

TARTU ÜLIKOOL
SOTSIAAL- JA HARIDUSTEADUSKOND
ERIPEDAGOOGIKA OSAKOND

**SIDUSA KÕNE ARENDAMINE SPETSIIFILISE
KÕNEARENGUPUUDEGA LAPSEL: TEGEVUSUURING ÜHE
LAPSE NÄITEL**

Magistritöö

Koostaja: Diana Pabbo
Läbiv pealkiri: tekstiloomeskuse õpetamine

Juhendaja: Marika Padrik (PhD)

.....
(allkiri ja kuupäev)

Kaitsmiskomisjoni esimees: Marika Padrik (PhD)

.....
(allkiri ja kuupäev)

Osakonnas registreeritud

.....
(allkiri ja kuupäev)

Tartu 2014

Sisukord

SISUKORD.....	2
KOKKUVÕTE.....	3
ABSTRACT.....	4
SISSEJUHATUS.....	5
I. KIRJANDUSE ÜLEVAADE JA PROBLEEMI SÕNASTAMINE	7
1.1. Spetsiifiline kõnearengupuue.....	7
1.2. SKAP laste probleemid koolis.....	9
II. UURITAVA ARENGULGU JA UURINGU TULEMUSED.....	12
2.1. Arengulugu.....	12
2.2. Uurimisinstrumendid ja protseduur	14
2.3. Kõne kompleksse hindamise tulemused.....	16
2.4. Järeldused (uurimisprobleem).....	28
III. PROBLEEMI LAHENDAMINE.....	30
3.1. Tekstiloomeõpetamise teoreetilised alused.....	30
IV. TEKSTILOOMEOSKUSE ÕPETAMINE.....	35
4.1. Tekstiloomeoskuse õpetamise eesmärgid.....	35
4.2. Õpetamise etappide kirjeldus.....	36
4.3. Protseduur.....	40
4.4. Materjalid.....	40
V. TULEMUSED JA ARUTELU.....	41
5.1. Kõnearendusmetoodika sobivus ja parendamine.....	44
KASUTATUD KIRJANDUS.....	47
LISAD.....	50

Kokkuvõte

Käesoleva töö näol on tegemist juhtumipõhise tegevusuuringuga. Uuringus osales spetsiifilise kõnearengupuudega tüdruk vanuses 6.8-8.2. Tulenevalt lapse kõnearengupuudest, on vaja arendada tüdruku suulist tekstiloomeskust. Uurimistöö ülesanne oligi koostada spetsiaalne metoodika spetsiifilise kõnearengupuudega lapsele tekstiloomeskuse arendamiseks ning kirjeldada ja võrrelda tekstiloomeskust enne ja peale arendamisperioodi. Töös viidi läbi kompleksne kõneuuring, mille tulemuste alusel valiti kõnevaldkonnad, mida arendama hakatakse. Arendamist vajavateks valdkondadeks olid süntaks ning tekstiloomeskus. Seejärel osales laps intensiivses (21 tegevust) arendusprogrammis, mille raames tegeleti nii teksti makrostruktuuri kui ka mikrostruktuuriga. Enne ja peale intensiivset tekstiloomeskuse arendamise perioodi analüüsiti spetsiaalse hindamiskaala alusel lapse narratiivi makro- ja mikrostruktuuri elemente.

Töö eesmärgiks oli välja selgitada, kas ja kuidas spetsiifiline õpetamine lühikese aja jooksul mõjutab lapse tekstiloomeskuse taset. Saadud tulemuste põhjal võib väita, et õpetamise tulemusena muutusid lapse jutustused mahukamaks ning sisult terviklikumaks ja sidusamaks. Märkatavad muutused toimusid nii jutustuse makrostruktuuri kui ka mikrostruktuuri osas.

Märksõnad: spetsiifilise kõnearengupuudega laps, tekstiloomeskuse õpetamine.

Abstract

Developing narrative skills on a girl, who has SLI: action research in example of one child.

This study is a case based action research. One child (age 6.8-8.2) who has SLI, participated in this experiment. Because the girl has SLI, the narrative skills of the girl are needed to be developed. The task of present study was to compose specific methodology to develop the oral narratives for a girl with SLI and to analyse and compare the impact of special instruction on narrative skills and to describe and compare narrative skills before and after a short learning period.

The task of the action research was to find out if and how special instructions on narrative skills influence child's oral narrative skills.

Before and after narrative skills developmental period, a pre- and after test was conducted. Child's narrative skills were analysed before and after narrative skills developmental period, using a special rating scale. Considering preliminary test results, the speech areas, (narrative skills and syntax) that would be developed, were centered out. After that the child participated in the intensive narrative skills developing program (21 activities). During this period child's macrostructure and microstructure was enhanced.

The aim of present study was to find out if and how a short developmental period of narrative skills influences child's ability to narrate. Analysis showed, that both, macrostructure and microstructure, produced by child as well as the length of sentences, increased.

Key words: child with SLI, teaching narrative skills.

Sissejuhatus

Käesoleva magistritöö teema on autori jaoks oluline nii isiklikult kui tööalaselt. Töö koostaja lapse kõnediagnoosiks on spetsiifiline kõnearengupuue, alakõne 3. aste.

Koolieelses eas on lapse arengutaseme olulisimaks näitajaks kõnearengu tase, mis ennustab kogu tema edaspidist arengut (Kikas, 2008). Sorava sidusa kõne arendamine koolieelses eas on tähtis kooliks ettevalmistamisel, sest õppimise aluseks on suurel määral just sidus kõne – õpikutekstide mõistmine, õpetaja sõnalistest juhenditest arusaamine, enda teadmiste väljendamine. (Brown, 2001). Suulise kõne arendamine on oluline nii suhtlemisel kui ka akadeemilises, sotsiaalses ja emotsionaalses arengus; selle areng toetab kirjaliku kõne arengut ning lugemise, kirjutamise ja õigekirja oskusi (Williams, 2006). SKAP lapsed on õpiraskustega laste riskigrupp koolis. Kuna eelkoolialiste laste tagasihoidlik tekstilomeoskus ennustab koolieas tagasihoidlikku lugemis- ja kirjutamisoskust, on vajalik toetada tagasihoidlikumate tekstilomeoskustega laste jutustamisoskuse arengut. Seega plaanin keskenduda just narratiivsete oskuste arendamisele. Siit tõstatub käesoleva magistritöö uurimisprobleem: vaja on täpsustada lapse kõnes avalduvad raskused ja leida võimalused lapse kõne vastavate valdkondade arendamiseks, et arengulisest kõnepuudest tekkivaid õpiraskusi ennetada, mis on tingitud lapse.

Uurimuses on kavas hinnata komplekselt kõiki lapse kõnelisi oskusi, pöörates erilist tähelepanu grammatilistele ning teksti loome ja mõistmisega seotud oskustele, mis vastavalt logopeedilisele diagnoosile kannatavad kõige rohkem. Uurimismeetodiks valisin tegevusuuringu, kuna see meetod on suunatud probleemi (antud juhul lapse kõne mahajäämus eakaaslastest) lahendamisele (Laherand, 2008): tuvastatakse probleem, tehakse midagi, et seda lahendada, jälgitakse, kui edukaks osutus antud panus ning kui ei olda tulemusega rahul, siis proovitakse uuesti. Tegevusuuringut iseloomustab tegevuse analüüs, soov uuendusteks, pidev tagasiside, vajadusel tegevuse muutmine ning probleemi püstitamine kindlas kontekstis ja püüdlus seda selles kontekstis lahendada. Tegevusuuring sobib antud töö puhul, kuna tegemist on uuringuga, kus õppimine (kuidas kujundada SKAP lapsel sidusa eneseväljenduse oskust) toimub tegevuse (selle oskuse

õpetamine) kaudu. Kõnearenduslik töö lapsega leiab aset lapse loomulikus keskkonnas. Tegevusuuringu võib jagada kahte staadiumisse: diagnostiline staadium, mille käigus probleeme analüüsitakse ja hüpoteese arendatakse, ning teraapiline staadium, mil hüpoteese kontrollitakse teadlikult suunatud eksperimendi muutuvates tingimustes. Tegevusuuring hõlmab planeerimist, tegevust ning faktide leidmist tegevuse tulemuste kohta (Smith, 2007). Tegevusuuringut viiakse läbi soovitatavalt sotsiaalelulises situatsioonis. Välja võib tuua mõned valdkonnad, kus on võimalik rakendada tegevusuuringut:

- 1) õpetamismeetodid – asendades traditsioonilise meetodi avastusmeetodiga;
- 2) hinnangumenetlus – täiustades isiklike pideva hinnangu meetodeid;
- 3) uuringu läbiviija arendamine töö ajal – täiustades õpetamisoskusi, arendades uusi õppimismeetodeid, suurendades analüüsivõimet, tõstes eneseväärikust (Cohen jt, 2007).

Lähtudes tegevusuuringu põhimõtetest, püstitan oma töös järgmised uurimisküsimused:

1. Millised on uuritava lapse arendamist vajavad kõnelised oskused?
2. Milliseid sidusa kõne osaoskusi on vaja uuritava lapse puhul arendada?
3. Kuidas arendada vajalikke sidusa kõne osaoskusi uuritaval lapsel?

Töö esimeses peatükis antakse ülevaade spetsiifilise kõnearengu puude (SKAP) mõistest, olemusest, magistritöö eesmärkidest.

Teises peatükis antakse ülevaade töö autori poolt teostatud kompleksse kõneuuringu tulemustest. Selle alusel leitakse arendamist vajavad valdkonnad ja püstitatakse arenduseesmärgid.

Kolmandas peatükis antakse teoreetiline ülevaade õpetamise alustest, töövõtetest, meetodika väljatöötamise aluseks olevatest uurimustest.

Neljandas osas kirjeldatakse sidusa kõne oskuste õpetamise eesmärgi ja õpetamise etappe. Antakse ülevaade protseduurist ja õpetamisel kasutatud materjalidest.

Viiendas osas antakse hinnang meetodika sobivusele ning analüüsitakse meetodika sobivust tekstilomeoskuse arendamiseks.

I. Kirjanduse ülevaade ja probleemi sõnastamine

1.1. Spetsiifiline kõnearengupuue

Inglis keelses logopeedialases teaduskirjanduses laialdaselt kasutatava termini SLI (inglise k. *specific language impairment*) vasteks eesti keeles on spetsiifiline kõnearengupuue (edaspidi SKAP) (Padrik, 2006). Eestis kasutatakse enam kliinilis-pedagoogilist kõnepuute klassifikatsiooni, milles kasutatakse SKAP asemel terminit alaalia, mis tähistab esmast alakõnet. Alaalia puhul eristatakse motoorset ja sensoorset vormi (jaguneb omakorda eferentseks ja aferentseks vormiks) (Karlep, 1998). SKAP lastel esineb kõnearengu mahajäämus, mida ei saa seostada kuulmislangusega, neuroloogiliste probleemidega ega madala mitteverbaalse intelligentsusega (Leonard, 1998). SKAP võib olla pikaajaline probleem, mis võib avalduda veel täiskasvanueas (Leonard, 1998). Alaaliaga lastel esinevad raskused suulise ja kirjaliku kõne omandamisega, nii kõne mõistmise kui enda väljendamisega. Raskused ilmnevad enamasti mitmes keelevaldkonnas, sealhulgas morfoloogias, süntaksis, semantikas ja pragmaatikas (Stothard jt, 1998). SKAP puhul tõusevad esile morfosüntaktilised probleemid, millele lisanduvad ka fonoloogilised ja semantilis-leksikaalsed vead. Kõige suuremad probleemid on alaalikutel grammatiliste oskuste omandamises ning tõsised raskused motoorse vormi puhul avalduvad süntaktilis-morfoloogilisel tasandil (Padrik, 2006).

Mitmed uurijad on leidnud, et motoorse alaaliaga lastele on eriti raske grammatiliste vormide moodustamine ja omandamine (Rice 2007; Bishop, 2004). Sobotovitš (1995) märgib, et kui eakohase arenguga laps omandab grammatiliste vormide moodustamise kolmandal eluaastal, siis motoorse alaaliaga lapsel kulub selleks aastaid ning puudujäägid selles vallas võivad esineda veel teismeliseeas (tsit Sülla, 2011). Gopnik (1990), toetudes uurimustele inglise, kreeka, jaapani ja prantsuse keeles, seletas alaaliaga laste morfoloogilisi raskusi sellega, et neil puudub arusaamine vormimoodustuse funktsioonist. Nende jaoks ei moodustu sõnavormid reeglipäraselt, vaid on kui valmissõnad, mida õpitakse ja salvestatakse sõnavarasse neid analüüsimata (tsit Raidsalu, Padrik, 2011). Grammatikapuuded avalduvad tavaliselt grammatiliste tunnuste ärajätmises ja

nooremale eale vastava lausestruktuuri kasutamises (Bishop, 2004). Mitmed uurijad toovad välja (Kornev, 2006; Pardik, 2006) motoorsele alaaliale spetsiifilised morfoloogiavead, milleks on käändelõppude asendused, kus ühe käände lõpu asemel kasutab laps teise käände lõppu (nt *aiana pro aiani*), ning sõnade kasutamise algvormis (nt *tigu pro teo*, *õis pro õit*). Eesti keele spetsiifikast tulenevad morfofonoloogilised vead, mis avalduvad morfeemivariandi vales valikus või moonutamises (nt *lindi pro linde*, *siilisel pro siilidel*, *sigad pro sead*) (Padrik 2006). Sülla (2011) leidis oma töös, et alaaliaga lastele valmistab sarnaselt eakohase arenguga lastega kõige rohkem raskusi väikese kasutussagedusega oleva ja rohkete lõpuvariantidega mitmuse osastava käände vormide kasutamine. Lisaks on SKAP lastele eakohase arenguga lastega võrreldes raskem rajava käände vormi kasutamine.

Teiseks oluliseks probleemiks SKAP lastel on hääldepuuded, mis on neil raske mini korrigeeritavad kui sekundaarse alakõnega lastel ning püsivad ajaliselt kauem (Padrik, 2006). SKAP lastele on iseloomulik see, et vead samal lapsel ei ole püsivad, vaid on muutlikud (Padrik, 2006). Mitmed autorid on toonud SKAP lastele iseloomulikuna esile foneetilise struktuuri omandamise raskused (Vesker 1986; Kask, 2005). Motoorse alaaliaga laste hääldeüsteemi arengut iseloomustab kvalitatiivne ja kvantitatiivne eripära, mis väljendub ühel või teisel viisil kõikidel lastel ja kõne arengu kõikidel etappidel. Motoorsele alaaliale on iseloomulik mitut tüüpi hääldevigade olemasolu samal lapsel, st esinevad häälikute osalised asendused ja ebapüsivad asendused (st samal häälikul võib olla mitu asendushäälikut) ärajätmised, ringipaigutamised, lisamised (Vesker, 1986). Sealjuures suudab laps paljusid häälikuid isoleeritult õigesti hääldada. Bishop'i ja Adams'i (1989) järgi võib ilmned ka silbistruktuuri lihtsustamist (sõnast hääldatakse vaid lahtist silpi – konsonanti ja vokaali). SKAP lastel esinevad eakohase kõnearenguga lastele sarnased silbistruktuuri moonutused, kuid arvukamalt ja kauem (Vesker, 1986). Silpide ärajätmine, juurdelisamine ja ümberpaigutamine 5-7-aastaste laste puhul viitab raskele esmasele kõnekahjustusele. Vältepuuded alaalikute iseseisvas kõnes on samuti küllaldaselt sagedased. Esmavältelisi sõnu hääldatakse teises või kolmandas vältes, teisevältelisi sõnu kolmandas, üksikjuhtudel esimeses vältes. Kõige rohkem eksitakse teiseväl-

telistes kahesilbilistes sõnades, kus vältekandjaks on täis- või sulghäälik. Nagu kõik teisedki häälduspuuded, avalduvad välteasendused kõnes ebaühtlaselt (Vesker, 1986).

Enamikel SKAP lastel on mingil arengutasemel foneemikuulmise raskused (Bishop, 2004). Samale järeldusele on jõudnud Kask (2005), kelle läbiviidud uurimuses ilmnis, et SKAP lastel on foneemikuulmine vähem diferentseeritud kui eakohase kõnearenguga lastel. Vesker (1986) toob esile, et SKAP lastel on nõrgenenud kuulmistähelepanu, häiritud on fraasi rütmilis-meloodilise struktuuri taju.

Eelpool nimetatud raskused mõjutavad ka sõnavara arengut, mis samuti ei vasta eale (Bishop, 2004). Bishop (2004) toob esile, et raskuste ilmumine SKAP laste sõnavara omandamisel on seotud nii artikulatsioonipuude, semantilise analüüsi raskuste kui ka grammatiliste konstruktsioonide mõistmise ja kasutamise raskustega. Grammatika mõistmise probleemidest tulenevalt jääb lastel osa olulisest informatsioonist sõna kohta omandamata ja seetõttu jääb ka sõna tähendus puudulikuks (Bishop, 2004). Võrreldes eakaaslastega ilmuvad esimesed sõnad SKAP laste kõnesse hiljem (Leonard, 1998). Iseloomulik on sõnatähenduse aluseks olevate kujutluste inertsus ja ebatäpsus. SKAP lapse sõnavara piiratus avaldub ebaühtlaselt ja sõltub sõnaliigist. Esmajoones märgitakse omadus-, määr- ja sidesõnade vähesust, mis lubab järeldada, et puudulikuks jääb objektide ja tegevuste iseloomustamine, nende tunnuste ja suhete väljendamine kõnes. Tegusõnade puhul on levinud üldise tähendusega sõnade kasutamine. Selline leksikalis-semantiline puudujääk põhjustab erinevaid sõnaasendusi sõnade tähenduse või hääldusliku sarnasuse alusel (Volkova, 2009). Sõnadega opereerimise raskused avalduvad sõnade leidmisraskustes. Sõnaleidmisraskusi iseloomustavad pikad pausid, sõnade asendamine ütluse või teiste sõnadega ning kordused (Bishop, 2004).

1.2. SKAP laste probleemid koolis

Alakõne, sealhulgas primaarse alakõne puhul peetakse sageli silmas koolieelikutel esinevaid suulise kõne probleeme, kuid on oluline mõista, et suulise kõne areng on

eelduseks kirjaliku kõne (lugemine, kirjutamine) arengule koolieas. SKAP lapse puhul on oht, et tema kooliikka jõudes avalduvad lugemis-kirjutamiskasvatusraskused (Leonard, 1998).

