

4 – domineerib koordineeritud ühistähelepanu

III HINNANG ÕPETAJA SUHTLUSSTIILILE

Kontrolliv vs ärgitav suhtlusstiil			
1	2	3	4
Õpetaja kõnekasutus ei ärgita last ennast väljendama, jagama oma ideid, vajadusi ja soove			Õpetaja kõnekasutus ärgitab last ennast väljendama, jagama oma ideid, vajadusi ja soove

Kontrolliv stiil – ülekaalus on korraldused, keelud ning järgnevad küsimuste liigid: test kas-küsimused ja kinnitus kas-küsimused. Õpetaja kõne ja suhtlemise tempo on lapse (kõne) arengu taset arvesse võttes liialt kiire.

Ärgitav stiil–ülekaalus on emotsiooni, huvi, kinnitust ja tunnustust väljendavad repliigid, mudeldamistehnikad, ning järgnevad küsimuste liigid: kas-küsimustest: kaja-, informatsiooni, sisulist vastust eeldavad ja valikuga kas-küsimused ning avatud küsimused. Õpetaja kohandab oma kõne ja suhtlemise tempo vastavalt lapsele.

IV ÕPETAJA REPLIIKIDE TÜÜBID

Koodi nimetus	Näited	Selgitus
KÜSIMUSED		
Suletud KAS- küsimused		
C1: <u>Test kas-küsimus</u> . Suletud kas-küsimus, mis eeldab jah/ei vastust.	Kas klots on kollane? Kas see on lind? Kas ärkas? Kedagi kaasas ei olnudki? Kas kiisu läks üksinda notsude juurde?	Testküsimus, mille puhul õpetaja teab vastust. Vastuse õigsust saab kontrollida
C2: <u>Kaja-küsimused</u> Õpetaja kordab lapse öeldut küsimuse vormis	Õpetaja: „Oled näinud seda?“ Laps noogutab Õpetaja: „Päriselt või?“ Laps: taha veel Õpetaja: "tahad veel vaadata?" Laps noogutab Laps: „ <i>laula</i> “ Õpetaja: „ Arvad et laulab? “ Laps: „ <i>jah</i> “ Laps: „ <i>Auto</i> “ Õpetaja: „ Sa tahad autot? “ Laps: „ <i>Jah</i> “	Õpetaja kahtleb lapse vastuses ja kordab lapse öeldut küsimuse vormis. Suunab last kinnitama öeldut.

C3: <u>Kinnitus kas-küsimus</u> Õpetaja soovib lapse kinnitust.	Tema on ema. On või?	Kordab oma öeldut küsimuse vormis, et saada lapselt nõusolek või lisab kommentaari lõppu küsimuse (on või?, mhh?)
C4: <u>Kas-küsimus info, sh arvamuse või soovide saamiseks</u>	Oskad sa mulle öelda? Kas nüüd vaatame edasi? Hakkame vaatama või? Kas sinul on selline raamat? Kas emme lõikab sinu juukseid?	Küsimuse vastus ei ole küsijale teada. Siia alla käivad ka küsimused, mis suunavad lapse mõtlemist, pildil/raamatus nähtava seostamist isikliku kogemusega.
C6: <u>Valikuga kas-küsimus.</u>	Kas sa tunned ära või vaatame siia sisse? Juuksurituba või on vannituba? Kas sa soovid kommi või küpsist?	Küsimuses on ette antud vastus, vastusena eeldatakse ühe küsimuse osa kordamist
Avatud küsimused		
C7: <u>Avatud küsimus info saamiseks</u> Küsimused, mille puhul õpetaja ei tea lapse vastust	Mida sa nüüd teha tahad? Mida sa joonistada tahad?	Avatud küsimused, mis eeldavad vastust, mida õpetaja ei tea
C8: <u>Kirjeldama/põhjendama /oma kogemusega seostama suunav küsimus</u> Avatud küsimused, mis eeldavad hargnenud vastust, mida õpetaja teab (nt raamatu alusel).	Nii ja mis nüüd sai? Mis siis juhtub? Aga miks see kook siin üleval on? Kuidas tuleb trepist tulla?	Küsimuse eesmärk on suunata last rääkima/kommenteerima tegevust, pilti, eeldab hargnenud vastust
C9: <u>Eeldab tegevuse nimetamist</u> Avatud küsimus, mis eeldab lapselt lühivastust	Mis ta teeb rattaga? Mida hiir tahab teha? Vaata mida mida punik teeb? Aga mida tema hakkab tegema? Mida lambad teevad neil on küll tore päev täna. Mida tema teeb?	Avatud küsimus, mis eeldab lapselt lühivastust: tegevuse nimetamist
C10: <u>Eeldab objekti/subjekti või selle omaduse nimetamist</u> Avatud küsimus mis eeldab lühivastust	Vaata millega ta tuleb siia? Millega ta mängib?? Mis basseini sees on? Kus see (osutab) tibu on läinud? Mis värvi see klots on?	Avatud küsimus, mis eeldab lapselt lühivastust: objekti/subjekti nimetamist, sh koha, aja, arvu, omaduse nimetamist. Õpetaja eeldab lapselt lühivastust.