Lugemiskasvatusega laste tüüpilised vead on sarnased nagu algajal lugejal ja kirjutajal (näiteks hääliku ja tähekuju vastavuse leidmine, lugemisel häälikute ühendamine sõnaks ja häälikute pikkuse eristamine). Erinevus seisneb vaid selles, et vaatamata harjutamisele on vead püsivad (Lerkkanen, 2007). Lopatina ja Ivanova (2007) märgivad, et alakõnega (sh primaarse alakõnega) lastel on raskusi foneemide äratundmisega, eristamisega ja meeles pidamisega, millest tulenevalt on raske teha sõnade häälikanalüüsi, mis on lugemise ja kirjutamise üheks osaoskuseks (tsit Sülla, 2011).

Kui primaarse alakõnega lapsed jõuavad alakõne III astmele (enamasti koolieas), suudavad nad igapäevaselt suhelda, kuid probleemid avalduvad pigem kõneloome kõrgematel tasanditel (tekstide loome ja mõistmine, keerukamad lausemallid) ja kirjaliku kõne omandamisel. Koolis võib primaarse alakõnega lapsel olla probleeme õpikutekstide mõistmisel, õpetaja sõnalistest juhustest arusaamisel, oma teadmiste väljendamisel.

SKAP laste jutustused on eakaaslaste omast tunduvalt lühemad, raskused ilmnevad sobiva sõnavara kasutamisel, sõnadest lausungite moodustamisel (süntaktilised oskused), asesõnade kasutamisel, ajalist seost ning vormilist sidusust väljendavate vahendite kasutamisel (Soodla jt, 2010; Botting, 2002). SKAP laste erinevus võrreldes eakohase arenguga lastega seisneb ka selles, et SKAP lapsed ei esita oma jutustustes tihti tegelaste eesmärke, motiive ega tee tekstist järeldusi (Stadler, Ward, 2005). Erinevad uurimused toovad esile, et alakõnega laste jutustused on eakohase kõnearenguga laste jutustustest lühemad nii kogupikkuselt (Botting, 2002) kui ka lausungite keskmise pikkuse osas (Soodla jt, 2010; Teiter, 2010; Soodla, 2011). Nende jutustused sisaldavad vähem liitlauseid, rohkem morfoloogilisi, grammatilisi ja süntaktilisi vigu (Soodla jt, 2010; Teiter, 2010; Soodla, 2011). Vormiline sidususe on võrreldes eakohase kõnearenguga laste narratiividega väiksem ja viitesuhete võrgustiku kasutamise adekvaatsuse adekvaatsus madalamal tasemel (Teiter, 2010; Mäesaar, 2010).

Swanson jt (2005) tõdeavad oma uurimuses, et lapsed, kellel on esinenud

kõnearengu probleeme koolieelses eas, võivad vajada sekkumist, mis keskendub nende narratiivsete oskuste arendamisele. Laste oskus sidusalt ja loogilises järjestuses oma mõtteid väljendada võib vähendada võimalikke raskusi koolis. (tsit, Fey, Catts jt, 2004).

II. Uuritava arengulugu ja kõneuuringu tulemused

2.1. Arengulugu

Vajalikku informatsiooni lapse varasema arengu kohta kogusin dokumentatsiooni alusel (Tallinna Lastehaiglas läbiviidud uuringu tulemuste ja lasteaia logopeedi väljavõtted).

Lapse sünnieelne areng oli mõjutatud mitmetest rasedusaegsetest komplikatsioonidest. Lapse sünnihinne oli 9,9. Lapse motoorne areng 1.eluaastal oli eakohane - laps hakkas pead hoidma 3 kuu vanuses, roomama 6-kuuselt, istuma 10-kuuselt, kõndima 11-kuuselt. Lapse kuulmise ja nägemise seisund oli hea.

Esimesel eluaastal oli lapse psühhomotoorne areng eakohane. Laura tundis huvi ümbritseva vastu, manipuleeris sihipäraselt esemetega. Teisel eluaastal ilmnisid jonnihood, unehäired, ennast kahjustav käitumine, mis väljendus pea löömisel vastu seina või põrandat. Esinesid meeleolukõikumised. Laura võis olla rõõmus, siis ühtäkki nutma puhkeda. Tallinna Lastehaiglas 21.11.07 tehtud PEP-R arenguskaala tulemusena leiti lapse vaimseks vanuseks 1a 7k (tegelik vanus hindamise hetkel 2a 2k). Koos abiga tegi laps ka keerukamaid ülesandeid ning nende tulemusena leiti vaimseks vanuseks 1a 11k. Lapse võimed olid erineval tasandil. Näiteks taju ja üldmootorikat nõudvad ülesanded olid paremad vanuselisest keskmisest normist. Peenmootorika ja silma-käe koostöö ülesanded sooritas laps eakohaselt. Raskused ilmnisid jäljendamises, kognitiivses tegevuses ja kognitiiv-verbaalsetes ülesannetes. Retsiprooksust hinnati suhtlemisel häirituks, korraldustele allumist valikuliseks. Emotsionaalselt oli laps labiilne, sensitiivne. Diagnoosina pandi välja RHK 10 järgi F89 (psühholoogilise arengu täpsustamata häire). Kolmandast eluaastast on lapsel diagnoositud enurees ning astma.

Lapse varane kõne areng kulges hilinemisega. Koogama hakkas laps 2-kuuselt, lalisema 4-kuuselt. Esimesed sõnad ilmusid Laura kõnnele enne ühe aastaseks saamist (*emme, anna*). 1,5-aastasena kasutas laps oma kõnes 10 sõna. Laps küll suhtles aktiivselt, kuid tema kõne oli mõistetamatu. Ta kasutas arusaamatut „oma kõnet“ ja erinevaid häälitusi, žeste, soovitudle osutamist. Kõnest sai laps aru igapäevastes tuttavates

situatsioonides. Näiteks mõistis ta väljendeid *mine voodisse*, kuid ei mõistnud korraldust *pane lusikas kapile*. Sageli ei suutnud laps nimetada eset, kuid osutas sellele, kui kuulis vastavat sõna. Seega sõna oli lapse passiivses sõnavaras olemas, kõne mõistmine oli ekspressiivsest kõnest oluliselt parem. Üksikhäälikutena olid olemas kõik häälikud (välja arvatud R), kuid sõna järelekordamisel või nimetamisel moondus sõna häälikstruktuur. Laps otsis õiget hääldusasendit, ilmnisid raskused sõna järele kordamisel. Hääldusasendi otsimine, moodustuskohalt lähedaste häälikute segistamine seondub motoorse aferentse alaaliaga (diagnoositud Latural 4 aasta vanuses). Motoorse aferentse alaalia puhul on esikohal oraalne apraksia kinesteetilise analüüsi puudulikkuse tõttu. Motoorse eferentse alaalia puhul kannatab kõne dünaamika. Raskusi tekitab sõna sujuv hääldamine, üleminek ühelt silbilt teisele. Raskused sõna järelekordamisel võivad viidata ka sellele, et lapse verbaalne lühimälu oli nõrk või olid järelekorratavad sõnad lapse jaoks liiga keerulise häälikulise struktuuriga. Vanuses 2.2 viibis Laura uuringutel Tallinna Lastehaiglas. Logopeedi hinnang lapsele oli: lapse kõne areng on pidurdunud. Logopeed on märkinud, et ekspressiivses kõnes umbes 12 sõna ja üks fraas (ei taha) (autori märkus: Samas ei saa väljendit ei taha lugeda fraasiks vaid on tõenäoline, et laps kasutab seda terviksõnana). Kõik väljendatu on seotud tähendusega. Osa sõnu on kasutusest ajutiselt kadunud ja siis jälle kõnesse tagasi ilmunud. Nn omakõnes kasutab laps erinevaid silbitüüpe, lisanduvad žestid ja omaalgatuslikud viiped. Toimingutes ja mängus käitub adekvaatselt, eakohaselt. Pärnu Haigla logopeedi vastuvõtul käis laps vanuses 2.6. Logopeed leidis, et Laura impressiivne kõne ei vasta eale, kõikidest küsimustest laps aru ei saa. Näiteks vastas küsimusele *Kas läheme magama?* jaatavalt. Lapse kõnes oli sel hetkel 50 sõna, enamus neist nimisõnad. Emalt saadud info põhjal kinnistusid uued sõnad lapsel raskustega.

Laura hakkas regulaarselt logopeedi juures käima alates neljandast eluaastast, mil ta määrati Pärnu Lasteaed Tammsaare tasandusrühma. Rühma logopeedi hinnangul kasutas Laura neljaaastasena põhiliselt agrammatilist baaslauset. Kõnes oli täheldatav suur morfoloogiliste eksimuste hulk (*hakka lume tege pro hakkab lumememme tegema*), näiteks puudus oleviku ainsuse 3. pöörde lõpp (*mängi pro mängib*). Kohati jättis laps ära ka oleviku mitmuse 3. pöörde (*jookse pro jooksevad*), mis mõnel juhul oli lapse kõnes

olemas. Morfoloogiavead lapse kõnes olid ebapüsivad. Laps asendas sõnu objektide esinemise koha/situatsiooni alusel (*raamat pro raamaturiul*) või välimuse alusel (*tool pro pink*). Sidesõnu kasutas Laura harva. Esinesid hääldus- ja silbistruktuurivead (*baan pro banaan*). Laps jättis ära häälikuid (*ehm pro lehm*), asendas häälikuid (*kiks pro kits*), lihtsustas häälikuühendeid (*kakki pro katki*), paigutas häälikuid ümber (*veksi pro veski*). Eelpool tulenevast oli lapse jutu sisu segane, teistele sageli arusaamatu. Logopeediline diagnoos oli motoorne aferentne alaalia, alakõne II aste.

Viieaastaselt ei suutnud Laura nimetada päevaosi ega teadnud aastaegade järgnevust, nädalapäevi. Eelnevate aastatega võrreldes küll vähem, kuid siiski esinesid silbi- ja häälikstruktuuripuuded (asendused, ärajätmised). Kõnes esines ka uudissõna moodustamist (*mudalisega pro mudane*), mis võib viidata sellele, et lapsel on raske sooritada muuteoperatsioone (muuta vajadusel sõnatüve ja panna sõna õigesse grammatilisse vormi). Viiendaks eluaastaks kasutas laps kõnes õigesti oleviku ainsuse ja mitmuse 3. pööret.

2011. aastal (Laura 6-aastane) uuris Marika Prants oma magistritöö raames Laura tegusõna grammatiliste morfeemide kasutamist. Uuringus ilmnedid Laura kõnes järgnevad vead: morfofonoloogiline agrammatism (*söödakse pro süüakse; käesid pro käsi*), morfoloogiline agrammatism (*aknad pro akent; juuksuli pro juuksurina*). Laura jättis sõna muutmata (oleviku muutmisel lihtminevikku jättis sõna olevikku (*toob pro tõi*). Laps asendas sõnu (*toovad pro vedasid*). Suhteliselt raskeks osutus Laura jaoks tüvevariantide ja lõppude kasutamise õigsuse määramise ja korrigeerimise ülesanne. Lauset *Paul pühkis kinnasega lund* parandas laps semantiliselt (*pühkis labidaga*), moodustades leksikalis-süntaktilise agrammatismi. Viga võis tuleneda lause või sõna (pühkima) mõistmise raskusest. Mõistmisel valmistas raskusi alalütlev, alaleütlev ja alaltütlev kääne ning ainsuse ja mitmuse osastav kääne, kus kohati osutas laps valele pildile. Lapsel ilmnedid kõnes häälikstruktuuri puuded. Hääldusvead olid loomult ebapüsivad. Laura asendas häälikuid (*vattata pro varreta*). Esines häälikute ärajätmist (*aastiks pro arstiks*). Lasteaia tasandusrühma logopeedi hinnangul olid võrreldes

eelnevate aastatega häälikstruktuuri puuded lapse kõnes vähenenud, kuid siiski märgatavad. Logopeediline diagnoos oli motoorne aferentne alaalia, alakõne III aste.

2.2. Uurimisinstrumendid ja protseduur

Selleks, et teada saada, milliseid kõnevaldkondi ja osaoskusi Laura puhul tuleks arendada, viisin lapsega (lapse vanus 6.8) läbi kompleksse kõneuuringu. Andmekogumismeetodiks oli kõnetest (M.Padrik jt, 2013), millega hinnati hääldamist, morfoloogiat, sõnavara, sõnamoodustusoskust, süntaksit. Saadud tulemusi võrreldi 6-a. laste testinormidega (Vt lisa 7). Hääldamise ja kõnemotoorika uurimiseks kasutasin Udrase (2009) ja Kase (2005) uurimustes kasutatud ülesandeid. Järeltestis ei hinnatud hääldamist, morfoloogiat, sõnavara, sõnamoodustusoskust ega süntaksit. Kasutatud kõnetesti tulemusi võrreldi 6-a. laste testinormidega. Kompleksele kõneuuringule järgnes tekstilomeoskuste arendamise periood (lapse vanus 8,2). Uuringu ja õpetamise perioodi vaheline aeg venis lapse sagedaste haiguste tõttu.

Käesolevas töös kasutati enne ja pärast intensiivset arendamisperioodi tekstilomeoskuse taseme uurimiseks vahendamata ja vahendatud jutustust pildiseeria toel (vt lisa 1). Jutustamisaineseks olid mõlemas testis viiest pildist koosnevad pildiseeriad „Lumememme lugu“, „Vanatädi lugu“ (vahendatud jutustused) ning „Palliligu“ ja Tuvi lugu“ (vahendamata jutustused) (vt lisa 2). Narratiivide koostajad on TÜ eripedagoogika osakonna õppejõud PhD Marika Padrik, mag Merit Hallap, PhD Piret Soodla, mag Kati Mäesaar, pildid joonistas Jolana Laidma. Analüüsiti ja võrreldi eeltesti ja järeltesti narratiive nii makro- ja mikrostruktuuri osas (vt plaadilt lisa 8). Jutustuste hindamisvahendina kasutati hindamisskaalat (NHS), mille väljatöötajateks olid Kati Mäesaar, Merit Hallap ja Marika Padrik (vt lisa 5). Transkribeeriti ja hinnati nii eeltestis, järeltestis, kui arendavates tegevustes lapse poolt esitatud jutustused. NHS alusel jutustuste hindamist kontrollis töö juhendaja. Erinevuste osas jõuti kokkuleppele.

Vahendatud tekstilomeo uurimisel esitati tekstid lapsele enne pildiseeria järjestamist. Mõistmist uuriti loo kohta esitatud küsimuste alusel. Lapse ülesandeks oli reastada viiest pildist koosnev pildiseeria ning jutustada selle järgi. Uuriija istus lapse

kõrvale ja palus tal kuulata jutustust ja vaadata pildiseeriasse kuuluvaid pilte, mida uurija jutustamise ajal ükshaaval lapse ette aetas. Kõigepealt pidi laps kuulnud loo taastama, seejärel teise pildiseeria alusel iseseisvalt jutustama. Vahendamata tekstilomeo uurimisel jutustas laps iseseisvalt toetudes pildiseeriale. Uurija lasi lapsel pilte umbes 5 sekundi jooksul vaadelda ning seejärel palus lapsel reastada pildiseeria ning jutustada lugu piltide põhjal. Uurija võis last julgustada peanoogutuse ja naeratusega. Väga pika pausi puhul võis last ergutada ka avatud küsimuste/korralduste abil, näiteks *Jutusta edasi! Räägi edasi!* Jutustused salvestati diktofonile ja hiljem transkribeeriti, toetudes suulise kõne transkribeerimise juhiste (vt lisa 4). Analüüsiiti nii vahendatud, kui vahendamata jutustusi. Transkribeerimise usaldusväärsuse tagamiseks transkribeerisid lapse lindistusi kaks inimest (töö autor ja juhendaja). Erinevuste osas jõuti kokkuleppele. Narratiivi Hindamisskaala (NHS) alusel (täpsed hindamisjuhised vt lisa 5) hinnati järgmisi kategooriaid (iga jutustuse eest oli võimalik saada 1 p, 2 p või 3 p):

1. Jutustuse mahtu – lausungite arvu jutustuses ning lausungite keskmist pikkust. Käesolevas töös loeti lausungiteks intonatsiooniliselt lõpetatud üksusi. Lausungi keskmine pikkus saadi sõnade arvu jagamisel lausungite arvuga. Sõnade arvu loendamisel ei võetud arvesse katkestatud sõnu ja fraase, sõnade kordusi ning jutustusse mittekuuluvaid fraase. Hinnati 3 punkti süsteemis. Kõrgem tase (arenenud narratiiv) andis 3 punkti; keskmine tase (arenev narratiiv) andis 2 punkti ning madal tase (ebaküps, oskuste puudumine) andis 1 punkti.
2. Jutustuse makrostruktuuri: sissejuhatus, algatav sündmus, tegevus ja selle tulemus (konflikt ja lahendus), lõpp, teemakohasus.

Sissejuhatava osa alla kuulub tegelaste tutvustamine, tegevuskoha ning tegevusaja nimetamine. Kõrgem tase (arenenud narratiiv) andis 3 punkti, keskmine tase (arenev narratiiv) andis 2 punkti ning madal tase (ebaküps, oskuste puudumine) andis ühe punkti. Hinnatakse sündmuste koha, aja, tegevuste ja tegelaste märkimist ja mittemärkimist loo alguses. Skoore anti vastavalt tegevuse, tegelaste ja sündmuste toimumise koha ja/või aja mainimisele.

Konflikti ja lahenduse osa alla kuulub algatava sündmuse/ konflikti välja toomine; tegelaste sisemiste reaktsioonide/ plaanide välja toomine. Skoor põhines episoodi terviklikkuse hindamisel. Hinnati algatava sündmuse, tegevuse ja lahenduse väljatoomist ning nende väljatoomise põhjalikkust.

Jutu lõpu alla kuulub tegelaste reaktsioonide kokkuvõte. Skoor toetus sündmuse kokkuvõtmisele – tegelaste sisemiste või väliste reaktsioonide mainimine loo lõpus.

Teemakohasuse puhul hinnati, kas olulised sündmused olid välja toodud ning sobivas ja loogilises järjekorras; kas eristuvad ebaolulised ja olulised detailid; kas esineb mõttelünki, mis takistaksid kuulajal jutustuse mõistmist. Arvestati esitatud info teemale vastavust ning oluliste/ebaoluliste sündmuste eristumist narratiivis.

3. Jutustuse mikrostruktuuri:viitsuhete võrgustik (viitamine), siduvate vahendite kasutamine, grammatiline õigsus ja keerukus

Viitsuhete võrgustik (viitamine). Narratiivis hinnati viitesuhete võrgustiku selgust ja arusaadavust. Hinnati, milline on jutus esinev viitsuhete võrgustik; milliseid referendile viitamise võimalusi laps kasutab; kas jutust on aru saada ka piltide abita, kellest või millest on jutt.

Siduvate vahendite kasutamine. Hinnati, milliseid erinevaid sidususe vahendeid laps jutustades kasutab ning milliseid vigu esineb sidendite kasutamisel. Skoor toetus erinevate sidususvahendite (sidendid lausungite ja osalausete ühendamiseks, koha- ja ajamäärsõnad, eri üldistusastmega sõnad, ellips) kasutamisele.

Grammatiline õigsus ja keerukus. Hinnati erinevate lausemallide esinemist jutustuses, korrektsete/ agrammatiliste lausungite kasutamist, erinevate lausetüüpide esindatust jutustuses.

2.3. Kõne kompleksse hindamise tulemused:

Hääle omadused on lapsel normikohased (vt lisa 7, ül 1.1)

Foneemikuulmine ja hääldamine. Antud valdkonnas suuri probleeme ei ilmne. Üksikud vead ilmnevad silbiritade hääldamisel. Laurale osutus raskemaks konsonandi muutusega silbirea hääldamine, kus laps ei suutnud järele korrata 3-silbilisi ridu (lisa 7, ül

1.3). Laps asendab ja segistab artikulaatoorselt lähedasi häälikuid (*mii-vii->nii-vii*), lisab häälikuid (*maa-paa-maa-> mnaa-paa-taa*). Silbirea hääldamisel 5 sekundi jooksul ilmnes, et 3 rea kordust hakkab Laura vahetama silpide asukohta, muutma esimese hääliku hääldamise intensiivsust (*pa-ta-ka->pa-ga-da*) (lisa 7, ül 1.2). Laural avaldusid raskused kõnetaktivariantide võrdleval hääldamisel (lisa 7, ül 1.4). Kõigis ülesannetes ilmnemid kerged hääldusraskused. Pikemates, lapse jaoks võõrastes sõnades esineb dissimilatsioon – sõnas kahe lähestikku asetseva sarnase hääliku erisuguseks muutmine (*lumenemm pro lumememm*); häälikute lisamist (*krokodrilli pro krokodilli*); häälikute asendamist (*tähelepanulik pro tähelepanelik*); ärajätmist (*lõõmsat pro rõõmsalt; kokas pro kotkas*); silbi lisamist (*lasteaiade pro lasteaia*); silbi ärajätmist (*päästi pro päästeti*). Sõna häälikkoostise lihtsustumine häälikute ärajätmise teel viitab apraksiale. Laps otsib kõneldes õigeid hääldusliigutusi, hääldamine ei ole pingutatud, asendushäälikud on kohalt või viisilt sarnased, mis viitab apraksiale. Aferentse vormi puhul ongi raskemad hääldamine ja morfoloogia. Lapse kõnes puudub paljudes sõnades R häälik, mõnes sõnas on ta siiski ühelõigilise R-ina olemas. Vead silbiridade ja kõnetaktide võrdleval hääldamisel võisid tekkida verbaalse lühimälu puudulikkuses või sellest, et tegemist on kunstliku situatsiooniga, kus hääldamist ei toeta sõnatähendus. Samuti avaldub nende hääldamisel hääldusapraksia.

Sõnavara. Laura mõistab üldnimetusi, saab aru sõnade mitmetähenduslikkusest, tema sõnavara areng jääb eakohase normi piiresse, kuid esineb sõnaleidmisraskusi. Tulemus jäi alla EK normi piiri tegusõnade sünonüümide ülesandes (lisa 7, ül 3.1) ja nimisõnade homonüümide ülesandes (lisa 7, ül 3.5). Normi alumisele piirile jäid loetelu jätkamine ühe kategooria piires (lisa 7, ül 3.3) ning terviku osade nimetamise ülesanded (lisa 7, ül 3.7).

Sõnamoodustamine. Lapse tulemused jäid EK normi piiresse kõikides ülesannetes (lisa 7, ül 4).

Grammatika

Morfoloogia (lisa 7, ül 2.1-2.5). Kuigi morfoloogia ülesannete tulemused jäid EK normi piiresse, ilmnes spontaanset kõnet ülesannetest, et Laural on raskusi grammatiliste

vormide kasutamisega. Agrammatismid ilmuvad kõnesse sagedamini siis, kui Laura koostab ütluse plaani ise. Testiülesannetest osutus nimisõna tüvevariantide (lisa 7, ül 2.1) (95%) ja osastava käände lõpuvariantide (95%) kasutamisel (ainsuse omastav, osastav, mitmuse osastav kääne) raskeimaks mitmuse osastav kääne. Laura kasutas kääned õigesti 14 korral 19st (74%). Vigadest esines viiel korral morfofonoloogiline agrammatism (noasid, tähesid, peasid, seasid, ukse). Uuringu vältel avaldus kõnes nii morfoloogiline agrammatism (*selle lumenemest* pro *sellest lumememest*), kui morfofonoloogiline agrammatism (*aknat* pro *akent*; *õmbletakse* pro *õmmeldakse*; *noasid, tähesid*), valdavalt esineb kõnes siiski morfofonoloogiline agrammatism.

Süntaks. Võrreldes muude valdkondadega ilmneb Laural süntaktilistes oskustes enam probleeme. Võib öelda, et süntaksi puhul on peamiseks probleemiks lauseloome, mitte lausete tähenduse mõistmine. Lauseloomes tekivad Laural raskused grammatilise struktureerimise etapil, kui on vaja moodustada keelenormile vastavad laused, st vaja on valida lausemall ja täita see sõnavormidega ja järjestada need. Süntaksit uurivates ülesannetes ilmnis kõige vähem raskusi pöördkonstruktsioonide mõistmise (lisa 7, ül 5.1) ja sõnajärje muutmise (lisa 7, ül 5.5) ülesannetes, nende ülesannete tulemused jäid EK normi piiresse. Tulemus jäi alla EK normi lausete järelekordamise ülesandes (lisa 7, ül 5.3) ja võrdluskonstruktsioonide moodustamise ülesandes (lisa 7, ül 5.4). Täpselt meelde jätta ja järele korrata ei suutnud Laura ühtegi lauset. Laps vahetas sõnade järjekorda lauses (*roosa pall tupp voodi alla veeres* pro *Roosa pall veeres tupp kapi alla*), jättis sõnu lausest ära ning asendas sarnast objekti väljendava sõnaga (*vanaema loeb pilte, milles on pildid* pro *vanaema loeb lehte, milles on vähe pilte*), lisas sõnu lausesse. Kohati muutis Laura lause ehitust nii, et muutus lause tähendus (*Must kass püüdis ühte öösel musta haiseva roti* pro *Väike kass püüdis õhtul musta roti*). Raskused antud ülesandes võivad tuleneda vastavate lausemallide puudumisest spontaanselt kõnest ja/või piiratud verbaalse töömälu mahust. Ka sihtitis -, määrus-, põhjus-, eesmärgi- ning tingimuslause moodustamisel lauseid lõpetades esinesid lapsel mõningad vead. Sihitislause moodustamisel eksis laps, moodustades mitteootuspärase lause (*...et, rohenisega võib minna* pro *...et fooris on punane tuli*). Kohati olid lapse moodustatud

osalaused elliptilised (*sest ta lõikas noaga pro sest ta lõikas noaga sõrme*). Tekstipõhiste küsimuste vastustest, ümberjutustusest, iseseisvast jutustusest ja spontaansast kõnest selgub, et Laura kasutab valdavalt baaslausungite ahelaid, mida ta seob sidenditega *ja ja siis*.

Kõne, sh teksti mõistmine

Laura saab aru teksti sõnumist, ta suudab seostada keelelist informatsiooni konteksti ja situatsiooniga. Teksti kui terviku kohta küsimusele vastamisel eksis Laura vaid korra. Laps ei osanud Palliloo puhul vastata küsimusele *Mida tüdruk sellest õnnetusest õppis?* Vastates küsimusele *rõõmsat olla...rõõmus olla*. Laura mõistab nii verbaalseid kui mitteverbaalseid suhtlemisvahendeid. Laps mõistab grammatilisi vorme, põimlauseid ning pöördkonstruktsioone. Kõikide eelpool mainitud ülesannete tulemused jäid EK normi piiresse (vt lisa 7, ül 5.1; 5.2). Teksti kohta esitatud küsimusi mõistis Laura üsna hästi. Laps vastas „Lumememmeloo“ õigesti kõigile 12-le küsimusele. „Palliloo“ ja „Tuviloo“ vastas Laura 13-st küsimusest valesti ühele ja „Vanatädiloo“ 13-st kahele küsimusele. Vastustest on näha, et Laura sai loo sündmustest kui tervikust aru. Laura järjestas kuuldud tekstide alusel pildiseeriad õigesti. Ühtviisi lihtsad olid Laurale nii lokaalse sidususe kui propositsioonistrateegia valdamist eeldavad küsimused. Mõttelünkade tuletamisega tuleb Laura toime (järeldamis-tuletamisstrateegia).

Jutustamine ja spontaanne kõne

Spontaanne kõne. Spontaanse kõne näidis (vt. plaadilt lisa 8) saadi lapsega suhtlemisel rollimängu käigus (Turulkäimine). Mängu teema valikul oli lähtepunktiks, et laps omaks vastavas teemas teadmisi, kogemusi ja suudaks kaasa rääkida. Mäng toimus lapsele loomulikus keskkonnas (kodustes tingimustes), mistõttu võib eeldada, et laps käitus tavapäraselt. Mängusituatsioonis oli tegemist dialoogiga uurija ja lapse vahel. Laps vastas küsimustele, esitas ka ise täpsustavaid küsimusi. Selgus, et laps tuli toime vooruvahetusega, suutis teemas püsida, kuid teema edasi arendmine jäi enamasti täiskasvanu kohustuseks.

Kodeeriti nii uurija kui ka lapse repliigid. Lapse repliike vestluses analüüsitakse Bishopi (1989a, 1989b) uurimuses avaldatud kodeerimisjuhendite järgi (vt

kodeerimisjuhiskirjas Kadri Perk, 2011). Ütlusi analüüsitakse tüüpide osas üldiselt ning eraldi pragmaatilise sobivuse osas. Analüüsitakse, millised ütluse tüüpe laps dialoogis kasutab ning millised neist on valdavad.

Dialoogis on enamus tema algatustest avaldused (61% algatustest) või küsimused (39% algatustest) (vt tabel 1). Uuriija ütlustele vahelesegamist ei esinenud. Lapsega vestlemise teeb raskeks sõnatähenduste ebatäpsus (Laps: *ma tahan loodust teada saada*) ning lauseloome- ja sõnaleidmisraskused (uuriija: *palun mulle seitse eurot!* Laps: *ma pean määngult kaupa ... (arusaamatu). Ma ei tea kuidas seitse on*). Vastustest esines dialoogis nii laiendatud vastusereplike (34% vastustest) kui ka minimaalsete verbaalsete vahenditega vastamist (*jah* või *ei, ühesõnalised vastused*) (27% vastustest). Laura vastustes esines mittetäielikke ütlusi (2% vastustest) (Uuriija: *Mis siin pildi peal on?* Laps: *Ainult koel on (...) siis (...)*). Dialoogis kasutas Laura parandamisstrateegiaid. (Uuriija: *mida sa soovid?* Laps: *labidat*. Uuriija: *see ei ole labidas ju, Mis need on siin?* Laps: *harjad*).

Tabel 1. Mängus “Turul käimine” esinenud ütluste tüübid.

Ütluste tüübid	Ütluste tüübid (koguarv 96)	% kõigist ütluste tüüpidest
A1 – (küsimus või korraldus)	11	11%
A2 – (väide/avaldus)	17	18%
V2 - (minimaalne verbaalne vastus)	27	29%
V5 – (arusaamatu ütlus)	2	2%
V6 – (mittetäielik ütlus)	2	2%
V3 – (laiendatud vastus)	16	17%
P1 -(sobiv vastus palvele selgitada)	11	11%
P2 - (sobimatu vastus palvele selgitada)	9	9%
P3 – (isiku enda poolt algatatud vestluspartneri parandamine)	1	1%

Järgnevalt analüüsin pragmaatika vigu dialoogis. 96st ütlusest esines pragmaatika vigu 29l korral (25%) (vt tabel 2). Kõige sagedamini jättis laps nimetamata referendi (Uuriija: *Palun, teie kaup.* Laps: *Ja, ma panen nüüd siia ritta.* Laps paneb ostetud esemed ritta). Pragmaatikavigadest ei esinenud: liiga vähest ega liigset informatsiooni, sobimatut oletust partneri teadmiste kohta ning ebavajalikku kordamist. Vähe esines konteksti mittemõistmist (2 korda). “Turulkäimise” dialoogis ilmnes, et üldiselt püsib laps teemas. Vaid ühel korral esines nullvastus (ei vasta) ning kuuel korral ignoreeris laps täiskasvanu algatust. Laps vastas küsimusele ebaadekvaatselt või ei vastanud küsimusele, algatades uue teema (Uuriija: *misasja, mida on liiga palju?* Laps: *kes siin oli?*). Laps ignoreeris täiskasvanu algatust (21% kõikidest pragmaatikavigadest) või oli referent (osutatav) kindlaks tegemata (28% kõikidest pragmaatikavigadest) (Uuriija: *elevant oli seal enne. Mida see elevant siin müüs?* Laps: *tele*). Ebakorreksete vastuste andmist dialoogis võis põhjustada asjaolu, et laps ei saanud aru partneri repliigi pragmaatilisest või semantilistest tähendusest, kõneleja kavatsustest ning motiividest (Uuriija: *kas teil kotti on, ma annan teile koti.* Laps: *mul on võti ka, kodu võti ka kaasas*). Semantikapuudele viitavad kohati esinenud sõnaleidmisraskused.

Tabel 2. Pragmaatika vigade tüübid dialoogis teemal “Turul käimine”

Pragmaatika vigade tüübid	Pragmaatika vigade arv 29	% kõikidest pragmaatikavigadest
PVV1- (nullvastus ehk ei vasta)	1	3%
P-VV2 -(ignoreerib täiskasvanu algatust)	6	21%
P-SS - (semantika/süntaksi viga ekspressiivses kõnes)	12	41%
P-V12 – (referent kindlaks tegemata)	8	28%
P-KM -(konteksti mittemõistmine)	2	7%

Kokkuvõtvalt võib öelda, et vestlemisel ilmnevad lapsel vähesed raskused. Raskused ilmnevad lapse kõnes eelkõige süntaksi vigadena. Laura pragmaatilised oskused on häiritud vaid vähesel määral.

Jutustamisoskus. Iseseisva jutustamise uurimiseks kasutati pildiseeriaid „Pallilugu“ (5-osaline) ja Tuvilugu“ (5-osaline, vt lisa 2). Vahendatud tekstilome uurimiseks kasutati pildiseeriaid Lumememme-lugu (5-osaline) ja Vanatädi-lugu (5-osaline). Enne jutustamist pidi laps kõigi 4 seeria puhul järjestama pildid.

Jutustamisel ilmnedid raskused aja- ja põhjus-tagajärg suhete väljendamisega (*Tüdluk...tüdluk ja koer mängisid palli. Koel...tüdluk kogemata viskas vette. Ta ei teadnud, kes pe...päästab. Koel läks vette*), samuti emotsioonide väljendamisega, tunnete ja situatsioonide kirjeldamisel (Uuriija: *Mida vanatädi tundis, kui poiss ta püsti aitas?* Laps: *Väga tolena*) (vt tabel 3).

Laps järjestas pildid iseseisvalt õigesti. Seega sai Laura aru piltidel kujutatud sündmuste ahelast, ning vead jutustamisel ei tulene sündmuste mittemõistmisest.

Tabel 3. Lausungite tüübid vahendatud ja vahendamata jutustustes

	Vahendatud jutustused		Vahendamata jutustused	
Lausungite arv jutustuses	Lumememme-lugu Vanatädi-lugu	11 9	Palli-lugu Tuvi-lugu	4 7
Lausungite keskmine pikkus sõnades	Lumememme-lugu Vanatädi-lugu	6 5	Palli-lugu Tuvi-lugu	5 6
Põimlausete arv jutustuses	Lumememme-lugu Vanatädi-lugu	2 -	Palli-lugu Tuvi-lugu	- -
Laiendatud lihtlausete arv jutustuses	Lumememme-lugu Vanatädi-lugu	7 6	Palli-lugu Tuvi-lugu	1 4
Rindlausete arv jutustuses	Lumememme-lugu Vanatädi-lugu	1 1	Palli-lugu Tuvi-lugu	- 1
Koondlausete arv jutustustes	Lumememme-lugu Vanatädi-lugu	- 1	Palli-lugu Tuvi-lugu	1 -
Vähelaiendatud lihtlauseid	Lumememme-lugu Vanatädi-lugu	- 2	Palli-lugu Tuvi-lugu	1 2

Ahellausungid	Lumememme-lugu	1	Palli-lugu	1
	Vanatädi-lugu	1	Tuvi-lugu	1
Elliptilised lausungid	Lumememme-lugu	2	Palli-lugu	1
	Vanatädi-lugu	1	Tuvi-lugu	1

Vahendatud jutustused oli inforohkemad ja hargnenumad kui vahendamata jutustused. Mõned lausungitest olid täpsustavad küsimused (*Mis selle nimi oligi?* Uuriija: *Mati*. Laps: *Mati tegu suule palli Ja siis...tüdliku nimi?*). Jutustamisel kasutas laps keskmiselt 5- ja 6-sõnalisi lausungeid. Jutustamisel kasutas laps nii liit- kui ka lihtlausungeid, mis võisid olla elliptilised (*Mati ku ... aitas püsti ja Kati ee ko ... kor ... korjas kõik toiduained*). Peamiselt koosnesid nii iseseisvad jutustused kui ümberjutustused laiendatud lihtlausetest. Jutustustes kasutas tüdruk ka üksikuid põimlauseid (ühes vahendatud jutustuses), rindlauseid ja koondlauseid.

Semantilise sidususe analüüs

Laura jaoks oli raske mõtete järjestamine. Laps toetus oma jutustustes piltidele ning nimetas eelkõige tegevusi pildil (vt tabel 4). Seetõttu kannatas teksti sidusus, tekkisid mõttelüngad. Esinesid üneemid ning pausid lausungite vahel. Laps alustas juttu taustakirjeldust esitamata või tegelasi nimetamata. Tulemused on kooskõlas kirjanduse andmetega selle kohta, et AK lastele valmistab raskusi tegelaste nimetamine ja taustaelementide väljatoomine loo alguses (Botting, 2002). Konflikt/lahendus ei olnud loogiliselt esitatud. Nii vahendatud kui vahendamata jutustustuste makrostruktuuri analüüsi puhul selgus, et Laura jättis mainimata jutustuse sündmusi, tegelasi või sündmuspaika. Leinonen jt (2002) on oma uurimuses leidnud, et AK lastel on suuri raskusi põhjus tagajärg seoste väljendamiseiga. Tulemused on kooskõlas ka käesoleva tööga. Oma jutustuses ilmes Laural rohkelt mõttelünki, kus laps jättis esile toomata tegelaste tundeid, mõtteid, käitumismotiive.