KOMMENTAARID		
C14: <u>Tunnustamine/kinnitamine</u>	Tubli! Mhmh Mmm Õige! Jaa!	Lapse käitumise, soorituse ja/või õeldu tunnustamine/kinnitamine
Kõne mudeldamine		
C15: <u>Kordamine.</u>	Laps: „totsiteda“ Õpetaja: „Klotsidega“ Laps: „Kaltulit ööb“ Õpetaja: „Kartulit sööb“ Laps: Tii(s)u Õpetaja: Kiisu on siin Laps: „Tiisu latas“ Õpetaja: „Kiisu ratas ”	Õpetaja kordab lapse öeldut häälduslikult ja grammatiliselt õigesti
C16: <u>Tõlgendamine</u>	Õpetaja: „Kas sinul on selline raamat?“ Laps raputab pead Õpetaja: „Ei ole“ Laps imiteerib hammustamist Õpetaja: „Tema sööb seal jah?“ Laps vaatab raamatut, sulgeb lisalehekülje, vaatab õpetajat ja naerab häälekalt Õpetaja: „Laut läks kinni jah“ Laps: nee väl {...} sot Need on jalajäljed	Õpetaja verbaliseerib lapse käitumise, suhtlusalgatuse, vokalisatsiooni, ebaselge kõne
C17: <u>Laiendamine</u>	Laps: Roosa värvi maja Õpetaja: Roosa värviga värvib seinad ära. Laps: sõidab Õpetaja: Sõidab rattaga Laps: Konn Õpetaja: Konn on poti sees Laps: „piim“ Õpetaja: „Piim on siin sees arvad jah“. Laps: Lehmad. See puun on lehm. Õpetaja: Mhmh. Me ju eelmisel nädalal rääkisime just lehmadest	Õpetaja kordab lapse öeldut häälduslikult ja grammatiliselt õigesti ning lisab sellele täiendavat teavet, lähtuvalt kontekstist/ pildist/situatsioonist või lisab situatsioonivälist infot

C19: <u>Kommenteerimine:</u>	Lamp on see; Kamm; Lilled; Vasikas on see. Paneme tibud ka kinni; Üks loeb raamatut	Õpetaja kommenteerib (st nimetab või kasutab lausungit) lapse tajuväljas või tähelepanu keskpunktis olevat tegevust või objekti/subjekti
C20: <u>Ümbersõnastamine</u>	Õpetaja: Aga mis see (õp osutab pildile) emane teeb? Tema on ema. (õp osutab pildile)	Õpetaja sõnastab enda või lapse lausungi ümber
C21: <u>Semantiline parandamine</u>	Õpetaja: Vaata kes siin elab? Laps: Notsu Õpetaja: Lehmapere elab ...näed Laps: pann Õpetaja: See on kamm. Õpetaja: Kus tema istub? Laps: Seal.. ee ...atta peal Õpetaja: Peegli peal.	Täiskasvanu esitab sisult õige keelendi/sõna
C22: <u>Ärgitamine/õhutamine</u>	See on ..(õp osutab pildile) Ohh .. vaauuu... See on mingi ...	Õpetaja esitab lause tõusva intonatsiooniga, oodates lapselt lause lõpetamist või edasi rääkimist
C23: <u>Parandusstrateegia</u>	Ma ei saanud aru. Mida?	Õpetaja ei mõista lapse öeldut, ei suuda seda tõlgendada ega ümbersõnastada ning suunab last öeldut kordama
KORRALDUSED		
C24: <u>Lapse tähelepanu suunamine</u> , sh eelkorraldused	vaata, näe, kuula, lapse nimi, vaata tähelepanelikult	
C26: <u>Otsene juh</u> is, sh osutamist eeldav korraldus lapse tegevuse suunamiseks	Pane mänguasjad kasti! Pane lehm seisma! Tule istu rahulikult siia jah! Istu palun, Kaspar! Näita, kus on ...? Kus veel aken on? Kus see laut on? Vaata kas on peegli peal?	
C27: <u>Kaudne palve/juh</u> is lapse tegevuse suunamiseks	Kui sa nüüd selle raamatu kinni paned...	
C28: <u>Keelud</u>	Ära tõuse püsti! Ära pane mänguasja suhu!	

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Liis Rumm,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose „Lasteaiaõpetaja kõneprofiil kõne arengu hilistusega lapsega raamatut vaadates“, mille juhendaja on Marika Padrik, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Liis Rumm

15.05.2020