Keelelise sidususe analüüs

Mikrostruktuuri puhul võib esile tuua, et laps üldjuhul ei viidanud objektidele või tegelastele, lausungid olid elliptilised (vt tabel 4). Laura üritas jutustusi vormiliselt sidusaks muuta sidendite *ja, siis, ja siis* abil, kuid ta kasutas neid liiga sageli ja mitte alati

sihipäraselt. Soodla (2011), kes uuris 6-7-aastaste eesti laste jutustusi, leidis, et just grammatikavigade sageduses ja lausungite keskmises pikkuses esinevad statistiliselt olulised erinevused EK ja AK laste vahel, mistõttu viitavad need näitajad kõnearengu mahajäämusele mikrotasandil. Ka antud uurimusest ilmnes, et Laura jutustustes esines agrammatisme. Norbury ja Bishop (2003) uurisid laste asesõnalist viitamisoskust. Uurijad leidsid, et kõnepuudega lapsed kasutasid oluliselt vähem asesõnalist viitamist kui eakohase arenguga lapsed. Ka käesolevas uurimuses jättis laps oma jutust ära tegelasi ega kasutanud asesõnalist viitamist, nii et kohati jäi selgusetuks, kellest või millest räägitakse. Laps kasutas jutustadesi peamiselt lihtlausungeid ja ahellausungeid ning esines nii sõnavormi kui ka süntaktilisi vigu.

Eeltesti tulemusest võib järeldada, et siduvate vahendite kasutamise oskus 6.8 aasta vanuses ei olnud lapsel omandatud – probleeme ilmnes nii õigete sidendite kasutamisel kui ka sidendite puudumises lausungite ühendamisel.

Tabel 4. Vahendamata ning vahendatud jutustuste makro- ja mikrostruktuuri analüüs narratiivi hindamisskaala alusel.

Narratiivide makrostruktuur	Punktid
<p>Sissejuhatus. Laura jätab sissejuhatusest ära mõningaid elemente. Laps nimetab näiteks aja ja koha, kuid ei nimeta tegelasi. Või nimetab tegelased ja tegevuse, kuid ei nimeta aega ega kohta. Antud kategoorias kuulub Laura arenevale tasemele.</p>	<p>Vahendatud jutustused Lumememmelugu 2 Vanatädilugu 2</p> <p>Vahendamata jutustused Tuvilugu 2 Pallilugu 2</p>
<p>Konflikt/lahendus. Üldiselt on algatav sündmus esile toodud, konflikt ja lahendus loogiliselt järjestatud, kuid kirjeldatud osaliselt. Arusaamatuks jääb, mis täpselt juhtus nii tegevuse kui lahenduse puhul. Lumememmeloo esitas laps sündmused</p>	<p>Vahendatud jutustused Lumememmelugu 1 Vanatädilugu 2</p> <p>Vahendamata jutustused Tuvilugu 2 Pallilugu 2</p>

<p>vales järjekorras ning puudus algatav sündmus. Tegelaste sisemisi plaane ega reaktsioone laps esile ei too. Laura kuulub antud kategoorias arenevale tasemele.</p>	
<p>Kokkuvõte. Lumememmelooos toob laps esile nii tegelaste tunded kui tegevuse. Pallilooos toob laps esile lahenduse ning viitab tulemusele, mis on pildil näha. Vanatädilooos annab laps verbaalselt märku, et jutt on lõppenud. Tuvilooos puudub kokkuvõte. Lapse oskus jutustust lõpetada on areneval tasemel.</p>	<p>Vahendatud jutustused Lumememmelugu 3 Vanatädilugu 2 Vahendamata jutustused Tuvilugu 2 Pallilugu 2</p>
<p>Teemaarendus. Laura jutustus on valdavalt teemakohane, kuid lisatud on ebaolulisi detaile või rõhutatud vähemolulisi tegevusi. Jutustuses esineb mõttelünki, mis takistavad teksti mõistmist. Sündmused on üldjuhul loogiliselt järjestatud, kuid teemaarendus on vähedetailne. Vanatädi ja tuvi jutustuses on jutustuse teemat raske mõista, kuna põhisündmust puudutavat infot on ära jäetud. Antud valdkonnas on Laura oskused areneva ja mittearenenud taseme vahel.</p>	<p>Vahendatud jutustused Lumememmelugu 2 Vanatädilugu 1 Vahendamata jutustused Tuvilugu 1 Pallilugu 2</p>

Narratiivide mikrostruktuur	punktid
<p>Viitamine. Jutustades ei viita Laura üldjuhul ei tegelastele ega objektidele. Lausungid on elliptilised. Oli raske mõista,</p>	<p>Vahendatud jutustused Lumememmelugu 1</p>

<p>kellest või millest on jutt. Viitamine on valdavalt mittearenenud tasemel.</p>	<p>Vanatädilugu 2 Vahendamata jutustused Tuvilugu 1 Pallilugu 1</p>
<p>Sidusus. Siduvate vahenditena kasutas laps eelkõige sidendeid <i>ja, siis, ja siis, samuti</i> ajamäärsõna <i>pärast</i>. Kohati olid lausungite sidumisel sidendid puudu. Sidusus on areneva ja mittearenenud taseme vahel.</p>	<p>Vahendatud jutustused Lumememmelugu 1 Vanatädilugu 2 Vahendamata jutustused Tuvilugu 1 Pallilugu 2</p>
<p>Grammatiline õigsus. Jutustuses esinevad põhiliselt elliptilised laused, millest puudub üks või mitu lauseliiget. Ülekaalus on vähelaiendatud lihtlausungid ja ahellausungid. Grammatiline õigsus valdavalt mittearenenud tasemel.</p>	<p>Vahendatud jutustused Lumememmelugu 2 Vanatädilugu 1 Vahendamata jutustused Tuvilugu 1 Pallilugu 1</p>

Üldistavalt võib öelda, et nii vahendamata kui vahendatud jutustustest oli piltide toeta raske aru saada, kuna Laura jättis mainimata nii jutustuse sündmusi, tegelasi kui ka sündmuspaiga. Nii vahendatud kui vahendamata jutustuste puhul jäi arusaamatuks, mis täpselt juhtus nii tegevuse kui lahenduse puhul. Sündmused olid küll loogiliselt järjestatud, kuid teemaarendus oli vähedetailne. Vahendamata jutustustel puudus jutu kui terviku kokkuvõtte lähtuvalt eelnevalt toimunust.

Nii vahendatud, kui vahendamata jutustused sisaldasid süntaktilisi, semantilisi ja morfoloogilisi vigu. Enam domineerivad süntaktilised vead nii vahendatud kui vahendamata tekstilomeo puhul. Laps kasutas jutustamisel vähe ühetaolisi lausemalle,

esines elliptilisi lausungeid. Kokkuvõttes võib siiski järeldada, et Laural on narratiivi loomel enam probleeme tekstisiseste üksustega (mikrostruktuuriga) kui sündmuste põhjusliku ja ajalise seotusega (makrostruktuuriga).

Laura areng 8.2 aasta vanuses enne õpetamise algust (ema andmetel)

Kaheksa aasta vanuses on Laura suhtlemissoov suur. Laura emotsioonid vahelduvad kiiresti, ka on tal raskusi oma emotsioonide juhtimisega. Ta võib pisarateni solvuda ning hetk hiljem juba naerda. Ta otsib kontakti nii eakaaslaste kui täiskasvanutega, uurib täiskasvanutelt informatsiooni ja selgitusi ümbritseva maailma kohta. Laps kasutab kõnet situatsioonile vastavalt, väljendab oma soove ja eelistusi. Kui teema ei ole lapse jaoks huvitav, muudab laps vestluse teemat sellest märku andmata. Laura saab temale suunatud korraldusest enamasti aru. Vahel tuleb korraldust korrata või selle sõnastust lihtsustada. Vahetult enne õpetamist vahendatud ja vahendamata jutustuste uuringust selgub, et jätkuvalt on lapsel raske koostada iseseisvalt jutukest (vt plaadilt lisa 8). Jutustused ei ole keeleliselt ega semantiliselt sidusad. Nii vahendatud kui vahendamata jutustustes esineb mõttelünki. Laps ei too esile tegelaste tundeid ega mõtteid või käitumismotiive (vt plaadilt lisa 8). Laps ei too esile tegelaste soove, käitumismotiive, mõtteid ega tundeid.

Samuti esineb lapsel raskusi lugemisel ning kirjutamisel. Laura loeb ühesilbilisi sõnu sõnakaupa ning 2-3-silbilisi sõnu veerides. Raskused ilmnevad häälikupikkuse märkimisel kirjas.

2.4. Järeldused (uurimisprobleem)

Kõneuuringu tulemused kinnitavad Laura kõnediagnoosi: traditsioonilise kliinilis-pedagoogilise klassifikatsiooni järgi on tegemist motoorse aferentse alaaliaga; RHK – 10 järgi ekspressiivse kõnehäirega (F80.1); psühholoogilis-pedagoogilise klassifikatsiooni järgi on tegemist alakõne III astmega.

Kerged hääldamisraskused, mis seisnesid häälikute asendamises, ärajätmises ja lisamises, ilmnesis eelkõige pikemates sõnades.

Laura sõnavara maht on eakohane, kuid sõnatähendused on ebatäpsed. Laps mõistab üldnimetusi, saab aru sõnade mitmetähenduslikkusest, kuid tal on raskusi

tegusõnade sünonüümide ja nimisõnade homonüümide nimetamisel. Lapse kõnes esineb leksikaalseid asendusi (ta nimetab õige sõna asemel lähedase tähendusega sõna). Jutustustest ilmnes, et Laural on raskusi õigete sõnade leidmisega, mis väljendub rohkete pauside ja üneemidena. Lausete mõistmisega Laural üldiselt raskusi ei esine. Ta mõistab ühtviisi nii sündmuste kui suhete kommunikatsiooni väljendavate lihtlausete tähendust ning põimlauseid ja pöördkonstruktsioone.

Probleemiks on lauseloome. Võrdluskonstruktsioonide moodustamisel andis Laura suhet edasi, kasutades lihtsamat lausetüüpi. Esines nii vormilisi kui ka sisulisi vigu. Jutustamisel esines mõningal juhul elliptilisi lausungeid. Raskusi valmistab eelkõige eesmärki ja põhjust väljendavate põimlausemallide loome, kuid laps kasutab jutustamisel vähe ka rindlauseid.

Agrammatism avaldub Laura kõnes peamiselt spontaanses kõnes (dialog, jutustamine). Liikidest domineerivad süntaktiline (obligatoorsete lauseliikmete puudumine) ja morfofonoloogiline agrammatism. Mitmel korral esines liite ärajätmist (morfooloogiline agrammatism). Laps saab küll aru grammatiliste vormide tähendusest ning toetub sõna mõistmisel grammatilisele tähendusele, kuid eksib ise kohati sõna tüvemuutmisel, sõna lõpu valikul.

Tekstimõistmisel Laural probleeme ei esine, kuid lapse jutustused on algelised. Pildiseeria toel suudab ta sündmused välja tuua õiges järjekorras, kuid tema jutustus kujutab endast pigem pildil kujutatu kirjeldamist. Laps loetleb õiges järjestuses üles piltidel nähtavad tegevused, mainib ka ära tegelased, sündmuskoha ning aja. Ilma piltideta on jutustustest raske aru saada. Jutustusi iseloomustavad sagedased pausid. Jutustamisel takistavad teda sõnatähenduse ebatäpsus, sõnaleidmisraskused, lauseloomeraskused (lausemallide vähesus, lausete elliptilisus). Samuti on Laural raske välja tuua tegelaste emotsioone ning väljendada põhjuslikke seoseid. Jutustusel puudub kindel struktuur. Kohati on välja jäetud ka sissejuhatus või lõppsõna. Jutustamisel kasutab laps vähe erinevaid lausetüüpe.

Eelnevat kokku võttes võib järeldada, et kõige probleemsemateks valdkondadeks on Laural lauseloome ja jutustamisoskus.

III. Probleemi lahendamine

3.1. Tekstilomeoskuse õpetamise teoreetilised alused

Käesolevas allpeatükis annan ülevaate tekstilomeoskuse teoreetilistest alustest ja teemaga seotud uurimustest. Töö uurimuslik osa kirjeldab 8-aastase tüdruku tekstilomeoskuse arendamist. Tekstilomeoskuste arendamise metoodika koostamisel võeti aluseks mitmete autorite tööd (Traumann 2009, Karlep, 2003, Swanson, Fay jt, 2005, Westby jt.2002, Vorobjova, 1988, McKeough jt, 2005 jt.).

Märkimisväärne hüpe jutustamisoskuses tekib viie-kuue aasta vanustel lastel sisekõne kujunemise algusest ning mälu muutumisest juhtivaks psüühiliseks protsessiks. Laps loob iseseisvalt oma kogemuse põhjal 3–5-lauselise teksti, kasutades ahel- ja liitlauseid. Ta suudab pildi, pildiseeria või kuuldu teksti põhjal jutustada täiskasvanu abiga (Hallap & Padrik, 2008). Mitmed autorid on esile toonud (Karlep, 1998; Sunts, 2002; Traumann, 2009), et viiendal eluaastal muutub lapse juhtivaks psüühiliseks protsessiks mälu, areneb kaemuslik-kujundiline mõtlemine ning hakkab kujunema kõne reguleeriv-planeeriv funktsioon. 6-aastastel on arenevateks narratiivseteks oskusteks sissejuhatuse märkimine, lisategelaste nimetamine, algatava sündmuse ja tegelaste sisemise vastuse kirjeldamine (Price jt, 2006). Seetõttu võib arvata, et alates viiendast eluaastast on laps valmis jutustamisoskuse sihipäraseks arendamiseks.

Teadmised tekstilome arengu seaduspärasustest annavad täiskasvanule informatsiooni selle kohta, millises järjekorras lapse tekstilomeoskusi arendada. Alustada tuleb tegevuse ja objektide lihtsast kirjeldamisest, jätkata sündmuste järjestamise, koha- ja ajaorientatsiooni määramise ning lõpuks peategelase motiivide ja eesmärkide selgitamisega (Traumann, 2009).

Jutustamisoskuse arendamisel on vajalik aidata lapsel täpsustada oma mõtteid, kujutlusi ja pakkuda kõneainet. Sunts (2002) rõhutab, et jutustamisoskuse arendamisel on vajalik teema piiritlemine ja materjali valik, materjali loogiline järjestamine, keeleliste vahendite valik, nende kombineerimine ja lausete omavaheline seostamine, sobiva tooni ja intonatsiooni valimine ning parandusmehhanismi kujundamine. Kuna eelkooliealistel

lastel endil on raskusi adekvaatselt hinnata oma jutustusi, on vajalik täiskasvanu toetus ja metakognitiivsete strateegiate kasutamine. See aitab lastel mõista, missugune on hea jutt ning mis mitte. Metakognitiivsete oskuste õpetamine sisaldab teadmisi planeerimise ja eneseanalüüsi kohta. Nende metastrateegiate kasutamine parandab oluliselt ka jutustamis- oskust (Kaderavek jt, 2004). Ka antud töös on keeleliselt ja semantilisel sidusa jutu tun- nuste teadvustamiseks kasutatud lapsele metakognitiivsete oskuste õpetamist.

On teada, et suuline tekstiloomet toetub laste kogemustele, esemete ja nähtuste vaatlusele ning piltidele (Traumann, 2009). Koolieelses eas kasutataksegi tekstiloomes- oskuse arendamiseks peamiselt jutustamist isikliku kogemuse põhjal ning jutustamist sü- žeebildi või pildiseeria järgi. Mitmed autorid (Westby, jt, 2002, Karlep, 2003) soovivad jutustamise õpetamisel materjalina kasutada pildiseeriaid. Pildiseeriatega antakse nar- ratiivis toimivate sündmuste kohta infot rohkem, mistõttu nõuab see stiimul vähem loo- tuletamist, väljamõtlemist. Westby jt (2002) on leidnud, et kuna pildiseeria nõuab vähem tuletamist, on selle põhjal koostatud jutt ka sidusam, selgem ja terviklikum. Seega võib järeldada, et pildiseeria annab paremaid võimalusi sisuka teksti koostamiseks. Seeria- piltide kasutamine võimaldab pöörata laste tähelepanu mõtete järjestamisele ja teema pii- ritlemisele, samuti võimaldab see tekstide sisulist ja keelelist analüüsi ning tekstiloomes- harjutamist (Karlep, 2003). Pildiseeria järgi jutustuse koostaja saab stiimulit pidevalt ju- tustuse produtseerimise ajal vaadata ning seetõttu on ka pingutus väiksem (Karlep, 2003). Seeriapiltide alusel on võimalik luua nii vahendatud kui vahendamata jutustust. Käesole- va magistritöö metoodika ongi suure osas üles ehitatud tööle pildiseeriatega. Karlep, (2003) soovib töös pildiseeriatega järgida järgmist struktuuri:

1. Alustada sissejuhatava vestlusega laste kogemuste aktualiseerimiseks. Seejärel piltide üksikvaaval tajumine (iseseisev vaatlus, võrreldav teksti esimese kuulamisega). Järgneda võiks lühike vaba vestlus.
2. Peamine tööloik on piltidel kujutatud tegevuste analüüs küsimuste ning korralduste abil koos sõnavaratööga, häälduse ja muutevormide harjutamisega, kusjuures vajalik on siduda piltidel kujutatud lapse isiklike kogemustega, tuua mälest esile tema tajukujut- lused.

3. Järeltöös tekstiga on lausete sisulise sidususe saavutamiseks üheks ülesandeks asendada korduvad sõnad, leida ja lisada tähenduselt täpsemaid sõnu. Vajalik töövõte on sõnajärje muutmine, mõnikord koos sõnaasendusega.

4. Lõpetuseks sobivad hinnangud tegelastele või nähtustele, peamõtte väljatoomine, seostamine lapse kogemusega, sh. tegelase (nii välimuse kui tegude) võrdlemine enda ja/või kaaslase omaga vmt.

Westby jt, (2002) märgivad, et kui jutustada ühe pildi, st olupildi alusel, siis ongi sündmuste kohta järelduste tegemiseks vaid üks pilt. Olupildil on harilikult kujutatud mingi dünaamilise situatsiooni lõpptulemus, mistõttu peavad eelnevad osatoimingud tulema mälust. See nõuab jutustuse koostajalt suuremat kognitiivset pingutust.

Tekstilomee, sh jutustuse genereerimine nõuab erinevaid osaoskusi: teemakohase materjali valik, materjali järjestamine, teksti sõnastamine (so. teabe jaotamine lausete vahel, sõnavalik, lauseloomine, lausete seostamine) ning teksti täiendamine-parandamine (Karlep, 1998). Vahendatud jutustus annab lapsele ette mudeli, mille toel saab genereerida terviklikuma ja sidusama jutustuse, võrreldes vahendamata jutustusega (Botting, 2002). Karlep (2003) toob välja, et kuulnud teksti ümber jutustades (vahendatud tekstilomee) on lapsel osaliselt võimalik kasutada originaaljutustuse keeleüksusi. Iseseisvalt genereeritud tekstid erinevad vahendatud tekstiloomest selle poolest, et kõnelejal ei ole abiks eelnevalt tajutud originaalteksti mõtteprogrammi, kujutlusi teksti sisust, struktuurist ja keelevahenditest (Botting, 2002). Käesolevas töös on õpetamisel kasutatud vahendatud jutustusi.

Õpetamismetoodika väljatöötamisel võetakse aluseks Janne Traumanni magistratöös (2009) koostatud metoodika. Meetodit kombineeritakse narratiivi-põhise sekkumismetoodikaga (*NBLI - Narrative-Based Language Intervention*; Swanson, Key jt 2005). Narratiivi-põhine sekkumismetoodika keskendub nii kõne grammatilisele struktuurile kui ka narratiivi sisule ja vormile. Antud metoodika näeb ette, et omandatavaid grammatilisi vorme korratakse võimalikult palju narratiivides. Tekstigrammatika ja lausemallid valitakse antud metoodika puhul lähtuvalt konkreetse lapse probleemidest jutustamisel ning neid õpetatakse kasutama iseseisvas ja

ümberjutustuses. Antud meetodi eelis on, et see võimaldab tegeleda mitme valdkonnaga samaaegselt (kõne, töömälu, tähelepanu).

Toetudes mitmete autorite välja töötatud metoodikatele (Vorobjova 1988, 2006; Karlep 2003), mida iseloomustab hea psühholoogiline ja psühholingvistiline põhjendus, koosneb käesolev metoodika tegevustest, mis on rühmitatud järgmisteks osadeks: (a) sissejuhatav tegevus, b) töö sidusa ja tervikliku teksti äratundmise oskuse kujundamisega, c) töö pildiseeriade järjestamise ja sisu analüüsiga, (d) töö jutustuse makrostruktuuriga ja lausemallidega, (e) töö jutustuse mikrostruktuuriga ja lausemallidega, (f) kokkuvõtavad tegevused (vt tundide protokolle, analüüse, juttude transkriptsioone plaadilt, lisa 8).

Sidusa ja tervikliku teksti äratundmise oskuste kujundamise osas võeti eeskujuks Vorobjova (1988) ning Karlepi (2003) kõnearendustöö vastav osa. Karlep (2003) toob esile, et sidusteksti äratundmise aluseks on kuulnud tekstide ebateadlik võrdlemine, mille tulemusel areneb keelevaist – laps põhimõtteliselt eristab (tunneb ära) teksti teistest üksustest ja märkab moonutusi, kuid ta ei teadvusta, mis tunnuste alusel selline äratundmine toimub. Karlep (2003) peab oluliseks, et teksti tunnuste teadvustamiseks õpitakse teksti äratundmist (eristamine teistest keeleüksustest, nagu sõna, lause), sidusa ja tervikliku teksti eristamist mittetäielikust tekstist, teema-reema seoste märkamist (Kellest? Millest? Mida räägitakse?), samaviiteliste sõnade kasutamist. Ka käesoleva töö metoodika koostamisel arvestatakse teadlikkuse põhimõttega, st lapsele teadvustatakse tekstiloomeks vajalikke oskusi, et ta saaks neid teadlikult oma jutustustes kasutada.

Vorobjova (1988, 2006) on rõhutanud siduskõne arendamisel kasutatavate tekstide mõttelist ja keelelist sidusust väljendavate tunnuste olulisust. Sellest lähtuvalt on käesoleva magistr töö raames kasutatavate tekstide koostamisel arvestatud, et tekstid oleksid mõtteliselt ja keeleliselt sidusad.

Töös jutustuse keelise vormistusega toetuti eelkõige Karlepile (2003), kuid arvestati ka teiste autorite (Swanson jt, 2005; McKeough jt, 2005) kogemusi. Karlep (2003) toob esile, et lausete pikkus tekstis peab vastama lapse operatiivmälu mahule. Soodla (2004) märgib, et tekstiloomes õpetamisel on oluline teadvustada tekstisidusate lausete tunnuseid, harjutada lausete seostamisvahendite leidmist, moodustamist ning

kasutamist. Swanson jt (2005) toovad esile, et lapse jaoks probleemseid lausemalle peaks koostatavates tekstides esinema võimalikult palju. Sarnaselt NBLI metoodikale, kus tekstid olid koostatud lähtuvalt lapse jaoks probleemsetest lausemallidest, on jutustuste koostamisel arvesse võetud lapse jaoks probleemseid lausemalle (põimlaused, rindlaused, mitme vabalaiendiga lihtlaused). Käesolevas töös on tekstide keelelise vormistamise juures arvestatud lapse võimete ja oskuste tasemega. Tegevustes kasutatavate tekstide järjestamisel võetakse aluseks, et õppematerjal oleks järjestatud põhimõttel lihtsamalt keerulisemale.

Sisu analüüsi ja pildiseeriade järjestamist nõudvas tööloigis olid aluseks Traumanni (2009) ja Swansoni jt (2005) uurimustööd. Mitmete autorite (Swanson jt 2005; Fey jt, 1997; Traumann, 2009; Karlep, 2003) töödest võeti eeskujuna tööloigus, kus keskenduti jutustuse struktuurile ja komponentidele. Tekstides on arvestatud struktuuri, mis järgib tekstigrammatikat: sissejuhatus, algatav sündmus, konflikt/ lahendus, lõpp/kokkuvõte. Tekstide pikkus on 16-25 lauset. Et lapsel tekiks ettekujutus sidusast ja terviklikust tekstist ning oskus neid ka ise koostada, loodi lapsele korrektsed tekstinäidised.

Tegevustes kasutatud tekstid on koostatud töö autori poolt, toetudes M. Hallapi, M. Padriku ja S. Raudiku koostatud 5-6-a. laste sidusa kõne uurimise materjalide tekstidele ning M. Padriku soovitudele.

Mitmed autorid on rõhutanud, et õppetegevused peavad olema lapsele jõukohased ning toimuma peab raskusastme järk-järguline tõus (Vorobjova, 2006; Karlep, 1998, 2003). Sama põhimõtet on järgitud ka antud metoodika koostamisel. Tegevustes kasutatud juttude koostamisel jälgiti, et lapse iseseisvus jutustamisel ja sellele järgneval analüüsil tegevuste käigus järjest suureneks. Peeti silmas, et õppetegevus oleks üles ehitatud süsteemselt ning etapiviisiliselt. Arvestati, et iga järgnev tööloik oleks eelmisele loogiliseks jätkuks ning igas järgnevas tunnis saaks korrata eelmises omandatud.

IV. Tekstiloomeskuse õpetamine

4.1. Tekstiloomeskuse õpetamise eesmärgid

Peale lapse grammatiliste ning tekstiloomeskuste probleemsete valdkondade välja selgitamist leiti tekstiloomese seisukohalt kõige enam arendamist vajavad oskused. Tegevusuuringus keskenduti viimaste arendamisele (vt tabel 5).

Uuringu põhjal võib teha järelduse, et kõnearendustöös tuleks keskenduda eelkõige jutustamisoskuse arendamisele osaoskuste kaupa. Kuna Laura puhul avalduvad jutustamises ka keelelised raskused (lauseloom), siis kuulub selle valdkonna arendamine jutustamise eelduste hulka. Sidusa teksti loome seisukohalt on kõige enam arendamist vajavad oskused jutustuse pindstruktuuri kujundamine ning jutustamisoskuse arendamine lähtuvalt makrostruktuurist (oskus jutustust alustada, st välja tuua tegelased, sündmuse aeg ja koht; algatav sündmus, konflikt ja lahendus ning oskus lõpetada jutustus).

Tabel 5. Tekstiloomeskuse õpetamise eesmärgid.

<p>1. Sidusa ja tervikliku teksti äratundmisoskus 1.1. jutustuse ehituslike üksuste äratundmine</p>	<p>Laps eristab teksti teistest keeleüksustest ehk tunneb ära sidusa teksti (verbaalsele materjalile ning näitvahenditele toetudes): Tekst ja sidumata laused. Tekst ja sama tekst mingi olulise lülita Tekst ja deformeeritud tekst. Laps teab jutustuse ehituslikke üksusi: sõna ja lause</p>
<p>2. Makrostruktuur 2.1. tekstide sisuline verifitseerimine 2.2. jutustuse struktuuri teadvustamine 2.3. jutustamine lähtuvalt struktuurist</p>	<p>Laps järjestab ja analüüsib pildiseeriat (sisuline verifitseerimine) Laps teab jutustuse põhistruktuuri (algus, keskpaik ja lõpp). Laps alustab jutustust, nimetades sündmuse koha, aja ja tegelased. Laps toob välja algatava sündmuse, konflikti ja lahenduse. Laps lõpetab jutustuse, võttes kokku tegelaste reaktsioonid.</p>
<p>3. Mikrostruktuur (jutustuse</p>	<p>Laps tunneb ära veaga lausekonstruktsiooni</p>

<p>pindstruktuuri kujundamine (keelelised osaoskused) 3.1. süntaktiliste osaoskuste arendamine</p>	<p>(obligatoorse lauseliikme puudumine, vale morfeemivariant, vale sõnavalik) Laps moodustab suunatud keeleülesannetes eesmärgi ja põhjust väljendavaid põimlauseid ja korrigeerib elliptilisi lauseid. Laps moodustab suunatud keeleülesannetes rindlauseid (vastandav seos), kasutades lausete ühendamiseks sidendit aga.</p>
--	---

Eelnevalt käsitletud kirjanduse seisukohtadele ja lapse uuringu tulemustele toetudes koostas magistritöö autor spetsiaalse meetodika SKAP-ga 8-aastase alakõne III astmel oleva tüdruku tekstilomeoskuse arendamiseks (vt plaadilt lisa 8).

4.2. Õpetamise etappide kirjeldus

Sissejuhatavas tegevuses ning töös sidusa ja tervikliku teksti äratundmisoskuse kujundamisega (3 tegevust) häälestati laps eelseisvaks kõnearendustöökaks ning selgitati eeloleva töö sisu ja vajalikkust.

Eesmärgid (üldistus selle etapi tundide alusel):

1. Laps saab aru eeloleva töö sisust.
2. Lapsel tekib esmane kujutus narratiivse jutu komponentidest ja teksti ehituslikest üksustest (laps eristab tekstis sõna ja lauset).

Sissejuhatavates tegevustes esitati lapsele semantiliselt sidus jutuke ja semantiliselt mittesidus jutuke. Laps reastas kuulnud jutustuse alusel pildiseeria. Esitatud tekstide alusel analüüsis laps täiskasvanu suunavate küsimuste toel jutu komponente (millest koosneb jutustus, millised on huvitava jutu tunnused). Tegevuste käigus kujundati lapsel kujutus jutustuse ehituslikest üksustest (lausel ja sõnast). Teises ja kolmandas tegevuses analüüsiti kuulnud jutustuse põhjal jutu komponente (millest koosneb jutustus, millest jutustuses peaks rääkima). Igas tunnis jutustas laps eelmisel tunnil harjutatud lugu. Lapse jutustamise ajal parandusi ei tehtud. Lapse tehtud vigu arvestati järgnevate tegevuste planeerimisel.

Etapi lõpus eristas laps jutustuse ehituslikke üksusi (sõna ja lause), kasutades nende tähistamiseks noope ning eristas täiskasvanu suunavate küsimuste toel terviklikku

jutustust ja sama jutustuse deformeeritud varianti, s.o teadvustas sidusa teksti tunnusena sündmuste edasiandmise vajadust kindlas järjekorras. Seega võib öelda, et kõik sissejuhatavates tegevustes püstitatud eesmärgid saavutati.

Töös pildiseeriade järjestamise ja sisu analüüsiga (6 tegevust) kujundati pildiseeriade järjestamise oskust, arvestades sündmuste ajalist ja põhjus-tagajärgseid.

Eesmärgid:

1. Laps analüüsib teksti täiskasvanu küsimuste toel, tuues välja sündmuste ajalised ja põhjus-tagajärg seosed ning tegelaste tunded ja mõtted (kasutab propositsiooni- ja tuletamis-järeldamisstrateegiad).
2. Laps järjestab pildiseeriaid, arvestades sündmuste ajalist ja põhjus- tagajärg seoseid.
3. Laps oskab moodustada eesmärgi- ja põhjust väljendavaid põimlausemalle.

Sellel etapil pöörati enam tähelepanu tegelaste meeleolule, tegevuse kohale, ajale. Kuuldud jutustust analüüsiti sisutaastavatele ning tegelaste tundeid, mõtteid puudutavatele küsimustele vastates. Last suunati küsimustega pöörama jutustuses tähelepanu tegelaste käitumismotiividele ning tunnetele, et kujundada sisukamaid jutustusi. Analüüsile järgnes alati lapse iseseisev jutustamine. Seejärel tegeldi lauseloomeoskuse kujundamisega. Töövõttena kasutati lause semantilist verifitseerimist- ja lause lõpetamist, kahest osalausest lauseskeemide toel põimlauset moodustamist, lause moodustamist lauseskeemi toel. Õpetatavad lausemallid lapse iseseisvast jutustusest peaaegu puudusid. Järgmise etapi eeltööna teadvustati lapsele jutustuse põhistruktuuri (algus, keskpaik, lõpp).

Raskused ilmnemiseid tegevuste põhjuste (miks midagi tehti) ja eesmärkide (milleks midagi tehti) esile toomisel, mistõttu esines jutustustes palju mõttelünki. Jutustamisel vajab laps abiks suunavaid küsimusi või repliike ning lause alustamist, et esile tuua tegelaste tunded ja mõtted. Seetõttu tegeleti tegelaste tunnete, käitumismotiivide ja mõtete esile toomisega jutustamisel ka järgneval etapil.

Töös jutustuse makrostruktuuriga ja lausemallidega (5 tegevust) teadvustati lapsele jutustuse struktuuri ning selgitati, mida on vajalik igas jutustuse osas rääkida.

Eesmärgid:

1. Laps oskab selgitada täiskasvanu küsimuste toel, millest tuleb igas jutustuse osas rääkida.
2. Laps koostab eelnevalt analüüsitud teksti alusel jutu, mis sisaldab kõiki struktuuri osi (jutu alguses tutvustab tegelasi, tegevuse aega ja kohta; jutu keskpaigas räägib sündmusest/ tegevustest, tunnetest ning milline oli tegevuse tulemus; jutu lõpus sellest, millega lugu lõppes/milline tulemus saavutati ja mida tegelased siis tundsid).

Et teadvustada jutustuse struktuuri ning millest tuleb teksti eri osades rääkida, kasutati peamiste võtetena pildiseeriade järjestamist, puuduliku struktuuriga (puudub kas algus, keskpaik või lõpp) jutustuse kuulamist ja sellele järgnevat struktuuri analüüsimist ning jutule puuduva osa mõtlemist. Tegevustes analüüsis laps teksti täiskasvanu suunavate küsimuste toel (*mis põhjusel, mis eesmärgil, tegelased nii käitusid*). Eeltööna järgnevale etapile viidi tegevustes läbi lausete keelelise verifitseerimise ülesandeid ning põimlausete reprodutseerimist ja aega, eesmärki ja põhjust väljendavate põimlausete moodustamist analoogia alusel.

Tegevuste lõpuks oskas laps esile tuua, millest tuleb jutu alguses, keskpaigas ja lõpus rääkida. Etapi lõpus esines lapse jutustustes mõttelünki või ei võtnud laps juttu kokku lähtuvalt eelnevast sisust. Laps ei toonud alati esile tegelaste kavatsusi või käitumismotiive. Seetõttu seadsin eesmärgiks rohkem teadvustada jutu lõpetamise oskust, samuti motiive puudutava info olulisust.

Võib öelda, et kõiki püstitatud eesmärke ei saavutatud, kuna laps küll tõi jutu lõpus esile tegelaste tunded, kuid vajas sealjuures suunavaid repliike või küsimusi.

Töös jutustuse mikrostruktuuriga ja lausemallidega (5 tegevust) pöörati enam tähelepanu osastava käände mitmuse moodustamisele, tervikliku lause moodustamisele.

Eesmärgid:

1. Laps märkab obligatoorse lauseliikme puudumist lauses (laiendatud lihtlauses puudub alus või sihitis) ja korrigeerib lauset.
2. Laps moodustab osastava käände vormi lõpuvariantidega –sid, -id.
3. Laps koostab semantiliselt ja vormiliselt sidusa jutukese.

Et teadvustada lapsele erinevust tervikliku lause ja lausemalli vahel, kus puudub obligatoorne lauseliige (terviklik ja elliptiline lause), esitati lapsele terviklike lausetega tekst ja elliptiliste lausetega tekst. Täiskasvanu küsimuste toel analüüsi ning võrreldi lauseid tekstis. Lisaks analüüsi lauseid lapse koostatud tekstis ning mille poolest osadest lausetest oli raske aru saada. Töös lausemallidega harjutati sihitise või aluse lisamist lausesse ning eesmärgi- ja põhjuspõimlauset moodustamist siduva sõna abil lause lõpetamise või osalauset ühendamise teel. Töövõttena kasutati obligatoorsete lauseliikmete puudumise märkamist ja korrigeerimist, kasutades lapse enda jutustuse salvestust ning lause lõpetamist ja lause reprodutseerimist. Peale abiga korrektse lause moodustamist pidi laps terviklauset kordama. Enne, kui laps jutustama pidi, analüüsi teksti täiskasvanu suunavate küsimuste toel. Antud etapi lõpuks sai laps iseseisvalt hakkama mitmuse osastava käände moodustamisega ning lause moodustamisega, kus olemas kõik obligatoorsed lauseliikmed. Seega võib antud osa kohta öelda, et kõik püstitatud eesmärgid lausete parandamise ja mitmuse osastava käände moodustamise osas said täidetud.

Kokkuvõtvates tegevustes (2 tegevust) kinnistati eelnevates tegevustes kujundatud suulise tekstilomeoskusi: sidusa ja tervikliku teksti äratundmist, pildiseeriade järjestamist, jutustamist, arvestades jutustuse põhistruktuuri, liitlauset moodustamist, erinevate sidendite kasutamist lauses. Peamiste võtetena kasutati lapse jutustuse lindistuse kuulamist ja semantilist analüüsi osade kaupa, jutule keskpaiga, alguse või lõpu mõtlemist, lausete lõpetamist ja keelelist verifitseerimist. Jutustustele järgnes lapse jutustuse sisuline ja keeleline analüüs juhendaja suunavatele küsimustele toetudes

Eesmärgid:

1. Laps toob täiskasvanu suunavate küsimuste toel esile allteksti.
 2. Laps moodustab täiskasvanu küsimuste toel (miks, milleks) põhjuspõimlauseid ja eesmärgpõimlauseid.
 3. Laps jutustab sidusa ja tervikliku jutustuse kuuludud jutu ja pildiseeria põhjal.
- Tegevustes võrreldi puuduliku ja tervikliku struktuuriga jutustuste sisu, struktuuri ja keelelist vormistust mälukujutlustele ja juhendaja suunavatele küsimustele toetudes.

Jutustades kasutas laps eesmärki- ja põhjust väljendavaid lausemalle, mida ta eelnevalt ei kasutanud või kasutas vähe ning tõi esile ka tegelaste käitumismotiivid. Siit võib järeldada, et tegevused olid lapsele jõukohased ning arendavad. Tundide kinnistavates etappides sõnastas laps täiskasvanu suunavate repliikide ja küsimuste toel ka jutustuse allteksti. Alltekstist paremaks arusaamiseks võib edaspidi ühe töövõttena kaaluda tekstidele või pildiseeriatele pealkirja leidmist.

4.3. Protseduur

Enne ja pärast õpetamist hinnati lapse narratiivi makro- ja mikrostruktuurielemente spetsiaalse hindamiskaala (NHS) alusel. Lisaks hindamiskaala andmetele hinnati ka jutustuse mahtu (lausungite arv, lausungite keskmine pikkus, lausungite tüübid. Nii eel- kui järeltestis kasutati samu tekste ja pildiseeriaid.

Eel- ja järeltest ning õpetamine viidi läbi individuaalselt lapse kodus.

Laps osales 19 nädalat kestvas (15.12.2013-24.04.2014) tekstilomeoskuste arendamise programmis, mis koosnes 21 õppetegevusest. Iga nädal toimus 1 (kahel nädalal perioodi vältel toimus 2) 35-45-minutilist õppetegevust. Enne tunnikava koostamist püstitati eesmärgid, mida sooviti tegevusega saavutada, ja koostati tunnikava, mida töö autor analüüsis ja korrigeeris vajadusel mitu korda koos töö juhendajaga. Igas tunnis koostas laps jutustuse, mis salvestati ja transkribeeriti (vt. transkribeerimisjuhend, lisa 4) töö autori poolt. Autor analüüsis seda koos juhendajaga. Igale tunnile järgnes analüüs. Tunni ja lapse jutustuse analüüsi alusel püstitati eesmärgid järgmiseks tegevuseks. Järeltest viidi läbi 5 päeva peale õpetamise lõppemist.

4.4. Materjalid.

Arvestades lapse vanust, planeeriti õppetegevused mänguliselt, õppematerjali esitati materialiseeritult. Õppetöö käigus kasuti vahenditena viiest pildist koosnevaid pildiseeriaid (16 pildiseeriat) (vt plaadilt lisa 8), sõna- ja lausenoopet, mänguasju, jutustusi (vt plaadilt lisa 8) ning diktofoni. Tekstid olid koostatud pildiseeriade alusel.

V. Tulemused ja arutelu

Töö eesmärgiks oli välja selgitada, kas ja kuidas spetsiifiline õpetamine lühikese aja jooksul mõjutab lapse tekstilomeoskuse taset. Uurimistöö ülesanne oli koostada spetsiaalne metoodika spetsiifilise kõnearengupuudega lapsele tekstilomeoskuse arendamiseks ning kirjeldada ja võrrelda tekstilomeoskust enne ja peale arendamisperioodi.

Kuna lapse tekstilomeoskused arenesid sihipärase, kindla aja vältel läbiviidud õppega, võib öelda, et käesolev töö täitis oma eesmärgi. Antud töö tulemused on kooskõlas mitmete uurijate järeldustega (Traumann, 2009; McKeough, 2005; Davies, 2004), kes leidsid, et eakohase arenguga laste spetsiaalse õpetamise käigus muutusid laste jutustused oluliselt mahukamaks ning sisult terviklikumaks ja sidusamaks.

Järgnevalt analüüsin muutusi lapse narratiivsetes oskustes (vt tabel 6). Enne arendamisperioodi alustas laps jutustust taustakirjeldust esitamata või tegelasi nimetamata, jutustustes esines rohkelt mõttelünki. Laura jättis esile toomata tegelaste tunded, mõtted ja kavatsused. Eeltesti tulemustest võib järelda, et lapsel oli probleeme teksti mõttelise sidususega ja enda mõtete väljendamisega.

Sarnaselt Traumanni (2009) poolt läbiviidud uuringuga selgus uuringu järeltestist, et peale intensiivset tekstilomeo õpetamise perioodi arenes lapse tekstilomeoskus märgatavalt. Peale arendusperioodi alustas laps nii vahendatud kui vahendamata jutustust sissejuhatusega, kus tutvustas tegelasi, tegevuse aega ja kohta. Olulised sündmused olid välja toodud loogilises järgnevuses ning esitatud info oli teemakohane. Jutustustes esines mõttelünki, kuid need ei takistanud kuulajal jutustuse mõistmist. Kõnearendus tegevuste tulemusena hakkas laps enam tähelepanu pöörama tegevuse ajale, kohale ning tegelaste käitumismotiividele. Laps mõistis, et tegevused (pildid) selles jutus peavad olema õiges järjekorras (et oleks selge, mis oli enne, mis pärast). Muutused toimusid ka jutu lõpus. Kui enne arendamisperioodi esitas tüdruk jutu lõpu vaid osaliselt või ei lõpetanudki juttu kokkuvõttega, siis peale õpetamist võttis laps jutustuse kokku lähtuvalt eelnevalt toimunud ning tõi esile ka tegelaste tunded ja mõtted.

Mikrostukruuri puhul hinnati lapse jutustuste lausungite pikkust, keerukust ja erinevate sidususe vahendite kasutamist. Eeltestis oli lapse jutustustusest piltide toeta kohati raske aru saada, kuna laps ei viidanud objektidele või tegelastele (lausungid on elliptilised). Kui eeltestis kasutas laps erinevaid asesõnu leksikaalse sidususe vahendina vähe, siis järeltestis kasutas laps leksikaalse sidususe vahenditena ka asesõnu (sõnade poiss, tüdruk, ema, isa asemel tegelaste nimesid) (vt. lisa 6). Seega toimus märgatav areng kontekstisidusate lausete kujunemisel.

Uuringu alguses kasutas laps kas valesid või ainult üht tüüpi sidendeid (põhiliselt sidendeid *ja, siis, ja siis*) või sidendeid lausungite ühendamiseks ei kasutanudki (vt. tabel 6). Järeltesti jutustustes kasutas laps siduvate vahenditena ka vastandavaid (aga), põhjust (sest) ning eesmärki väljendavaid sidendeid (et) ning ajalist seost väljendavat sidendit (kui).

Tabel 6.

Lapse jutustuste mikro- ja makrostruktuur enne ja pärast õpetamist

	Eeltest		Järeltest		Eeltest		Järeltest	
	Vahendamata jutustus		Vahendamata jutustus		Vahendatud jutustus		Vahendatud jutustus	
	Pallilugu /Tuvilugu		Pallilugu/Tuvilugu		Lumememme lugu/ Vanatädi lugu		Lumememme lugu/ Vanatädi lugu	
Makrostruktuur								
Sissejuhatus	2	2	3	3	3	2	3	3
Konflikt/ lahendus	1	2	3	3	1	2	3	3
Lõpp/ kokkuvõte	1	2	3	3	3	2	3	3
Teemakohasus ja teema arendamine	2	1	3	2	2	1	3	3
Mikrostruktuur								
Viitesuhete võrgustik (viitamine)	2	1	3	3	1	2	3	3
Siduvate vahendite kasutamine	1	1	3	3	1	2	3	3
Grammatiline õigsus ja	2 1		3	3	2	1	3	3

keerukus				
----------	--	--	--	--

Suuremad muutused toimusid jutustuses kasutatud lausemallides. Selgus, et eeltestis oli erinevate lausemallide kasutamine ühetüübilisem kui järeltestis (vt. tabel 7).

Tabel 7.

Lausemallide kasutamine eel- ja järeltestis vahendatud ja vahendamata tekstiloomes.

Lausete tüüp	Eeltest		Järeltest		
	Vahendatud tekstiloomes		Vahendamata tekstiloomes		Vahendamata tekstiloomes
	Lumememme/vanatädi lugu	Palli lugu/ tuvi lugu	Lumememme/vanatädi lugu	Palli lugu/ tuvi lugu	
Laiendatud lihtlause	1	0	0	1	1
Rindlause	0	0	2	2	3
Koondlause	0	0	1	2	1
Vähelaiendatud lihtlause	5	3	2	4	7
Ahellausung	0	0	0	1	0
Elliptiline lausung	4	4	0	0	0
Otskõne	0	1	0	0	0
Põimlause	1	1	1	0	4

Järeltestis oli märgatavalt kasvanud eesmärgi- ja põhjuspõimlausete kasutamine. Kui eeltestis kasutas laps peamiselt vähelaiendatud lihtlauseid ja esines ka elliptilist lausungit, kus laps jättis lausest ära aluse või sihitise, siis järeltestis lisandus lapse jutustusse koond-, rind- ja põimlauseid (peamisteks sidenditeks ja, et, sest, aga,). Eesmärgi- ja põimlausete kasutamise kasv lapse jutustustes oli ootuspärane, kuna neid oskusi õpetati lapsele spetsiaalselt. Mikrostruktuuri arengut näitab ka see, et elliptilisi lausungeid ei esinenud lapse jutustustes järeltestis enam üldse.

Võrreldes eeltestiga olid lapse jutustused muutunud järeltestis oluliselt mahukamateks (nii lausungite pikenemise kui lausungite hulga arvelt). See torkas enam silma vahendamata jutustustes. Kui eeltestis oli vahendamata jutustuse lausungite arv „Palli loos“ 6 ja „Tuvi loos“ 5, siis järeltestis kasutatud lausungite arv jutustuses oli vastavalt 10 ja 13. Lausungite keskmine pikkus eeltestis „Palli loos“ oli 5 ja „Tuvi loos“ 7 sõna. Järeltestis oli lausungite keskmine pikkus vastavalt 9 ja 8 sõna (jutustuste

transkriptsioonid enne ja pärast õpetamist, vt lisa 8). Sellest võib järeldada, et lapse operatiivmälu maht ning oskus moodustada süntaktilisi konstruktsioone oli kasvanud.

5.1. Kõnearendusmetoodika sobivus ja parendamine

Käesoleval uuringul on mitmeid piiranguid. Uurimistöö tulemust võib mõjutada see, millal peale õpetamist tekstilomeoskusi uuritakse. Kohe peale arendusperioodi lõppu on lapsel tõenäolisemalt hästi meeles tegevustes omandatu, seevastu liiga pika perioodi möödumisel võivad omandatud teadmised ununeda. Antud töös viidi järelest läbi sarnaselt Traumanni (2009) tööga viis päeva peale õpetamise lõppemist. Teatud ajaperioodi möödumisel tuleks kontrollida oskuste püsimist.

Uurimuseks ettenähtud aeg venis oodatust pikemaks, kuna laps oli õppeperioodil sageli haige. Tegevusteks ettenähtud aega muutis planeeritust pikemaks ka see, et tegevusi oli vajalik lähtuvalt eesmärkide saavutamisest korrigeerida. Kuigi väljaspool sidusa kõne arendamiseks ettenähtud tegevusi lapse jutustama õpetamisega ema andmetel ei tegeletud, ei ole kõrvalmõjusid uurimuse käigus võimalik täiesti välistada, mistõttu kannatab uuringu tulemuste (õpetamise mõju hindamise) usaldusväärsus. Tegevustes ettenähtust pikemaks veninud aeg võis tulemust mõjutada, kuna lapse kasvades areneb tema kõne ka loomulikul viisil enda ümber olevat kõnet tajudes ja nii ei saa öelda, et lapse sidusa teksti loome oskused on ainult õpetamise tulemusena saavutatud.

Õpetamismetoodikat analüüsidest võib väita, et jutustuse makrostruktuuri analüüsimiseks sobisid töövõtetena hästi jutustuse struktuuri analüüs küsimustele toetudes (suunasid last struktuuri teadvustama), jutustuse puuduva osa leidmine ning juurde mõtlemine ning täiskasvanu sisutaastavatele, järeldamis-tuletamisstrateegiate, kasutamist eeldavatele ning tegelaste tundeid, mõtteid (lokaalse sidususe strateegia) puudutavatele küsimustele vastamine. Kuna tüdruk tunneb jutustuse vastu juba loomupäraselt huvi, kuulas ta jutustusi meelega. Jutustuse struktuuri- ja sisuanalüüsi muutsid huvitavamaks pildiseeriast puuduvate piltide leidmine kuuldu jutu alusel ja diktofonilt enda jutustuse kuulamine. Tegevusi analüüsidest tekkis mõte, et töövõtetena

võiks veelgi enam kasutada lapse enda jutustuste salvestuste analüüsi, püüdes koos lapsega välja tuua, milline oluline info oli selles jutustuses olemas, mis puudus.

Tegevustes ilmnis, et lapse jaoks ei olnud raske õppida koos emaga, ta suutis keskenduda tegevusele ning kuulas teda õppetegevustes. Antud uuringu puhul võib öelda, et ema tegevuste läbiviijana omas kõne arengule pigem positiivset mõju, kuna laps tegutseb meeleldi koos emaga ning on harjunud varajasest east koos mängima ning tegutsema. Kuna ema oli tegevuste läbiviija, oli tal võimalus jälgida lapse spontaanset kõnet tegevuste vahepeal ning ka väljaspool õppetegevust märgatud muutusi arvestada edasiste tegevuste planeerimisel. Näiteks planeeriti lausemallidega tegelevatesse tundidesse suures osas eesmärgi ja põhjust väljendavaid lausemalle, sest lapse spontaansesse kõnesse hakkasid need ilmuma alles kõnearendusperioodi lõpus. Positiivse asjaoluna võib lisaks välja tuua selle, et laps sai tegutseda oma loomulikus keskkonnas, kus puudus ajaline surve.

Kuna laps osales tegevustes meeleldi ning oskas tunni lõpul õpitu kokku võtta, võib järeldada, et tegevused olid sobiva sisu, raskusastme ja mahuga.

Mõnevõrra raskemaks osutus lapse jaoks töö lausemallidega (aega väljendavad lausemallid: enne seda, kui...; peale seda kui...). Töö selles osas lähtuti eelkõige lapse eeltesti tulemustest ning õpetati talle eeskätt neid lausemalle, mida ta oma jutustuses vähe või üldsegi ei kasutanud. Laps kasutas oma jutustuses ka pärast õpetamist vaid ühte aega väljendavat põimlausemalli (kui). Seega tuleks arendada metoodika seda osa, kus tegeleti aega väljendavate lausetega.

Metoodika osa, kus tegeldi tegelaste tunnete, mõtete ning käitumismotiivide esiletoomisega, arendati tegevuste läbiviimisel pidevalt, kuna lapse juttudes esines selles osas rohkelt mõttelüki. Arendusperioodi lõpuks esines mõttelüki jutustustes märgatavalt vähem. Laps jutustas, tuues esile nii tegelaste kavatsusi, tegevusmotiive kui ka mõtteid. Siiski tuleks edasi tegeleda jutu tegelaste emotsioonide/ tunnete märkamise ja teadvustamisega. Ka võiks töötada jutustatud loole pealkirja leidmisega, mis oletatavasti aitab kaasa üldistamisele (makrsstrateegia).

On selge, et käesoleva uurimuse põhjal saadud tulemusi ei saa üldistada kogu populatsioonile, kuna nad annavad ülevaate vaid ühe lapse arendamisel saadud tulemustest.

Edaspidi võib metoodikat seostada ka kirjaliku kõne oskuste õpetamisega. Antud lapse puhul tegeleti vaid suulise kõne arendamisega, kuid Laural esinevad ka lugemis-ja kirjutamiskõnused. Samas ei ühendatud kirjaliku kõne arendamise eesmärke sidusa kõne arendamisega, kuna lugemine või kirjutamine, mille oskused on alles algjärgus, oleks kulutanud liigselt aega või oleks laps enne tegevuse lõppu väsinud. See oleks takistanud tööle seatud eesmärkide täitmist.

Oma töö tugevuseks pean otsest praktilist kasu, mis õpetamise tulemusena konkreetse lapse puhul ilmnes. Seega toetab käesolev töö mitmeid uurimusi (McKeough jt, 2005; Traumann 2009; Davies jt, 2004), et alakõnega laste tekstilomeoskust on võimalik sihipäraselt arendada. Käesoleva töö tekstilomeoskuste arendamise metoodikat (Vt plaat, lisa 8) on võimalik laste tekstilomeoskuse arendamiseks nii õpetajatel, eripedagoogidel, kui ka logopeedidel kasutada.

Tänuõnad

Täna oma töö juhendajat lektor Marika Padrikut, kes mitme aasta jooksul ei kaotanud lootust, et käesolev töö kord valmib ning toetas igati magistr töö valmimist oma soovitudustega.

Autorsuse kinnitus

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

Kasutatud kirjandus

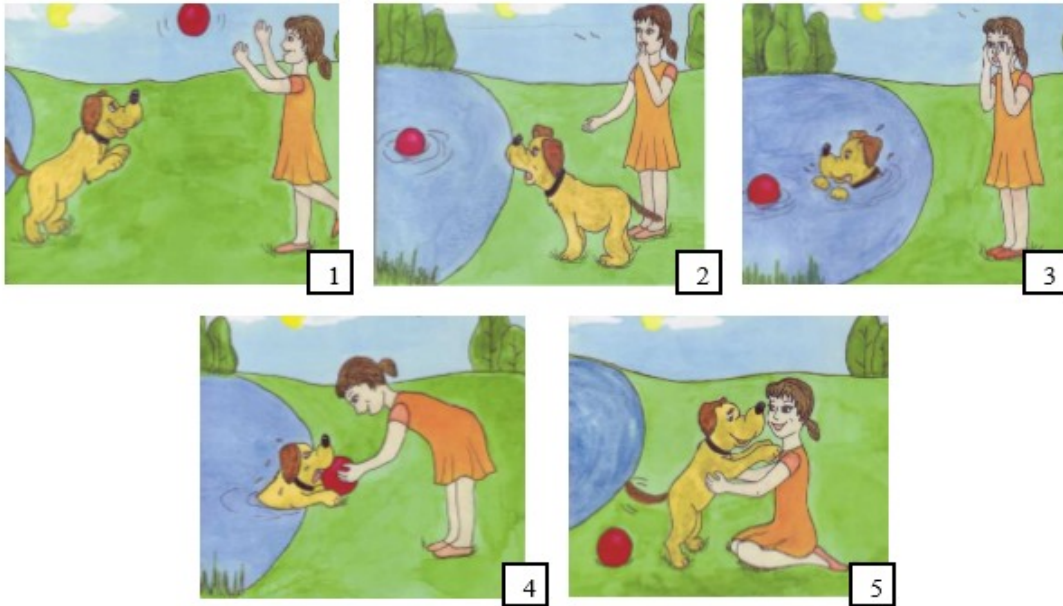
- Adams C, Bishop D. (1989). Conversational characteristics of children with semantic-pragmatic disorder. I: Exchange structure, turntaking, repairs and cohesion. *British Journal of Disorders of Communication* 24, 211-239.
- Botting, N (2002) Narrative as a tool for the assesment of linguistic and pragmatic impairments. *Child Language Teaching & Therapy*, 1-22.
- Cohen, D. J., & Volkmar, F. R. (1997). Handbook of autism and pervasive developmental disorders (2nd ed). New York: Wiley.
- Davies, P.; Shanks, B., Davies, K. (2004). Improving Narrative Skills in Young Children with Delayed Language Development. *Educational Review*, 56, 271-285
- Fay, M., E., Cleave, P., L, Long, S., H. (1997). Two models of grammar Facilitation in Children With Language impairments: Phase 2. *Journal of speech and hearing research*, 40, 141-157.
- Hallap, M., & Padrik, M. (2008). *Lapse kõne arendamine. Praktilisi soovitusi kõnelise suhtlemise kujundamisel*. Tartu: TÜ Kirjastus.
- Kaderavek, J., Sulzby, E. (2000). Narrative Production by Children With and Without Specific Language Impairment: Oral Narratives and Emergent Readings. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 43, 34-49.
- Karlep, K. (1998). *Psühholingvistika ja emakeeleõpetus*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Karlep, K. (2003). *Kõnearendus: emakeele abiõpe II*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Karlsson, F. (2002). *Üldkeeleteadus*. Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus.
- Kikas, E. (2008). *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Laherand, M- L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: OÜ Infotrükk.
- Leinonen, E., Letts, C., Smith, B.R., (2002). Narratives and story telling. *Childrens Pragmatic Communication Difficulties*. London and Philadelphia: Whurr Publishers, 92-125.
- Leonard, L. B. (1998). *Children with Specific Language Impairment*, Cambridge, MA: MIT Press.

- Lerkkanen, M-K. (2007). *Lugema õppimine ja õpetamine alus- ja alghariduses*. Toimetaja Kaja Plado. Tartu: TÜ Kirjastus.
- McKeough, A., Davis, L., Forgeron, N., Marini, A., Fung, T. (2005). Improving story complexity and cohesion: A developmental approach to teaching story composition. *Narrative Inquiry*, 2, 96-125.
- Mäesaar, K. (2010). Narratiivi loome oskused 5-6 aastastel lastel. Teadusmagistritöö. Tartu ülikool. Eripedagoogika osakond.
- Norbury, C. F., Bishop, D. V. M. (2003). Narrative Skills of Children with Communication Impairments. *International Journal of Language & Communication Disorder*, 38, 287-313.
- Pearce, W. M., McCormack, P. F., James, D. G. H. (2003). Exploring the Boundaries of SLI: Findings from Morphosyntactic and Story Grammar Analyses. *Clinical Linguistics and Phonetics*, 17, 325-334.
- Perk, K. (2011). *Sensoorse alaalia avaldumine eesti keeles: juhtumikirjeldus*. Magistritöö. Tartu Ülikool. Eripedagoogika osakond.
- Prants, M. (2012). Tegusõna vormide moodustamine spetsiifilise kõnearengupuudega 5-6-aastastel lastel. Magistritöö. Tartu Ülikool. Eripedagoogika osakond.
- Price, R. J., Roberts, E. J., Jackson, C. S. (2006) Structural Development of the Fictional Narratives of African American Preschoolers. *Language, Speech and Hearing In Schools*, 37, 178-190.
- Soodla, P (2011). Picture-Elicited Narratives of Estonian Children at the Kindergarten-School Transition as a Measure of Language Competence. Doktoritöö. Tartu Ülikool. Eripedagoogika osakond.
- Soodla, P., Kikas, E. (2010). Macrostructure in the Narratives of Estonian Children With Typical Development and Language Impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 53, 1321-1333.
- Stothard, S.E., Snowling, M.J., Bishop, D.V.M., Chipchase, B.B., Kaplan, C.A. (1998). Language impaired preschoolers: a follow-up into adolescence, *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 41, 407-418.

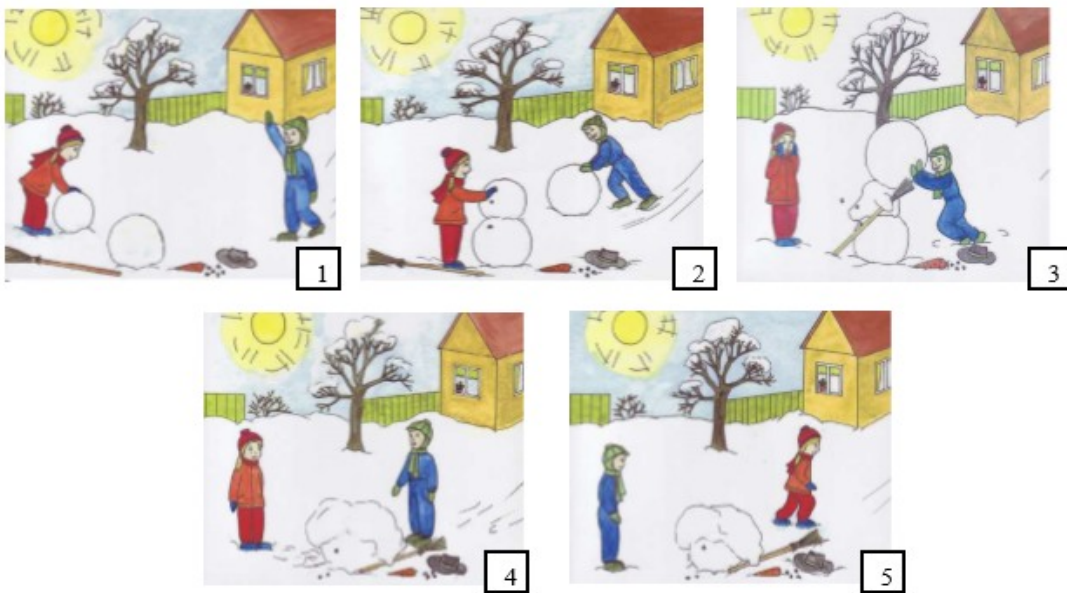
- Sunts, K. (2002). vahendatud tekstilome ehk kuidas lapsi jutustama õpetada. *Eripedagoogika. Logopeedia ja emakeel*, 43-55.
- Süllä, K. (2011). Käänevormide kasutamine ja mõistmine primaarse ja sekundaarse alakõnega lastel. Magistri töö. Tartu ülikool. Eripedagoogika osakond.
- Swanson, L. A., Fey, M. E., Mills, C. E., & Hood, L. S. (2005). Use of narrative-based language intervention with children who have specific language impairment. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 14.
- Talur, P. (2010). Kvaliteedihindamine noorsootöös noortekeskuse näitel. Magistritöö. Tartu Ülikool. Eripedagoogika osakond.
- Teiter, T., Padrik, M. (2011). 5-6-aastaste laste vahendatud ja vahendamata jutustuste mikrostruktuur. *Logopeedia ja emakeel*, 15-21.
- Traumann, J. (2009). Tekstilome õpetamine viie- ja kuueaastastele eakohase kõnearenguga lastele Pärasmaa lasteaia näitel. Magistritöö. Tartu Ülikool. Eripedagoogika osakond.
- Udras, K (2009). Spetsiifiline kõnearengupuue: avaldumine eesti keeles juhtumikirjelduse alusel. Magistritöö. Tartu Ülikool. Eripedagoogika osakond.
- Vesker, L (1986). Sõna foneetilise struktuuri omandamine vaegkõnega lastel. Kõnearendusalakõnelejate rühmas. Metoodiline juhend. Tallinn: Eesti NSV Haridusministeerium.
- Westby, C., Moore, C., Roman, R. (2002). Reinventing the enemy's language: Developing narratives in native american children. *Linguistics and Education*, 13, 235-269.
- Williams, R. (2006). Narratives of knowledge and intelligence. *Journal on Knowledge Management*, 13, 235-269.

Lisa 1. Pildiseeriad

Pallilugu



Lumememmelugu



Tuvilugu



Vanatädilugu



Lisa 2. Jutustuste tekstid

Pallilugu

Oli ilus suvepäev. Päike paistis ja ilm oli soe. Üks tüdruk mängis oma koeraga tiigi ääres palli. Tüdruku nimi oli Tiina, koera nimi oli Muki. Neil oli väga lõbus. Järsku viis tuul palli lendu. Pall kukkus tiigi keskele sügavasse vette. Tiina ehmus. Ta ei teadnud, kuidas palli tiigist kätte saada. Vesi oli sügav, aga Tiina ei osanud veel hästi ujuda. Seetõttu otsustas Muki ise palli veest välja tuua. Ta hüppas vette ja hakkas kiiresti palli poole ujuma. Tiina kartis, et Muki võib sügavas vees ära uppuda. Ta pani käed silmade ette ega julgenud koerakese poole vaadatagi. Õnneks sai Muki palli veest kätte. Ta haaras selle hambusse ning ujus kaldale. Nii saigi Tiina oma palli tagasi. Tüdruk tänas Mukit ja kallistas koerakest õnnelikult. Muki liputas suurest rõõmust saba. Tal oli hea meel, et oma sõpra aidata sai.

Vanatädi lugu

Oli ilus talvepäev. Päike paistis ja maad kattis valge lumi. Mati ehitas aias vahvat lumememme. Ta veeretis suurt palli. Kati mängis ka õues. Ta tegi lumememmele kätt. Eemalt tuli vanatädi.

Vanatädi tuli poest. Tal oli raske poekott käes. Väljas oli väga libe ja vanatädi kukkus ning kõik tema toiduained veeresid laiali. Prillidki kukkusid eest ära. Mati ehmus. Ta kartis, et vanatädi on väga haiget saanud. Mati aitas vanatädi püsti. Kati korjas vanatädi toiduained kokku ja pani kotti.

Kui vanatädi püsti sai, siis ta tänas Katit ja Matit. Kati aitas vanatädil raske poekoti koju viia. Mati aga jäi lumememme lõpuni ehitama. Tal oli hea meel, et vanatädi väga haiget ei saanud.

Lisa 3. Katse käik

Uuritakse laste sidusteksti loome oskusi verbaalse teksti ning pildiseeria abil. Tekstiloomet uuritakse ümberjutustuse ja vahendamata jutustuse alusel. Vahendatud tekstiloomel kasutatakse pildiseeriana alati *Lumememmelugu ja Vanatädilugu*. Sellele lisaks jutustab uurija vastava jutu. Selle jutu jutustab laps ümber, toetudes pildiseeriale. Ühtlasi on see lugu mudeliks järgmisele, iseseisvale jutustusele. Vahendatud tekstiloomel uurimisel esitati tekstid lapsele enne pildiseeria järjestamist. Vahendamata jutustuse uurimiseks kasutatakse *Pallilugu ja Tuvilugu*, mille pildiseeria alusel laps jutustab ise.

1. Ümberjutustus

1.1. Ütle: „MUL ON KAASAS TOREDAD PILDID. NENDE PILTIDE JÄRGI SAAB TEHA JUTUKESE. MA JUTUSTAN SULLE NENDE PILTIDE JÄRGI ÜHE LOO. SINA VAATA PILTI JA KUULA MINU LUGU. KUI MA OLEN LÕPETANUD, ON SINU KORD MULLE SEDA SAMA LUGU JUTUSTADA. MINA VÕTAN SINU JUTUKESE LINDI PEALE.“

1.2. Aseta lauale esimene pilt, lase lapsel seda umbes 5 sekundi jooksul vaadata. Seejärel jutusta (selgelt, ilmekalt, kiirustamata). Tee samamoodi kõikide piltidega (pildid esita ükskhaaval, lase iga pilti 5 sekundit enne jutustamist vaadata).

1.3. Istu lapsele vastu teisele poole lauda. Ütle: „VAATA, SEE ON... (MINGI TEGELANE, NT MÕMMI). TEMA EI NÄINUD PILTE EGA KUULNUD JUTTU. RÄÄGI SINA TALLE SEE LUGU! KUI SA OLED JUTUSTAMISEKS VALMIS, ÜTLE MULLE, SIIS MA PANEN MAKI KÄIMA.“

1.4. Lülita diktofon sisse. DIKTEERI ISE DIKTOFONILE (1) LAPSE NIMI, (2) VANUS, (3) LASTEAED, (4) TEKSTI TÜÜP (ÜMBERJUTUSTUS „LUMI“ VÕI ISESEISEV JUTUSTUS „PALL“).

1.5. Lase lapsel jutustada, ole kannatlik pikkade pauside ajal. Julgustamisvõimalused: eelkõige peanoogutused, silmside, naeratus. Kui paus väga pikk, võib last ergutada ka avatud küsimuste abil: JUTUSTA EDASI! RÄÄGI EDASI! Kui laps ütleb midagi arusaamatut (vaikselt, ebaselgelt), ütle: „MA EI KUULNUD. MIDA SA ÜTLESID. PALUN ÜTLE SEE UUESTI!“

1.6. Kui laps on lõpetanud, kiida teda („TUBLI! SEE OLI TORE JUTUKE! MULLE MEELDIS SU JUTUKE!“ vm)! Lülita diktofon välja.

2. Vahendamata jutustus

2.1. Jää istuma lapse vastu. Ütle: „MUL ON VEEL ÜKS TORE PILDISEERIA. Pane esimene pilt lauale. Ütle: „SEE ON JUTU ESIMENE PILT. PROOVI TEISED PILDID PANNA ÕIGESSE JÄRJEKORDA, ET NEIST TULEKS KOKKU JUTUKE.“ Lase lapsel kuni 1 minut pilte järjestada. Kui laps järjestab õigesti, kiida teda: „TUBLI! SA PANID PILDID ÕIGESSE JÄRJEKORDA!“ Kui laps ei osanud pilte järjestada, ütle: „TUBLI! SINA PANID PILDID SELLESSE JÄRJEKORDA, AGA NEID PILTE VÕIB PANNA KA NII.“ Aseta pildid ise õigesse järjekorda. Ütle: „NENDE PILTIDE JÄRGI SAAB KA TEHA TOREDA JUTUKESE. VAATA PILTE RAHULIKULT. MINA PILTE HÄSTI EI NÄE, SEEPÄRAST JUTUSTA KOGU LUGU NII, ET SEE

OLEKS HÄSTI ARUSAADAV. KUI SA OLED JUTUSTAMISEKS VALMIS, ÜTLE MULLE, SIIS MA PANEN MAKI KÄIMA.“

2.2. Lülita diktofon sisse. DIKTEERI ISE DIKTOFONILE (1) LAPSE NIMI, (2) VANUS, (3) LASTEAED, (4) TEKSTI TÜÜP (ÜMBERJUTUSTUS „LUMI“ VÕI ISESEISEV JUTUSTUS „PALL“). Lase lapsel jutustada, ole kannatlik pikkade pauside ajal. Julgustamisvõimalused: eelkõige peanoogutused, silmside, naeratus. Kui paus väga pikk, võib last ergutada ka avatud küsimuste abil: JUTUSTA EDASI! RÄÄGI EDASI!

Kui laps ütleb Laste jutustamisoskuse hindamine 58

midagi arusaamatut (vaikselt, ebaselgelt), küsi: „MA EI KUULNUD, MIDA SA ÜTLESID. PALUN ÜTLE SEE UUESTI!“

2.3. Kui laps on lõpetanud, kiida teda („AITÄH! SA JUTUSTASID TOREDA LOO! MULLE MEELDIS SU JUTUKE!“ vm). Lülita diktofon välja.

Lisa 4. Transkribeerimise juhend

1. Alustuseks pane kirja kogu lindistatud tekst.

Pane kõik sõnad kirja täpselt nii, nagu need on hääldatud (*sis, vä, nimodi, kule, ota, tegelt,*

öheksa). Võõrsõnad pane kirja samuti vastavalt nende hääldusele (*jes, hellou, stoori*),

mittekirjakeelsed liitsõnad kirjuta kokku (*onju, nojah, eksole*). Üneemide märkimine: lühikesed ühekordse tähega *e, a, ä* ja pikad kahekordse tähega ja neile järgi venitusmärk *aa:*,

ee:, ää: Köhatused märgi *khm*.

Osalejate märkimine: katsealuse lapse repliikide ette osalejat ei märgita, testi läbiviija ütluste ette märgitakse suurtäht T, millele järgneb koolon (T:). Testi läbiviija ütlused pane kursiivi, et nad eristuks lapse jutustusest.

Suure tähega märgitakse ainult nimed, kohanimed, lausungit alustatakse suure tähega ainult

siis, kui see algab nimega, muidu väikse tähega.

Näiteks:

T: no räägi edasi.

2. Seejärel jaga tekst lausungiteks (märgid . ?)

Kõnevool jagatakse intonatsioonilisteks üksusteks. Lausungi lõpus on enamasti selgelt langev

intonatsioon, mis osutab lõpetatust ja mida märgitakse punktiga (.). Tõusvat intonatsiooni lausungi lõpus tähistatakse küsimärgiga (?). Lausungi algust märgitakse järjekorranumbriga,

lausungid algavad väikese tähega. Järjekorranumbriga tähista vaid need lapse lausungid, mis

kuuluvad tema jutustusse (ära nummerda näiteks lausungit *Kas ma võin nüüd rääkima hakata?* vm). Alusta iga lausungit uult realt.

3. Märgi ära pikemad (2 sekundit ja pikemad) pausid (...). Pausi märk tuleb vajadusel lausungi sisse või peale intonatsiooni tõusu või langust tähistavat märki.

Näiteks: *meil oli see nii. (...)*

4. Edasi tuleks analüüsida üksiksõnu.

Märgi poolelijäänud sõnad (märk -, näiteks *tüdru-*), kokkuhääldatud liitsõnad märgi eraldi

sõnadena (näiteks *jasiis* → *ja siis*), liitsõnade lahkuhääldused aga märgi ühe sõnaga (*lume*

memm → *lumememm*).

Märgid (vaata ka näidist)

langev intonatsioon .

tõusev intonatsioon ?

paus (2 sek ja pikem) (...)

sõna poolelijäämine sidekriips poolelijäänud sõnaosa järel: arusaamatu tekst {---}

Lisa 5. Narratiivi hindamiskaala (NHS)

Autorid: Kati Mäesaar, Marika Padrik, Merit Hallap

I. Jutustuse makrostruktuur	Kõrgem tase (arenenud narratiiv – 3 punkti)	Keskmine tase (arenev narratiiv – 2 punkti)	Madal tase (ebaküps, oskuste puudumine – 1 punkt)
Makrostruktuur			
Sissejuhatus	<p>Nimetab sündmuse koha (<i>tiigi/järve kallas, park/õu</i>) JA/VÕI aja (nt <i>suvel/suvepäev/ühel päeval, ükskord</i>) Nimetab tegevuse (palli omamine/palliga mängimine/tahtis palli mängida). Nimetab kõik loo tegelased (<i>koer/Muki/mingi muu koera nimi; tüdruk/Tiina/muu tüdruku nimi</i>).</p>	<p>Nimetab ühe taustaelemendi (nt tegevuse, aga ei nimeta sündmuse aega ega kohta). Nimetab kõik loo tegelased.</p>	<p>Alustab juttu ilma sissejuhatuseta: ei esita taustakirjeldust ega nimeta tegelasi. VÕI nimetab ainult tegelased (<i>tüdruk, kutsu</i>) VÕI nimetab ainult tegevuse (<i>mängivad</i>). VÕI nimetab tegevuse ja ühe tegelase</p>
Konflikt ja lahendus	<p>Sündmuse konflikt ja lahendus on kirjeldatud täpselt ja loogilises järjekorras (episood* on terviklik): Välja on toodud: algatav sündmus/konflikt (<i>pall kukub vette, pall on vees/nad näevad palli, tüdruk viskas palli vette, tuul viis palli vette</i>). JA/VÕI Tegelaste sisemised reaktsioonid/plaanid (<i>üks/mõlemad tegelased tahavad palli kätte saada, tüdruk mõtleb, kuidas palli kätte saada, tüdruk ütleb nt „vaata, mis juhtus,“ „mis ma nüüd teen?“</i>),</p>	<p>Konflikt ja lahendus on loogiliselt esitatud, kuid kirjeldatud osaliselt. Toob välja algatava sündmuse ja lahenduse (nt <i>Pall kukus vette. Kutsu tõi ära.</i>) Selgelt ei eristu tegevus ja lahendus.</p>	<p>Nimetab pildil kujutatut, ei too välja, kuid ei too välja konflikti ja lahendust. VÕI esitab sündmuste käigu vales järjekorras VÕI eksib sisuliselt (nt <i>tüdruk annab palli koerale</i>).</p>

	<p>tüdruk/koer on ehmunud/kohkunud, koer otsustab/mõtleb palli ära tuua.</p> <p>JA</p> <p>Tegevus olukorra lahendamiseks (koer hüppab vette/ujub palli poole/püüab palli saada).</p> <p>JA</p> <p>Lahendus (koer saab palli/toob palli veest välja/annab palli tüdrukule).</p>		
Lõpp (kokkuvõte)	<p>Jutt on selgelt lõpetatud, võttes selgelt kokku mõlema tegelase reaktsioonid:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Koera tunded ja/või tegevus (koeral on külm/koer on märg/koer on väsinud, koer on õnnelik/rõõmus/uhke/naerat ab/liputab saba, koer ütleb „palun”, „ole lahke”). - Tüdruku tunded ja/või tegevus (tüdruk on õnnelik/rõõmus/tänulik/ütleb aitäh, tüdruk võtab palli). <p>JA/VÕI</p> <p>Lõpetab jutu, pakkudes välja omapoolse sobiva lahenduse, mida piltidel ei ole kajastatud (nt nad hakkasid uuesti palli mängima).</p>	<p>Mainib lõpus ainult ühe tegelase reaktsioone või tegevust.</p> <p>Viitab tulemusele, mis on pildil näha (nt <i>ja siis oli pall maas seal</i>), kuid puudub jutu kui terviku kokkuvõte, lähtuvalt eelnevalt toimunud</p> <p>JA/VÕI</p> <p>Annab verbaalselt märku, et lugu on lõppenud (nt <i>nüüd on lõpp</i>).</p>	<p>Jutul puudub lõpp: laps lõpetab järsku loo, nt katkestab jutustamise ja kuulaja peab ise järeldama, et lugu on lõppenud.</p>
Teemakohasus ja teema arendamine	<p>Kogu esitatud info on teemakohane.</p> <p>Olulised sündmused on välja toodud loogilises ja sobivas järgnevuses. Eristuvad olulised ja ebaolulised detailid (väheolulisi detaile ei ole rõhutatud). Jutustused</p>	<p>Valdavalt on jutustus teemakohane.</p> <p>Võib olla lisatud ebaolulisi detaile või on rõhutatud vähemolulisi tegevusi/detaile.</p> <p>Sündmused on</p>	<p>Jutustuse teemat on raske mõista, kuna põhisündmust puudutavat infot on ära jäetud. Tegemist on valdavalt piltide kommenteerimisega ja tegevuste</p>

	ei ole mõttelünki , mis takistaksid kuulajal jutustuse mõistmist.	loogiliselt järjestatud, kuid teemaarendus on vähedetailne .	nimetamisega. Lisatud on üleliigset, teemasse mittepuutuvat infot JA/VÕI sündmuste käik on ebaloogiline . VÕI esinevad kordused, teemat ei arendata edasi.
Jutustuse mikrostruktuur			
Viitesuhete võrgustik (viitamine)	Jutus esinev viitesuhete võrgustik on selge ja ühemõtteliselt arusaadav kogu loo vältel. Kasutab referendile viitamise võimalusi varieeruvalt : erinevaid sõnu (asesõnad ja asemäärsõnad, sünonüümid) ja ellipsit	Viitamine ei ole alati selge ja järjekindel : mõnel juhul ei ole piltide toeta võimalik aru saada, kellest või millest on jutt. VÕI laps ei kasuta samaviitelisi sõnu sidususe saavutamiseks.	Kogu loo vältel pole võimalik aru saada, kellest või millest räägitakse. Liialdab asesõnadega. Laps ei viita objektidele või tegelastele (lausungid on elliptilised) Laps ei arvesta kuulajaga, ei teadvusta, et kuulaja ei pruugi aru saada, kellest/millest on jutt.
Siduvate vahendite kasutamine	Kasutab erinevaid sidususe vahendeid varieeruvalt: sidendeid nii lausungite kui osalausete ühendamiseks (nt <i>ja, siis, ning, aga, et</i>); koha- ja ajamäärsõnu (nt <i>lõpuks, seal</i>), eri üldistusastmega sõnu (<i>Muki, koer</i>), ellipsit ehk väljajätet. Vigu sidendite kasutamisel esineb harva.	Sidendite strereotüüpne kasutamine : kasutab valdavalt sidendeid <i>ja, siis, ja siis</i> + veel ühte (nt <i>aga, et</i>) lausungite ühendamiseks. Eksib sidendite kasutamisel üksikutel juhtudel. Kordab tarbetult (ei kasuta väljajätet, aseõnu) <i>Nt.</i>	Ei kasuta sidendeid lausungite ühendamiseks. VÕI Kasutab ainult üht tüüpi sidendeid (nt <i>siis</i> , määrsõna <i>siin</i>). JA/VÕI Kasutab valet sidendit.

		<i>Pille oli ehmunud. Et Pille ehmus et koer võib ära uppuda.</i>	
Grammatiline õigsus ja keerukus	Jutustuses esinevad nii liht- kui liitlausungid . Lisaks grammatiliselt õigetele lihtlausungitele kasutab ka põimlausekonstruktsioone (nt <i>Kui...., siis.....; Sellepärast, et....; sest, et</i>), vastandava seosega rindlauseid (<i>aga, kuid</i>). Esinevad üksikud juhuslikud keelelised väärtused, mille laps parandab ise.	Ülekaalus vähelaiendatud lihtlausungid ja ahellausungid . Esineb üksikuid agrammatisme (nii sõnavormi kui süntaktilisi vigu).	Esinevad mitmed agrammatilised lausungid : elliptilised lausungid**, millest puudub üks või mitu lauseliiget; agrammatilised baas- ja vähelaiendatud lihtlauseid, ahellauseid. Esinevad sõnavormivead.

*Episood - jutugrammatika mudeli (*story grammar model*; Stein & Glenn, 1979) järgi koosneb jutustus tausta (*setting*) kategooriast (käesolevas juhendis sissejuhatuse osa) ja episoodi süsteemist. Episoodi kirjeldust võib lugeda terviklikuks, kui see sisaldab algatavat sündmust ehk konflikti, tegelaste plaane olukorra lahendamiseks, tegevuse kirjeldust ja lahendust. Algajate jutustajate puhul võivad tegevus ja lahendus kokku langeda.

**Ellips lauses – tuleb eristada ellipsit kui sidususe vahendit (nt *Pille vaatas lumememme. __Vaatas, et liiga suur pall oli. Tuli poiss. __Tahtis ka lumememme hakata tegema. Tüdruk aitas koera. __ hoidis tast kinni*). Kui lausest puudub obligatoorne lauseliige, mis ei ole tuletatav eelmise lause alusel, on tegemist agrammatilise lausungiga (nt *Pille. lumememme. siis kukkus maha. palli mängisid.*)

Lisa 6.

Eeltest

Vahendamata jutustus

„Pallilugu“

1. tüdluk (...) tüdluk ja koer mängisid palli.
2. koel (...) tüdluk kogemata viskas vette.
3. ta ei teadnud, kes pe (...) päästab.
4. koel läks vette.sii
5. siis tüdluk aitas ja pälast olidki lõõmsad.

Vahendamata jutustus 8 aastaselt, enne õpetamise algust

„Pallilugu“

1. mängisid kord Kati ja Muki.
2. pall kukkus kogemta vette.
3. Kati ei saand ujuma minna, sellepärast tal pold ujumisriideid kaasas.
4. siis läks koer ja võttis.
5. Kati aitas koera veest välja.
6. Kati kallistas koera.
7. koer kallistas Katit.

Järeltest

Vahendamata jutustus

“Pallilugu”

1. oli ilus suvepäev.
2. päike paistis ja oli soe ilm.
3. Piia ja Tommi mängisid palli tiigi ääres.
3. järsku kukkus pall tiiki.
4. Piia kartis, et tiik on sügav ja ta ei tahtnud vette minna.
5. siis otsustas koer minna ja võtta palli ära.
6. Piia ei julgenud vaadata, sest kartis, et koer upub ära.
7. aga koer tuli koos palliga tagasi.
8. Piial oli hea meel, sest ta sai palli kätte ja ta kallistas koera kõigest väest.
9. ka koer oli väga rõõmus ja liputas saba.

Lisa7. Ülesannete tulemused valdkondade kaupa.

Eeltesti tulemuste võrdlus EK normidega või Liina Kase bakalaureusetöoga (L. Kask, 2005)

Hääldamine ja foneemikuulmine	Laura	Normgrupp
Hääle omadused fonatsiooni kestvus hääle tugevuse muutmine: vaiksest valjemaks valjust vaiksemaks	5 sekundit. 3 punkti 2 punkti	EK 7,83 sek 2,85 punkti. 2,8 punkti Hääle omadused on korras.
Silbirea hääldamine 5 sek jooksul 1 katse 2 katse	Hääldatud silpide arv 9 9	Keskmine EK hääldatud silpide arv 9,1 Vahetab silpide asukohta, Muudab esimese hääliku hääldamise intensiivsust.
Täiskasvanu häälduse õigsuse määramine ja hääldusvigade korrigeerimine	7 punkti. Tulemus vastab 45%.	Tulemus EK normi piires.
Konsonandi muutusega silbirea hääldamine 2 silbilised read 3 silbilised read	(Kokku 14 silbirida) 8 punkti. 0 punkti. kokku 8 punkti. Keskmine 4 punkti	Keskmine EK hääldatud silpide arv (kokku viis silbirida) EK 3,5 punkti.
Vältekandja ümberpaigutusega sõnapaaride reprodutseerimine	67% õigesti. (laps reprodutseeris 6-st õigesti 4 ehk 67%)	EK 95%
Häälikuühendita tähenduseta sõnade hääldamine	7 punkti.	EK keskmine tulemus 5,9 punkti
Hääliku järjekorra	67% õigesti.	EK 83%

muutusega sõnapaaride hääldamine		
Välteridade hääldamine <i>Noma</i> Välteridade hääldamine <i>Ode</i>	7 punkti. 5 punkti. Kokku 12 punkti. Tulemus vastab 60%-le.	Tulemus EK normi piires
Morfoloogia		
Nimisõna tüvevariantide ja osastava käände lõpuvariantide kasutamine (ainsuse omastav, osastav, mitmuse osastav kääne)	Ainsuse omastav 18 punkti, 95%. Ainsuse osastav 18 punkti, 95%. Mitmuse osastav 14 punkti, 74%	Raskemaks osutus lapse jaoks mitmuse osastav kääne. Esineb morfofonoloogiline agrammatism.
Umbisikuline tegumood	6 punkti. Tulemus vastab 58%-le.	Tulemus EK normi piires.
Rajava ja oleva käände vormide moodustamine	10 punkti. Tulemus vastab 47%-le.	Tulemus EK normi piires.
Tegusõnade oleviku ja lihtmineviku vormide moodustamine Olevik <input type="checkbox"/> minevik Minevik <input type="checkbox"/> olevik	6 punkti. Tulemus vastab 51%-le	Tulemus EK normi piires.
Tüvevariantide ja liidete kasutamise õigsuse määramine ja vigade korrigeerimine Verifitseeris valesti/vastamata Verifitseeris õigesti Vastamata/valesti Parandas vormi õigesti uuritud kategooria piires	6 korral, 17%. 29 korral, 83%. 4 korral 21%. 18 korral, 72%.	Ülesanne oli jõukohane, kuid oskust saab arendada.
Sõnavara		
Tegusõnade sünonüümid	1 punkt. Tulemus vastab 19%-le.	Tulemus alla EK normi piiri.
Tagasõnade kasutamine	9 punkti. Tulemus vastab 86%-le.	Tulemus EK normi piires.
Loetelu jätkamine ühe kategooria piires	9 punkti. Tulemus vastab 53%-le	Tulemus EK normi piires
Üldnimetuste ja allkategooriate nimetuste andmine suunavate	13 punkti. Vastab 78%-le.	Tulemus EK normi piires.

Tekstiloomeoskuse õpetamine 64

küsimuste abil		
Sihiliste ja sihitute tegusõnade kasutamine.	8 punkti. Tulemus vastab 64%-le.	Tulemus EK normi piires.
Nimisõnade homonüümid	5 punkti. Tulemus vastab 7%-le.	Tulemus EK alla normi piiri.
Omadussõnade antonüümid	7 punkti. Tulemus vastab 56%-le.	Tulemus EK normi piires.
Terviku osade nimetamine	5 punkti. Tulemus vastab 50%-le.	Tulemus EK normi piires.
Sõnamoodustus		
Liitnimisõnade moodustamine Täiendsõna väljendab kohta. Täiendsõna väljendab materjali.	Tulemus vastab 79%-le. 3 punkti. 4 punkti. Kokku 7 punkti.	Tulemus EK normi piires.
Liitnimisõnade moodustamine põhisõna tuletamisega	5 punkti. Tulemus vastab 100%-le.	Tulemus EK normi piires.
Omadussõnade tuletamine	8 punkti. Tulemus vastab 100%-le.	Tulemus EK normi piires.
Valdkonna sõnavara+ sõnamoodustus koondtulemus punktiskooride alusel	77 punkti. Tulemus vastab 91%-le.	Tulemus EK normi piires.
Süntaks		
Pöördkonstruktsioonide mõistmine	8 punkti. Tulemus vastab 100%-le.	Tulemus EK normi piires.
Põimlausetes mõistmine	13 punkti. Tulemus vastab 68%-le.	Võrdlus viieaastaste normide kohaselt eakohane.
Lausetes järelekordamine. Põimlauseid Vabade laienditega lihtlauseid	1 punkt 1 punkt. Kokku 2 punkti. Tulemus vastab 5%-le.	Tulemus alla EK normi piiri
Ruumisuhet väljendavad laused	3 punkti.	

Tekstiloomeoskuse õpetamine 65

Võrdluskonstruktsioonid	0 punkt. Tulemus vastab 5%-le.	Tulemus alla EK normi piiri.
Sõnajärje muutmine	5 punkti. Tulemus vastab 100%-le	Tulemus EK normi piires.
Lausemallid		
Põimlausete moodustamine	Kokku 12 punkti. Tulemus vastab 66%-le.	Tulemus EK normi piires.
Sihitislause moodustamine	3 punkti.	
Määruslausete moodustamine	2 punkti.	
Põhjuslause moodustamine	3 punkti.	
Eesmärgilause moodustamine	2 punkti.	
Tingimuslause moodustamine	3 punkti.	
Valdkonna koondtulemus punktiskooride alusel	30 punkti. Tulemus vastab 81%-le.	Tulemus EK normi piires, kuid lauseloome oskus vajaks arendamist.

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina Diana Pabbo

4. (autori nimi)

(isikukood: 48012214215)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose

SIDUSA KÕNE ARENDAMINE SPETSIIFILISE KÕNEARENGUPUUDEGA
LAPSEL: TEGEVUSUURING ÜHE LAPSE NÄITEL,
(lõputöö pealkiri)

mille juhendaja on Marika Padrik,
(juhendaja nimi)

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

1.2. üldsusele kättesaadavaks tegemiseks ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.

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

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

Tartus 21.05.2014

(allkiri)